



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA
CICLO XXIX

COORDINATRICE
Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Il successo formativo e i percorsi di inclusione dei figli dell'immigrazione
Modelli teorici e strategie di intervento

Settore Scientifico Disciplinare **M-PED/01**

Dottoranda

Dott.ssa Maria Grasso

Tutore

Prof.ssa Clara Maria Silva

Anni 2013/2016

INDICE

<i>Introduzione</i>	p. 3

I PARTE

I FIGLI DELL'IMMIGRAZIONE A SCUOLA: MODELLI TEORICI E PROCESSI DI INCLUSIONE

Capitolo 1: *Il successo scolastico dei figli dell'immigrazione. Prospettive teoriche e metodologiche della ricerca*

<i>1.1 Pedagogia interculturale e figli dell'immigrazione. Un approccio interdisciplinare</i>	p. 9
<i>1.2 La necessità di problematizzare criticamente i concetti</i>	p. 17
<i>1.3 Sviluppi nella ricerca sui giovani figli dell'immigrazione</i>	p. 23
<i>1.4 La ricerca e la metodologia scelta</i>	p. 25

Capitolo 2: *Successo e insuccesso scolastico nella società della conoscenza*

<i>2.1 Dal successo scolastico al successo formativo</i>	p. 34
<i>2.2 Le politiche europee</i>	p. 42
<i>2.3 La dispersione scolastica in Italia</i>	p. 46
<i>2.4 Il successo scolastico: un fenomeno multifattoriale</i>	p. 52

Capitolo 3: *I risultati scolastici degli alunni figli dell'immigrazione*

<i>3.1 Gli studenti figli dell'immigrazione</i>	p. 58
<i>3.2 Disomogeneità dei percorsi scolastici e rischio di integrazione subalterna</i>	p. 65
<i>3.3 La riuscita scolastica dei figli dell'immigrazione: qualche ostacolo in più</i>	p. 68
<i>3.4 Il capitale sociale come risorsa</i>	p. 73
<i>3.5 Tipologie di famiglie e il capitale sociale</i>	p. 77

Capitolo 4: *Successo scolastico e cittadinanza attiva*

<i>4.1 Successo scolastico e integrazione sociale</i>	p. 84
<i>4.2 Straniero a chi? La costruzione dell'identità</i>	p. 90
<i>4.3 Cittadinanza e diritti</i>	p. 98
<i>4.4 Capacit-azione e giustizia sociale</i>	p. 105

II PARTE

L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI DELL'IMMIGRAZIONE. IL CASO DEL VALDARNO SUPERIORE: UN ESEMPIO DI MULTICULTURALISMO NEL CONTESTO ITALIANO

Capitolo 5: *L'indagine sul campo*

5.1 <i>Analisi del contesto</i>	p. 111
5.2 <i>La popolazione con cittadinanza non italiana</i>	p. 123
5.3 <i>La scuola</i>	p. 146
5.4 <i>Le fasi della ricerca</i>	p. 162
5.5 <i>Le interviste e il questionario utilizzato</i>	p. 164

Capitolo 6: *I risultati della ricerca*

6.1 <i>Processi di inclusione: la percezione delle famiglie dell'immigrazione</i>	p. 197
6.2 <i>Processi di inclusione: la percezione delle istituzioni socio-educative</i>	p. 225
6.3 <i>Processi di inclusione: la percezione dei bambini</i>	p. 238

Capitolo 7: *Dalla ricerca alle proposte. Possibili linee di intervento*

7.1 <i>L'intercultura nella pratica</i>	p. 305
7.2 <i>La questione dell'italiano L2</i>	p. 316
7.3 <i>Scuola e partecipazione, l'incontro con le famiglie</i>	p. 322
7.4 <i>Scuola e orientamento</i>	p. 326
7.5 <i>Il curriculum in prospettiva interculturale</i>	p. 332
7.6 <i>Competenze interculturali e bisogno di formazione</i>	p. 341
7.7 <i>La scuola al centro di un sistema integrato</i>	p. 350

Conclusione	p. 359
Bibliografia	p. 362
Appendice	p. 399

INTRODUZIONE

Stranamente lo straniero ci abita: è la faccia nascosta della nostra identità. Riconoscerlo in noi ci risparmia di detestarlo in lui stesso, lo straniero comincia allorquando sorge la coscienza della mia indifferenza e termina quando ci riconosciamo tutti stranieri.

J. Kristeva, *Stranieri a se stessi*

Da anni ormai la realtà sociale e demografica italiana ha assunto un evidente tratto multiculturale: la popolazione vive costantemente occasioni di ibridazione e di incontro nel quadro dei processi di globalizzazione che pervadono e accelerano ogni aspetto della vita. La realizzazione di un modello interculturale di società risulta però ancora una sfida aperta, si tratta di impegnarsi affinché si realizzi il passaggio da una semplice *co-abitazione* alla *co-costruzione* di mondi e di significati, dove i confini nazionali e le barriere ideologiche si rendano più permeabili e si adeguino al flusso di idee e di persone che caratterizzano il nostro tempo; ciò necessita di atti di responsabilità e di un progetto politico razionale e intenzionale non ancora del tutto intrapresi. I Paesi occidentali mostrano infatti difficoltà e resistenze ad accogliere i consistenti flussi migratori in corso. L'equilibrio e la sostenibilità sociale risultano fortemente in crisi: i decisori politici, in consonanza all'apprensione e alla paura di parte dell'opinione pubblica, tendono a irrigidire le misure di chiusura e di respingimento. Anche gli Stati con un solido *welfare*, tradizionalmente più predisposti all'accoglienza, stanno adottando questa politica e le tensioni sociali che ne derivano aumentano nella società ospitante, in cui l'autoctono tende a considerare *l'altro* un concorrente e un pericolo imminente, mentre chi arriva rischia di sentirsi tradito nelle proprie aspettative e di assumere un atteggiamento di ostilità¹.

In questa dimensione di forte complessità e di recrudescenza di manifestazioni di populismo e di stigmatizzazione dello straniero, i migranti insediatasi da anni in Italia e silenziosamente stabilizzatisi, consegnano ormai alle seconde generazioni il compito di definire nuove forme di identità e di cittadinanza, ma soprattutto aspirano per loro a un futuro di pari *chances* e a un riscatto

¹ Cfr. I. Loiodice (2015), *Teaching cross-culture. The Pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups*, in «Pedagogia Oggi», 2/2015, pp. 94-102; A. Dal Lago (2004), *Non persone. L'esclusione dei migranti da una società globale*, Milano, Feltrinelli.

dalla situazione di subalternità professionale, economica e sociale che spesso li contraddistingue. Tale traguardo si incardina sulla possibilità di percorsi che vedono anche nello studio e nel successo scolastico una chiave di emancipazione e di affermazione personale. A distanza di più di trent'anni dall'inizio degli arrivi di migranti in Italia, con l'attuale presenza di quasi un milione di studenti di origine straniera nella nostra scuola, molti dei quali nati in Italia, i livelli di insuccesso scolastico, in termini di basso rendimento, respingimenti, abbandono, risultano ancora un problema significativo che oltre a incidere sullo sviluppo del nostro Paese e sull'ascesa economica e sociale delle seconde generazioni, determina l'infrangersi di aspettative personali e familiari rispetto al cammino migratorio intrapreso. Di qui la perdita di fiducia in una società e verso istituzioni che ancora sembrano accogliere *a metà*, non riconoscendo o sottovalutando i veri bisogni e le istanze sociali e politiche di chi giunge da lontano, poiché chi è *straniero* sembra destinato a rimanerlo. Tale stato di fatto rischia di alimentare meccanismi di rabbia, di chiusura, di regressione rispetto alle pratiche della convivenza e alla costruzione di una società coesa e democratica.

Questo lavoro indaga proprio il fenomeno del successo scolastico dei figli dell'immigrazione come volano di inclusione sociale e di nuove forme di appartenenza e di cittadinanza, attraverso processi di *capacit-azione* e di crescita umana. In senso formativo, l'accesso alla cultura e ai saperi non offre solo gli strumenti per affrontare in modo orientato e consapevole le sfide della *società della conoscenza* e del mercato del lavoro, sempre più esigente e globalizzato, ma anche la possibilità per definire se stessi, realizzare ed esprimere le proprie potenzialità, decidere consapevolmente chi essere, forti di appartenenze identitarie plurime - familiare, culturale, sociale - ma anche nella libertà di tracciare itinerari di vita che vanno oltre vincoli e linee di comportamento predefinite.

Lo studio svolto ha quindi richiesto un doppio sforzo, da una parte chiarire il suo stesso fondamento pedagogico e valoriale, che è stato identificato nella centralità dell'aspetto educativo per il pieno sviluppo umano e dall'altra, considerata la multifattorialità delle cause del fenomeno indagato, quello di intraprendere un cammino di ricerca in dialogo con una molteplicità di ambiti disciplinari, quali la psicologia, la sociologia, le normative, per poterlo conoscere e comprendere in profondità senza eclissare la centralità di uno sguardo pedagogico. La specificità della questione interculturale e dell'inclusione sociale ha inoltre ampliato l'orizzonte verso i contributi offerti anche dai paradigmi antropologici e filosofici grazie a un approccio di indagine di tipo ermeneutico e fenomenologico. Nonostante la necessità di indagare il problema dell'insuccesso scolastico anche attraverso una lente di tipo quantitativo, ricorrendo ai dati e alle statistiche offerti dai *report* dei governi nazionali e della Commissione Europea, al lavoro è sottesa la consapevolezza che acquisire

una prospettiva interculturale significa anche decostruire schemi e categorie rigide, rivolgendo l'attenzione ai vissuti e alle voci dei soggetti che nella relazione costruiscono i contesti di vita, con la loro storia, le loro narrazioni e percezioni. Misurare le possibilità di successo scolastico e di integrazione sociale degli alunni di origine straniera si presenta infatti come un'operazione complessa, difficilmente riducibile solo a fatti statistici. L'oggetto preso in esame riguarda un processo in continuo divenire, in cui sono coinvolti soggetti *in* situazione e immersi in contesti di vita abitati da molteplici e imprevedibili attori, che possono cambiare e modificarsi nel tempo e nello spazio.

Per quanto riguarda la ricerca sul campo, è stata individuata un'area limitata come quella del Valdarno Superiore Fiorentino, in cui esaminare i meccanismi di inclusione sociale attuati dalla scuola e dalla comunità, con uno sguardo alla complessità e all'interdipendenza di componenti educative, politiche e sociali. A tale fine si è optato per un metodo misto, sia di tipo quantitativo, per ottenere una visione di insieme del contesto in cui il successo scolastico si verifica, che qualitativo, per raccogliere le percezioni e gli orientamenti di chi vive, come italiano e come migrante, il processo di inclusione. La ricerca ha avuto come obiettivo di conoscere le caratteristiche del tessuto sociale e la *vision* politica ed educativa delle istituzioni per analizzare le condizioni di successo scolastico presenti sul territorio. I fattori di predizione, in un'ottica umanistica come quella qui adottata, vengono quindi considerati segnali e non etichette, essi non annunciano percorsi già segnati, ma costituiscono elementi di orientamento per i decisori politici e i responsabili scolastici, autori di scelte che possono modificare i contesti e creare condizioni di inclusione e di sostegno rispetto a quelle differenze che rischiano altrimenti di tradursi in svantaggio.

Il lavoro si articola in due parti, la prima identifica i fondamenti metodologici e teorici della ricerca, indagando la natura multifattoriale, le implicazioni del problema e le politiche attuate a livello italiano ed europeo; la seconda, grazie agli indicatori enucleati, documenta la ricerca empirica realizzata attraverso la somministrazione di un questionario ad alunni delle scuole primarie e allo svolgimento di interviste in profondità ai rappresentanti istituzionali e della società civile e della migrazione che vive nei territori indagati.

Nel primo capitolo si assume una prospettiva decostruttiva e problematizzante, ridefinendo concetti chiave per la ricerca, quali integrazione, identità, cittadinanza, diritti. Tale impostazione permette di definire il metodo di lavoro, l'oggetto e gli obiettivi che hanno guidato e orientato l'indagine empirica.

Il secondo si concentra sull'oggetto dello studio, cercando una definizione di successo scolastico che si svincola dalle logiche utilitaristiche e produttiviste del mercato del lavoro e della conoscenza e che pur riconoscendone il valore in ambito professionale, lo inserisce anche in una dimensione di crescita e di formazione umana e civica alla base dell'inclusione sociale. Vengono quindi presentate le politiche e gli obiettivi di *Europa 2020* che all'educazione e alla scuola attribuiscono un ruolo centrale per la costruzione della cittadinanza europea e per la competitività economica. Gli indirizzi assunti dalla Commissione costituiscono anche le direttrici delle scelte e delle azioni nazionali in termini di lotta alla dispersione scolastica. Dopo un'analisi che rivela la multifattorialità dei fenomeni di successo e di insuccesso scolastico, il terzo capitolo inquadra la situazione scolastica dei figli dell'immigrazione in Italia, rispetto alle loro traiettorie esistenziali e di quelle di integrazione subalterna delle famiglie di origine. I loro percorsi di vita e di studio spesso accidentati, nonostante un miglioramento della condizione dei giovani di seconda generazione, rivelano ancora una spiccata problematicità che necessita di misure di miglioramento innanzitutto nel contesto scolastico, rispetto alle dinamiche di insegnamento-apprendimento e a quelle relazionali e di inclusione. Un elemento cardine per le famiglie e i figli dell'immigrazione rispetto al successo scolastico e all'integrazione sociale è il capitale sociale che permette di creare quella dimensione di apertura e di relazioni sociali che costruendo reti con la comunità esterna ostacola i processi di chiusura e di assimilazione segmentata².

Il quarto capitolo chiude la prima parte presentando gli elementi che stanno alla base dell'inclusione sociale. Il successo scolastico si configura come la premessa essenziale per la formazione di cittadini attivi e per l'integrazione, intesa sociologicamente come la realizzazione di processi bilaterali di apertura e di adattamento fondati su riconoscimento e partecipazione. La definizione di identità plurali, che sappiano integrare la difficile appartenenza a più mondi è alla base della costruzione di una *cittadinanza globale* che concili, attraverso pratiche democratiche e il dialogo, la dimensione planetaria con quella locale, nel rispetto delle leggi e dei diritti. Il contributo di Martha Nussbaum, che identifica l'educazione con l'antidoto contro le derive della società del

² Cfr. A. Portes, R. Rumbaut (2001), *Legacies: The story of the immigrant second generation*, Berkeley, CA, University of California Press; A. Portes, R. Rumbaut (2005), *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in «Ethnic and Racial Studies» Special Issue *The Second Generation in Early Adulthood*, nov. 2005, XXVIII, n. 6, pp. 983-999; A. Portes, P. Fernandez-Kelly, W. Haller (2005), *Segmented assimilation on the ground: the New Second Generation in Early Adulthood*, in «Ethnic and Racial Studies», XXVIII, n. 6, pp. 1000-1040.

profitto, recupera la centralità dell'essere umano e della sua piena realizzazione come fondamento di una comunità che si fondi sui concetti di dignità e di giustizia.

L'apparato teorico così costruito rispetto agli indicatori del successo e dell'insuccesso scolastico e alle metodologie più adeguate per svolgere una ricerca empirica che includa sia la centralità del ruolo della scuola che una mappatura dei dispositivi sociali di inclusione, è stato declinato nello studio della micro realtà del Valdarno Fiorentino Superiore, le cui fasi, i cui strumenti e i cui risultati sono stati presentati nei capitoli cinque e sei della seconda parte. Un'approfondita analisi di contesto, svolta nel quinto capitolo, attraverso i dati quantitativi offerti dalle fonti ufficiali Istat per l'ultimo censimento del 2011 e dai siti dei Comuni studiati, ha permesso di tracciare un *identikit* sociodemografico puntuale e di evidenziare i fattori attrattivi per le comunità immigrate presenti sul territorio e le azioni attuate nei loro confronti dalle amministrazioni, dalle istituzioni pubbliche e dal terzo settore. Sulla base di tali dati e di quelli ricavati da interviste in profondità rilasciate da genitori e figli di sei famiglie dell'immigrazione e da un consistente numero di rappresentanti istituzionali e della società civile, si sono individuati gli aspetti che concorrono al successo scolastico. Il questionario somministrato ai bambini delle classi quinte, per individuare situazioni di rischio, viene presentato rispetto alle aree indagate e alle variabili analizzate considerando oltre alla sfera scolastica, anche quella familiare, extrascolastica, relazionale degli alunni, proprio in riferimento alla molteplicità dei fattori in gioco rispetto alle dinamiche di costruzione identitaria e dei percorsi e degli esiti scolastici. Il sesto capitolo riferisce i risultati rilevati dall'analisi delle interviste e del questionario in termini di percezioni delle famiglie e dei rappresentanti delle istituzioni, attraverso i contenuti delle interviste e di quelle dei bambini rispetto ai risultati del questionario. L'integrazione dell'aspetto qualitativo e quantitativo consente di rilevare dati di realtà in una logica interpretativa che riconosce il ruolo di impressioni, percezioni e storie personali nella definizione dei contesti vissuti, i cui significati e il cui funzionamento dipendono innanzitutto dalla qualità delle relazioni che si instaurano, dalle *vision* che stanno alla base delle scelte politiche e istituzionali, da resistenze reciproche che si possono manifestare e che le differenze culturali tendono ad accentuare. Il paragrafo dedicato alle percezioni dei rappresentanti delle istituzioni sociali rivela inoltre la quantità di pregiudizi che impernano gli scambi sociali e che a livello poco consapevole tendono a inficiarne gli esiti, anche rispetto alla prestazione di servizi da parte di operatori del settore pubblico. Alla luce dei risultati emersi e dei contributi offerti dalla letteratura, il settimo capitolo prospetta possibili linee di intervento per la scuola e per la formazione, rispetto al cruciale tema delle competenze interculturali per tutti i professionisti che operano nel sociale;

all'importanza dell'insegnamento e dell'acquisizione dell'italiano come L2 e alla valorizzazione del plurilinguismo; all'orientamento in ambito scolastico; alla costruzione di un curriculum interculturale a scuola.

Fare intercultura oggi significa accogliere, valorizzare e gestire ogni forma di diversità; l'educazione e le relazioni interpersonali in tal senso, non possono che essere interculturali poiché l'incontro è sempre fra persone portatrici di mondi e di prospettive uniche e diverse seppur culturalmente e storicamente determinate. Solo un'azione integrata fra scuola e istituzioni, fondata su comunicazione, trasparenza e collaborazione può favorire l'attivazione di strategie efficaci e di contesti di pratica interculturale.

I PARTE

I FIGLI DELL'IMMIGRAZIONE A SCUOLA: MODELLI TEORICI E PROCESSI DI INCLUSIONE

CAPITOLO 1

IL SUCCESSO SCOLASTICO DEI FIGLI DELL'IMMIGRAZIONE: PROSPETTIVE TEORICHE E METODOLOGICHE DELLA RICERCA

1.1 Pedagogia interculturale e figli dell'immigrazione. Un approccio interdisciplinare

Uno studio pedagogico sul tema del successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione pone il ricercatore in un cammino tortuoso e costellato di bivi e scelte rispetto a contenuti da indagare, metodi da seguire, riferimenti teorici da adottare.

La quantità di indagini svolte sul fenomeno e le questioni politiche ed economiche in gioco, espresse attualmente dalla Commissione Europea, dall'Oecd, dall'Unesco, mostrano la centralità e la cogenza del problema¹. Numerosi sono gli interlocutori interpellati e vari gli obiettivi e le strategie proposte. La tematica si connota per la sua specifica complessità, poiché coinvolge una pluralità di soggetti sociali da un micro a un macro livello. Sono chiamati in causa infatti, il singolo individuo, con il suo cammino esistenziale e le sue caratteristiche psicologiche, emotive e cognitive; la sua famiglia, anch'essa con la sua storia e il suo capitale umano, culturale e sociale; la scuola, luogo di selezione, incaricata di decretare risultati di successo o di fallimento scolastico, ma anche spazio privilegiato di formazione e di socializzazione; la società, nella sua pluralità di agenzie educative e comunità di associazione; le amministrazioni locali e statali impegnate sul fronte dei servizi, dell'educazione e dell'inclusione; i rappresentanti politici che in ambito internazionale inscrivono il successo scolastico nell'Agenda di lavoro come una delle componenti prioritarie per la competitività e il benessere economico. Sfondo di questo variegato intreccio di componenti, è il fenomeno migratorio che attraversa Paesi e continenti, con dinamiche in continuo, rapido e imprevedibile mutamento. La migrazione non solo chiama in causa eventi geopolitici di immensa portata, come povertà, guerre, catastrofi ambientali, ma anche azioni politiche di accoglienza e di

¹ Cfr. Commissione Europea (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010, COM (2010)2020 definitivo <http://www.parlamento.it>. Cons. inoltre <https://www.researchitaly.it>

integrazione con le annesse difficoltà di pianificare accordi internazionali e locali. Le scelte individuali di spostamento, gli strappi e i traumi vissuti dai soggetti si inseriscono come nuove tessere nelle dinamiche e nella storia dei contesti di arrivo, a volte impreparati e allarmati di fronte ai cambiamenti a cui sono chiamati. Non di rado affiorano diffidenze, stereotipi reciproci e paure ataviche, meccanismi difensivi e retroattivi rispetto a una convivenza e a un riconoscimento reciproco mai scontati e di non facile attuazione.

Proprio in merito a questi risvolti problematici, la pedagogia interculturale, forte del proprio apparato teorico di riferimento, non può abdicare al compito che vede nell'apprendimento delle capacità di dialogo e di convivenza un obiettivo urgente, quanto irrinunciabile per la costruzione di identità e di un'umanità antropologicamente rinnovate rispetto all'incertezza e ai cambiamenti odierni².

Una ricerca sul tema del successo scolastico dei figli dell'immigrazione reclama quindi, un chiaro posizionamento rispetto alle finalità della pedagogia, ma anche al suo statuto e alla sua capacità di mettersi in rapporto con altre discipline.

Massimo Baldacci definendo l'educazione nella duplicità dei suoi scopi autonomi ed eteronomi, sostiene che essa è costantemente incrementabile e

va ricompresa nella prospettiva di uno sviluppo indefinito e sempre più profondo dell'umanità stessa dell'uomo. In quest'idea dell'educazione come libero sviluppo e come continua crescita personale vi è qualcosa di elevato. E di profondamente umano³.

Permettere all'uomo di sviluppare a pieno se stesso e la propria umanità attraverso le istituzioni scolastiche e la cultura, costituisce l'orizzonte di senso di ogni intervento educativo. In quest'ottica la scuola e la sua offerta, anche sul piano della formazione e della socializzazione, rappresentano il luogo votato all'emancipazione umana e alla formazione di uomini e donne liberi, capaci di scegliere responsabilmente il proprio modello identitario e di confrontarsi criticamente e democraticamente con l'altro e con la sua diversità.

Di quale educazione abbiamo dunque bisogno? La globalizzazione, espressione della teoria politica del liberalismo e caratterizzata da incontri e forme di relazione del tutto inedite, pone la società contemporanea di fronte alla necessità urgente e ineludibile di reinventare strategie di convivenza e di conciliare i due poli dell'antinomia *uguaglianza e differenza*. Sempre più forte è infatti l'esigenza di garantire da una parte l'uguaglianza dei diritti individuali e dall'altra la possibilità di includere le differenze, anche culturali, che insieme alle altre forme di diversità si

² Cfr. F. Cambi (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, pp. 9-10.

³ M. Baldacci (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, p. 372.

disvelano e chiedono riconoscimento nell'agone pubblico, rifuggendo da pratiche di assimilazione e di occultamento. Nel nostro mondo caratterizzato dal pluralismo e da una molteplicità di riferimenti culturali, dovuti alla dimensione globale dei problemi che viviamo (ambientali, economici, politici, religiosi) e ai contatti umani planetari, stabiliti dai commerci, dalle migrazioni e dai sistemi di comunicazione, il fondamento della convivenza democratica potrà essere garantito solo dalla concreta possibilità per ciascuno di esprimere se stesso e i propri riferimenti, entro un quadro di valori condivisi e negoziati⁴. Massimiliano Tarozzi vede nella legittimazione politica dell'educazione la possibilità di correggere pedagogicamente i limiti del liberalismo che ci ha spinti nell'attuale condizione di fragilità e precarietà esistenziale, per un vero affrancamento dell'uomo⁵.

«Nella società democratica multiculturale, l'educazione o è interculturale o non è affatto educazione»⁶. Come sostengono Emiliano Macinai e Massimiliano Fiorucci⁷, per poter comprendere e gestire i cambiamenti in atto, l'educazione del terzo millennio non può che essere interculturale e deve estendersi a ogni luogo di convivenza e ai soggetti che vi abitano o vi operano. Tutti noi ci confrontiamo costantemente e giornalmente con la diversità, l'incontro stesso ha quindi un carattere interculturale e a ciascuno è chiesto di costruire ed esercitare nuove competenze di ascolto, di accoglienza e di dialogo, contro chiusure, espulsioni, razzismo⁸. Una formazione plurilingue e l'apertura alla diversità culturale costituiscono molto più di un gesto di accoglienza, si tratta infatti di importanti competenze per affrontare anche i luoghi di vita e di lavoro sempre più internazionalizzati⁹.

L'educazione, non limitandosi alla semplice integrazione, fa proprio il paradigma della diversità in tutte le sue declinazioni di genere, origine, condizione economica, per valorizzarla e renderla la normalità dell'agire; non ci si può più esimere da assumere l'intercultura e il tema della cittadinanza come riferimenti assiologici, per la vera attuazione di pratiche di accoglienza e di inclusione, che costituiscono le linee guida della prassi pedagogica¹⁰.

⁴ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando Editore; M. Nussbaum (2011a), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, p. 95.

⁵ Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze, Nuova Italia, pp. 9-11.

⁶ E. Macinai (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, p. 13.

⁷ Ivi, cfr. inoltre M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi...*, cit., pp. 13-51.

⁸ Cfr. F. Cambi (2001), *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, cit., pp. 101-112.

⁹ Cfr. G. Pastori (2010), *Nello sguardo dell'altro. Pedagogia interculturale e identità*, Milano, Guerini Editore, pp. 191-192.

¹⁰ Cfr. S. Ulivieri (2014), *Paradigmi della pedagogia e nuovi scenari sociali*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 139-146; M. Catarci (2004), *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia; M. Fiorucci (2008) (a cura

Agostino Portera, nel suo *Manuale di Pedagogia interculturale*, conferma che il ruolo fondamentale della formazione interculturale va re-implementato in tutti i settori della vita umana e non solo a scuola o in famiglia, investendo anche le sfere dei *media*, delle professioni e della società¹¹.

La meta finale dovrà comunque rimanere lo sviluppo di una pedagogia generale che sappia gestire l'educativo gestendo ogni forma di diversità¹².

Tale esigenza risulta essenziale per le attuali democrazie e il presente studio assume questo orizzonte come un *a priori*.

Considerando quindi la multidimensionalità del successo scolastico dei figli dell'immigrazione e la necessità di conoscere il fenomeno rispetto alle sue cause, al suo sviluppo e soprattutto rispetto alle sue conseguenze, si prefigura la necessità di un confronto con una molteplicità di aspetti e di temi che travalicano una singola disciplina e spinge a volgere lo sguardo verso altri saperi, in un dialogo proficuo e che consente di analizzare la problematica da varie e numerose angolature per individuare pratiche educative autenticamente interculturali, che tengano al centro il concetto di soggetto umano sempre e comunque educabile. Conservando il principio di unitarietà del sapere pedagogico rispetto a teoria e prassi, all'educazione spetta il compito di riflettere e di interpretare il mondo con una spinta pragmatista e trasformativa, come scriveva John Dewey¹³. Contro una razionalità meramente economico-strumentale e contro una riduzione al solo aspetto empirico, la pedagogia, inserendosi in uno specifico scenario politico-istituzionale e sociale, ha il compito di decostruire e problematizzare i contenuti che stanno connotando le dinamiche della formazione e dei comportamenti umani¹⁴. Anche la presente ricerca muove in questa direzione e si richiama *in primis* alla filosofia per assumere un'ottica ermeneutica e un approccio critico e problematizzante, che si rivolge a una molteplicità di saperi, senza pretendere un'unica verità, conscia che le persone che va a indagare si trovano sempre in specifici contesti e che il loro sviluppo dipende da forme di interazione comunicativa e relazionale in senso lato. L'intersoggettività si presenta infatti, come l'unico «nesso dotato di potere causante, il solo ambiente idoneo per il contagio vitale, e lo specifico agente per una osmosi di esistenza»¹⁵.

di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, Franco Angeli; A. Portera (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.

¹¹ Ivi, pp. 138-159.

¹² Ivi, p. 71.

¹³ Cfr. J. Dewey (1986), *Come pensiamo* [1933], Firenze, La nuova Italia.

¹⁴ Cfr. F. Stara (2012), *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, in «Education sciences & society», vol. 3, n. 2, p. 194.

Cons. http://riviste.unimc.it/index.php/es_s

¹⁵ Cfr. E. Ducci (1979), *L'uomo umano*, Brescia, La scuola.

Come afferma Luigina Mortari, ogni tipo di paradigma positivista è inadeguato a spiegare l'ambito educativo che invece meglio si associa a una visione ecologica ed ermeneutica che sposta la sua attenzione dalla descrizione del fenomeno alla sua comprensione, anche rispetto al significato che quella esperienza ha per i soggetti coinvolti, in un'ottica che è sempre interpretativa¹⁶. La consapevolezza che nei processi umani più che mai, vige un'indeterminatezza di significato e di senso, come ci ricordano per l'ambito epistemologico le correnti possibiliste del pragmatismo del Novecento, costituisce il *fil rouge* del presente lavoro, che indaga, analizza, pone domande e cerca nessi causali, ma mai con la pretesa di assurgere a risposte definitive e univoche, semmai privilegiando una lettura quanto più possibile ampia e poliedrica dei dati, tanto empirici quanto teorici. La ricerca fenomenologica, che muovendo dal pensiero husserliano approda a quello educativo, costituisce lo sfondo assiologico di questa tesi, poiché come lo stesso Husserl ci insegna, l'esperienza non coincide mai con il fatto, le cose sono elementi della coscienza, oggetto di intuizione. L'essenza delle cose si disvela alla coscienza nel suo apparire: essere e apparire coincidono¹⁷.

L'approccio ricostruttivo e riflessivo adottato non può quindi che far proprio un orientamento problematicista e razionale, che riconoscente al contributo di Bertin, rifiuta la possibilità di raggiungere un sapere assoluto e *datum*, di tipo metafisico, ma interroga anzi costantemente e criticamente la realtà e la conoscenza¹⁸.

La criticità, il libero esercizio della critica, è il paradigma che sostiene la pedagogia generale, che la individua e la potenzia. Criticità come atteggiamento mentale, disposizione cognitiva, più che come vincolo a qualche forma di -ismo¹⁹.

La questione del successo scolastico si inserisce nel complesso dei processi sociali, politici ed economici della contemporaneità governata dalla complessità e dalla globalizzazione. La comprensione, anche alla luce di quanto sopra detto, non può quindi che essere di tipo interdisciplinare²⁰, prospettiva ormai necessaria per ogni sfera del sapere²¹.

Rivolgendosi agli ambiti delle scienze dell'educazione, che studiano empiricamente l'apprendimento e la formazione; della pedagogia generale, che riflette sulle connotazioni comuni e

¹⁶ Cfr. L. Mortari (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, pp. 97-118.

¹⁷ Ivi, p. 116.

¹⁸ Cfr. M. Baldacci (2012), *Trattato di pedagogia generale*, cit., pp. 29-54; A. Mariani (2008), *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando; C. Silva (2007), *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia-Pisa, Edizioni del Cerro, pp. 92-102.

¹⁹ Cfr. F. Cambi (1995), *La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *i saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia.

²⁰ Cfr. L. Caronia (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, Franco Angeli.

²¹ Cfr. E. Morin, (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina; Z. Bauman, (2001), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma Laterza.

trasversali della formazione (qui si inserisce la pedagogia interculturale) e della la filosofia dell'educazione, che tratta gli aspetti epistemologici e assiologici della formazione²², gli specifici indirizzi di studio a cui occorre richiamarsi sono quello psicologico, sociologico, antropologico, demografico, filosofico, ricorrendo a un uso scientifico dei vari strumenti di indagine offerti dalla ricerca²³.

La psicologia sociale, dell'età evolutiva e dell'apprendimento avallano la centralità degli aspetti emotivi e cognitivi collegati al successo scolastico e all'adattamento post migratorio rispetto alle risorse di resilienza, di autostima, di *self efficacy* e all'educazione affettiva in senso lato che influiscono direttamente sull'apprendimento e sull'equilibrio psicofisico dei soggetti²⁴.

La sociologia delle migrazioni, la sociologia generale, quella dell'educazione e scolastica, l'antropologia sociale e culturale nel loro cammino storico costituiscono il serbatoio privilegiato di dati e informazioni sui paradigmi di successo e insuccesso scolastico con la ricerca delle relative cause, sui concetti di capitale sociale e culturale, di integrazione²⁵, di identità, di relativismo e di universalismo²⁶.

²² Cfr. F. Cambi (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza; J. Dewey (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], Firenze, La Nuova Italia.

²³ Cfr. A. Visalberghi (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori; A. Mariani (2005), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma*, Lecce, PensaMultimedia.

²⁴ Cfr. A. Di Fabio (2014), *Intrapreneurial Self-Capital: a New Construct for the 21st Century*, in «Journal of Employment Counseling», September 2014, vol. 51, pp. 98-112; A. Di Fabio, D.H. Saklofske. (2014), *Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence*, in «Personality and Individual Differences», 65, pp. 19-23; M.R. Moro (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina; M.R. Moro (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, Franco Angeli; J.D. Novak., D.B. Gowin (1989), *Imparando a imparare*, Torino, SEI; M. Nussbaum (2009), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna; M. Nussbaum (2014), *Perché le emozioni contano in politica. Il volto di Giano del patriottismo*, in «Il Mulino», n. 471, 1/2014, pp. 160-175.

²⁵ Più volte nel presente lavoro si ricorrerà alla parola *integrazione*, che si alternerà con quella di *inclusione*. L'ambito pedagogico da alcuni anni, per adeguarsi alla normativa internazionale, ha optato infatti per l'uso del termine *inclusione* che meglio specifica la costruzione di comunità coese attraverso l'educazione per il riconoscimento e la valorizzazione di ogni forma di diversità o di difficoltà (vedi Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, BES*). Il termine *integrazione* è invece utilizzato prevalentemente in ambito sociologico e si riferisce in particolare ai fenomeni di immigrazione. Quando si parlerà di scuola il riferimento sarà quindi all'*inclusione*, rispetto agli studi sociologici si ricorrerà sovente alla parola, di più ampio uso, *integrazione*.

²⁶ Cfr. M. Ambrosini (2007), *Oltre l'integrazione subalterna. La sfida delle seconde generazioni*, in G. Cacciavillani, E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Milano, Franco Angeli, pp. 63-99; M. Ambrosini (2011), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino; M. Augé (2007), *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni* [1994], Milano, Mondadori; Z. Bauman (2002), *Modernità liquida*, Bari, Laterza; E. Besozzi, M. Colombo, M.G. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli; P. Bourdieu (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, pp. 161-181; A. Cobalti (2006), *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino; J.S. Coleman (1961), *Adolescent Society: the Social Life of Teenager and its impact on Education*, New York, Free Press; A. Dal Lago (2004), *Non persone*, cit.; A. Maalouf (1999), *L'identità*. Milano, Bompiani; A. Portes, R. Rumbaut (2005), *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in «Ethnic and Racial Studies» Special Issue *The Second Generation in Early Adulthood*, nov. 2005, XXVIII, n. 6, pp. 983-999; A. Portes, P. Fernandez-Kelly, W. Haller (2005), *Segmented assimilation on the ground: the New Second*

Una breve digressione meritano a questo punto il rapporto e le contaminazioni fra pedagogia interculturale e antropologia. Per la pedagogia, che si interessa alle differenze culturali e ai dilemmi e ai paradossi ad essi collegati, è fondamentale un dialogo con l'antropologia in prospettiva interdisciplinare²⁷. Il percorso metodologico etnografico- comparativo svolto da questa disciplina e il confronto con teorie cruciali come quelle dell'universalismo, l'evoluzionismo, l'etnocentrismo, il relativismo culturale, offrono all'intercultura un esempio fondamentale di *costruzione di conoscenza a partire dall'interazione*. L'antropologia esclude infatti una conoscenza sostantiva dell'altro, ma consegna un atteggiamento fondato e importante: ci si può avvicinare alla comprensione delle persone solo attraverso continue negoziazioni e pratiche di traduzione di tipo dialogico, essa non ci istruisce quindi sul *cosa*, ma sul *come* co-costruire mondi in comune²⁸.

Fondamentali anche gli studi della demografia per disporre di dati aggiornati sugli andamenti migratori globali e su indagini di ampio respiro, come quella condotta da Giampiero Dalla Zuanna²⁹, e ancora tutti gli studi commissionati a livello politico da organismi quali l'Oecd con Pisa, la Commissione Europea, Istat, Eurostat, Eurydice³⁰ che mostrano come la riflessione e l'analisi di problematiche educative non siano svincolate da interventi di tipo politico e da interessi economici fondamentali per le sorti e il benessere di milioni di persone.

La necessità quindi di assumere un posizionamento anche di tipo politico, che tanto si collega alle responsabilità della pedagogia rispetto alle attuali democrazie, ha da una parte avvocato l'analisi e la problematizzazione dei concetti stessi di democrazia, diritti, cittadinanza, *capacità-azione*³¹ e dall'altra spinge all'impegno a alla responsabilità della ricerca di uscire dall'autoreferenzialità e di assumersi il compito di svolgere un lavoro sul campo, in un territorio ben definito (per ragioni di

Generation in Early Adulthood, in «Ethnic and Racial Studies», XXVIII, n. 6, pp. 1000-1040; A. Sayad (2002), *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina.

²⁷ Cfr. M. Callari Galli, (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*; Firenze, La Nuova Italia.

²⁸ Cfr. L. Caronia, E. Vassallo (2015), *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, pp. 31-65.

²⁹ Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani. Cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.

³⁰ Cfr. Commissione Europea (2011), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*, Bruxelles, COM(2011). Cons. <http://www.europarl.europa.eu>; Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*, Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Cons. <http://www.indire.it>, Commissione Europea (2014), *Statistiche dell'occupazione Eurostat*, <http://ec.europa.eu>; Eurostat (2015), *Migrant integration - education indicators in 2014 - Proportion of early school leavers in the EU notably higher for non-EU citizens than for nationals*. Cons. <http://ec.europa.eu>

³¹ Cfr. J. Habermas (1986), *La teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino; J. Habermas (1998), *L'inclusione dell'altro* [1996], Milano, Feltrinelli; M. Nussbaum (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino; M. Nussbaum (2011), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci; M. Nussbaum (2012), *Creare capacità*, cit.; C. Silva (2008b), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, Carocci; C. Silva (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, Franco Angeli.

controllo e di sostenibilità, visto il coinvolgimento di un piccolissimo gruppo di ricerca³²), ma anche per coniugare deweyanamente quella teoria e quella prassi che devono tradursi in dati e indicazioni utili per la società civile e per le sue istituzioni - amministrazioni locali e scuola - per svolgere interventi ancora più situati e lungimiranti. Come sostiene Davide Zoletto infatti, la pedagogia ha il compito, muovendo dalla comprensione maturata sul campo, di ispirare, orientare e interrogare le politiche e le pratiche educative³³, ancora di più, ci si associa con questo lavoro alla posizione dichiarata da Massimiliano Tarozzi

anticipiamo che la natura del contributo pedagogico alle politiche di inclusione della differenza si configura come rivoluzionario, proprio a partire dal radicale ribaltamento del rapporto tradizionalmente esistente tra pedagogia e politica. Passare cioè da una politica che chiede alla pedagogia di inculcare in modo necessariamente esteriore, nei cittadini i principi democratici e le norme di convivenza civile [...] a una pedagogia come autentico agire politico che forma le persone a manifestare il proprio potenziale umano interiore, aprendosi all'alterità. Detto in altri termini si tratta per la pedagogia di uscire dalla sua storica ancillarità nei confronti della politica e di assumere, in particolare rispetto al tema della differenza, un ruolo guida in cui la proposta formativa diviene azione politica³⁴.

La scelta di effettuare un'indagine quanti-qualitativa risponde così alla duplice esigenza di incontrare (attraverso lo strumento dell'intervista) i vissuti e le specificità delle esperienze umane degli attori in gioco (studenti, famiglie immigrate, amministratori, forze dell'ordine, insegnanti, rappresentanti delle associazioni) per coglierne le percezioni e le visioni che testimoniano le ricadute sull'immaginario degli *stakeholder* delle azioni intraprese a livello locale e di poter acquisire una quantità significativa di dati che descrive la condizione degli alunni delle scuole primarie rispetto alle possibilità o agli ostacoli al proprio successo scolastico e formativo. Lo strumento del questionario e l'appello al contributo metodologico della statistica, consentono infatti di ampliare il campo di riflessione offrendo un quadro del reale, che racconta per lo più della percezione degli studenti della propria esperienza di vita e scolastica, ma che richiamando gli indicatori collegati al successo scolastico, può già allertare su elementi predittivi in tale senso. Lungi quindi da ogni aspirazione all'oggettività e dalla ricerca di verità assolute, l'indagine contribuisce a offrire un quadro realistico e corroborato da dati, dell'efficacia delle azioni messe in campo nel sociale e in ambito scolastico per la prevenzione della dispersione scolastica.

In una circolarità di tipo ermeneutico, le categorie di analisi e di riflessione offerte sul piano teorico dalle ricerche nazionali e internazionali, trovano applicazione in un contesto

³² La ricerca è stata condotta dalla scrivente nell'ambito degli studi di dottorato, coadiuvata dalla Prof.ssa e Tutor Clara Silva e dalla Prof.ssa Filomena Maggino per la parte relativa all'indagine statistica svolta nel Valdarno fiorentino.

³³ Cfr. D. Zoletto (2012), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Edizioni ETS, p. 9.

³⁴ Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale...*, cit., p. 184.

socioeconomico ben definito e offrono quegli strumenti per la ricerca e l'applicazione di modelli utili ed efficaci che abbiano come scopi precipui la formazione di personalità aperte, mature e democratiche per la costruzione e il mantenimento di società giuste e coese.

1.2 La necessità di problematizzare criticamente i concetti

Nonostante la riflessione sulla multiculturalità e sui paradigmi dell'intercultura sia ormai attiva da tempo, grazie anche ai contributi di antropologia, sociologia e filosofia, la società civile tende a fare un uso distorto delle categorie della convivenza, con pericolosi risvolti sul piano sociale. Il senso comune, spesso alimentato dall'azione dei *media*, che offrono un'informazione generalista e più tesa al sensazionalismo che alla rendicontazione del reale, anche a causa dell'ascesa di nuove e pericolose forme di populismo che propagandano la lotta contro lo straniero³⁵, è spinto ad abbracciare spiegazioni e prese di posizione legate a *narrazioni* di carattere emotivo e non alla ricerca di dati o di spiegazioni più complesse e possibiliste del reale.

La consapevolezza che i rapidi mutamenti sociali ed economici che caratterizzano il nostro tempo hanno reso *vecchi* e *svuotati* i significati e l'uso di molte parole che afferiscono all'intercultura, ci spinge a una necessaria revisione di certe categorie cruciali all'interno di questa ricerca, per individuarne la vischiosità, l'ambiguità o l'anacronismo rispetto alla realtà o ai più recenti studi. Svolgere una riflessione critica su una materia tanto complessa e poliedrica, ha imposto il bisogno di problematizzare e decostruire certe interpretazioni concettuali per una reinterpretazione e chiarificazione fedele alla posizione fenomenologica e umanista assunta in questo lavoro, attingendo ancora al contributo di altre discipline quali la sociologia, l'antropologia e la filosofia politica in particolare³⁶.

I concetti chiave che si vanno a de-costruire e ridefinire sono quelli di successo scolastico, integrazione, identità, cittadinanza/democrazia/diritti.

Rifiutando un uso economicistica e liberista del concetto *successo scolastico*, definito esclusivamente come riuscita scolastica che si misura attraverso la quantificazione di competenze, bocciature o ritardi, si preferisce assumerlo come reale successo formativo e umano, concetto che

³⁵ Cfr. G. Campani, G. Stanghellini (2014), *I populismi nella crisi europea*, Pisa, Pacini Editore.

³⁶ Cfr. M. Catarci, E. Macinai (2015), *Le parole chiave della pedagogia interculturale...*, cit; E. Nigris (2015), *Le parole dell'intercultura*, in E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale...*cit., pp. 1-30; A. Nanni (2001), *Decostruzione e interculturalità*, Bologna, EMI.

richiama decisamente alla piena realizzazione umana e alla reale capacità di partecipare alla vita comune³⁷.

Il successo, in questo senso, si riferisce all'efficacia stessa dell'esperienza formativa e quindi non solo ai risultati di apprendimento, bensì anche allo sviluppo complessivo del soggetto, delle sue competenze cognitive, relazionali e alla sua capacità di darsi e di perseguire obiettivi³⁸. Tale visione, che esula dall'intricata *foresta terminologica* legata ad abbandoni, dispersione scolastica, NEET, richiama alla responsabilità della scuola di porre al centro della propria azione formativa la persona nella sua globalità, puntando al suo sviluppo e alla sua emancipazione e anche rivedendo le proprie strategie didattiche e soprattutto valutative. Il fine, rispetto ad un concetto alto di educazione, non è sanzionare, poiché ciò denuncerebbe già un fallimento delle prerogative dell'istituzione scolastica, ma consentire a ciascuno un cammino partecipato di crescita e di miglioramento. Questo dovrebbe configurarsi come l'oggetto della valutazione.

Tale acquisizione costituisce quindi anche una presa di posizione rispetto a orientamenti utilitaristici che, come denuncia Martha Nussbaum, considerano il PIL il criterio delle scelte umane e politiche, identificandolo con il vero benessere e ritengono la scuola e i sistemi di formazione al servizio del mercato, privilegiando la formazione dell'uomo produttore e competente³⁹. Le politiche europee contro la dispersione scolastica, tanto orientate alla competitività, non possono non tener conto della rapida obsolescenza di conoscenze e di abilità specifiche. All'individuo occorre essere capace di riadeguarsi costantemente, tale obiettivo costituisce un fine importante, ma rimane negli scopi eteronomi dell'educazione, come sostiene Massimo Baldacci e non punta alla formazione completa dell'uomo⁴⁰.

Il secondo concetto che è necessario decostruire, rispetto alle derive e agli *abusi* che subisce nella quotidianità, è quello di *integrazione*. Non di rado, secondo una mentalità etnocentrica e insitamente assimilazionista, un efficace e riconosciuto processo di integrazione, implica che lo *straniero* riconosca la superiorità e il primato della società accogliente rinunciando alle proprie convinzioni o tradizioni, ritenute pericolose dalla maggioranza, in un totale rispetto di regole, convenzioni valori della nuova comunità, spesso all'insegna della rinuncia, dell'oblio e del mimetismo. Essere integrato si identifica infatti, con il *non essere* diverso, con l'omologazione e il nascondimento di ciò che può apparire sospetto, strano o indesiderato. Tale processo, del tutto

³⁷ Cfr. M. Colombo (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla Ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson, pp. 39-41.

³⁸ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, cit., p. 33.

³⁹ Cfr. M. Nussbaum (2011), *Non per profitto*, cit.

⁴⁰ Cfr. M. Baldacci (2012), *Trattato di pedagogia generale*, cit., pp. 306-309.

unidirezionale, richiederebbe quindi rapidità di adattamento e il mantenimento dello *status quo*, dei pregiudizi di chi accoglie e fondamentalmente della non conoscenza e del non incontro con l'altro.

Il senso della parola *integrazione* cui si fa riferimento in questa ricerca è più ampio e va oltre la semplice assimilazione, non riducendosi all'assunzione da parte delle minoranze delle norme, dei valori e dei comportamenti delle società in cui si inseriscono, ma richiamando al necessario possesso ed esercizio di uguali diritti e doveri, così come alla piena partecipazione alla vita sociale.

Con il termine *integrazione* si intende quindi anche, e sempre più spesso, la possibilità e capacità di partecipazione del singolo o di un gruppo a una collettività, riconoscendo in tal modo un'esistenza piena, attiva e consapevole – non esente da conflitti – dei soggetti da integrare⁴¹.

L'integrazione quindi, richiede in primo luogo, come afferma Marco Catarci, di essere pensata e progettata intenzionalmente, attraverso l'offerta di reali opportunità di inclusione e non può configurarsi come l'esito di circostanze casuali o fortuite⁴². Essa inoltre, porta con sé l'autentico e profondo rispetto dell'altro, il riconoscimento reciproco per la convivenza tra individui e gruppi etnicamente diversi sotto l'egida delle istituzioni democratiche e dei diritti umani fondamentali⁴³. Anche Abdelmalek Sayad svela la polisemia del termine, che può erroneamente rimandare all'assimilazione o all'adattamento, ma anche alla partecipazione dei singoli o dei gruppi a una collettività⁴⁴, poiché integrarsi significa far parte e sentirsi parte di un contesto e di un ambiente⁴⁵.

L'integrazione, che presuppone tempi lunghi e una bidirezionalità di intenti fra interlocutori maturi ed educati all'incontro, in prospettiva interculturale trova realizzazione in società che strutturalmente, politicamente e sul versante educativo si sono attrezzate per offrire parità di opportunità e occasione di scambio e di dibattito⁴⁶. La prospettiva del costruzionismo umanista, focalizza proficuamente l'attenzione sulla centralità della persona, riconoscendo sia l'azione della struttura sociale che le componenti individuali all'interno del contesto storico sociale entro cui si svolgono gli eventi, nella consapevolezza che non esistono culture statiche e che i processi di integrazione implicano un cambiamento⁴⁷.

⁴¹ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo (2013), M. Santagati, *Misurare l'integrazione nelle classi multiethniche. Rapporto 2012*, Fondazione Ismu, Milano, p. 9.

⁴² Cfr. M. Catarci (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'interculturalità...*, cit., p. 31.

⁴³ Cfr. V. Cesario (2009), *Gli indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli, Fondazione Ismu, p. 23.

⁴⁴ Cfr. A. Sayad (2002), *La doppia assenza*, cit., pp. 287-297.

⁴⁵ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, cit., p. 21.

⁴⁶ Cfr. G. Gilardoni (2012), *I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 15, p. 83.

⁴⁷ Cfr. F. Remotti (1996), *Contro l'identità*, Bari, Laterza; E. Damiano (1999), *La sala degli specchi: pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli.

L'integrazione come apertura ed educazione al dialogo e alla convivenza comincia sui banchi di scuola. Elena Besozzi, Maddalena Colombo, Maria Grazia Santagati, per misurare l'integrazione scolastica hanno posto l'accento anche sul clima relazionale della classe. Buoni rapporti favoriscono infatti, il senso di appartenenza, i risultati scolastici e un più ampio grado di soddisfazione sia fra gli alunni autoctoni che alloctoni. Questa condizione, collegata a un'esperienza scolastica positiva, migliora le aspettative degli studenti per il futuro, e prefigura la scuola come luogo della realizzazione personale, dell'inclusione e dell'appartenenza alla società di accoglienza e di vita⁴⁸.

Perché un processo di integrazione possa verificarsi occorre che da un punto di vista identitario gli individui in gioco possiedano consapevolezza e fierezza del proprio essere, della propria storia, del proprio progetto esistenziale.

Il piano dell'*identità*, così importante per la convivenza e al contempo soggetto tanto a un arricchimento, quanto a una precarizzazione in seguito all'esperienza migratoria, richiede infatti, una legittimazione e un pieno riconoscimento ogni qualvolta, sia in ambito politico, scolastico, che relazionale, si voglia intraprendere qualche riflessione o azione sui cosiddetti *stranieri*, poiché questi hanno innanzitutto un'*identità di persona*⁴⁹ ed essenziale è tener conto delle rotture, dei cambiamenti, spesso delle difficoltà di orientamento e di adattamento che il viaggio e il *taglio* portano con sé, sia per chi ha vissuto direttamente l'esperienza, che per chi discende dal migrante. *Straniero* è infatti, in ultima analisi, chi, avendo lasciato per qualsivoglia motivo il proprio paese di origine si trovi *estraneo* in un nuovo contesto. Tale estraneità dovrebbe esaurirsi dopo un periodo più o meno lungo di residenza nel luogo di vita e di accoglienza. Lo *status* di *straniero*, sia da un punto di vista giuridico che identitario però, poiché costruito primariamente mentale, si traduce spesso in un marchio che contrassegna la persona in modo protratto se non permanente e che tende ad essere ereditato anche dalla successiva generazione, in un'accezione per lo più negativa. Questo è il paradosso della condizione dei figli degli immigrati, che spesso nati in Italia, socialmente e politicamente continuano a essere considerati stranieri, anche se i loro rapporti con il Paese di origine dei familiari e la conoscenza che ne possiedono sono scarsi o comunque complementari a quelli con lo Stato in cui si sono socializzati. La dicotomia *noi-loro* e l'ancorarsi a rassicuranti ma falsi miti dell'integrità, univocità e staticità dell'identità, sottovalutano quella che invece è la

⁴⁸ Ivi, pp. 9-11.

⁴⁹ Cfr. U. Fabietti (2013), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.

componente cardine dell'integrazione e dell'intercultura⁵⁰: l'identità è qualcosa che ciascuno costruisce, arricchisce e cambia progressivamente nel corso della propria vita, non una *gabbia* ideologica costruita sull'appartenenza etnica. La psicologia *in primis*, ma anche la letteratura ci dimostrano che l'io è *plurimo*⁵¹. La società transculturale e globalizzata nella quale viviamo rivela quanto la convivenza si basi su personalità mature ed educate, che in un *contatto narrativo* proficuo con la propria storia e il proprio vissuto, e in un ambiente autenticamente democratico ed accogliente, sappiano decidere, anche criticamente, quali persone essere e a quali valori aderire, nel rispetto delle regole del paese in cui vivono, ma non rinnegando parti di sé, della propria storia personale o della propria cultura, vivendo in modo integrato la pluralità di cui sono portatori⁵². Essere nati all'estero o in Italia da genitori non italiani induce inevitabilmente a costruire un'identità che contempla nella propria genealogia familiare il fattore della migrazione, della presenza nel proprio *background* simbolico di un Paese *altro*, con una propria lingua, una propria cultura, una storia, che comunque ne arricchiscono e ne diversificano il percorso esistenziale. L'elemento delle proprie radici etniche, concorre quindi alla costruzione identitaria dei *figli dell'immigrazione*. I riferimenti geografici, linguistici, corporei, simbolici con tutte le implicazioni che ne derivano e che popolano la loro storia li differenziano dai coetanei autoctoni. In tal senso, non possiamo parlare di giovani *stranieri*, per l'accezione negativa e di esclusione che tale espressione implica, ma di *figli dell'immigrazione*, di persone cioè che nel proprio bagaglio custodiscono forse la difficoltà dell'esperienza migratoria (sia da essi vissuta personalmente o dai propri familiari), ma anche il diritto e la bellezza di rivendicare, senza vergogne e censure, l'appartenenza a più mondi.

Collegati alla reinterpretazione dei concetti di integrazione e di identità, ci sono quelli di *cittadinanza/democrazia/diritti*.

Avere il diritto alla cittadinanza ed esercitarla, significa innanzitutto sentirsi appartenenti a una comunità, radicati e in grado di esprimere opinioni e decisioni all'interno di un quadro normativo condiviso. La globalizzazione ha fatto tramontare da tempo un concetto di cittadinanza legato a Stati-nazione il cui ruolo e la cui valenza è sempre più eclissato dall'abbattimento di frontiere economiche e fisiche in una libera circolazione di persone e di cose. La sfida sociale e culturale attuale è costruire un concetto rinnovato di cittadinanza in chiave globale e vede nell'educazione uno dei principali motori. Ampliare la prospettiva significa fare i conti con i cambiamenti

⁵⁰ Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior, pp. 33-37.

⁵¹ Cfr. F. Remotti (2010), *L'ossessione identitaria*, Roma Bari, Laterza.

⁵² Cfr. M. Dallari (2005), *I saperi e l'identità*, Milano, Guerini, p. 124.

identitari e antropologici che attraversano la contemporaneità⁵³. L'affermarsi di identità sempre più plurali, collegate a una molteplicità di sfere, quali quella familiare, etnica, culturale, lavorativa, religiosa conduce gioco-forza anche alla costruzione di una nuova cittadinanza intesa come somma di più cittadinanze, quella locale e quella globale. Questo capovolgimento coinvolge *in primis* i soggetti immigrati che vivono con e fra più culture, dimostrando come identità nazionale e cittadinanza siano spesso dissociate⁵⁴, ma riguarda in senso lato tutti i cittadini di una realtà ormai sempre più multietnica che si incontrano, accomunati dall'appartenenza allo stesso *pianeta Terra*.

I diritti di cittadinanza in questo senso, coinvolgono il singolo, nella sua integrità umana e non si riferiscono all'appartenenza a uno Stato. Il vero compito emancipativo dell'educazione e della scuola è quello di formare persone libere di decidere quale orientamento dare alle proprie scelte, consapevoli e responsabili dei legami fra persone di ogni appartenenza, anche rispetto alle negoziazioni spesso dilemmatiche fra valori e consuetudini diverse, contro nazionalismi e forme di razzismo.

La democrazia, come suggerisce il filosofo Jürgen Habermas, rappresenta l'unico terreno in cui si situa il riconoscimento dei diritti fondamentali, consentendo ai singoli di esprimersi come soggetti degni di pari rispetto in un territorio in cui ciascuno è responsabile anche degli altri⁵⁵. È in questa cornice quindi, fuori da ogni vincolo nazionalistico, che le minoranze possono partecipare e affermarsi⁵⁶. I diritti umani fondamentali, anche essi decostruiti e ridefiniti in una prospettiva trans-culturale e non più universalistica espressione dell'imperialismo europeo e atlantico, possono costituire, come sostiene Emiliano Macinai, l'orizzonte di senso per cogliere, con un atto empatico, la pluralità e la concretezza delle appartenenze, in un atteggiamento di dialogo, di ascolto e di negoziazione⁵⁷.

Il nuovo programma politico-sociale della democrazia multiculturale impone pertanto una diversa cultura dell'incontro e del meticciamento, che mette al primo posto i diritti umani della persona in carne e ossa, con la sua storia i suoi vissuti. I diritti, per essere di ciascuno, devono crescere in armonia con una concezione plurale dell'appartenenza, cosicché quelli delle persone coincidano con quelli dei cittadini. Diritti civili e politici devono essere riconosciuti a tutti, in

⁵³ Cfr. M. Santerini (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci; M. Santerini (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola.

⁵⁴ Cfr. A. Sayad (2002), *La doppia assenza...*, cit.

⁵⁵ Cfr. J. Habermas (1986), *La teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.

⁵⁶ Cfr. C. Silva (2008), *Pedagogia interculturale diritti umani*, Roma, Carocci, pp. 38-40.

⁵⁷ Cfr. E. Macinai, (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura...*, cit., pp. 28-29.

un'ottica di universalismo democratico che spinga verso la realizzazione di una cittadinanza cosmopolita.

1.3 Sviluppi nella ricerca sui giovani figli dell'immigrazione

Studiare il fenomeno migratorio e i percorsi di vita e di inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana è risultato molto complesso per la ricerca. Lo studioso deve affrontare una vera sfida, non solo rispetto al metodo, ma anche per l'oggetto di studio, che spesso sembra sfuggire, perché caratterizzato da un continuo cambiamento e da forte eterogeneità, nonché da una molteplicità di aspetti che variano da un individuo all'altro: le ragioni del percorso migratorio, la lingua, la cultura, la religione, i molti significati e le emozioni vissute; tutte queste variabili tendono ad amplificare il senso di difficoltà di analisi e di incompletezza conoscitiva e interpretativa⁵⁸.

In tempi recenti il riferimento specifico si è rivolto a due prospettive, quella transnazionale e quella del *multiculturalismo quotidiano*⁵⁹.

Adottare un punto di vista transnazionale induce a considerare le migrazioni come campi sociali che collegano le varie società e una molteplicità di soggetti diversi⁶⁰. I movimenti delle persone e i processi di inclusione sono però così particolari e personali da far abbandonare una prospettiva di analisi solo lineare e macrosociale. Ciò ha indotto negli ultimi anni a preferire uno sguardo dal basso, a partire dai vissuti e dalle esperienze dei migranti. Il *multiculturalismo quotidiano*, sposta la visuale dalla dimensione delle risposte politiche all'integrazione, all'osservazione di contesti micro, che pongono in primo piano le pratiche e l'esperienza soggettiva.

Attualmente, alla luce delle criticità sopra esposte, i ricercatori hanno optato per un approccio metodologico misto, che fonde i vantaggi e i limiti di quelli tradizionali quantitativo e qualitativo. In questo ambito infatti, il metodo quantitativo può offrire un *livello* conoscitivo più ampio, che non si basa solo su semplici osservazioni, ma anche sull'individuazione di tipologie rappresentative, l'eccessiva generalizzazione cui si rischia di incorrere però tramite questo approccio, può essere colmata dal contributo dello sguardo qualitativo, centrato sulla persona e ugualmente importante⁶¹.

⁵⁸ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M.G. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini...*, cit, pp. 36-42.

⁵⁹ Ivi, p. 37.

⁶⁰ Cfr. M. Ambrosini (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Bologna, Il Mulino.

⁶¹ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M.G. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini...*, cit., pp. 39-40.

Rispetto alle indagini nazionali su adolescenti e figli di immigrati finora condotte, si può far riferimento alla ricognizione dei principali indirizzi affermatasi svolta da Elena Besozzi, Maddalena Colombo e Maria Grazia Santagati⁶².

L'attenzione degli studi finora condotti si è rivolta a vari aspetti, da quelli più problematici della criminalità e della devianza⁶³, a quelli dei processi di transizione alla vita adulta attraverso l'istruzione e il lavoro⁶⁴, alla partecipazione alla vita comunitaria⁶⁵. Mancano però ricerche di carattere nazionale e su un arco di tempo longitudinale sufficientemente lungo. Molti sono invece gli studi condotti a livello locale su gruppi etnici specifici, come i cinesi a Prato⁶⁶, i musulmani a Padova⁶⁷, i *Latinos* a Genova⁶⁸, o su aspetti particolari quali i minori non accompagnati. Si tratta per lo più di ricerche qualitative su piccoli campioni ma che hanno un ruolo conoscitivo significativo.

Tutte le indagini hanno mostrato quanto siano importanti la scuola e il successo formativo per l'integrazione sociale e lavorativa. Sono stati quindi indagati i contesti educativi della prima infanzia⁶⁹ e della scuola primaria⁷⁰. Si sta intensificando l'analisi delle scuole secondarie di secondo grado e dei corsi professionali, le azioni di orientamento dentro e fuori la scuola. Importanti gli studi di Graziella Favaro⁷¹, Lorenzo Luatti e Claudio Melacarne⁷², Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci⁷³. Una ricerca organica che analizza i percorsi migratori, gli esiti scolastici e le scelte di giovani non italiani e di italiani è quella di Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas⁷⁴. Stesso carattere nazionale e comparativo hanno avuto anche le ricerche di GianPiero Dalla Zuanna⁷⁵ e Debora Mantovani⁷⁶. Gli studi più recenti si stanno concentrando sull'integrazione dei giovani di

⁶² Ivi, pp. 38-42.

⁶³ Cfr. L. Queirolo Palmas, A. Torre (a cura di) (2005b), *Il fantasma delle bande*, Genova, Fratelli Frilli Editore.

⁶⁴ Cfr. R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini (2005), *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole medie superiori*, Milano, Donzelli.

⁶⁵ Cfr. D. Cologna, L. Breveglieri (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Milano, Franco Angeli.

⁶⁶ Cfr. A. Ceccagno (2007), *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Provincia di Reggio Emilia.

⁶⁷ Cfr. A. Frisina (2007), *Giovani musulmani d'Italia*, Roma, Carocci.

⁶⁸ Cfr. L. Queirolo Palmas, A. Torre (a cura di) (2005), *Il fantasma delle bande*, cit..

⁶⁹ Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli; C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, cit.

⁷⁰ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli.

⁷¹ Cfr. G. Favaro (2014a), *Stranieri e diseguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani, tra rappresentazioni, ostacoli e attese*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, 2014, pp. 9-27.

⁷² Cfr. L. Luatti (2014), *Aspettative sul futuro. I sogni e la voglia di riscatto delle ragazze e dei ragazzi stranieri*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, 2014, pp. 29-37; L. Luatti, C. Melacarne (2012), *Scrivere il futuro a più mani. L'orientamento nella scuola multiculturale*, Brescia, Vannini.

⁷³ M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore

⁷⁴ Cfr. G. Giovannini, L. Queirolo Palmas (a cura di) (2002), *Una scuola in comune*, cit.

⁷⁵ Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani...*, cit.

⁷⁶ Cfr. D. Mantovani (2008), *Seconde generazioni all'appello. Studenti stranieri e istruzione secondaria a Bologna*, Bologna, Pubblicazioni Istituto Cattaneo.

origine straniera anche nel contesto extra-scolastico, nel mondo del lavoro e del tempo libero, nei centri di aggregazione formale e non formale⁷⁷. Molto interessanti, in tal senso le indagini condotte da Maria Giovanna Onorati⁷⁸ e Paola Falteri e Fiorella Giacalone⁷⁹, che analizzano la complessità delle vite dei giovani dell'immigrazione, gli aspetti del quotidiano, la percezione del proprio successo a scuola, la rete amicale e familiare, l'uso dei media. La ricerca sta quindi orientandosi alla condizione sociale e culturale complessiva, in cui il benessere e l'integrazione sono studiate nella totalità dei momenti di vita dei giovani.

1.4 La ricerca e la metodologia scelta

Il bisogno di porre l'attenzione sul successo scolastico dei figli dell'immigrazione, inteso come *outcome* di integrazione sociale, è stato tradotto in una ricerca empirica che focalizzandosi su un contesto territoriale ben definito, ha cercato di coniugare le indicazioni di carattere teorico, offerte dagli studi e dagli orientamenti legislativi nazionali e internazionali, con la messa in campo di un possibile modello di indagine territoriale e dei contesti di apprendimento per la proposta di azioni politiche e scolastiche di carattere concreto. L'indagine svolta vorrebbe unirsi al ricco panorama di voci che invocano una generalizzazione di buone pratiche e di politiche condivise di promozione di un progetto interculturale nella società italiana.

La scuola costituisce un *focus* essenziale per ricostruire i percorsi e le scelte delle nuove generazioni dei figli dell'immigrazione. Come evidenzia Guida Gilardoni infatti, la loro riuscita scolastica rappresenta un importante fattore di predizione dei percorsi formativi e lavorativi e quindi del loro processo di inclusione sociale⁸⁰. L'attenzione di questo studio si è concentrata quindi sul funzionamento e sui dispositivi di accoglienza e di inclusione scolastica attuati nei Comuni che costituiscono il Valdarno Superiore Fiorentino afferente all'Area Fiorentina Sud Est (Figline Incisa Valdarno, Reggello e Rignano Sull'Arno, della Città metropolitana di Firenze), esplorando anche la condizione sociale e culturale complessiva in cui gli istituti scolastici si trovano a operare, per poter cogliere i livelli di benessere, di opportunità e di integrazione che gli studenti di origine straniera vivono nell'extra-scuola.

⁷⁷ Cfr. D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli.

⁷⁸ Cfr. M.G. Onorati (2012), *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. Milano, Franco Angeli.

⁷⁹ Cfr. P. Falteri, F. Giacalone (2011), *Migranti involontari. Giovani "stranieri" tra percorsi urbani e aule scolastiche*, Perugia, Morlacchi Editore.

⁸⁰ Cfr. G. Gilardoni (2012), *Somiglianze e differenze...*, cit., p. 117.

Vari sono stati i motivi collegati alla scelta della zona in cui il lavoro empirico è stato svolto. Le scuole dei Comuni citati, dal 2005, condividono politiche di accoglienza grazie alla creazione della rete *Alisei*, che secondo le indicazioni offerte dal D.P.L 275 del 1999 in materia di autonomia scolastica, offre la possibilità di cogestire risorse economiche e professionali dei loro operatori, attingendo ai fondi per le *Aree a rischio e a forte processo immigratorio* (art. 9 CCNL Comparto Scuola 2006/2009) e ai servizi di mediazione linguistica e di prima accoglienza offerti dal Progetto Migranti, garantito dalla Società della Salute e dal Centro Migranti di Pontassieve. Questa zona inoltre, corrisponde a quella in cui la scrivente ha operato come insegnante di scuola primaria e come Funzione Strumentale dell'intercultura per vari anni (Istituto Comprensivo di Rignano Incisa). Oltre a una diretta conoscenza delle sue caratteristiche, in quanto ricercatrice, forte è la motivazione a indagarla con l'uso di una metodologia e strumenti scientificamente validi, per poter offrire un contributo conoscitivo e migliorativo per gli *stakeholder* del territorio stesso.

Il metodo di lavoro scelto e applicato in questa piccola area, potrebbe costituire una pista percorribile e trasferibile in altre zone, poiché coniuga il mondo della ricerca a quello delle istituzioni, offrendo un *medium* per una lettura e una conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica più ampia e articolata. La ricerca ha infatti voluto cogliere il potenziale delle singole azioni intraprese dagli attori che operano sul territorio, mettendole in comunicazione e intersecando voci e prospettive di più soggetti: dagli studenti in formazione alle loro famiglie e agli attori sociali e politici coinvolti nei processi di integrazione, per porle in dialogo, renderle trasparenti e visibili, in vista di decisioni concertate e azioni che puntino alla predizione e alla prevenzione e non solo a interventi assunti a posteriori.

Le domande di ricerca intorno a cui si è mosso il lavoro sul campo hanno riguardato il tipo di integrazione che stanno vivendo i giovani figli dell'immigrazione nell'area in oggetto; quali servizi e dispositivi presenti sul territorio stanno incidendo positivamente rispetto al successo formativo; se esistono fra gli alunni che hanno frequentato nell'a.s. 2015/2016 la quinta elementare, soggetti nel cui percorso scolastico e di vita si manifestano fattori predittivi di insuccesso scolastico.

Il lavoro svolto ha investito più livelli, uno è il panorama ampio offerto dalla letteratura, dagli studi e dalle sperimentazioni già svolte a livello nazionale e internazionale, l'altro più specifico è relativo all'indagine locale che ha avuto bisogno per potersi strutturare della chiarificazione concettuale e teorica delle categorie di successo scolastico, di integrazione sociale, di cittadinanza e di *capacitazione* che solo una ricognizione teorica approfondita poteva garantire entro la cornice degli orientamenti di macro livello dettati in particolare dalla Commissione Europea. In tal senso si

è cercato di comprendere teoricamente il significato che il successo scolastico riveste attualmente nella *società della conoscenza* e per la vita dei soggetti autoctoni e alloctoni in termini di sviluppo personale e di diritto all'esercizio della cittadinanza attiva, si sono quindi indagate le politiche di intervento intraprese in ambito nazionale e internazionale e sono stati esplorati i fattori che concorrono al successo scolastico, volendo in particolare indagare le caratteristiche dei percorsi dei giovani figli dell'immigrazione.

Solo a partire da un bagaglio di studi e di analisi ricco e articolato a livello teorico è stato possibile rivolgere lo sguardo a un contesto geografico specifico e costruire strumenti di indagine adeguati. Le interviste e il questionario preparati hanno permesso di attuare azioni per analizzare a livello locale le pratiche di accoglienza e di inclusione messe in campo nei contesti scolastici per l'intera comunità e per gli alunni figli dell'immigrazione⁸¹. Gli obiettivi specifici che hanno guidato il lavoro sono stati quindi indagare le iniziative e le azioni attuate dalla scuola, dal terzo settore, dai servizi sociali e dalle amministrazioni locali nel sostegno alla componente di origine straniera della popolazione; rilevare le motivazioni, le aspettative, i punti di vista e l'immaginario interpretativo degli attori sociali coinvolti; descrivere stili, abitudini culturali e contesto di vita degli alunni figli dell'immigrazione; evidenziare le motivazioni e le aspettative per il futuro degli alunni.

Le scuole del Valdarno, con le iniziative culturali, economiche e didattiche che le caratterizzano, sono state quindi analizzate rispetto al contesto sociale, economico e demografico in cui sono inserite. I tipi di informazione ricercate si collocano su tre piani.

Il primo è relativo agli indicatori di carattere descrittivo rispetto al contesto, grazie a una serie di interviste rivolte agli operatori sociali presenti sul territorio e a una ricerca quantitativa approfondita, che ha visto l'individuazione, anche con i dati offerti dall'ultimo censimento svolto nel 2011⁸², dei fattori produttivi, delle scelte amministrative a livello micro e macro territoriale per delineare un profilo di zona che spieghi la presenza e le scelte lavorative e residenziali delle varie comunità di cittadini immigrati presenti, offrendone un *identikit*.

Il secondo ha un carattere qualitativo e si è basato sulla raccolta di resoconti e storie di vita sulla migrazione, sulla fruizione dei servizi locali da parte dei migranti, sulle dinamiche di convivenza e il livello di benessere, sia per gli autoctoni che per gli alloctoni.

Infine l'ultimo piano ha nuovamente un indirizzo quantitativo e si è basato sulla somministrazione di questionari per ottenere una ricognizione descrittiva dell'universo di alunni

⁸¹ Gli strumenti ricognitivi del questionario e dell'intervista, sia come traccia delle domande utilizzate che come trascrizione dei contenuti, sono riportati in Appendice, pp. 401-409; pp. 416-486. La tabella di decodifica degli intervistati è riportata a p. 414 dell'Appendice.

⁸² Cfr. 8milaCensus, <http://www.istat.it/it/archivio/160823>.

delle quinte elementari del territorio, al fine di individuare analogie o differenza fra gli stili di vita e le *chances* di alunni figli dell'immigrazione e i coetanei italiani e per individuare eventuali situazioni di rischio.

Le motivazioni che sottendono l'indagine e gli strumenti utilizzati sono sintetizzati nella tabella che segue.

DOMANDE DI RICERCA	
- Quale tipo di integrazione stanno vivendo i figli dell'immigrazione del Valdarno fiorentino superiore? - Quali caratteristiche presenti sul territorio, stanno incidendo positivamente rispetto al successo formativo?	- Esistono fra gli alunni di quinta elementare nell'a.s. 2015/2016, soggetti per i quali si manifestano fattori predittivi di insuccesso scolastico? - Qual è il loro profilo?
OBIETTIVI	
- Comprendere il significato del successo scolastico nella <i>società della conoscenza</i> - conoscere le politiche nazionali e internazionali per il successo scolastico - indagare le caratteristiche dei percorsi di studio dei figli dell'immigrazione - esplorare i fattori che concorrono al successo scolastico - analizzare empiricamente le pratiche messe in campo nei contesti scolastici valdarnesi per l'intera comunità scolastica e per gli alunni figli dell'immigrazione	- individuare le azioni locali attuate per il sostegno alla popolazione di origine straniera - rilevare l'immaginario interpretativo degli attori sociali coinvolti - descrivere stili, abitudini culturali e contesto di vita degli alunni figli dell'immigrazione - evidenziare le motivazioni e le aspettative per il futuro degli alunni con cittadinanza non italiana.
AZIONI E STRUMENTI	
APPROCCIO QUALITATIVO	APPROCCIO QUANTITATIVO
✓ Analisi della letteratura ✓ Interviste semistrutturate e in profondità a soggetti privilegiati	✓ Analisi dei dati nazionali e di contesto sul successo formativo dei giovani dell'immigrazione ✓ Questionario rivolto all'universo di alunni delle classi quinte degli Istituti comprensivi di Figline Incisa V.no, Rignano, Reggello

Durata ricerca empirica: ottobre 2015-giugno 2016 Area: Comuni Figline Incisa V.no, Rignano sull'Arno, Reggello

La scelta del metodo di ricerca da utilizzare non è stata svolta in modo aprioristico, ma, come suggerisce Fulvia Ortalda in *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*⁸³, cercando di offrire le risposte più adeguate alle domande che hanno attivato lo studio. La complessità dell'oggetto di indagine e la molteplicità di variabili che concorrono a determinarlo hanno infatti indirizzato verso un approccio di ricerca misto che, sia per i riferimenti teorici, sia per i risvolti operativi, risulta in grado di includere la dimensione numerico-quantitativa del fenomeno e quella interpretativa, vicina ai significati e alle esperienze delle persone coinvolte nel quadro delle influenze delle variabili socioeconomiche sulle loro vite⁸⁴.

Mixed methods research combines qualitative and quantitative research in a single study [...]. Mixed methods research capitalises on the strengths of both qualitative and quantitative research in combining qualitative and quantitative data collection, while compensating for their limitations, to provide an integrated understanding of the research topic (Andrew and Halcomb 2009, Wisdom et al 2012, Scammon et al 2013). [...] Mixed methods research, has the potential to combine qualitative and quantitative characteristics throughout the research process, from its philosophical underpinnings through to data collection, analysis and interpretation⁸⁵.

Tale approccio soddisfa i bisogni concreti collegati alle possibili domande e alle esigenze pratiche di ricerca, integrando così, a livello pratico, strumenti di raccolta e di analisi dei metodi quantitativi e di quelli qualitativi. Esso si configura infatti, come la risposta più esaustiva ed efficace a domande di ricerca complesse che sempre più caratterizzano i fatti umani e sociali⁸⁶.

La contrapposizione fra il paradigma fenomenologico e quello sperimentale, come afferma Antonio Calvani, è stata *deenfaticizzata*, appannaggio del riconoscimento del legame organico fra pensiero ed esperienza evidenziato già da Dewey, e dell'esigenza di far riferimento nella ricerca sia a una forma di misurazione, anche nell'ambito dell'indagine qualitativa, che a un *incontro* più profondo e dettagliato con la realtà in quella quantitativa, laddove l'esclusivo uso dei numeri non è

⁸³ Cfr. F. Ortalda (2013), *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci Editore, p. 9.

⁸⁴ La scelta di svolgere la ricerca utilizzando un metodo misto è stata condivisa dalla sottoscritta e dalla Docente Tutor Silva dopo un confronto e grazie al supporto della Docente di Statistica Sociale Filomena Maggino.

⁸⁵ E. Halcomb, L. Hickman (2015) *Mixed methods research*, in «Nursing Standard», 29 (32), p. 41. La traduzione è dell'autrice. [La ricerca fondata sui metodi misti combina la ricerca quantitativa e quella qualitativa in un singolo studio [...], capitalizzando i punti di forza di entrambi i metodi, combinando i dati raccolti da entrambi e compensando i loro limiti per offrire una comprensione integrata del tema di ricerca (Andrew and Halcomb 2009, Wisdom et al 2012, Scammon et al 2013). [...] I metodi di ricerca mista hanno la potenzialità di combinare le caratteristiche quantitative e qualitative durante tutto il processo di ricerca, dai suoi fondamenti filosofici fino alla raccolta dei dati, l'analisi e l'interpretazione].

⁸⁶ Cfr. P. Picci (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in «Studi sulla formazione», n. 1, p. 191. Cons. <http://www.fupress.net>. Cfr. inoltre, F. Ortalda (2013), *Metodi misti di ricerca...*, cit., pp. 17-22; N. Sharmad, *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Parma, Edizioni Junior; S. Mantovani (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.

in grado di testimoniare in modo realistico l'unicità dei soggetti coinvolti⁸⁷. Alla base della comprensione dei fenomeni educativi si collocano infatti sia una prospettiva oggettiva, che una soggettiva, sia un paradigma quantitativo, che uno qualitativo.

L'apparente dicotomia trova la propria sintesi risolutiva nell'orientamento pragmatico alla ricerca che mira alla soluzione dei problemi, per un'interpretazione più completa e articolata possibile dei dati. Il pragmatismo quindi, si pone come *terza via* tra quella positivista e quella costruttivista, incontrando tanto le singole realtà quanto quelle multiple, con strumenti adeguati di volta in volta⁸⁸. L'approccio pragmatico non ponendosi più il problema della generalizzazione dei risultati ottenuti alla popolazione o della mancanza di validità dei risultati qualitativi, pone come criterio di base la trasferibilità della conoscenza acquisita in altri contesti⁸⁹.

La ricerca con i metodi misti si è affermata per rispondere al bisogno di offrire risposte pratiche alle difficoltà insite all'indagine empirica e implica un'integrazione e la combinazione in un unico studio di linguaggi, tecniche, metodi propri della ricerca quantitativa e qualitativa, che non vede più le differenze in termine di contrapposizione, ma in un *continuum*⁹⁰. Tale scelta risulta più conveniente per un consistente ordine di motivi: innanzitutto per poter formulare, nella stessa ricerca, domande di diverso carattere, sia esplorativo che confermativo, per poter dimostrare la correlazione tra diversi aspetti dello stesso fenomeno; vi è poi la possibilità di potenziare la validità dei dati conseguendo risultati migliori; si può raggiungere una più alta comprensione dei fatti, non sempre garantita dall'uso di un solo metodo⁹¹.

I metodi misti possono essere classificati in vari modi⁹², principalmente in base alla modalità e temporalità della loro combinazione. La priorità che si attribuisce all'approccio quantitativo a quello qualitativo, l'indice di integrazione o la volontà di mantenerli paralleli cambia fortemente gli esiti della ricerca. Secondo la distinzione svolta da Patrizia Picci, che richiama James Creswell e Louis Plano Clark⁹³, la presente ricerca segue un andamento sequenziale esplorativo e integrato.

⁸⁷ Cfr. A. Calvani (1998), *Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi*, in «Studium Educationis», 2, pp. 231-233; F. Ortalda (2013), *Metodi misti di ricerca...*, cit., p. 9.

⁸⁸ Ivi, pp. 27-29.

⁸⁹ Ivi, pp. 30-31; cfr. M. Y. Feilzer (2010), *Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm*, in «Journal of Mixed Methods Research», 4, pp. 6-16. Cons. <http://mmr.sagepub.com/content/4/1/6>

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Cfr. A. Crescentini, R. Ragazzi (2014), *Analisi del processo e delle modalità di implementazione di un approccio all'insegnamento della matematica: la sfida dei metodi misti*, in «Formation et pratiques d'enseignement en questions», 17, pp. 34-37.

⁹² Cfr. P. Picci (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, cit., p. 194; V. L. Plano Clark (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, Sage; F. Ortalda (2013), *Metodi misti di ricerca...*, cit., pp. 23-26.

⁹³ Cfr. J. W. Creswell, V. L. Plano Clark (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, cit.

Tale disegno, detto anche nidificato, combina un momento di ricerca di tipo qualitativo a ulteriori dati quantitativi. La prima serie di dati svolge un ruolo di supporto rispetto allo studio più ampio che fa da cornice. L'esigenza nasce dal bisogno di rafforzare un *set* di informazioni che non risulta in grado di garantire una risposta adeguata al quesito della ricerca. Nel modello adottato le priorità sono di tipo quantitativo e i dati qualitativi servono per aiutare a spiegare le relazioni emerse a livello quantitativo⁹⁴.

Nello specifico, le tecniche utilizzate sono state l'intervista come strumento dell'indagine qualitativa e il questionario come strumento di indagine quantitativa⁹⁵.

L'intervista ha permesso di descrivere in modo approfondito e pluri prospettico, uno specifico *milieu* sociale, offrendo i dati empirici che hanno permesso di formulare delle ipotesi e hanno costituito riferimenti importanti per la stesura del questionario⁹⁶. Essa ha inoltre costituito uno strumento privilegiato per conoscere le percezioni e le opinioni degli individui in quanto attori sociali e per comprendere come elaborano, filtrano e costruiscono la realtà che li circonda. Le interviste hanno svolto un ruolo pedagogico di notevole rilievo, poiché hanno attivato processi di riflessione sia individuale, nei soggetti coinvolti, che collettiva, e l'assunzione di nuove consapevolezze a partire dal proprio vissuto⁹⁷.

Secondo la classificazione proposta da Piergiorgio Corbetta, le interviste condotte sono state semistrutturate e libere⁹⁸, caratterizzate cioè da una grande flessibilità e dove fondamentali sono risultate l'interazione fra l'intervistatore e l'intervistato, per comprendere le opinioni e i punti di vista di quest'ultimo, la sua esperienza, le sue riflessioni personali. Le interviste hanno seguito una traccia di argomenti definita dall'intervistatore come perimetro per delimitare i contenuti, ma le domande aperte non hanno seguito un ordine prestabilito, non richiedevano risposte predefinite e soprattutto sono stati approfonditi i vari aspetti di interesse emersi durante la conversazione⁹⁹.

Le persone intervistate sono presentate nella tabella che segue¹⁰⁰:

⁹⁴ Cfr. P. Picci (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, cit., pp. 198; E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.

⁹⁵ Cfr. N. Sharma (2012), *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, cit., p. 67.

⁹⁶ Cfr. M. Bauer, G. Gaskell (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*, London, Sage.

⁹⁷ Cfr. M. Catarci (2013), *Metodologia e strumenti adottati nella ricerca*, in M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore, p. 36.

⁹⁸ Cfr. P. Corbetta (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.

⁹⁹ Ivi, pp. 80-82.

¹⁰⁰ La tabella di decodifica degli intervistati è riportata in Appendice a p. 414. Non tutte le interviste sono state trascritte e analizzate, ma solo quelle dai contenuti più rilevanti per la ricerca.

ENTE	FIGURE INTERVISTATE		
Centro Migranti Pontassieve	Responsabile		
Ufficio Scolastico Provinciale	Responsabile Settore Intercultura Orientamento		
Forze dell'ordine	Comandante dei carabinieri		
Centro per l'impiego	Responsabile e sua collega		
	FIGLINE-INCISA VALDARNO	REGGELLO	RIGNANO SULL'ARNO
Pubblica Amministrazione	Sindaco e Assessore alle politiche sociali	Assessore alla cultura	Assessore alle politiche sociali, sanitarie e all'istruzione
Scuola	• DS dell'IC Figline V.no • Vicepresidente Istituto Superiore Vasari • FS intercultura • Insegnante scuola secondaria primo grado	• DS dell'IC Reggello e vicepresidente	• FS intercultura
Terzo settore	• Mediatore linguistico culturale di lingua araba e fondatore dell'Associazione culturale araba • Responsabile cooperativa Anelli Mancanti • Volontaria Don Bosco • Responsabili Croce Rossa e Azzurra	• Responsabile Caritas • Responsabile Croce Azzurra	• Responsabile ONG <i>La Formica</i> • Responsabile Biblioteca Comunale • Allenatore della squadra di calcio <i>Rignanese</i>
Società civile	• Due famiglie marocchine • Una famiglia indiana • due madri albanesi • un barista italiano	• una famiglia marocchina	

Il questionario ha consentito di raccogliere informazioni che possono essere lette e interpretate secondo molti punti di vista, ha coinvolto un universo numericamente vasto da analizzare, 312 alunni delle scuole primarie dei Comuni di Figline Incisa Valdarno, Reggello, Rignano sull'Arno e

ha permesso di ottenere risultati più generalizzabili. Le risposte alle stesse domande consentono infatti un confronto più standardizzato¹⁰¹.

La stesura del questionario si è basata su una conoscenza specifica della letteratura della tematica analizzata, gli scopi della ricerca sono stati quindi declinati in macro-aree tematiche suddivise poi in variabili, esso è stato pensato e costruito in base alle caratteristiche socio-anagrafiche dei destinatari: età, sesso, livello di scolarizzazione, origine etnica, religione, il linguaggio utilizzato è stato quindi semplice, le frasi utilizzate brevi e dirette senza dettagli troppo elaborati¹⁰².

¹⁰¹ Cfr. N. Sharmad (2012), *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, cit., p. 117.

¹⁰² Ivi, pp. 119-120; L. Arosio (2011), *La stesura del questionario*, in A. De Lillo, et Al., *Metodi e tecniche della ricerca sociale*, Milano, Pearson, pp. 165-173; S. Mantovani, E. Gattico (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Mondadori, pp. 78-85; F. Maggino (1996), *Il questionario. Aspetti metodologici, informatici e statistici*, Università di Firenze, Dipartimento di Studi sociali, p. 35.

CAPITOLO 2

SUCCESSO E INSUCCESSO SCOLASTICO NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

2.1 Dal successo scolastico al successo formativo

Il ruolo dell'educazione nei paesi industrializzati ha conosciuto cambiamenti radicali nel corso del Novecento: le politiche educative hanno accompagnato il mutare dei bisogni economici e sociali dei sistemi occidentali, secondo la logica per cui il mercato capitalistico produce quanta più ricchezza possibile e lo Stato, anche attraverso la scuola, provvede poi a ridistribuire le risorse secondo qualche criterio di equità e di giustizia¹.

Dal secondo dopo guerra agli anni Settanta, caratterizzati dalla crescita produttivo-occupazionale e dalla costruzione del *Welfare State*, l'istruzione ha rappresentato sia un canale di innalzamento delle conoscenze strumentali di base per il mondo del lavoro, che un bene collettivo nel quadro di un'uguaglianza di opportunità e di ascesa sociale². In questa prospettiva, la diffusione dei processi di scolarizzazione ha raggiunto livelli difficilmente ancora estensibili³ e la scuola, rispondendo alle richieste del modello fordista, ha prodotto il capitale umano e sociale destinato a consumare i prodotti del mercato.

Dopo gli anni Settanta, nell'era di *deregulation* e di estensione dei mercati e delle prerogative della finanza, che hanno fortemente indebolito lo Stato-nazione, anche i compiti dei sistemi formativi e di istruzione sono mutati⁴. L'abbattimento progressivo del *Welfare* sociale, la percezione di uno *status* di incertezza personale e collettiva sempre più diffusa e generalizzata⁵, lo stravolgimento dei rapporti di produzione nel mondo del lavoro, secondo orientamenti neoliberisti⁶ fondati su efficacia, produttività, individualismo, contro politiche educative emancipatorie, pongono in primo piano l'interrogativo sull'effettiva utilità della scuola e del successo scolastico per la vita e per la partecipazione al mondo produttivo e sociale.

¹ Cfr. U. Margiotta (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in G. Alessandrini, *La "pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, pp. 39-41.

² Cfr. A. Cobalti (2006), *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 115-116.

³ Cfr. B. Vertecchi (1995), *Riflessioni sul Novecento*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, Firenze, La nuova Italia.

⁴ Cfr. A. Cobalti (2006), *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 115-121.

⁵ Cfr. Z. Bauman (2011), *Il buio del postmoderno*, Aliberti, Roma.

⁶ Cfr. P. Gentili (2005), *La falsificazione del consenso, simulacro e imposizione della riforma educativa nel neoliberismo*, Pisa, Edizioni ETS; A. Cobalti (2006), *Educazione e istruzione*, cit.

Una domanda di estrema attualità e che impone alla pedagogia un chiaro posizionamento è infatti quali siano la finalità, il senso e il destino dell'istituzione scolastica nell'età globalizzata, della terziarizzazione, dell'accesso all'informazione e alla cultura attraverso l'uso individuale e collettivo della *rete*, nell'era della moltiplicazione di opportunità di apprendimento per tutto l'arco della vita, oltre il tradizionale modello sequenziale della scuola, sempre più percepito dai giovani come una *custodia* forzata che allontana dall'inserimento nelle attività produttive⁷. Il dibattito sociologico nazionale e internazionale rispetto a queste tematiche, è ricco e non privo di voci e di interpretazioni differenti e contrastanti.

È doveroso, nell'attuale società governata dall'incertezza personale e collettiva⁸ attivarsi per ridefinire il ruolo della scuola rispetto ai bisogni antropologici emergenti e in risposta al provocatorio dubbio che sempre più si insinua: estinguere o riformare i sistemi educativi?

La ricerca e le stesse scelte politico-economiche svolte dalla Commissione Europea evidenziano come nella *società della conoscenza* l'istruzione e la scuola coprano ancora una posizione centrale nella prospettiva dell'acquisizione di competenze utili a far fronte alla complessità. L'istruzione e la formazione sono beni irrinunciabili, sia per i singoli che per i sistemi economici e sociali in cui vivono. La sfida dell'educazione si pone quindi su due piani, quello dell'*uomo produttore* e del mercato del lavoro da una parte e lo sviluppo umano completo dell'individuo, in tutte le sue dimensioni dall'altra.

Riflettere sulle carriere scolastiche e sul successo degli studenti impone di doversi confrontare con un fenomeno di più ampia estensione, la *dispersione scolastica*, che costituisce l'insidiosa *zona d'ombra* dei sistemi scolastici contemporanei. Cos'è e come si definisce il fallimento scolastico? La ricerca e la letteratura evidenziano la complessità di una definizione univoca, poiché la prospettiva assunta rispetto alla genealogia del fenomeno, o alle responsabilità e alle conseguenze a esso collegate, necessitano l'assunzione di diversi punti di vista interpretativi, su un terreno scivoloso, sia semanticamente che rispetto alla misurazione del problema.

L'Oecd, nel 2012, esplicita chiaramente quale sia il ruolo svolto dall'istituzione scolastica e parla di fallimento scolastico

From a systemic perspective, school failure occurs when an education system fails to provide fair and inclusive education services that lead to enriching student learning. At the school level, school failure can be defined as the incapacity of a school to provide fair and inclusive education and an adequate learning environment for students to achieve the outcomes worthy of their effort and ability.

⁷ Cfr. B. Vertecchi (1995), *Un altro modo di fare scuola*, cit.

⁸ Cfr. Z. Bauman (2011), *Il buio del postmoderno*, cit.

From an individual perspective, school failure can be defined as the failure of a student to obtain a minimum level of knowledge and skills, which can at the extreme lead to dropping out of school⁹.

Il doppio coinvolgimento della dimensione istituzionale e di quella individuale, tendono comunque a richiamare la centralità del ruolo e delle responsabilità della scuola¹⁰.

Addentrandoci nel lessico e nella semantica specifici della problematica, si propone brevemente un glossario terminologico di riferimento utile per dare chiarezza alla ricerca.

L'indicatore utilizzato in ambito europeo è quello degli *Early school leavers* (ESL), intendendo con tale termine la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d'età che hanno conseguito solo la licenza di scuola secondaria di primo grado e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di formazione professionale¹¹. Sia sul piano nazionale che internazionale il problema coinvolge percentuali elevate di soggetti.

Il costrutto sociologico dell'insuccesso scolastico ha un dominio più ampio e include vari fenomeni, quali la dispersione scolastica, l'abbandono (*dropout*), l'evasione, l'assenteismo (*truancy*) e risultati inferiori alle potenzialità personali, con il mancato compimento di progressi individuali (*underachievement*).

La dispersione scolastica include bocciature, ripetenze e uscite precoci dal circuito scolastico, compresi anche i trasferimenti in altri istituti.

L'abbandono scolastico si verifica quando lo studente interrompe il percorso formativo prima dei 16 anni, per sempre, o per ricominciare dopo una lunga assenza: in quest'ultimo caso l'abbandono è uno degli indicatori della dispersione.

Con il termine *evasione primaria* il riferimento è ai minori che non sono mai stati iscritti o non hanno mai frequentato la scuola dell'obbligo, mentre l'*evasione secondaria* riguarda coloro che interrompono gli studi prima del 16esimo anno¹².

⁹ Trad. dell'autrice [Da un punto di vista generale, l'insuccesso scolastico si verifica quando un sistema educativo non riesce a fornire servizi di istruzione adeguati e completi che portino ad arricchire l'apprendimento degli studenti. A livello scolastico, l'insuccesso può essere definito come l'incapacità di una scuola di fornire un'istruzione equa e inclusiva e un ambiente di apprendimento adatto per gli studenti a raggiungere risultati degni del loro impegno e delle loro capacità. Dal punto di vista individuale, l'insuccesso scolastico può essere definito come il fallimento di uno studente nell'ottenimento di un livello minimo di conoscenze e competenze, che alle estreme conseguenze lo portano ad abbandonare la scuola] Fonte: S.M. Campo, B. Kuczera Pont (2007), *Non ci sono ulteriori fallimenti. Dieci passi per l'equità dell'istruzione e della formazione*, Ocse, Parigi, in Oecd (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, p. 18. Cons. <http://dx.doi.org>

¹⁰ Cfr. V. Ghione (2005), *La dispersione scolastica. La parola-chiave*, Roma, Carocci, p. 70.

¹¹ Cfr. Miur - Ufficio di Statistica (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, p. 6. Cons. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

¹² L'adempimento dell'obbligo scolastico è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale ed è disciplinato dalla Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, dal - Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, e dalla Legge 27 dicembre 2006, n. 296. Cons. <http://www.istruzione.it>

Il fenomeno infine, delle prestazioni scolastiche più basse rispetto alle proprie possibilità investe tutti gli studenti i quali, pur frequentando la scuola, si disinteressano del conseguimento degli obiettivi formativi, la considerano un *male necessario*, secondario, se non influente rispetto al proprio progetto di vita¹³. L'insuccesso scolastico può esprimere infatti, una condizione di disorientamento tipica dell'adolescenza e focalizzata sul sistema formativo, con manifestazioni di nervosismo, inquietudine, disagio verso l'esperienza scolastica. I giovani iniziano a nutrire scarse aspettative per la scuola e l'insegnamento, tendono a evitare la partecipazione ad attività scolastiche e il rendimento è inadeguato rispetto alle capacità. Apparenti stati di svogliatezza, nascondono in realtà problematiche più profonde, una vera e propria condizione di *sofferenza scolastica*. Le attività proposte dalla scuola vengono percepite come inutili, inadeguate per la conoscenza che il giovane desidera e per il conseguimento delle competenze considerate spendibili nella vita quotidiana. Questa sofferenza costituirebbe un indicatore del rischio di abbandono scolastico, e di quei soggetti che hanno bisogno di altri spazi rispetto alla scuola per imparare. Tali ambiti di *evasione* vengono identificati spesso con il gruppo dei coetanei, le attività dell'extrascuola o addirittura comportamenti devianti. La concentrazione dei giovani più a rischio è negli istituti professionali o tecnici e tipici risultano la bassa autostima e un senso di scarsa efficacia che sembrano inibire le capacità di *problem solving*. Un comportamento abituale è incontrare amici fuori casa, in sala giochi o senza meta¹⁴.

L'insuccesso scolastico è spesso alla base dell'abbandono e può causare l'interruzione e la conclusione degli studi senza attestati di qualifica o con attestati inadeguati.

Un problema presente in Italia, ma registrato anche nel resto dell'Unione europea, come denuncia il *Rapporto 2014 Eurydice* sull'abbandono precoce, è che le analisi del fenomeno si basano su dati aggregati a livello superiore/nazionale, e solo in un minor numero di casi riportano dati aggregati a livello scolastico e locale. Tale carenza impedisce di avere una rappresentazione chiara del quadro specifico delle comunità locali e delle scuole. Anche lo svolgimento dell'analisi, in media una volta l'anno, nella maggior parte dei paesi può risultare insufficiente a monitorare la situazione e l'efficacia delle misure in vigore. Inoltre, seppure molti paesi producano dati statistici sull'abbandono precoce, pochi sono quelli che ottengono informazioni qualitative che concorrano a comprendere le motivazioni dell'abbandono precoce e i percorsi esistenziale successivi¹⁵.

¹³ Cfr. O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

¹⁴ Ivi.

¹⁵ Cfr. Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*, Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, p. 12. Cons. <http://www.indire.it>

A livello nazionale la raccolta dei dati relativa al successo/insuccesso scolastico è svolta dall'Anagrafe Nazionale degli Studenti, istituita presso il Miur, nell'attesa che si costituisca un sistema integrato di anagrafi tra Miur e Regioni. Secondo il Decreto n. 76/2005¹⁶, i soggetti coinvolti, in base alle differenti competenze sono i Comuni dove risiedono i giovani soggetti dell'obbligo; il Dirigente scolastico o il responsabile dell'istituzione formativa in cui sono iscritti gli studenti che devono assolvere il diritto-dovere; la Provincia, per mezzo dei Servizi per l'impiego rispetto alle specifiche competenze territoriali. Per ora non sono ancora inclusi i soggetti che assumono i giovani attraverso il contratto di apprendistato¹⁷.

La raccolta dei dati sui singoli studenti comporta varie difficoltà. In primo luogo le ricerche si riferiscono a chi è inserito nel circuito formativo, ma non a chi ne è fuoriuscito, per esempio con l'evasione. In secondo luogo, può essere rilevato il numero di giovani che non si re-iscrivono alla classe successiva del proprio istituto scolastico, ma risulta problematico conoscere i loro percorsi successivi: se si sono trasferiti in un'altra città o istituto scolastico, se hanno abbandonato definitivamente la scuola, così come è molto difficile sapere quanti sono i ragazzi che rientrano nel circuito formativo dopo lunghe assenze. Le anagrafi scolastiche sono numericamente poche e scarsamente utilizzate, manca una rete dalla quale attingere i dati relativi a ogni singolo allievo. Un'ulteriore complicazione è ascrivibile alle diverse aree di competenza, poiché i Centri di formazione professionale dipendono dalle regioni, mentre i licei, gli istituti tecnici e gli istituti di formazione professionale dipendono dallo Stato.

A livello regionale, il confronto dei dati risulta infine difficile, in quanto quelli sulla dispersione e l'abbandono, ricavati dal Miur attraverso l'Istituto Nazionale di Statistica, non tengono in considerazione la formazione professionale¹⁸. Con tutti questi limiti e queste difficoltà si è infatti dovuto scontrare anche il presente studio.

Di fronte alle minacce della crisi e alle sfide economiche lanciate dal ciclo produttivo globale, dai mercati e dalla dimensione transnazionale anche in ambito educativo e della formazione, l'Unione europea, sia per le scelte normative che di quelle di investimento, sta puntando sull'istruzione come a una risorse fondamentale per la costruzione di innovazione, nuova competitività e cittadinanza attiva, contro forme di impoverimento e di esclusione sociale¹⁹.

¹⁶ Cfr. Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76. Cons. <http://archivio.pubblica.istruzione.it>

¹⁷ Cfr. Miur, Servizio statistico (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, cit., p. 11.

¹⁸ Cfr. Educazione Ricerca Emilia Romagna (2014), *La dispersione scolastica in Emilia Romagna*, in «I Quaderni ER», 04, Bologna, pp. 9-10.

¹⁹ Cfr. A. Cobalti (2006), *Globalizzazione e istruzione*, cit.

La disponibilità di capitale umano culturalmente *attrezzato*, che sappia interpretare e padroneggiare le opportunità e gli strumenti della *learning society*, costituisce un requisito fondamentale per affrontare questo periodo di incertezza e di complessità economica e valoriale. Il futuro chiede infatti ai singoli Stati di ripensare i propri sistemi formativi e di istruzione per la formazione di personalità flessibili, competenti, capaci «di acquisire nuovi compiti ad elevato valore aggiunto»²⁰ nella *Global Value Chain*. Ottenere successo formativo e acquisire competenze professionali e di cittadinanza in uno scenario culturale sempre più orientato agli irrinunciabili passaggi formativi di *lifelong learning*, rappresenta la condizione irrinunciabile per inserirsi proficuamente nel mondo del lavoro e rendersi competitivi sul mercato, garantendosi benessere e realizzazione personale²¹. La conoscenza si configura oggi più che mai come una risorsa primaria, un capitale da investire; essa, anche se non è una merce, è diventata *materia prima*, produce valore se si moltiplica, se circola e ha un peso che è direttamente collegato alla quantità di nuove conoscenze che è in grado di generare²². Un'altra conseguenza del nuovo modo di produrre è infatti l'effetto di *serendipità*, che consiste nell'eccedenza di sapere che si verifica quando si scopre qualcosa che non si cercava e che mette in circolazione nuovo sapere per ulteriori scoperte²³. Il capitale umano/culturale/immateriale guarda e risponde al futuro, è indipendente dai costi della produzione, si valuta in base agli effetti che genera in termini di competenze individuali e di competenze collettive. Come dicono gli economisti, la conoscenza viene alimentata dal continuo scambio e dell'attivazione personale²⁴. Essa consente di generare utilità a partire dall'apprendimento e attraverso l'esplorazione e lo scambio di contenuti, ciò determina cambiamenti fondamentali nelle fonti di produttività²⁵. La creazione del valore non presuppone più la prestazione materiale e genera un consumo totalmente diverso, immateriale, in quanto il consumatore, alla fine, non ha un oggetto, ma più conoscenza. Muta quindi la qualità dei beni prodotti, che non sono in serie e da consumare individualmente, bensì risorse da usare collettivamente e che ciascuno utilizzerà a modo proprio: al termine della catena produttiva non c'è

²⁰ P. Federighi (2014), *Internazionalizzazione e globalizzazione dell'alta formazione*, in «Pedagogia oggi», 1/2014, p. 2.

²¹ Ivi, p. 3-4.

²² Cfr. M. Colombo (2011b), *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento. Capacità, attivazione, competenze di cittadinanza*, in «OPPIinformazioni», 111, pp. 2-3.

²³ Cfr. R. K. Merton (2000), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, vol. II.

²⁴ Cfr. M. Castells (1996), *The Rise of the Network society*, Oxford, Blackwell, trad. it. *La nascita della società in rete*, Milano, Egea, 2002.

²⁵ Cfr. E. Rullani (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci.

più il singolo come unità di consumo, ma la persona; è per questo che si parla di capitalismo personale²⁶. Maddalena Colombo condivide con Amartya Sen²⁷, che

il capitale umano, cioè la capacità di produrre, non può che estendere la *capability*, che consiste nell'abilità di condurre vite che meritano di essere vissute e di migliorare sempre di più le proprie scelte [...] la libertà umana quindi, come fine ultimo della crescita economica, ossia sull'obiettivo che ogni società dovrebbe porsi per i propri membri, quale la capacità di vivere il tipo di vita che per ciascuno ha valore, scegliendo gli scopi e progettando le modalità (e che sia messo in condizioni di farlo). Si può capire meglio questo concetto pensando a un individuo privo di titolo di studio, con poche capacità di comunicazione e relazione, marginale e sfiduciato: che tipo di sviluppo umano può attendersi? Egli si trova oggettivamente in condizioni di vulnerabilità, sia per effetto di un *deficit* di volontà, sia per gli scarsi incentivi sociali che riceve dall'esterno. Pertanto, ciò che la formazione - come qualunque politica pubblica - si propone di raggiungere è uno sviluppo integrale del cittadino, come persona e come membro di una collettività, attraverso la promozione della sua *agency*, cioè la sua abilità di realizzare ciò che decide, e del suo *well being*, cioè la sua ricerca di un certo standard di vita²⁸.

In tal senso, la scuola produce conoscenza, e da essa si sviluppa un vero capitalismo cognitivo (cioè la trasformazione del bene-conoscenza in capitale) alla base di ogni processo innovativo. Dalla *capability*, cioè dalla riserva di capitale umano²⁹ di cui si serve il singolo, deriva la competenza di cittadinanza, grazie alla quale il cittadino deve essere in grado, durante la sua vita, di affrontare i rischi che il contesto gli presenta con le proprie competenze.

La dispersione scolastica quindi, che pone un problema di giustizia e di equità sociale, è fra i fattori alla base delle difficoltà di ordine economico e strutturali. È ormai condivisa la convinzione che una maggiore diffusione dell'istruzione e una formazione appropriata, tesa all'acquisizione di solide conoscenze e competenze, costituiscono per i paesi di vecchia e nuova industrializzazione, il principale dispositivo per poter competere sui mercati globali e superare la crisi, consentendo alle persone di migliorare la loro condizione di vita lavorativa ed esistenziale³⁰.

La tendenza attuale invece, denunciata da PISA 2012 è del *loop* e del degrado dei sistemi scolastici³¹. Gli stessi riscontri empirici rilevano quanto la bassa efficacia dei sistemi di istruzione-formazione sia in diretta relazione con lo scarso sviluppo e la bassa competitività del sistema

²⁶ Cfr. A. Sen (1997), *Human Capital and Human Capability*, in «World Development», n. 12, p. 1959.

²⁷ Cfr. A. Sen (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori.

²⁸ M. Colombo (2011), *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento*, cit., p. 4.

²⁹ Cfr. P. Cipollone, P. Sestito (2010), *Il capitale umano*, Bologna, Il Mulino.

³⁰ Cfr. A. Cocozza (2011), *Quali politiche per combattere la dispersione scolastica e favorire l'inclusione sociale*, Amministrazione in cammino, Luiss Guido Carli, p. 7.

³¹ *Ibidem*, cfr. PISA (2012), *Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Cons. <http://www.oecd.org>

produttivo, un ostacolo pesante alle politiche occupazionali, per il modello sociale europeo di *welfare to work*³².

Le conseguenze negative di una prematura uscita dal circuito formativo non ineriscono solo la formazione professionale, ma anche il benessere e lo sviluppo dell'individuo sotto il profilo emotivo e psichico. Il rischio che investe il giovane è di *perdere se stesso* e il proprio orientamento di vita, alimentando una visione negativa di sé e incorrendo in fenomeni di marginalizzazione sociale, di bullismo, di microcriminalità, di dipendenza da sostanze³³.

Numerose le ricerche e i Rapporti che mostrano quanto sul piano individuale, l'abbandono precoce della scuola causi un maggior rischio di disoccupazione, di trovare solo impieghi con minori garanzie, maggiore occorrenza di lavori *part-time* e guadagni inferiori³⁴. Secondo la valutazione della Commissione Europea, nel 2014, il tasso di disoccupazione tra i giovani che hanno abbandonato la scuola in tutta Europa è stato del 41% rispetto a un tasso complessivo di disoccupazione dei giovani del 23,5%³⁵. Questi soggetti registrano anche minore immissione nei percorsi di formazione permanente, e ciò rispetto al bisogno di qualificazione riduce ancora di più le possibilità di inserimento nel mercato del lavoro. La tendenza è quella di rimanere disoccupati a lungo e di finire in programmi di sostegno sociale a rischio di povertà ed esclusione sociale³⁶. Possedere livelli di istruzione inferiori, implica generalmente svolgere lavori meno stabili, poiché l'occupabilità dipende generalmente dalle qualifiche ottenute. Gli studi condotti da Nesse dimostrano inoltre che l'abbandono pesa anche sull'esercizio della *cittadinanza attiva*, nel senso che chi esce precocemente dal circuito di formazione e di istruzione mediamente partecipa meno alle elezioni e ad altri processi democratici e ad attività sociali e culturali³⁷. Infine, risulterebbero anche maggiori i rischi di avere una salute mentale e fisica più precaria, addirittura con aspettative

³² Cfr. M. Colombo (2011), *Contrastare la dispersione scolastica attraverso le politiche locali: dalla ricerca all'azione di rete*, in «Autonomie locali e servizi sociali», 2/2011, p. 170 e Eu Commission (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Com, (2010) 2020, Brussels.

³³ Cfr. S. Ulivieri (a cura di) (1997), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci, Firenze, La Nuova Italia Editrice; C. R. Belfield, H. M. Levin (2007), *The Price We Pay: The Costs to the Nation of Inadequate Education*, Washington, Brookings Institution Press.

³⁴ Cfr. R. Dale (2010), *Early School Leavers*, Nesse, Network of experts in social sciences of education and training, pp. 31-35. Cons. <http://www.nesse.fr>

³⁵ Cfr. Commissione Europea (2014), *Statistiche dell'occupazione Eurostat*. Cons. <http://ec.europa.eu>

³⁶ Cfr. C. R. Belfield (2008), *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. Cons. <http://siteresources.worldbank.org>

³⁷ Cfr. R. Dale (2010), *Early School Leavers*, cit.

di vita più breve rispetto ai coetanei con un livello di istruzione più alto e di sviluppare un comportamento antisociale o di dedicarsi ad attività criminali³⁸.

L'abbandono scolastico, dice il Rapporto, causa quindi conseguenze sia sociali che economiche. La disoccupazione è alla base della bassa crescita economica e dello scarso gettito fiscale, provoca maggiori costi per l'indennità di disoccupazione e prestazioni sociali, oltre a quelli per l'assistenza sanitaria e i servizi sociali. L'insuccesso scolastico tende inoltre a essere trasmesso da una generazione all'altra. I genitori con un basso livello di istruzione tendono a pagare e investire meno in servizi scolastici di qualità per i figli, aumentando conseguentemente il loro rischio di abbandono³⁹.

Le ricerche mostrano quindi l'urgenza di affrontare il problema anche a livello di prevenzione. Tale operazione è costosa ma i vantaggi sociali ed economici oltre che il benessere individuale, superano grandemente la spesa occorrente⁴⁰.

Maddalena Colombo, recependo sia i contenuti delle direttive europee sull'educazione, sia i nuovi paradigmi culturali e di politica scolastica, esplicitati in Italia con il documento *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola* (MPI, 2000), supera la logica del successo scolastico, inteso come quantificazione del rendimento e antepone invece il concetto di successo formativo, che include anche una prospettiva più legata alla misurazione della prestazione, ma non si riduce a essa. Oltre alla conclusione dell'iter scolastico nei tempi previsti, il riferimento è infatti al pieno sviluppo delle potenzialità dello studente e al suo pieno inserimento nella vita collettiva contro visioni meramente pragmatico produttiviste⁴¹. «Così inteso, il successo formativo ben si accorda con l'idea di formazione come sistema di *chances* per porre tutti i soggetti di fronte alla partecipazione piena alla vita comune»⁴².

2.2 Le politiche europee

Il ruolo dell'Unione europea si rivela cruciale per comprendere le politiche scolastiche italiane e le priorità con cui la scuola, anche a livello locale, si sta confrontando.

³⁸ Cfr. C. R. Belfield (2008), *The Cost of Early School-leaving and School Failure*, cit; cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*, cit., pp. 30-31.

³⁹ Cfr. R. Dale (2010), *Early School Leavers*, cit..

⁴⁰ Cfr. Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, pp. 62-80. Cons. <http://www.eurofound.europa.eu>

⁴¹ Cfr. M. Colombo (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo...*, cit., pp. 39-41.

⁴² Ivi, p. 41.

Da anni la Commissione europea si è attivata attraverso azioni comunitarie, per garantire la qualità della formazione, l'inclusione sociale e la cooperazione transnazionale. Tale politica, basata sulla lotta all'esclusione sociale ed economica, ha visto i propri albori nel 1985 con la pubblicazione del primo Libro Bianco di Delors, *Crescita, competitività, occupazione: Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*⁴³, in cui l'istruzione viene presentata uno strumento fondamentale per far fronte al rilancio dell'economia e contrastare la disoccupazione alla luce dei cambiamenti economici e tecnologici in atto, attraverso la valorizzazione del capitale umano e della formazione continua. Con il Trattato di Maastrich⁴⁴, firmato nel 1992, l'istruzione viene dichiarata a pieno titolo una delle competenze dell'Unione europea e negli articoli 149 e 150 del trattato si afferma la volontà di sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, favorire la mobilità e promuovere la cooperazione europea fra gli istituti scolastici e universitari. Il Libro Verde su *La dimensione europea dell'istruzione*⁴⁵, nel 1993, la considera una componente essenziale per la costruzione di un'identità europea e di un'idea di cittadinanza condivisa, improntata al dialogo, alla democrazia e alla tolleranza. Il secondo Libro Bianco, pubblicato sotto la guida del Commissario europeo Edith Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva europea*⁴⁶, nel 1995, pone al centro l'importanza delle *competenze* e istituisce le Scuole della seconda opportunità (*Second Chance Schools*) che, con il servizio volontario europeo, hanno il compito di porre fine a una situazione di ingiustizia sociale causata dall'emarginazione di molte centinaia di migliaia di giovani esclusi dai sistemi di istruzione e di formazione. Nel campo dell'istruzione e della formazione, in seguito al Consiglio europeo del marzo 2000 con le *Strategie di Lisbona*⁴⁷, si sono affrontati i cambiamenti legati alla mondializzazione economica dei mercati e alla società dell'informazione, dichiarando l'obiettivo strategico della Commissione Europea per il successivo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una

⁴³ Cfr. J. Delors (a cura di) (1993), *Libro Bianco Crescita e competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Roma, Armando.

⁴⁴ Commissione della Comunità Europea (1992), *Trattato sull'Unione Europea*, N. C 191/1. Cons. <https://www.ecb.europa.eu>

⁴⁵ Cfr. Commissione della Comunità Europea, Libro Verde *La dimensione europea dell'istruzione*, Bruxelles, 17 novembre 1993, COM(93)551 def. <http://www.progettolingue.net>

⁴⁶ Cfr. É. Cresson, P. Flynn, *Libro Bianco Teaching and learning: towards the learning society*, European Commission, 1995.

⁴⁷ Commissione Europea, Comunicazione: *Realizzare il potenziale dell'Unione europea: consolidamento ed estensione della strategia di Lisbona. Contributo della Commissione europea al Consiglio europeo di primavera, Stoccolma, 23 e 24 marzo 2001*, Bruxelles, 7.2.2001, COM (2001)79 definitivo, vol. I. Cons. <http://www.strategiadilisbona.azio.it>

maggior coesione sociale. Tale obiettivo, ribadito nel 2002 dal Consiglio Europeo di Barcellona⁴⁸, impone di migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione, di facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione e di aprire sul mondo i sistemi d'istruzione e di formazione. In tal senso, oltre a stabilire le competenze chiave che ogni cittadino europeo deve possedere (comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale), viene fissato al 10% il tasso di incidenza dell'abbandono scolastico. Nel 2008⁴⁹, sempre in riferimento alla Strategia di Lisbona, la Commissione Europea ha definito cinque livelli di riferimento (*benchmark*) del rendimento medio europeo che i membri dell'Ue avrebbe dovuto raggiungere entro il 2010. Gli obiettivi collegati all'istruzione si riassumono nella riduzione della percentuale di abbandoni scolastici almeno al 10%, nell'innalzamento almeno del 15% del numero complessivo dei laureati in matematica, scienze e tecnologie, diminuendo la disparità di genere; nel completamento per almeno l'85% dei ventidueni del ciclo di istruzione secondaria superiore; nella riduzione del numero dei quindicenni con scarsa *literacy* almeno del 20% rispetto all'anno 2000; nell'aumento almeno al 12,5% della partecipazione degli adulti tra i 25 e i 64 anni all'apprendimento permanente (*lifelong learning*)⁵⁰.

Per affrontare la crisi economica e stabilire un modello di sviluppo adatto alle sfide del decennio 2010/2020, nel marzo 2010 la Commissione Europea ha presentato la nuova *Strategia Europa 2020*⁵¹. L'Agenda 2020, in continuità con gli obiettivi stabiliti con la Strategia di Lisbona, ha individuato tre priorità: la crescita deve essere *intelligente*, cioè deve investire nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione; *sostenibile*, cioè attenta ai cambiamenti climatici e alle politiche energetiche, *inclusiva*, cioè garante di coesione sociale e territoriale e capace di migliorare il mercato del lavoro.

Gli obiettivi stabiliti riguardano cinque temi strategici da perseguire coordinando il livello europeo e quello nazionale: l'innalzamento del tasso di occupazione (al 75% tra le persone di età compresa tra i 20 e i 64 anni); la ricerca e l'innovazione; la maggiore attenzione ai cambiamenti

⁴⁸ Cfr. Conclusioni della Presidenza - Consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002 - SN 100/1/02 REV 1. Cons. <http://archivio.pubblica.istruzione.it>

⁴⁹ Cfr. Commission Staff Working Document *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and benchmarks*, Bruxelles, 2008. http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/documento_completo.pdf, cons. il 22/09/2016.

⁵⁰ Cfr. Miur, Servizio statistico (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, p. 3. Cons. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/.../Focus_dispersione_scolastica_5.pdf consultato il 30/5/2015; www.eur-lex.europa.eu.

⁵¹ Cfr. Commissione Europea, Comunicazione: *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, cit..

climatici (ridurre del 20 o 30% le emissioni dei gas a effetto serra) e alle politiche energetiche (portare al 20% la quota delle fonti di energia rinnovabile e migliorare del 20% l'efficienza energetica); l'istruzione con il miglioramento dei livelli di istruzione (laurea per il 40% dei giovani tra 30 e 34 anni) e la riduzione della dispersione scolastica (inferiore al 10%); la lotta contro la povertà, abbassando del 25% il numero di europei che vivono al di sotto della soglia di povertà nazionale.

Fondamentali per l'innovazione, la competitività e la crescita, risultano l'investimento nella ricerca scientifica e nello sviluppo tecnologico. Varie le misure previste come *Innovation Union* che è l'iniziativa faro per un approccio integrato e strategico sulla ricerca attraverso il programma *Horizon 2020*, *Youth on the move*, per la formazione all'estero degli studenti, *Digital*, per valorizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Rispetto alla lotta contro l'abbandono scolastico nella Comunicazione *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*⁵² del 31 gennaio 2011, la Commissione ha indagato cause e conseguenze dell'abbandono scolastico, individuando gli strumenti per ridurre il tasso.

Le strategie contro l'abbandono scolastico devono essere contestualizzate rispetto alle realtà delle varie nazioni e convogliando gli ambiti sociale, giovanile, familiare, sanitario e dell'occupazione, devono concentrarsi su tre livelli: la prevenzione, l'intervento e la compensazione. Fra le azioni dell'Unione europea previste vi sono l'adozione di un quadro europeo comune per le politiche contro l'abbandono scolastico; la realizzazione di una comunicazione in materia di istruzione e di cura della prima infanzia e di una strategia d'integrazione contro l'abbandono scolastico dei bambini provenienti da famiglie immigrate; la modernizzazione dell'istruzione e la formazione professionale; la misurazione dell'occupabilità dei giovani; l'utilizzo del programma di istruzione e formazione durante l'intero arco della vita e i relativi programmi di ricerca e innovazione; il miglioramento degli investimenti nel quadro dei Fondi strutturali europei per la lotta contro l'abbandono scolastico⁵³.

Un richiamo molto importante ai due concetti cardine di equità e di inclusione sociale attraverso l'educazione è stato fatto anche dall'Oecd nel 2012 nel documento *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, in cui si esplicita che l'appartenenza

⁵² Commissione Europea, *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*, Bruxelles, COM(2011) 18 definitivo. Cons. <http://www.europarl.europa.eu>

⁵³ Europa. Sintesi della legislazione dell'Ue. Cons. <http://europa.eu>

di genere, l'origine etnica e il *background* familiare non devono ostacolare lo sviluppo del potenziale individuale.

Reducing school failure pays off for both society and individuals. It can also contribute to economic growth and social development. Indeed the highest performing education systems across Oecd countries are those that combine quality with equity. Equity in education means that personal or social circumstances such as gender, ethnic origin or family background, are not obstacles to achieving educational potential (fairness) and that that all individuals reach at least a basic minimum level of skills (inclusion). In these education systems, the vast majority of students have the opportunity to attain high level skills, regardless of their own personal and socio-economic circumstances⁵⁴.

Secondo il monitoraggio della Commissione europea *Education and Training Monitor 2015*⁵⁵, che offre i dati, aggiornati al 2014, sul tasso di giovani tra i 18 e i 24 anni che in Europa hanno abbandonato precocemente gli studi, si registrano dei progressi negli ultimi anni fra gli Stati membri e anche per l'Italia, per la riduzione del fenomeno. I dati disponibili riferiscono che la media europea del tasso di abbandono scolastico precoce è dell'11,1%, cioè 0,8 punti percentuali in meno rispetto al 2013. Diciannove Stati membri su ventotto hanno raggiunto l'obiettivo principale di un tasso inferiore al 10%. L'Italia è passata dal 17%, del 2013, al 15% nel 2014, conquistando così anche il suo obiettivo nazionale, fissato al 16%, collocandosi però ancora fra gli ultimi Paesi dell'Unione⁵⁶.

2.3 La dispersione scolastica in Italia

Secondo i dati riferiti dall'Ufficio Statistico Miur, relativi al 2012, gli unici disponibili al momento, in Italia i giovani che hanno abbandonano prematuramente gli studi o ogni tipo di formazione sono calati a 758 mila (29 mila in meno rispetto al 2011), di cui il 59,6% maschi. Il divario con l'Europa è più marcato per la componente maschile (20,5% contro 14,5%), rispetto a quella femminile (14,5% contro 11%)⁵⁷. Preoccupante è inoltre il dato dei Neet (*Not in Employment Education or Training*), cioè dei giovani fuori sia dai circuiti lavorativi che da quelli formativi,

⁵⁴ Oecd (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Oecd Publishing, p. 11. Cons. <http://dx.doi.org>

Trad. dell'aut. [Ridurre l'insuccesso scolastico offre benefici sia alla società che agli individui. Può anche contribuire alla crescita economica e allo sviluppo sociale. In effetti i sistemi educativi con i livelli più alti nei sistemi Ocse sono quelli che combinano qualità con equità. Equità in educazione significa che le circostanze personali o sociali come il sesso, l'origine etnica o la famiglia fondo, non sono ostacoli al raggiungimento del pieno sviluppo del potenziale educativo (per l'equità) e che tutti gli individui devono raggiungere almeno un livello minimo di base di competenze (per l'inclusione). In questi sistemi educativi, la stragrande maggioranza degli studenti ha la possibilità di raggiungere competenze di alto livello, indipendentemente dalle proprie condizioni personali e socio-economiche].

⁵⁵ Cfr. European Union (2015), *Education and Training Monitor 2015*. Cons. <http://ec.europa.eu>

⁵⁶ Cfr. Miur, Ufficio Statistico (2013), *Focus*, "La dispersione scolastica", cit.; M. T. Siniscalco, R. Bolletta, M. M., S. Pozio (2007), *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Bologna, Zanichelli.

⁵⁷ Miur, Ufficio Statistico (2013), *Focus*, "La dispersione scolastica", cit., p. 5. I dati riportati fanno riferimento all'ultimo Rapporto Miur disponibile, che è precedente rispetto alla pubblicazione europea succitata.

stimati dall'ISTAT 2013, in due milioni e mezzo nella fascia 15-29 anni, pari al 26% degli *under30*, più di 1 su 4⁵⁸.

Nel nostro paese la situazione complessiva è fortemente eterogenea in base alle varie realtà regionali. Il Mezzogiorno continua a manifestare la maggiore sofferenza rispetto alle percentuali di ESL con il 25,8% in Sardegna, il 25% in Sicilia e il 21,8% in Campania. Solo il Molise con il 9,9% ha raggiunto il target europeo. Rispetto al 2011, Marche, Trentino Alto Adige, Liguria e Umbria vedono un innalzamento delle percentuali; Molise, Lazio, Veneto e Lombardia registrano invece una diminuzione del fenomeno⁵⁹.

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti nell'a.s. 2011/2012 rivela che il numero di alunni *a rischio di abbandono* è stato di 3.409 unità per la scuola secondaria di I grado (0,2% degli alunni iscritti a settembre) e a 31.397 unità per la scuola secondaria di II grado (1,2% degli alunni iscritti).

Nella secondaria di I grado, gli alunni *a rischio* sono prevalentemente iscritti al secondo e al terzo anno; nella scuola secondaria di secondo grado il fenomeno assume proporzioni maggiori e investe prevalentemente il terzo e quarto anno di corso. Il maggior numero di alunni della scuola secondaria si concentra negli istituti professionali, negli istituti tecnici e nell'area dell'istruzione artistica. L'alto numero di abbandoni degli alunni degli istituti professionali può tuttavia essere ridimensionato ipotizzando che una percentuale di studenti si è rivolta al sistema regionale di istruzione e formazione professionale senza averne dato comunicazione alla scuola⁶⁰.



Figura 1: Miur, Servizio Statistico. Alunni a rischio di abbandono per tipo di scuola secondaria di II grado

Il *rischio di abbandono* è più diffuso nelle regioni del Mezzogiorno, in cui pesano maggiormente situazioni di disagio economico e sociale. Per la scuola secondaria di I grado, i dati

⁵⁸ Cfr. Istat, *Noi Italia*. Cons. <http://noi-italia.istat.it>

⁵⁹ Miur, Ufficio Statistico (2013), *Focus*, "La dispersione scolastica", cit., p. 5.

⁶⁰ Ivi, pp. 14-15.

più alti si registrano in Sicilia (con lo 0,47% degli iscritti), in Sardegna (con lo 0,41%) e in Campania (con lo 0,36%) seguite da Puglia (0,29%) e dalla Calabria (0,19%). Anche nella scuola secondaria di II grado le percentuali più alte di alunni “a rischio di abbandono” si riscontrano al sud, primariamente in Sardegna (con il 2,64% degli iscritti a inizio anno), con Sicilia (con l’1,6%) e Campania (con l’1,36%).

La dispersione scolastica si registra comunque anche in regioni economicamente più sviluppate. Nelle aree con un mercato del lavoro più dinamico e accessibile aperto anche a manodopera meno qualificata infatti, molti giovani con scarso rendimento scolastico optano per un abbandono precoce della scuola e un inserimento prematuro nel mondo del lavoro, allettati dalla possibilità di guadagni più immediati. Tale rischio si verifica particolarmente nella scuola secondaria di II grado con in testa la Liguria (1,8% di studenti a rischio), la Toscana (1,5%) e le Marche (1,4%)⁶¹.

Il fenomeno coinvolge diversamente la popolazione studentesca maschile e femminile. Nella scuola secondaria di I grado, la percentuale di alunni maschi a rischio di dispersione è pari allo 0,24% contro lo 0,16% delle studentesse. Nella scuola secondaria di II grado la percentuale di alunni maschi “a rischio di abbandono” è pari all’1,47%, contro l’1% delle femmine⁶².

Nel rispetto degli obiettivi siglati da *Le Strategie di Lisbona* a partire dal 2000, l’Italia ha cercato di affrontare in modo più sistematico la dispersione scolastica⁶³. Il Miur ha considerato tale fenomeno secondo indicatori complessi includendo anche in questa categoria le ripetenze, le frequenze irregolari e i ritardi rispetto all’età scolare, il basso rendimento, l’assolvimento dell’obbligo con qualità scadente degli esiti, i promossi con debito, i passaggi di indirizzo, considerando questi elementi come prodromi dell’allontanamento e della dispersione⁶⁴.

Già con la promulgazione dalla legge delega n. 53/2003, il Ministero ha voluto contrastare la dispersione scolastica monitorando la frequenza degli alunni, in entrambi i sistemi nazionale e regionale. Dalle deleghe presenti deriva poi il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 769, che istituisce il Sistema Nazionale delle Anagrafi degli Studenti⁶⁵.

Attualmente in Italia l’istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni, e culmina nell’ottenimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d’età. La fascia dell’*obbligo di istruzione* è

⁶¹ Ivi, pp. 17-18.

⁶² Ivi, p. 18.

⁶³ Cfr. G. Benvenuto, P. Sposetti (2005), *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Anicia, Roma.

⁶⁴ Cfr. V. Ghione (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma, Carocci, pp. 50-55 e M. Colombo (2011), *Contrastare la dispersione scolastica attraverso le politiche locali...cit.*, p. 172.

⁶⁵ Ivi, p. 10.

compresa fra i 6 e i 16 anni, include cioè i primi due anni della scuola secondaria di secondo grado oppure, la frequenza di percorsi di istruzione e formazione professionale realizzati da strutture formative accreditate dalle Regioni o da un Istituto Professionale. Dopo i 16 anni si parla di *obbligo formativo*, cioè di "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età" (decreto legislativo 15 aprile 2005, n.76, art.1). L'obbligo formativo può essere assolto completando la scuola superiore fino al diploma; iscrivendosi - dopo il primo biennio di scuola superiore - a un corso professionale per il raggiungimento della qualifica; lavorando con un contratto di apprendistato o altro tipo di contratto con la frequenza di attività formative esterne all'azienda (decreto legislativo n.167 del 14 settembre 2011, Testo Unico sull'apprendistato)⁶⁶.

Le principali azioni intraprese contro l'abbandono scolastico si identificano con la realizzazione della *Rete delle scuole di seconda occasione* del 2005 e dei Piani Operativi Nazionali (*Pon*) *La scuola per lo sviluppo 2000-2006*, un'azione cioè di prevenzione della dispersione scolastica di alunni nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale, in particolare nel Mezzogiorno, caratterizzato da limitate opportunità culturali, formative e sociali. Sono stati istituiti 140 Centri Risorse contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile, di cui: 2 in Basilicata, 17 in Calabria, 32 in Campania, 28 in Puglia, 21 in Sardegna, 40 in Sicilia. Inoltre, per il PAC – Piano di Azione Coesione – Priorità Istruzione dal 2012 è in svolgimento l'AZIONE 3 (circolare 11666 del 31.7.2012) recante «Realizzazione di prototipi di azione educativa in aree di grave esclusione sociale e culturale», per il recupero dei soggetti in difficoltà (42,9 MEuro), che ha coinvolto 30 province e quasi 400 istituti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Il progetto RE.N.E.T.1 (*REvitalizing networks and New Emphasis in Transfer*), co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* (LLP) – Programma settoriale Leonardo da Vinci, inserito nel più ampio Programma per l'Apprendimento Permanente 2007-2013 ha avuto l'obiettivo di valorizzare e rivitalizzare l'attività della Rete dei Centri Risorse⁶⁷.

Caratteristica peculiare dei *Pon* è la costruzione di reti che coinvolgono gli attori operanti sul territorio, non solo la scuola, ma anche le agenzie educative e sociali che concorrono a un progetto di *comunità educante*.

La Commissione Cultura, scienze e istruzione, che si è riunita alla Camera il 27 novembre 2014, segnala che i risultati dei *Pon* devono ancora essere implementati, in particolare nelle scuole

⁶⁶ Urp, *Obbligo scolastico*. Cons. <http://www.istruzione.it>

⁶⁷ Cfr. VII Commissione, *Strategie per contrastare la dispersione scolastica*, 27 novembre 2014. Cons. <http://www.camera.it>; G. Benvenuto e M. Vecchiarelli (2013), *Il contrasto alla dispersione scolastica e il Programma Europeo di apprendimento permanente*, in «Formazione & Lavoro», 1/2013, pp. 127-129.

del Mezzogiorno dove i dati relativi alle promozioni, alle assenze e alle votazioni, dimostrano che sono necessari ancora tempi lunghi, sia nell'attuazione sistematica di interventi, sia nella valutazione dell'impatto e dell'efficacia di quelli svolti⁶⁸.

Con il decreto-legge 12 settembre 2013, n.104⁶⁹ sono stati destinati 15 milioni di euro alla prevenzione della dispersione scolastica, si prevede un programma di didattica integrativa che auspica il prolungamento dell'orario scolastico per gruppi di studenti, il rafforzamento delle competenze di base e l'individualizzazione dei percorsi. Il programma è rivolto a scuole di ogni ordine e grado, nella prospettiva di prevenire gli abbandoni, che si concentrano soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado. Il relativo decreto ministeriale attuativo prot. 87 del 7 febbraio 2014, contempla moduli base con due modalità di intervento: azioni per piccoli gruppi di studenti cui dedicare percorsi di recupero, individuati in base a indicatori di rischio di evasione e laboratori/attività per tutto l'istituto, di tipo artistico, culturale e ricreativo⁷⁰.

Un ulteriore bando promosso dal Miur, *Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica* con scadenza ottobre 2015, stanziava 2 milioni di euro per incentivare e valorizzare i progetti migliori nel campo della prevenzione e della lotta contro la dispersione scolastica e dell'orientamento per gli studenti, sia nella scelta dell'indirizzo scolastico che di quello universitario⁷¹.

La Commissione cultura, scienze e istruzione evidenzia che, nonostante le iniziative intraprese, il sistema di istruzione italiano soffre ancora della carenza di decisione e progettualità da parte delle forze politiche e della scuola stessa, oltre che di resistenze nel mettere in discussione e modificare l'impianto curricolare tradizionale. Gli investimenti contro la dispersione non sono sufficienti. Il 90% del bilancio è speso in risorse correnti (in particolare retribuzione del personale) e non in innovazione. Le azioni di contrasto intraprese risultano episodiche e settoriali oltre che scarsamente finanziate. Occorrono strategie che intercettino il disagio e ri-orientino gli studenti verso percorsi di studio più adeguati alle loro attitudini.

L'Amministrazione del Miur (audizione del sottosegretario Marco Rossi Doria del 22 gennaio

⁶⁸ Cfr. VII Commissione, *Strategie per contrastare la dispersione scolastica*, cit.

⁶⁹ Cfr. Decreto-legge 12 settembre 2013, n.104. Cons. <http://www.gazzettaufficiale.it>

⁷⁰ Ivi.

⁷¹ DD n. 138, del 30/10/2015, *Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica*. Cons. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

2014)⁷², indica tre linee di azione: che vedono al primo posto una coordinazione costante a livello politico e la valutazione dei risultati; un approccio basato sulle competenze e sulla personalizzazione degli apprendimenti; l'alleanza tra scuola, famiglia, agenzie educative, enti del territorio, il terzo settore e le associazioni di volontariato, in una logica di lavoro di rete. La successiva Nota del 2014: *Scuole nelle aree a rischio* indica azioni di accompagnamento e monitoraggio dei progetti di prevenzione della dispersione scolastica⁷³.

Anche la normativa sui cosiddetti BES – Bisogni educativi speciali - con la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, fa riferimento alla necessità di personalizzare l'insegnamento e i piani di studio per gli studenti più esposti al rischio di insuccesso scolastico: facendo riferimento a quelli con disturbi specifici di apprendimento, a quelli con disabilità e a quelli con svantaggio sociale e culturale e con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse⁷⁴.

Una consapevolezza fondamentale è che la scuola, da sola, non basta ad affrontare il fenomeno, sia a causa del continuo calo delle risorse economiche disponibili, sia per le cause esterne alla scuola che connotano il fenomeno. Esperienze virtuose in tal senso sono in via di svolgimento in Lombardia, con il coinvolgimento anche delle province, dei Centri di formazione professionale, dei Centri per l'impiego⁷⁵. Interessante sarà la valutazione degli esiti della piena attuazione della Legge 107 del 13 luglio 2015, rispetto al ponte previsto per tutti gli istituti di scuola superiore per l'alternanza scuola- lavoro⁷⁶.

In sintesi occorre ancora un percorso di approfondimento per stabilire le migliori strategie di intervento: a livello normativo-organizzativo (*Pon*, autonomia, sistemi di anagrafe, valutazione, utilizzo dei fondi); rispetto all'innovazione didattica (sperimentazioni, rapporto BES, buone pratiche); alla collaborazione scuola-territorio (Enti locali, famiglia, terzo settore, educatori) e all'inclusione di alunni di cittadinanza non italiana e rom-sinti⁷⁷, poiché le iniziative intraprese sono ancora caratterizzate da una frammentarietà a macchia di leopardo. Come afferma Maddalena

⁷² Audizione del sottosegretario di Stato per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica (ai sensi dell'articolo 143, comma 2, del Regolamento), 22 gennaio 2014. Cons. <http://www.pavonerisorse.it>

⁷³ Cfr. Nota prot.n. 2627 del 28 aprile 2014: *Scuole nelle aree a rischio*. Cons. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

⁷⁴ Cfr. Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Cons. <http://www.marche.istruzione.it>; L. Capuano, M. Storace, P. Ventriglia (2013), *Bes e Dsa. La scuola di qualità per tutti*, Firenze, Libriliberi, 2013.

⁷⁵ Cfr. VII Commissione, *Strategie per contrastare la dispersione scolastica*, cit.

⁷⁶ Cfr. Legge 107, 13 luglio 2015. Cons. www.gazzettaufficiale.it

⁷⁷ Cfr. VII Commissione, *Strategie per contrastare la dispersione scolastica*, cit.

Colombo, l'intervenire più efficace e ancora non del tutto realizzato è quello sui fattori anticipatori del problema⁷⁸.

2.4 Il successo scolastico: un fenomeno multifattoriale

Un aspetto cruciale per la presente ricerca è la chiarezza sui fattori che incidono sui risultati scolastici. Trovare risposte lineari e risolutive a questo quesito risulta però difficile e riduzionistico, quello che serve è uno sguardo di insieme che sappia valutare più componenti, accogliendo anche l'imprevedibilità dei percorsi individuali e il peso che assumono i rapporti e le dinamiche di ciascun contesto di relazione e di apprendimento in cui il soggetto vive e si sviluppa, in una prospettiva ecologica.

La lotta contro la dispersione si è nutrita nel tempo di numerose riflessioni teoriche e di indagini empiriche per l'analisi del fenomeno e per la formulazione di linee di azione che hanno trovato nelle politiche nazionali e internazionali i promotori più motivati. L'*iter* percorso, in particolare dalla sociologia dell'educazione, ha condotto a definizioni sempre più complesse, a una lettura che superando l'analisi solo quantitativa ha ampliato lo sguardo anche alla dimensione più personale dei soggetti coinvolti e alla ricerca delle cause e degli effetti anche meno visibili sul piano micro e macro sociale. Ciò ha permesso il passaggio dal concetto di *dispersione scolastica* a quello di *successo formativo*. Varie sono state le tappe attraversate e gli orientamenti di studio⁷⁹.

Negli anni Sessanta e Settanta prevalgono interpretazioni che identificano i principali motivi con la deprivazione socioculturale e la marginalità economica. Secondo una visione strutturale, tali difficoltà colpiscono soprattutto le fasce svantaggiate della società e le minoranze immigrate. James Coleman è stato uno dei principali teorizzatori di questa lettura dell'abbandono precoce, e prospetta, in ultima analisi, l'ottemperanza dell'obbligo di studio per tutte le classi sociali, attraverso un'educazione compensativa, dando di più a chi ha di meno⁸⁰.

Alla fine degli anni Settanta, periodo caratterizzato dalla scolarizzazione di massa, si impongono visioni più ampie che mettono l'accento su fattori anche individuali. L'attenzione si sposta dai soggetti più svantaggiati, al disagio giovanile in senso più generale, sia a scuola che nell'extrascuola, come espressione delle difficoltà di adattamento alle regole sociali delle nuove generazioni. Le istituzioni avvertono il pericolo della devianza giovanile e delle debolezze familiari

⁷⁸ A livello locale cito l'esperienza svolta nel Mugello documentata in M. Bontempi (a cura di) (2013), *Cercarsi e non trovarsi. Due scuole per un sistema. Primo rapporto di ricerca sulla dispersione scolastica nelle scuole superiori del Mugello*, Borgo S. Lorenzo-Firenze, Edizioni All'insegna del Giglio.

⁷⁹ Cfr. M. Colombo (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, cit., pp. 34-35.

⁸⁰ Ivi, pp. 35-36.

rispetto alla regolazione sociale. In questa prospettiva gli interventi sono di tipo emergenziale, particolarmente criticate sono anche la didattica e l'incapacità di cogliere i bisogni dei soggetti, senza riuscire ad arginare l'abbandono scolastico. Si riconoscono più indicatori collegati alla dispersione, che esulano dall'attenzione alle sole *fasce deboli* per un'estensione anche verso chi rimane nel sistema scolastico con scarsa motivazione e acquisizione di poche competenze. Le politiche puntano quindi alla scuola perché venga sostenuta nel suo compito di contenimento e di mantenimento degli studenti nei binari dei percorsi regolari di studio⁸¹.

Alla metà degli anni Novanta, si afferma una visione contestualizzata⁸², considerata valida anche attualmente. Essa attribuisce la dispersione a più fattori, trasversali alla condizione giovanile e più che occuparsi solo del singolo individuo si concentra sui segnali che precedono la dispersione e sul contesto che dovrebbe coglierli: famiglia e scuola. Sotto la lente sono quindi la debole motivazione, le fragilità nell'affrontare scelte individuali, il disagio e i fallimenti personali, la scarsa disponibilità di risorse simboliche e materiali. Queste caratteristiche non devono essere considerate peculiarità del soggetto e affrontate in modo individualizzato, ma viste come disfunzioni degli ambienti in cui i giovani vivono e quindi da fronteggiare in sede locale e dall'istituzione scolastica, per il conseguimento del successo formativo. Rispetto a tale finalità, la collaborazione è fra scuola e tutti gli altri attori della comunità educante e del *Welfare locale*, secondo un concetto di qualità dell'educazione che sempre più ne rispecchia il valore e la portata per una comunità sociale coesa e competitiva, secondo anche gli orientamenti della Comunità Europea⁸³.

Alla luce di questo percorso evolutivo risulta chiaro che le dimensioni coinvolte a livello causale nei fenomeni di successo e di insuccesso scolastico sono molte e offrirne una spiegazione univoca è ormai considerato insufficiente. Se nello scorso secolo infatti, le varie prospettive interpretative tendevano a riconoscere solo un aspetto piuttosto che altri, oggi appare chiaro che tale fenomeno si distingue per una spiccata complessità, esso può definirsi infatti multiforme e multi-dimensionale. La ricerca sociologica identifica chiaramente vari fattori di rischio in una prospettiva più ampia di interrelazione che considera l'intreccio delle problematicità relative al soggetto che *si disperde* e quelle relative al sistema che *produce dispersione*⁸⁴.

Tenendo conto delle molte variabili che concorrono al manifestarsi della dispersione scolastica, le principali aree coinvolte risultano quattro: quella individuale, quella familiare e socio-culturale,

⁸¹ Ivi, p. 36.

⁸² Cfr. E. Besozzi (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci, p. 186.

⁸³ Cfr. M. Colombo (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, cit., pp. 36-38.

⁸⁴ Cfr. Miur (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. Cons. <http://archivio.pubblica.istruzione.it>

quella scolastica e quella dell'interazione di questi tre ordini di variabili⁸⁵. Altra componente è il gruppo di pari, fondamentale soprattutto nella scuola secondaria in quanto riferimento privilegiato per i giovani adolescenti nell'attribuzione di significati e nella costruzione dell'identità personale. La combinazione di questi fattori, fluidi e mutevoli, attiva un processo di moltiplicazione e concatenazione causale di facilitazione o di ostacolo al successo scolastico, che vede l'influenza interattiva e non semplicemente additiva fra le reali intenzioni del soggetto e i condizionamenti positivi o negativi propri dell'ambiente di vita e della scuola in particolare⁸⁶.

L'area individuale riferita all'insuccesso è collegata a un atteggiamento negativo e di rifiuto della vita scolastica e delle regole di adattamento che essa impone, come una radicata e costante demotivazione, insofferenza e malumore verso le richieste scolastiche considerate lontane dalla vita reale degli studenti e pertanto inutili e di scarso valore⁸⁷. Tali atteggiamenti possono dipendere direttamente dall'area fisiologica e psicopatologica (iperattività, difficoltà collegate a disturbi specifici dell'apprendimento non diagnosticate, forme di disabilità), ma anche dal disagio psicologico, spesso collegato alle criticità dell'adolescenza e del delicato passaggio all'età adulta, con l'assunzione di comportamenti a rischio e devianti, come il consumo di alcool e di droghe. Anche carenze linguistiche e il vissuto traumatico della migrazione possono incidere sullo scarso impegno e sugli scarsi risultati. Tale relazione non è certamente univoca, ma influisce in modo dinamico sul vissuto del soggetto e sui suoi risultati scolastici. La percezione e la memoria delle proprie *performances* può influire sull'autostima⁸⁸. Le prestazioni scolastiche e le condizioni di apprendimento incidono infatti direttamente sulla percezione di sé e della propria intelligenza. Le ricerche in ambito psicologico dimostrano che lo scopo dello studente in qualsiasi contesto rimane infatti la conservazione della stima e della dignità personale. Tali bisogni possono essere soddisfatti da un contesto di apprendimento favorevole, ma in sua mancanza, al contrario e sempre allo scopo di mantenere rispetto di sé, si possono innescare comportamenti difensivi, con il fine di evitare il fallimento.

L'autostima e la sua costruzione risultano strettamente in rapporto con lo sviluppo di buone competenze emotive e senso di *self-efficacy*, queste componenti costituiscono la base per la

⁸⁵ Cfr. M.D. LeCompte, A.G. Dworkin (1991), *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*, Corwin Press, Newbury Park.

⁸⁶ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli, p. 15.

⁸⁷ Cfr. J.S. Eccles, Midgley C. (1990), *Understanding Motivation: A developmental approach to person environment fit. Transition from childhood to adolescence* (Vol. 2), Newbury Park, Sage Monographs; A. Wigfield, J.S. Eccles (2002), *Development Achievement Motivation*, Academic Press.

⁸⁸ Cfr. P. Vermigli, G. Travaglia, S. Alcini, M. Galluccio (2002), *Autostima, relazioni familiari e successo scolastico*, in «Età Evolutiva», 30, pp. 29-40.

costruzione di un nuovo concetto di capitale, quello personale (*self-capital*), che consentirà una gestione personale consapevole ed efficace delle proprie risorse nel mondo del lavoro e nella vita e che consiste in solidità emotiva, capacità di autovalutazione e di decisione, resilienza, capacità di reagire all'insuccesso e di progettare⁸⁹.

L'area familiare e socio-culturale riveste sicuramente un ruolo decisivo rispetto al fenomeno analizzato. La famiglia è il primo contesto di socializzazione per il soggetto, il luogo privilegiato per la costruzione dell'identità personale, della sicurezza in sé e la fiducia nel mondo, l'ambiente primario della trasmissione culturale tra generazioni. Situazioni di disagio legate al contesto familiare e del gruppo di pari e il basso livello di scolarizzazione dei genitori, possono determinare una povertà culturale collegata a scarse aspettative verso l'istruzione e il successo scolastico. Anche salde e serene relazioni fra genitori e figli, sembrano concorrere a buoni esiti scolastici⁹⁰. Il *capitale culturale* delle famiglie, inteso come titolo di studio, situazione culturale dei genitori e la condizione economica e professionale degli stessi, condizionano le aspettative familiari e quindi l'attribuzione di importanza e utilità di una carriera scolastica dagli esiti positivi. Gli studi sulla famiglia e sulle relazioni con la scuola, teorizzati da Pierre Bourdieu⁹¹ attraverso il concetto di *capitale culturale*, hanno mostrato come la famiglia trasmetta allo studente un bagaglio di valori e di attitudini rispetto alla scuola, in termini intellettuali; di accesso alle risorse, anche attraverso i consumi culturali, la fruizione di libri, la partecipazione a eventi culturali; e attraverso le aspettative nutrite dai genitori per i figli, espresse sia dal punto di vista materiale che da quello emotivo. Tale atteggiamento è anche quello che, percepito dagli insegnanti, garantisce un cammino condiviso ma di fatto, come dimostra la storia, tende a riprodurre le disuguaglianze rispetto agli alunni che provengono dalle classi sociali più basse. L'attenzione e la partecipazione al vissuto dei figli si traduce anche nella scelta delle attività extrascolastiche e nella scelta degli amici, tutte componenti importanti per lo studio e l'atteggiamento verso di esso⁹². Il capitale culturale risulta infatti determinante per le aspirazioni e la rappresentazione che gli alunni costruiscono del proprio futuro lavorativo⁹³.

⁸⁹ Cfr. A. Di Fabio (2014), *Intrapreneurial Self-Capital: a New Construct for the 21st Century*, cit., p. 99-102; A. Di Fabio, D.H. Saklofske (2014), *Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence*, cit., p. 19-23.

⁹⁰ Cfr. S. Cavanagh, K. Schiller, C. Riegle-Crumb, (2006). *Marital transitions, parenting, and schooling: Exploring the linkage between family structure history and adolescents' educational careers*, in «Sociology of Education», 79 (4), pp. 329-354.

⁹¹ Cfr. P. Bourdieu, J.-C. Passeron (1971), *I delfini, gli studenti e la cultura* [1964], Bologna, Guaraldi Editore; P. Bourdieu (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, cit., pp. 161-181.

⁹² Cfr. A. Davis, J. Dollard (1978), *Classe sociale e apprendimento scolastico*, in Barbagli, cit., pp. 211-219.

⁹³ Cfr. C. Barone (2005), *È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?* POLIS, XIX, 2 agosto 2005, pp. 173-202.

Fra i contributi dei classici rispetto alla tematica, anche la posizione di James Coleman, che postula il concetto di *capitale sociale* inteso come

l'insieme delle risorse connesse alle relazioni familiari e alle strutture sociali di comunità, che possono essere utilizzate nello sviluppo sociale e cognitivo dei bambini e dei ragazzi. Tali risorse sono diverse da persona a persona e possono rappresentare un importante punto di forza, per i bambini e gli adolescenti, rispetto allo sviluppo del loro capitale umano⁹⁴.

Secondo lo studioso, il *background* familiare è determinato da tre dimensioni fondamentali: la situazione economica, il livello di istruzione, e la *razza* di origine⁹⁵. Gli elementi più importanti per il successo scolastico sono però, anche secondo lui, legati al livello di coinvolgimento attivo dei genitori verso l'educazione. Tale interesse si traduce *in primis* nel dialogo con i figli rispetto all'esperienza scolastica e inoltre nella partecipazione agli incontri con gli insegnanti e ai progetti promossi dalla scuola.

L'area scolastica, ovviamente, in tutte le sue componenti riveste un ruolo precipuo e detiene una responsabilità primaria nel produrre condizioni favorevoli e nel contrastare l'insuccesso scolastico. Essa però, spesso risulta inadeguata e chiusa rispetto alla società e al contesto in cui si inserisce, in ritardo nella comprensione e nell'interpretazione dei cambiamenti sociali e comunicativi e dei bisogni degli studenti⁹⁶. Le carenze nella formazione dei docenti, le scarse risorse economiche e il blocco del *turn over*, spesso sono alla base della mancata attuazione di strategie didattiche e organizzative capaci di prevenire il fenomeno, individuando tempestivamente situazioni di rischio e fragilità, attivando una rete efficace di collaborazione e confronto con le famiglie e i servizi sociali e sanitari locali, attuando interventi centrati sulla persona e sulla valorizzazione e sul riconoscimento di tutte le sue potenzialità, contro pratiche didattiche solo trasmissive e teoriche. Anche la promozione da parte del docente di un ambiente di apprendimento inclusivo e sereno, con buone relazioni con adulti e i pari, concorre all'innalzamento dei livelli di autostima e all'ottenimento di migliori risultati. Il ruolo del docente e dei docenti insieme, si rivela spesso cruciale nei percorsi di crescita e di studio, anche per la componente umana, di sensibilità e di ascolto rispetto al malessere e all'insoddisfazione che spesso è alla base della disaffezione alla scuola e allo studio. Accogliere, riconoscere, promuovere, coinvolgere, valorizzare e appassionare i

⁹⁴ Cfr. Coleman J.S. (1990), *Foundation of Social Theory*, trad. it. di G. Ballarino (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino, p. 385.

⁹⁵ Cfr. Coleman J.S. (1987), *Public and private high school: the impact of communities*, New York, Basic books.

⁹⁶ Cfr. A. Cavalli, C. Facchini (a cura di), *Scelte cruciali. Indagini Iad su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Bologna, Il Mulino.

giovani alla conoscenza attraverso la costruzione di saperi significativi⁹⁷, si configurano come la *missione*⁹⁸ difficile ma primaria per il successo formativo.

Come afferma Valentina Ghione, il fallimento scolastico, prima ancora che dell'alunno è un fallimento del sistema formale di istruzione, delle sue finalità e della sua efficienza⁹⁹. Il compito della scuola infatti, lungi dall'essere l'esclusivo fattore determinante per il buon esito di percorsi di studio e di vita degli studenti, dovrebbe essere quello di fornire compensazioni e *chances* anche a quei soggetti che risultano penalizzati dall'ambiente di origine e dalle esperienze vissute. Intercettare le debolezze e i fattori di rischio, stabilire reti con tutte le agenzie che possono intervenire sulla condizione di svantaggio, significa poter cambiare le traiettorie esistenziali dei suoi alunni. Anche Coleman ne riconosce il ruolo fondamentale nel contrasto alle disuguaglianze sociali, e nel compensare le carenze che scaturiscono dalle origini sociali, offrendo opportunità professionali e di partecipazione nella società. La scuola deve *attrezzare* tutti gli allievi affinché, terminati gli studi, riescano ad affrontare il mondo del lavoro su basi eque, emancipandosi dalle proprie condizioni di partenza¹⁰⁰.

⁹⁷ Cfr. J.D. Novak, D.B. Gowin (1989), *Imparando a imparare*, Torino, SEI; L. D'Alonzo (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti.

⁹⁸ Cfr. E. Morin (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [1999], Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 105-107.

⁹⁹ Cfr. V. Ghione (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, cit., p. 70.

¹⁰⁰ Cfr. J.S. Coleman (1990), *Equality and achievement in education*, Boulder (Colorado), Westview, p. 22.

CAPITOLO 3

I RISULTATI SCOLASTICI DEGLI ALUNNI FIGLI DELL'IMMIGRAZIONE

3.1 Gli studenti figli dell'immigrazione

Il pluralismo etnico, linguistico e culturale sta connotando sempre più le società contemporanee, che si trovano al centro di processi di globalizzazione e di forme di *métissage* come risultato degli ingenti fenomeni migratori che stiamo vivendo e che si caratterizzano per la loro natura processuale e per essere in continua e rapida evoluzione, risultando per questo difficili da definire in modo stabile e univoco¹.

Attualmente l'Europa e l'Italia sono coinvolte in un duplice corso dell'immigrazione. Da una parte l'assestamento e la sedimentazione dei flussi che si sono avvicinati con intensità e dinamiche differenti nel corso del secolo scorso, dall'altro, l'attuale intensificarsi degli spostamenti di ingenti quantità di gruppi umani spinti da situazioni di bisogno e di emergenza, collegati ad eventi drammatici². Dagli anni Settanta a oggi, il profilo demografico del nostro Paese è mutato e la presenza di immigrati ormai rappresenta una realtà significativa e permanente.

La multiculturalità, che connota sempre più l'Italia, prospetta concretamente un orizzonte di nuova cittadinanza. Lo *straniero*, che coabita con l'italiano, vive già e co-costruisce il presente e la storia del nostro paese; i suoi figli, *vicini di banco* dei nostri, e spesso nati in Italia, sono i nuovi cittadini, se non *de iure*, *de facto* del futuro³.

Le migrazioni internazionali e l'insediamento stabile e di lunga durata di famiglie e di minori di origine straniera hanno reso anche la scuola sempre più multiethnica. Nelle classi scolastiche la presenza di figli di prima e di seconda generazione è ormai un fatto stabile e la definizione di *alunni stranieri* diventa sempre più ambigua e inadeguata. I ricongiungimenti familiari, la nascita e la socializzazione dei figli dei migranti mutano il tessuto sociale e umano dei paesi in cui avvengono: anche in modo involontario aumentano le occasioni di interazione e di socializzazione, la trasformazione e la *cittadinizzazione* dei migranti diventano irreversibili.

¹ Cfr. C. Silva (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, Franco Angeli, p. 9; M. Ambrosini (2011), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, p. 10.

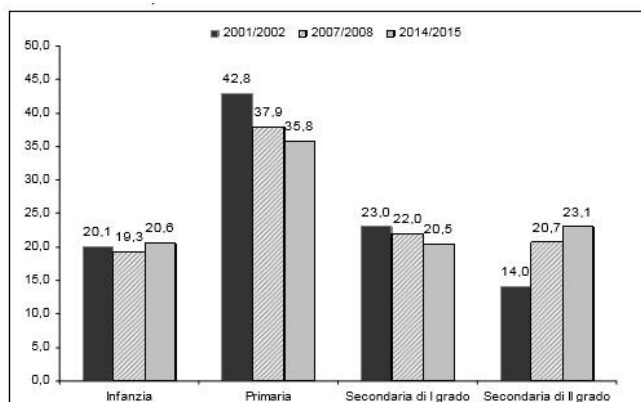
² Cfr. S. Castle, M. Miller (2012), *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo*, Milano, Odoja.

³ Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani...*, cit.; V. Ongini (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Laterza, pp. 3-23.

Nonostante però, la presenza di alunni *cni* (con cittadinanza non italiana)⁴ sia una realtà da più di 20 anni e nonostante le importanti iniziative messe in campo dalle istituzioni scolastiche - Commissioni e Protocolli di accoglienza, laboratori linguistici e interculturali - i dati relativi ai loro risultati scolastici, riportati anche nell'ultimo *Rapporto nazionale* dell'a.s. 2014-15, presentato dal Miur, sulla presenza di alunni figli dell'immigrazione nelle scuole italiane, denunciano ancora condizioni di difficoltà e di svantaggio rispetto ai coetanei di origine italiana⁵.

Osservando le percentuali relative alla presenza, il Rapporto fotografa una situazione di progressiva crescita delle iscrizioni nel tempo. Dal 2001/02 al 2014/15 in Italia, infatti, è stato registrato un considerevole aumento nelle iscrizioni degli alunni stranieri: passando dai 196.414 dell'a.s. 2001/02, (2,2% della popolazione scolastica complessiva), agli 814.187 dell'a.s. 2014/15 (9,2% del totale). Nell'ultimo anno scolastico si è verificata l'ulteriore crescita del 1,4% rispetto all'anno scorso⁶.

Rispetto alla distribuzione per ordine di scuola, nell'ultimo decennio, la scuola primaria mantiene il primato per il numero di alunni con cittadinanza non italiana iscritti, anche se il maggior aumento di iscrizioni si registra nelle scuole secondarie di secondo grado (dal 14% al 23%). Nell'ultimo periodo sono aumentati gli adolescenti giunti in Italia per i ricongiungimenti familiari, dei minori non accompagnati e l'incremento delle seconde generazioni nel sistema scolastico italiano ha fatto sì che sempre più numerosi siano gli studenti *cni* nel secondo ciclo di istruzione e non solamente nell'istruzione di base⁷.



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Astat

Figura 2: Distribuzione alunni *cni* per ordine di scuola

⁴ Nonostante non si intenda parlare dell'identificazione dei giovani figli dell'immigrazione con quella equivoca e talvolta denigratoria di stranieri, in questo paragrafo si decide, per ragioni di scorrevolezza, di allinearsi con la definizione data dal Miur, e si farà riferimento alla categoria di studenti con cittadinanza *non* italiana.

⁵ Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Fondazione Ismu, Milano.

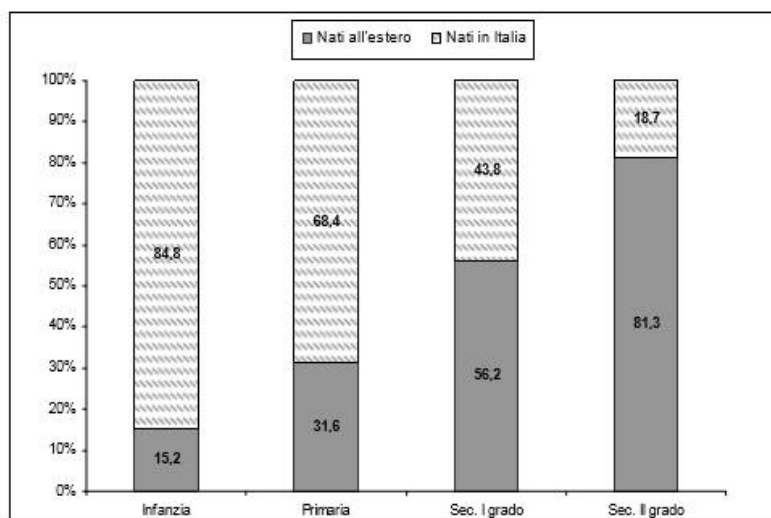
⁶ Ivi, p.17.

⁷ Ivi, p. 21.

Rispetto al genere, per la distribuzione dei giovani *cni*, si evidenzia una leggera prevalenza maschile in tutti gli ordini di scuola, eccetto nelle scuole secondarie di secondo grado dove prevale la componente femminile, segno, secondo gli autori del Rapporto, di un maggiore investimento nell'istruzione da parte delle studentesse⁸.

Secondo la variabile della cittadinanza, nell'a.s. 2014/15 i paesi di origine degli studenti rimangono quelli degli anni scolastici scorsi: in ordine di presenza, la Romania, seguita dall'Albania e dal Marocco. A distanza troviamo Cina e Filippine. I dati confermano comunque la marcata eterogeneità che caratterizza l'Italia. L'Europa è rappresentata principalmente da presenze provenienti dalla Romania, Albania, Moldavia, Ucraina, Macedonia; l'Asia dai paesi Cina, Filippine, India, Pakistan, Bangladesh; l'Africa da Marocco, Tunisia, Egitto e l'America dai paesi latinoamericani, Perù ed Ecuador.

A causa della crisi economica l'andamento degli spostamenti sta subendo un particolare cambiamento nel nostro paese: l'arrivo di alunni *cni* sta registrando un diffuso rallentamento. Molti immigrati fanno ritorno nei paesi d'origine o si trasferiscono nel Nord Europa, quella che aumenta è invece la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia. Le presenze numericamente più consistenti di alunni stranieri nati in Italia si rilevano nei primi anni di corso dei diversi ordini scolastici⁹.



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

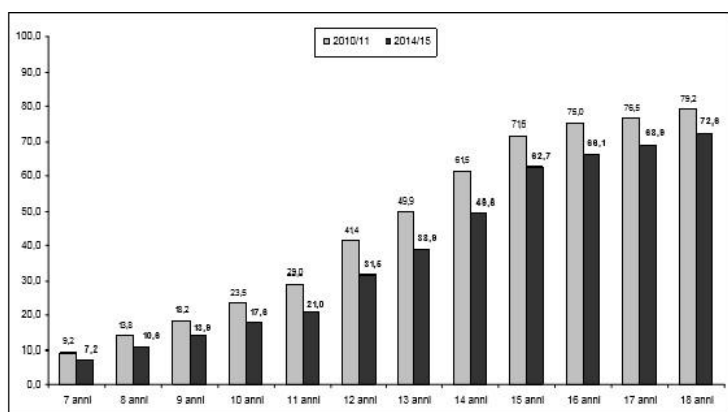
Figura 3: Percentuale nati all'estero e in Italia per ordine di scuola a.s. 2014/2015

⁸ Ivi, p. 25.

⁹ Ivi, p. 31.

La lettura dei dati riferiti dal Rapporto sui rendimenti e i risultati scolastici dei giovani figli dell'immigrazione, nonostante un graduale miglioramento negli ultimi anni, desta ancora preoccupazioni.

Un problema generalizzato in Europa e che assume proporzioni allarmanti in Italia, in particolare per gli studenti *cni*, è proprio quello dell'abbandono scolastico, che pone in primo piano lo squilibrio nel settore educativo e formativo, con le conseguenti minori possibilità di emancipazione personale e di inserimento nel mercato del lavoro per i giovani di origine straniera. Considerando infatti come primo indicatore di svantaggio quello della regolarità dei percorsi scolastici, l'aspetto più rilevante è quello del ritardo. Nonostante il *trend* sia stato positivo nel corso degli anni con una costante diminuzione del numero di alunni non italiani in ritardo: dal 40,7% dell'a.s. 2010/11 al 34,4% nell'a.s. 2014/15, il problema sussiste. Nell'a.s. 2014/15, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo rappresentano il 13,4% nella primaria (contro l'1,8% degli italiani), il 39,1% nella secondaria di primo grado (contro il 7% degli italiani) e il 63% nella secondaria di secondo grado (contro il 22,4% degli italiani)¹⁰.



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Figura 4: Alunni con cittadinanza non italiana in ritardo scolastico per età. Confronto tra a.s. 2010/2011 2014/2015

Come si spiega questo fenomeno? Il ritardo scolastico è strettamente correlato, contrariamente a quanto suggerito dal D.P.R.n.394/99 art.45¹¹, all'inserimento di studenti neo arrivati dall'estero in classi non corrispondenti all'età anagrafica nella scuola italiana. Continua a permanere perciò la disuguaglianza strutturale tra le traiettorie di studio degli alunni con cittadinanza non italiana e quelle degli alunni italiani, benché lo scarto tenda a diminuire anche per l'aumento degli alunni *cni* nati in Italia. Nell'a.s. 2014/15, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo costituiscono il

¹⁰ Ivi, pp. 81-82.

¹¹ D.P.R.n.394/99 art.45, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

13,4% nella primaria (fra gli italiani l'1,8%), il 39,1% nella secondaria di primo grado (fra gli italiani il 7%) e il 63% nella secondaria di secondo grado (fra gli italiani il 22,4%)¹².

Un'altra causa del ritardo scolastico è la non ammissione all'anno successivo. Anche in questo caso si evidenzia una forte disparità fra italiani e stranieri in tutti gli ordini di scuola, e particolarmente nella scuola secondaria di secondo grado e per gli alunni nati all'estero.

Gli studenti ripetenti si concentrano soprattutto nei primi anni di corso, tanto nelle scuole primarie (il 2,9% degli alunni stranieri e lo 0,4% degli italiani al primo anno) quanto nelle secondarie di primo grado (il 9,7% degli stranieri e il 3,2% degli italiani al primo anno) e nelle secondarie di secondo grado (il 18,5% degli stranieri e l'11,3% degli italiani al primo anno)¹³.

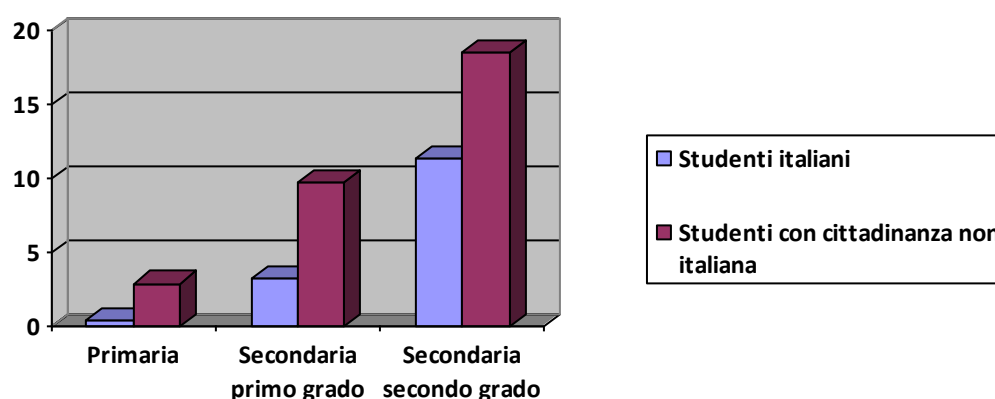


Figura 5 Fondazione Ismu. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015. Alunni ripetenti per ordine di scuola

Anche gli esiti degli scrutini, a giugno e definitivi, della scuola secondaria di secondo grado, rivela che gli studenti con cittadinanza non italiana non ammessi, sia a giugno che a settembre registrano un maggior numero di giudizi sospesi. Infatti, gli alunni con cittadinanza non italiana rimandati a giugno sono il 31,7% (50,9% di ammessi e un 17,4% di non ammessi) e gli italiani il 24,2% (67,2% di ammessi e un 8,5% di non ammessi). A settembre, il risultato definitivo è del 21,2% di alunni *cni* non ammessi (+3,8 rispetto a giugno) contro il 9,9% di italiani non ammessi (+1,3 rispetto a giugno), ciò denota una minor possibilità degli alunni non italiani di recuperare le carenze a fine anno¹⁴.

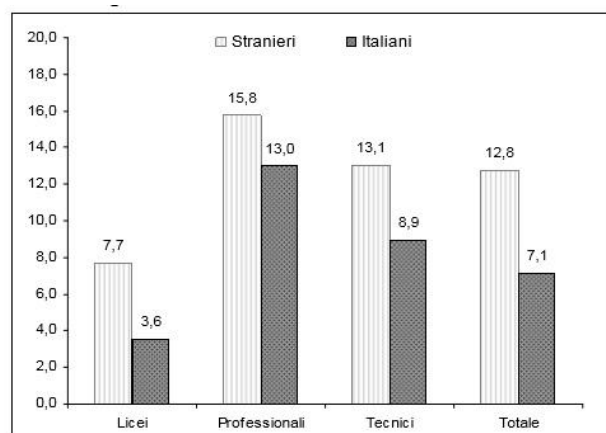
L'incidenza di ripetenze varia a seconda degli indirizzi di studio, ma con direttrici simili tra italiani e stranieri. I tassi maggiori si registrano negli istituti professionali, sia per gli studenti *cni*

¹² Cfr. MIUR/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, cit., p. 83.

¹³ Ivi, p. 85.

¹⁴ *Ibidem*.

che per gli italiani (15,8% e 13%), mentre le ripetenze nei licei sono meno frequenti (7,7% fra gli stranieri e 3,6% per i gruppi di alunni).



Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

Figura 6 Percentuale di ripetenti per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria superiore

Rispetto al rendimento, i risultati delle prove Invalsi dell'a.s. 2014/2015 mostrano livelli più bassi fra gli studenti *cni*. I nativi ottengono punteggi superiori in ogni livello scolastico e in entrambe le prove, soprattutto rispetto agli studenti *cni* di prima generazione¹⁵.

Un secondo indicatore della condizione scolastica e di benessere dei giovani è l'indirizzo secondario scelto.

I dati offerti dal Ministero sulle iscrizioni al primo anno della scuola secondaria indicano alcune tendenze¹⁶. Un primo dato sulle iscrizioni nell'a.s. 2014/15 è l'incremento delle propensioni agli studi liceali (49,8%, +0,9 punti percentuali rispetto all'anno precedente), in parte dovuto all'ampia copertura di aree disciplinari derivante dalla suddivisione in dieci indirizzi (con particolare successo delle aree scientifiche, specie Scienze applicate, e un interesse per le sezioni sportive e il liceo linguistico). Altrettanto evidente è la forte caratterizzazione territoriale dei diversi indirizzi, con prevalenza delle scelte liceali al centro sud e dei tecnici al nord. Un secondo dato riguarda le scelte dell'istruzione e formazione professionale: nel 2014/15 il 90,8% della popolazione attesa prosegue il proprio percorso nell'istruzione secondaria superiore, mentre il 9,2% si iscrive a un percorso IeFP - i percorsi di istruzione e formazione professionale - (il 4,4% sceglie l'offerta sussidiaria integrativa presso gli istituti professionali, lo 0,9% gli istituti professionali in modalità complementare e il 3,9% le strutture formative accreditate dalle Regioni). Il dato pare piuttosto

¹⁵ Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, cit., p. 107.

¹⁶ Cfr. Miur-Ufficio Statistica e studi (2015), *Focus Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione. A.s.2015/16*. Cons. <http://www.istruzione.it>

variabile, poiché nel 2012/13 solo il 6,8% sceglieva percorsi di IeFP, mentre nell'a.s. 2013/14 tale opzione riguardava il 13,7%. Anche di riflesso alla crisi economica e alla grave situazione di disoccupazione giovanile, le scelte di IeFP emergono sempre più con i caratteri di scelta vocazionale all'uscita dal primo ciclo e sempre di meno come unica strada percorribile dopo gli insuccessi dei primi anni di scuola secondaria di secondo grado.

Gli istituti tecnici rappresentano l'indirizzo preferito dagli alunni *cni* (38,5%), seguiti dagli istituti professionali (36,9%) e dai licei (24,5%) (Miur/Ismu 206: 87-95). La *professionalizzazione* della scelta degli alunni migranti risulta più evidente se si calcolano gli iscritti ai corsi IeFP. Negli anni 2014-2015 gli alunni *cni* sono il 14,7% del totale, molti dei quali iscritti già dopo la scuola secondaria di primo grado e non per un fallimento come accade agli alunni italiani (Isfol 2015).

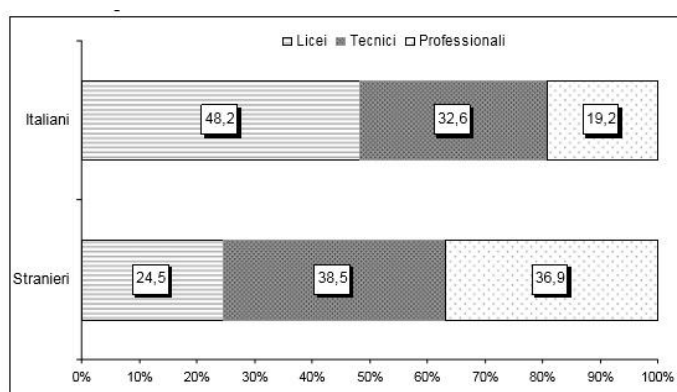


Figura 7: Fondazione Ismu. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015. Alunni per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado.

Il terzo indicatore di svantaggio è costituito dal dato relativo ai giovani di cittadinanza non italiana NEET e *Early School Leavers*. In Europa e in Italia l'attenzione delle istituzioni è rivolta alla presenza di una percentuale consistente di NEET. I dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali mostrano l'ingente e preoccupante incidenza di tale stato fra i giovani di origine immigrata nel nostro paese. I NEET italiani rappresentano il 25,1% della popolazione italiana in questa fascia d'età, mentre per i comunitari questa percentuale raggiunge il 32,8% e per i non comunitari il 35,4%¹⁷.

¹⁷ Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, cit., p. 105.

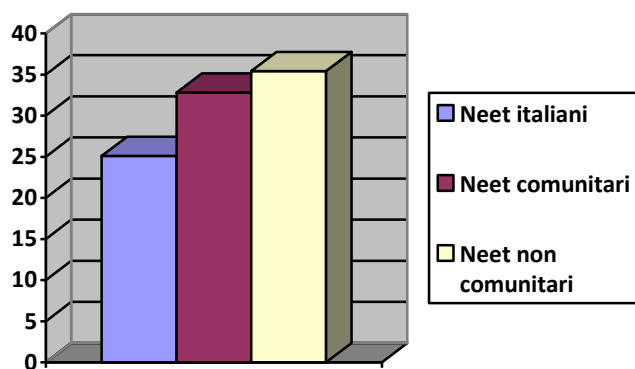


Figura 8 Fondazione Ismu. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015 Neet per cittadinanza

Nell'ampia e diversificata fascia dei NEET rientrano anche gli *Early School Leavers* (Esl), ovvero coloro che non assolvono il diritto-dovere all'istruzione e formazione.

L'abbandono scolastico è molto diffuso in Europa e la percentuale di 18-24enni di Esl, è doppia tra i giovani nati all'estero rispetto ai nativi. La situazione più grave si riscontra proprio in Italia con il 35% circa di abbandoni del percorso di istruzione fra i migranti in età scolastica.

Nel 2014 gli Esl tra i nati all'estero sono il 34,4% contro il 13,6% di italiani e il 27,1% dei giovani comunitari¹⁸.

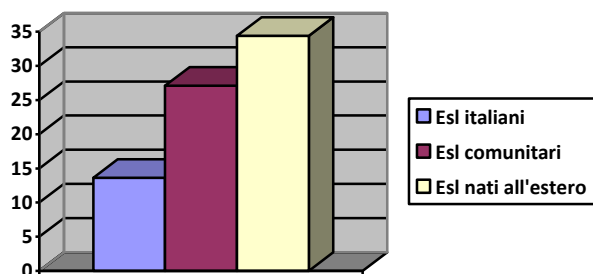


Figura 9 Fondazione Ismu. Rapporto nazionale. a.s. 2014/2015. Studenti di origine straniera.

3.2 Disomogeneità dei percorsi scolastici e rischio di integrazione subalterna

I dati ci riferiscono quindi, che gli studenti figli dell'immigrazione, anche quelli delle seconde generazioni, registrano risultati scolastici inferiori rispetto ai coetanei autoctoni, bocchiano più

¹⁸ Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, cit., p. 154.

frequentemente¹⁹, conseguono voti più bassi, si iscrivono per lo più a scuole e corsi professionalizzanti e lasciano più precocemente i circuiti scolastici²⁰.

Tale fenomeno, considerato in ottica prospettica per le sue potenziali ricadute, esige riflessioni e analisi attente. A livello internazionale il sistema scolastico italiano è classificato come sistema *selettivo*²¹. La scuola non riesce a colmare le differenze socio-culturali e continua a fare parti uguali tra diseguali²², Gianpiero Dalla Zuanna, che ha condotto su un campione di scuole secondarie di primo grado l'indagine nazionale ITAGEN2, con *focus* sull'inserimento scolastico dei giovani figli dell'immigrazione, muove chiare critiche, in tal senso, alle politiche scolastiche nazionali. In Italia la scuola pubblica si professa interclassista e aperta a tutti, volta a favorire le interazioni fra pari e la socializzazione, in un'ottica inclusiva e democratica, ma di fatto, l'analisi dei dati raccolti rivela che essa è ancora un luogo di riproduzione sociale che stenta ad offrire a tutti pari opportunità²³.

L'istruzione e il successo formativo possono rappresentare dispositivi fondamentali per una politica di redistribuzione delle risorse sociali. In Italia, la presenza di studenti stranieri porta infatti alla luce disuguaglianze fondate sull'appartenenza culturale, sui diversi *status* giuridici e sulla ineguaglianza di condizione socio-economica, poiché il tipo di occupazione e il reddito medio dei cittadini stranieri sono di solito inferiori a quelli degli italiani, anche per il mancato riconoscimento, come denuncia la Commissione Europea, delle qualifiche e delle competenze dei migranti di prima generazione²⁴. Considerando quindi l'urgenza di individuare e prevenire quei fattori che incidono negativamente sui risultati scolastici, sia in termini di apprendimento che di *chances* personali, occorrono azioni di prevenzione e compensazione²⁵.

¹⁹ Sull'inefficacia delle bocciature e sulla necessità di ricorrere a dispositivi di intervento alternativi e integrativi cfr. Oecd (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Oecd Publishing, pp. 49-56. Cons. <http://dx.doi.org>

²⁰ Ivi, p. 33. Rispetto alla correlazione fra ritardo scolastico e abbandono del sistema scolastico prima del conseguimento del diploma di maturità, con particolare riferimento agli studenti di origine non italiana cfr. Fondazione Agnelli (2011), *I ritardi scolastici a 11 e 13 anni. Comportamenti, abitudini e contesto scolastico familiare-territoriale degli studenti delle scuole secondarie inferiori con percorsi non regolari*. Cons. www.foe.it

²¹ Cfr. Rapporto OCSE-PISA, 2012, pp. 224-237. Cons. <http://www.invalsi.it/invalsi>

²² Cfr. G. Benvenuto (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia.

²³ Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani. Cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino; M.G. Onorati (2012), *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. Milano, Franco Angeli, p. 55.

²⁴ Cfr. Commissione Europea (2011), *Agenda europea per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi*. Cons. <http://eur-lex.europa.eu>. S. Bonetti, M. Fiorucci (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini e Associati.

²⁵ Cfr. M. Colombo (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse*, in «REMHU - Revista Interdisciplinar de Mobilidad Humana», a. XXII, n. 42, p. 159.

Vari elementi concorrono ad alimentare l'impatto negativi della presenza di studenti figli dell'immigrazione a scuola.

L'Oecd rivela che in Italia si riscontra un forte legame fra la scuola scelta a livello secondario e il *background* socio-economico degli studenti, ciò profila un inquietante quadro di *pre-destinazione formativa*. Molto diffuse sono le iscrizioni dei giovani dell'immigrazione negli istituti tecnici e professionali²⁶. Spesso la scelta tende a riprodurre processi di *integrazione subalterna*²⁷, proiettando i giovani verso percorsi scarsamente qualificanti, incrementando pregiudizi sociali e scarsa autostima, confermando profezie che si autodeterminano contribuendo a confinare le seconde generazioni in specifiche categorie lavorative etniche²⁸. L'alto numero di studenti stranieri iscritti negli indirizzi professionali si configura spesso come l'esito negativo del circolo vizioso: origine straniera, basso livello di riuscita, marginalizzazione scolastica, marginalità sociale. Andrea Ravecca ricorda che in una scuola in cui vige un'*apartheid* scolastica e la dotazione di capitale sociale è scarsa per tutti, si innesca un effetto moltiplicatore delle difficoltà iniziali del gruppo. Avere molti compagni a rischio di *dropout*, appartenenti alle classi sociali più disagiate dei contesti urbani, o con basse prestazioni scolastiche, implica ricevere poco supporto e incoraggiamento dal gruppo dei pari e anche l'assumere atteggiamenti imitativi rispetto a modelli negativi di abbandono degli studi²⁹.

Il successo o il fallimento degli studenti stranieri dipende in larga misura dalle opportunità che questi incontrano³⁰. Senza pari occasioni di istruzione, e percependo bassi salari, le persone di origine immigrata, anche di seconda generazione, rischiano di diventare una frangia sottoproletaria permanente³¹, generando sub-economie pericolose per la stabilità della società³². Spesso i figli

²⁶ Un'analisi più approfondita del fenomeno e possibili dispositivi di miglioramento delle pratiche di orientamento sono presentate nell'ultimo capitolo.

²⁷ Cfr. M. Ambrosini (2007), *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in G. Valtolina - A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienze dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 85-104.

²⁸ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (2015), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore; A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante*, cit., p. 78.

²⁹ Cfr. M. Zohu (1997), *Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation*, in «International Migration Review», vol. XXXI, n. 4, pp. 957-1008.

³⁰ Cfr. A. Ammermuller (2007), *Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the Programme for International Student Assessment*, in «Education Economics», 2007, 15(2), pp. 215-230; M. Heus, J. Dronkers, M. Levels (2009), *Immigrant pupils' scientific performance-the influence of educational system features of countries of origin and destination*, European University Institute, San Domenico di Fiesole, Italy; A. Portes, D. MacLeod (1996), *Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context*, in «Sociology of Education» 1996, 69(4), pp. 255-275; A. Portes, D. MacLeod, *Educating the second generation: Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», 1999, 25(3), pp. 373-396.

³¹ E.A. Hanushek, D.D. Kimko (2000), *Schooling, labor-force quality, and the growth of nations.*, in «American Economic Review», 2000, 90, pp. 1184-1208.

sembrano condannati a ripercorrere le orme professionali dei loro genitori, e quindi ad essere impiegati in uno dei lavori delle 5 P (pericolosi, precari, pesanti, poco pagati e penalizzanti socialmente)³³. Tale situazione, tollerata dai migranti di prima generazione, spesso per il bene dei figli, risulta insopportabile per i giovani di seconda generazione, socializzati in Italia e con aspettative e standard di benessere in tutto simili a quelli dei coetanei italiani, con conseguenze negative anche sul piano della coesione sociale³⁴. A differenza delle famiglie italiane, il capitale culturale e umano non è convertito in posizioni professionali congruenti. Questa degradazione simbolica che vede i genitori relegati in posizioni professionali marginali può provocare una perdita di fiducia da parte dei figli, sia all'interno che all'esterno della famiglia³⁵.

Il successo dell'inclusione dei figli dell'immigrazione è invece essenziale per il mantenimento di una società stabile³⁶. In Europa, nei Paesi con una più consolidata tradizione migratoria, in particolare in Francia, ma anche nel nord America, numerosi sono gli esempi delle criticità e della scarsa attenzione verso i percorsi di successo e di inserimento delle seconde e terze generazioni. Gli esiti di politiche etnocentriche e selettive minano sia la coabitazione pacifica fra le persone che il progetto di una reale comunità interculturale.

Maggiori investimenti sul capitale culturale di questi giovani risultano pertanto cruciali, innanzitutto perché la loro presenza garantisce la sopravvivenza e il mantenimento delle coorti scolastiche (per esempio in alcune scuole rurali o ai corsi serali, alle sezioni di istituti tecnico-professionali ecc.) in una società in netto calo demografico e con l'innalzamento degli indici di invecchiamento; inoltre perché la convivenza e la fusione di più appartenenze linguistiche, etniche e culturali, sta formando mentalità internazionalizzate e più aperte.

3.3 La riuscita scolastica dei figli dell'immigrazione: qualche ostacolo in più

La letteratura extra-europea, in particolare quella statunitense, ha prodotto varie teorie, talvolta anche nettamente contrastanti, a spiegazione delle difficoltà scolastiche delle minoranze etniche e che merita analizzare per evidenziare i pregiudizi e le difficoltà interpretative, collegate anche alla

³² S. Martin (1999), *Economic Integration of Immigrants: A North American-European Comparison*, Migration Workgroup, Washington, DC.

³³ Cfr. S. Biscioni (2012), *Gli esiti scolastici delle "seconde generazioni" nella scuola superiore: riflessioni e proposte* in «Bollettino Itals», novembre 2012, Atti del Convegno dei Diplomi del Master Itals di 2° livello, Venezia dal 5 al 7 luglio 201. Cons. <https://www.academia.edu>

³⁴ Cfr. G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza (2009), *Nuovi italiani...*, cit., p. 120.

³⁵ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante...* cit., pp. 59-67; Queirolo Palmas 2006.

³⁶ Cfr. G.S. Christensen (2004), *What Matters for Immigrant Achievement Cross-Nationally? A Comparative Approach Examining Immigrant and Non-Immigrant Student Achievement*. Stanford University, United States, California.

componente culturale, che caratterizzano la questione e che spesso in modo non consapevole condizionano le percezioni e le aspettative i professionisti dell'educazione.

Formulate negli anni Venti³⁷, ma pericolosamente rinvigorite negli anni Sessanta e Settanta, troviamo interpretazioni *genetiche dell'inferiorità* culturale, orientate a riconoscere un *deficit* congenito a certe comunità, come quella afro-americana, senza considerare nei risultati scolastici l'apporto non solo di caratteristiche individuali e culturali, ma anche di disuguaglianze sociali e di espressioni di razzismo³⁸.

Completamente all'opposto si situano invece le *teorie della selezione*³⁹, secondo le quali chi migra e i suoi discendenti si distingue all'interno del proprio gruppo di origine per particolari attitudini e capacità collegate al coraggio e alla progettualità della migrazione. Tale spiegazione risulta però in parte confutata dagli esiti non sempre positivi delle seconde generazioni.

Un'altra teoria poi, quella della *discontinuità culturale*⁴⁰ che attribuisce lo svantaggio scolastico dei migranti alla discontinuità della cultura scolastica rispetto a quella trasmessa dalla famiglia, ritiene che il rendimento migliori proporzionalmente al periodo di residenza. Gli insegnanti svolgono una funzione rilevante colmando le discrepanze tra le due dimensioni culturali e valoriali. Vari elementi però contraddicono l'attendibilità di questa visione, uno per esempio relativo alle prestazioni scolastiche di alunni asiatici, culturalmente molto distanti rispetto a quelli occidentali, ma di gran lunga superiori rispetto a quelli di altri gruppi etnici più acculturati allo stile di vita americano, come i messicani, registrerebbero risultati peggiori⁴¹.

Esiste poi la teoria del *Dual frame hypothesis*⁴² che spiega la riuscita scolastica secondo un approccio generazionale e che contrariamente alle teorie assimilazioniste, ritiene che i soggetti che hanno vissuto direttamente la migrazione e che possono confrontare due *frame* contrapposti, quello del paese di origine e quello di quello di arrivo, possono apprezzare più consapevolmente il miglioramento delle loro condizioni di vita, rispetto a chi non possiede questo duplice *frame*. Tale approccio si distingue chiaramente per una forte carica etnocentrica, che attribuisce superiorità ai contesti di vita rispetto a quelli di origine.

³⁷ Cfr. C. Brigham (1923), *A study of American intelligence*, New York, Princeton University Press; A.R. Jensen (1969), *How much can we boost IQ and scholastic achievement?*, in «Harvard Educational Review», vol. 39, pp. 1-123.

³⁸ Cfr. A. Revecca, *Studiare nonostante*, cit., p. 16.

³⁹ Cfr. J. Hunt (2004), *Are Migrants more Skilled than Non-Migrants? Repeat, Return, and same Employer Migrants*, in «Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économie», vol. 37, n. 4, pp. 830-49.

⁴⁰ Cfr. J. Perlmann, R. Waldinger (1997), *Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present-A Reconsideration*, in «International Migration Review» vol. XXXI, n. 4, pp. 893-922.

⁴¹ Cfr. A. Revecca, *Studiare nonostante*, cit., p. 16.

⁴² Cfr. C. Suárez-Orozco (1995), *Transformations: Migration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*, Stanford, California, Stanford University Press.

Le teorie *folk del successo scolastico*⁴³ interpretano le discrepanze di successo alla luce del vissuto delle persone migrate. Le minoranze *involontarie*, conquistate con la forza o incorporate contro la loro volontà, registrano risultati peggiori di quelle *volontarie*, migrate cioè in maniera spontanea, e che nonostante un'esposizione al rischio di emarginazione sociale e occupazionale, sono meno a percorsi negativi. Le minoranze volontarie, alla luce del loro legame con la cultura di origine, possono inoltre selezionare solo gli aspetti migliori di quella di ricezione. Oltre a una suddivisione troppo rigida di gruppi volontari e involontari, questa prospettiva non tiene conto delle forme di discriminazione e di razzismo, anche istituzionalizzato che colpiscono le minoranze.

La teoria dell'ipotesi dell'*immigrant optimism*⁴⁴ rilevano che gli immigrati di prima generazione tendono a vivere con rassegnazione di essere relegati ai margini del mercato occupazionale, ma, fiduciosi nell'ascesa sociale dei figli, investono sulla loro istruzione e formazione. Tale investimento si ripercuote sulle *performances* delle seconde generazioni. Questa ipotesi interpretativa non considera lo scollamento fra i titoli di studio conseguiti e l'effettivo proficuo inserimento nel mondo del lavoro. La sfiducia delle seconde generazioni si concretizza spesso in fuoriuscite premature dal circuito scolastico e in conflittualità intergenerazionale con i genitori.

Le teorie dei modelli di incorporazione⁴⁵ considerano il peso delle azioni di *policy* che determinano le modalità di incorporazione di ogni gruppo, transcendendo sia la famiglia di origine che l'immediato contesto sociale di provenienza. Le modalità di ricezione influenzano i processi di auto percezione e di progettualità dei singoli membri che valutano le opportunità disponibili per il proprio gruppo di appartenenza e investono le proprie risorse in proporzione ai risultati che pensano di poter ottenere. Anche l'impegno scolastico sarebbe il risultato di questa realtà: una scuola percepita come inclusiva, che non marginalizza, equa, fa crescere l'attesa e la speranza di un inserimento nel mondo del lavoro paritario e non discriminante, con reali opportunità di mobilità sociale. Gli studenti investirebbero quindi nella scuola. Al contrario, in un sistema scolastico non equo, selettivo, rigido e che non offre *chances* lavorative paritarie, l'impegno scolastico diminuisce proporzionalmente.

Quest'ultima teoria ci trova particolarmente favorevoli. Le traiettorie scolastiche dei giovani figli dell'immigrazione sono riconducibili, a livello macrosistemico al più ampio processo di

⁴³ Cfr. J.U. Ogbu (1997), *Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 18, n. 4, pp. 312-334.

⁴⁴ Cfr. M. Boyd (2002), *Educational Attainments of Immigrant Offspring: Success or Segmented Assimilation?*, in «International Migration Review», vol. XXXVI, no. 4, pp. 853-876.

⁴⁵ Cfr. N. Foner (2005), *In a New Land. A Comparative View of Immigration*, New York, New York University Press.

integrazione degli immigrati, ai rapporti politici tra paesi di provenienza e di accoglienza, alle condizioni economiche di quest'ultimi, alle politiche di integrazione, ai pregiudizi esistenti, alle caratteristiche delle comunità dello stesso gruppo etnico. A livello strutturale e in riferimento all'istituzione scolastica, entrano in gioco varie caratteristiche: l'organizzazione dei sistemi educativi rispetto all'inclusività, la cultura del corpo docente sulla tematica dell'integrazione, l'organizzazione didattica. Quello che viene a verificarsi nel percorso di studio dell'alunno è un'interazione fra i processi attivati dalla scuola frequentata e gli elementi di *input* collegati all'ambiente di origine, che nel caso dello studente *cni* coincidono con luogo di nascita, qualità dell'immersione nel contesto ospite, età della migrazione, prima scolarizzazione, conoscenza della lingua⁴⁶.

Lo spettro di variabili coinvolte nel processo di successo scolastico degli studenti figli dell'immigrazione è dunque ancora più ampio e complesso di quello degli autoctoni. Riservando al successivo paragrafo la riflessione più ampia sul ruolo rivestito dalla famiglia, si procede qui a un vaglio degli aspetti organizzativi e funzionali che la scuola può potenziare per il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione, procedendo anche a demitizzare e ridimensionare alcune visioni pregiudiziali che spesso condizionano l'opinione pubblica determinando comportamenti come la *fuga* di iscrizioni rispetto agli istituti con alta concentrazione di alunni alloctoni⁴⁷.

In merito all'aspetto socio-demografico un interrogativo importante è infatti quello relativo al peso del cosiddetto *effetto composizione* sul rendimento degli studenti, chiedendosi se una forte concentrazione di figli dell'immigrazione risulti deleteria per i risultati del gruppo⁴⁸.

I risultati pubblicati nel novembre 2015 dall'Oecd mostrano che non esiste una correlazione significativa fra la percentuale di allievi immigrati e le loro *performances*. Ciò che più influisce sui risultati non è la concentrazione degli studenti immigrati in una istituzione scolastica, ma la loro condizione socio-economica, tale variabile infatti, incide molto più dello *status* migratorio. In molti Paesi la maggior parte degli alunni immigrati vive nei quartieri più poveri ed è proprio la concentrazione dello svantaggio che ostacola il successo di entrambe le categorie: gli studenti figli

⁴⁶ Cfr. A. Revecca, *Studiare nonostante*, cit., pp. 15-16.

⁴⁷ Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli, pp. 147-157.

⁴⁸ Cfr. E. Bonini (2012), *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, Milano, Franco Angeli, p. 80.

dell'immirazione come i loro coetanei autoctoni⁴⁹. Ciò dimostra che la definizione di *straniero* spesso sottende una marginalità economica che si traduce in quella di classe⁵⁰.

In tal senso anche lo studio comparativo sulle carriere scolastiche dei giovani di origine immigrata in Paesi di recente immigrazione, svolto da Philipp Schnelly e Davide Azzolini fra Grecia, Italia, Portogallo e Spagna, dimostra che il *gap* educativo dei figli dell'immigrazione è fortemente correlato alle scarse risorse materiali ed economiche di cui dispongono le loro famiglie, e il *background* culturale dei genitori pesa molto meno rispetto alla componente socio-economica. L'evidenza empirica mostra, che nonostante i titoli culturali, molti immigrati occupano posizioni lavorative di basso livello, basso prestigio e bassa retribuzione⁵¹. Analizzando le specificità del disagio scolastico dei giovani di origine immigrata, Maddalena Colombo ha confrontato gli studenti che *vanno male a scuola* rispetto alle differenze sociali (reddito, classe occupazionale, titolo di studio dei genitori) e ha dimostrato che il differenziale tra italiani e non italiani diminuisce con evidenza. Non è quindi legittimo associare l'origine etnica ai risultati scolastici, ma occorre anzi valorizzare e riconoscere questa componente per intervenire in modo adeguato. Il rischio è infatti che si verifichino situazioni di isolamento e auto isolamento all'interno della spirale della povertà sia a scuola che fuori dalla scuola. Non accedere a certi spazi e certe attività, essere etichettati anche in base al proprio *status* contribuisce ad alimentare il circolo vizioso dell'esclusione e la fragilità psicologica e materiale in contesti complessi e selettivi⁵².

Proprio nei sistemi di istruzione dovrebbero essere offerti quanto prima programmi adeguati per soddisfare le esigenze cognitive e psicosociali di studenti in difficoltà per evitare che lo scarto di conoscenze e le difficoltà di comunicazione divengano fonte di esclusione sociale. Questi interventi mirati, in accordo con sforzi più ampi per ridurre l'impatto del *background* socio-economico sulle prestazioni, può rappresentare in ultima analisi un beneficio per tutti.

Sul piano temporale una variabile significativa è l'età dello studente nel momento della migrazione o il fatto di essere nato in Italia sia rispetto all'apprendimento della lingua che alla comprensione della mentalità e dei valori condizionati culturalmente. Sicuramente esiste un rapporto tra questo fattore e il successo scolastico, le ricerche informano però che non si evidenzia

⁴⁹ Cfr. Ocde (2015), *Pisa à la loupe, L'école peut-elle aider à l'intégration des immigrés?* Bollettino, n. 57, pp. 1-4. Cons. <http://www.oecd-ilibrary.org>

⁵⁰ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche*, cit., p. 24.

⁵¹ Cfr. D. Azzolini, P. Schnelly (2015), *The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe*, in Oxford Journals, «Migration Studies», Vol. 3 (2), pp. 217-240; M. Fiorucci, S. Bonetti (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini.

⁵² Cfr. M. Colombo (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane...* cit, p. 165-166; D. Zoletto (2014), *Stranieri in classe. Sul pluralismo 'culturale' a scuola*, in «ResetDOC». Cons. www.reset.it

un'età più vulnerabile delle altre, varie sono le fasi a rischio, l'approccio anche in questo caso è multidimensionale, anche se l'adolescenza per le criticità che già la caratterizzano costituisce un momento particolarmente difficile. Nel caso della migrazione in età più avanzata, il giovane deve infatti vivere una doppia transizione dovuta ai cambiamenti strutturali e fisiologici dell'età collegati con il doversi adattare e orientare in un nuovo contesto, subendo scelte spesso non fatte in prima persona, dovendosi confrontare con il problema dell'acquisizione della lingua sia per comunicare che per lo studio e dovendo interpretare un sistema scolastico con implicite e caratteristiche diversi rispetto al paese di origine.

Relativamente all'organizzazione scolastica e alla gestione della classe, elementi predittivi della riuscita scolastica dei giovani dell'immigrazione, un ruolo molto importante è svolto anche dal livello di benessere in classe⁵³. In tal senso le caratteristiche organizzative (la composizione delle classi, l'organizzazione degli spazi, la presenza di laboratori, la progettazione curricolare) e didattiche possono condizionare i percorsi degli studenti, alimentando per esempio dinamiche collaborative e partecipative, contro modelli di insegnamento basati sull'individualismo e la competizione. Fondamentali sono quindi il grado di consapevolezza e la cultura professionale e umana, in termini di sensibilità alla differenza da parte dei docenti. Gli insegnanti che incoraggiano gli studenti li possono facilitare nell'elaborazione di strategie di studio e possono gettare ponti fra i contesti di origine e quelli di accoglienza⁵⁴, divenendo quelle *figure stella*, che svolgono un ruolo positivo di traghettatori e guide, ponendosi come sostegno in caso di difficoltà, ma anche come figura affidabile di riferimento per orientarsi, facilitando la comprensione di diverse abitudini e significati implicite del mondo esterno alla famiglia⁵⁵.

Graziella Favaro sintetizza quindi le componenti del successo scolastico dei figli dell'immigrazione riferendosi specificamente a: la qualità dell'inserimento scolastico rispetto alla presenza di ritardo; le competenze nell'italiano L2, sia rispetto alla lingua per comunicare che a quella per studiare; la qualità e la quantità delle relazioni con i compagni di classe; le relazioni in classe con gli insegnanti e con gli adulti, gli scambi con i coetanei nell'extrascuola sia per quantità che per qualità; il mantenimento della lingua materna e l'atteggiamento verso le proprie origini e la

⁵³ Cfr. M. Colombo, *I giovani migranti nelle scuole italiane. Percorsi formativi, disuguaglianze, risorse*, in REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXII, n. 42, p. 159-170, jan./jun. 2014, pp. 167-168; Orim (2012), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'undicesima indagine regionale. Anno 2011*. Cons. <http://www.orimregionelombardia.it>

⁵⁴ A. Ravecca, *Studiare nonostante*, cit., pp. 82-83.

⁵⁵ Cfr. G. Favaro, M. Napoli (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Roma, Carocci.

predisposizione a parlarne e condividerle; la motivazione e la fiducia nelle proprie possibilità rispetto all'apprendimento; l'accettazione delle sfide di sviluppo, la progettazione del futuro⁵⁶.

3.4 Il capitale sociale come risorsa

Il capitale sociale risultano un fattore centrale rispetto al successo scolastico. Numerosi sono stati i tentativi di offrire di questa categoria delle definizioni esaustive. Le ricerche sul capitale sociale riguardano una pluralità di ambiti, dallo sviluppo economico e sociale alle comunità immigrate, dalla *governance* e la democrazia, al successo scolastico⁵⁷.

Accogliendo la più comune e classica definizione, per capitale sociale si intende

l'insieme delle risorse connesse alle relazioni familiari e alle strutture sociali di comunità, che possono essere utilizzate nello sviluppo sociale e cognitivo dei bambini e dei ragazzi. Tali risorse sono diverse da persona a persona e possono rappresentare un importante punto di forza, per i bambini e gli adolescenti, rispetto allo sviluppo del loro capitale umano⁵⁸.

Quale ruolo riveste questa componente nei percorsi di vita e di studio degli studenti figli dell'immigrazione?

Teorizzato dagli anni Settanta, gli studi di Pierre Bourdieu⁵⁹, James Coleman⁶⁰ e Robert Putnam, che rappresentano i più importanti riferimenti teorici, tale risorsa è ormai annoverata tra i principali motori delle scelte e dei percorsi di vita dei singoli, oltre che come un fattore cruciale per la stabilità e i livelli di integrazione della comunità⁶¹.

Bourdieu introduce questa nozione in una prospettiva funzionalista di derivazione marxista e considera il capitale alla base della trasmissione delle disuguaglianze. In tale prospettiva, il capitale sociale viene ritenuto lo strumento capace di rafforzare il potenziale del capitale economico, culturale, politico e simbolico. Esso è utilizzato dai soggetti e dai gruppi più potenti e favoriti per conservare la propria posizione di privilegio e di superiorità, ma concorre anche a orientare, nel tempo, i percorsi dei singoli individui o dei gruppi, nel passaggio da una posizione sociale all'altra⁶².

La lettura offerta da Coleman è invece di orientamento più individualista e il capitale sociale risulta essenziale per «l'ottenimento di obiettivi che in sua assenza non potrebbero essere

⁵⁶ Cfr. G. Favaro (2011), *A scuola nessuno è straniero*, cit., pp. 26-27.

⁵⁷ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Milano, Franco Angeli, p. 45.

⁵⁸ J. Coleman (2005), *Fondamenti di teoria sociale* [1990], Bologna, Il Mulino, p. 385.

⁵⁹ Cfr. P. Bourdieu (1980), *Le capital social: notes provisoires*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», pp. 2-3.

⁶⁰ Cfr. J.S. Coleman (1961), *Adolescent Society: the Social Life of Teenager and its impact on Education*, New York, Free Press.

⁶¹ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, cit., p. 48.

⁶² Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze...*, cit., p. 46.

conseguiti, se non a costo molto superiore»⁶³. Esso completa e rafforza altri tipi di capitale (culturale, economico, politico e simbolico) e costituisce una risorsa importante proprio per i gruppi più deboli, che si caratterizzano per la mancanza di capitali, come i giovani figli dell'immigrazione e sotto forma di relazioni favorisce le traiettorie di integrazione. Bourdieu e Coleman concepiscono il capitale sociale come una risorsa riferibile ai singoli o a gruppi. Robert Putnam lo descrive invece, come un bene pubblico della società, che si collega al senso civico e alla partecipazione alla vita associativa; rappresenta il collante delle reti sociali e delle regole di reciprocità e di fiducia che le caratterizzano, corrispondendo a un bisogno prettamente umano e arricchisce i soggetti in termine di salute, benessere, intelligenza, capacità di gestire e vivere la democrazia. L'erosione del capitale sociale è alla base della crisi partecipativa politica negli Stati Uniti⁶⁴.

Il capitale sociale, inoltre, svela il carattere socialmente situato dell'emigrazione che si incorpora nei sistemi sociali e che quindi dal momento in cui viene decisa, alle successive fasi di sviluppo e alle modalità di insediamento e di integrazione, fa riferimento a una rete di relazioni, importanti e determinanti non solo a livello quantitativo, ma anche qualitativo⁶⁵.

Un'importante distinzione, a tal proposito, è quella tracciata proprio da Putnam tra capitale sociale *bonding* e *bridging*. Il primo, che deriva dal verbo *to bond*, - mettere insieme, collegare - si riferisce alla tendenza a creare e mantenere legami all'interno dello stesso gruppo. Esso richiama i meccanismi di solidarietà interna al gruppo e promuove l'aiuto reciproco. Il secondo, dal verbo *to bridge*, evoca la creazione di ponti e si riferisce a quel capitale sociale che collega persone appartenenti a gruppi diversi. Favorisce lo scambio di informazioni, la reciprocità. Non occorre che esista un gruppo coeso che lo attivi e esso garantisce comunque l'aiuto reciproco. Nella prospettiva di Putnam, è questo tipo di capitale sociale che promuove l'integrazione⁶⁶.

Il capitale sociale, infatti, si situa in stretto rapporto con la riuscita scolastica e ne costituirebbe uno degli elementi predittivi⁶⁷ includendo più indici: quello di socialità, quello di capitale sociale familiare interno, la densità del *network* familiare, l'indice di capitale sociale dato dalla somma di socialità e *network* familiare e la propensione all'integrazione. Fra i rischi insiti nel multiculturalismo emergono proprio la divisione e la separazione fra le comunità, che se avallate da politiche orientate a questo disegno della convivenza sociale, rischiano di alimentare capitale

⁶³ Cfr. J. Coleman (2005), *Fondamenti di teoria sociale...*, cit., p. 390.

⁶⁴ Cfr. R.D. Putnam (2004), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America* [2000], Bologna, Il Mulino, pp 345-349.

⁶⁵ Cfr. M. Ambrosini (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.

⁶⁶ Cfr. R.D. Putnam (2000), *Bowling alone: the Collapse and revival of American Community*, trad. it. *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, Il Mulino, p. 20.

⁶⁷ Ivi, pp. 444-445.

sociale *bonding*, a scapito di quello *bridging*, impedendo la coesione sociale⁶⁸. Secondo questa visione, la nozione di capitale permette di potenziare gli altri e di definire nuove traiettorie sociali. Esso costituisce il motore delle dinamiche di socializzazione dei figli dell'immigrazione in famiglia, a scuola, nel gruppo di coetanei, nella comunità *tout court*⁶⁹.

Andrea Revecca, confermando l'orientamento di Bourdieu e di Coleman e delineando le *chances* di successo formativo degli studenti di origine immigrata nella scuola secondaria di secondo grado, sottolinea come l'intreccio di variabili fondamentali, quali il livello di istruzione dei genitori, la loro professione e la condizione economica siano fra i più importanti predittori del successo scolastico dei figli. Il capitale umano, inteso come le caratteristiche e le abilità personali, l'istruzione e quello culturale, cioè i beni culturali, come libri, quotidiani, teatro e cinema costituiscono una determinante fondamentale del successo formativo dei ragazzi, anche indipendentemente dalla cittadinanza. Le migrazioni concorrono sicuramente a modificare il capitale umano disponibile, tantoché le competenze e il patrimonio accumulato e costruito nel paese di origine si depotenzia nel mercato del lavoro del paese che accoglie, ma il più importante motore di attivazione e qualificazione delle risorse umane e culturali disponibili è il capitale sociale⁷⁰.

Secondo Coleman, la scuola, essendo un luogo di relazioni, anche involontariamente produce capitale sociale, in riferimento al ruolo positivo delle amicizie, dei rapporti sociali delle famiglie, del ruolo di facilitazione assunto in tal senso dalla scuola. Coleman ipotizza, ugualmente, che la scuola veicola numerose relazioni sia nel gruppo dei pari, sia fra studenti e adulti: esiste una connessione tra il capitale sociale, il buon funzionamento della scuola e il buon rendimento degli studenti. Anche Putnam ritiene che una rete di relazioni sociali fondate sulla fiducia favorisce l'obiettivo di genitori e insegnanti, quindi il benessere e lo sviluppo degli allievi. Alle luce degli studi condotti in molte scuole americane, particolarmente sugli studenti afro-americani, emerge che dove il capitale sociale risulta più elevato, e gli studenti vivono in comunità più aperte i bambini godono di maggiore benessere e salute, incorrono meno nel rischio dell'abbandono scolastico, della devianza giovanile e registrano migliori risultati scolastici⁷¹. Quando il capitale sociale è più alto il contesto garantisce maggiore benessere sia di salute che rispetto agli apprendimenti e diminuiscono

⁶⁸Cfr. G. Gilardoni (2012), *I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 15, pp. 87-88.

⁶⁹ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze...*, cit., p. 56.

⁷⁰ Cfr. A. Ravecca, *Studiare nonostante*, cit., p. 21; M. Ambrosini (2004), *Il futuro in mezzo a noi*, in M. Ambrosini, Molina S., *Seconde generazioni, un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.

⁷¹ Cfr. R.D. Putnam (2004), *Capitale sociale e individualismo...*, cit., p. 361.

gli abbandoni e la violenza⁷². La presenza di relazioni esercita in effetti benefici poiché gli studenti che vivono in comunità con alto capitale sociale ottengono risultati scolastici più alti, analogamente quelli che provengono da famiglie ad alto capitale hanno una crescita più equilibrata e hanno un profitto più alto, le scuole con un capitale sociale più elevato sono di qualità più alta. Il capitale sociale delle famiglie coincide anche con la maggiore attenzione dei genitori alla vita scolastica dei figli, allo svolgimento dei compiti e ai contenuti dei programmi, a un maggior controllo dei figli fuori della scuola; le ricerche hanno dimostrato che i risultati scolastici di questi studenti è più alto e il rischio di cadere in comportamenti devianti molto minore⁷³. La catena di connessione fra capitali è strettissima e parte dall'educazione: questa infatti produce capitale sociale accendendo l'impegno civico e la comunità, tale capitale produce riuscita, benessere e capitale umano⁷⁴.

3.5 Tipologie di famiglie e il capitale sociale

L'esperienza migratoria e la realtà familiare di riferimento non determinano quindi in modo esclusivo le prestazioni scolastiche, ma uno sguardo analitico su questi aspetti, risulta necessario poiché la complessità e la variabilità dei vissuti affrontati, espone gli studenti adolescenti non italiani a possibili situazioni di stress, destabilizzanti e dolorose, che incidono negativamente sulla percezione di sé e sulla predisposizione all'inclusione⁷⁵.

La letteratura *evidence based*, dimostra che appartenere a una famiglia con un *background* economico sociale elevato costituisce un elemento di vantaggio rispetto al rendimento scolastico, poiché un'alta posizione lavorativa dei genitori tende a corrispondere a livelli significativi di prestigio occupazionale e di riconoscimento economico e un alto capitale culturale degli stessi offre maggiori elementi di stabilità ai soggetti⁷⁶. Gli studi però ci comunicano anche che il capitale economico e culturale della famiglia, per quanto importante, non è il principale elemento che condiziona i percorsi di studio dei figli, anche nei nuclei familiari alloctoni, che generalmente si situano ai livelli più bassi della gerarchia sociale, indipendentemente dal livello scolastico dei genitori. Rispetto alle famiglie di origine straniera il ruolo cruciale che esse detengono si manifesta

⁷² Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nell'Italia multietnica*, Milano, Fanco Angeli, pp. 56-61; A. Revecca (2009), *Studiare nonostante*, cit.

⁷³ Cfr. R.D. Putnam (2000), *Bowling alone*, cit.

⁷⁴ Ivi.

⁷⁵ Cfr. I. Bolognesi (2015), *Infanzie. Bambini e bambine nella migrazione*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 131-150.

⁷⁶ Cfr. M.G. Onorati (2012), *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*, Milano, Franco Angeli; A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante*, cit., pp. 57-60.

proprio sul piano sociale, nell'apertura che queste hanno con l'esterno attraverso reti di supporto con parenti, vicini e connazionali e soprattutto sotto l'aspetto di mediazione, riferimento sicuro e di contenimento emotivo per i figli. Il nesso fra il capitale sociale della famiglia e la creazione di capitale umano per gli studenti, dipende in ultima analisi, dalla struttura delle relazioni familiari e dal livello di intensità delle relazioni all'interno del nucleo familiare, dalla presenza dei genitori, dalla loro partecipazione alla vita dei figli in termini anche di attenzione alla vita scolastica, sostegno ai compiti e alla percezione che promuovono nei giovani rispetto a questa componente⁷⁷. Il capitale sociale che nasce dal rapporto tra genitori e figli offre la più importante spinta al trasferimento del capitale umano fra le generazioni. La famiglia si configura proprio come la *culla* del capitale sociale, essa infatti costituisce un'istituzione sociale primordiale che attraverso le relazioni naturali tra i suoi componenti, produce le risorse necessarie allo sviluppo sociale e cognitivo dei bambini⁷⁸. Il trasferimento di capitale può verificarsi a più livelli, fra famiglie, amici, compagni di scuola, insegnanti e alunni, sono però i rapporti fra genitori e figli ad assumere la maggiore rilevanza, integrati dalle relazioni interfamiliari. Le risorse materiali e ambientali, anche cognitivamente stimolanti non risultano significative se i genitori investono il proprio capitale culturale solo all'esterno del contesto familiare e non partecipano attivamente alla vita dei figli⁷⁹.

La migrazione, quando vissuta direttamente, inevitabilmente porta con sé un carico di costi in termini di trauma da sradicamento, perdita, disorientamento. Occorre far luce sui percorsi migratori degli attori in gioco per capire come la condizione di genitore nella migrazione sia particolarmente gravosa in termini di scelte, solitudine, negoziazione e talvolta rinuncia ai valori e modelli di riferimento. D'altra parte anche la condizione dello studente, inserito nella scuola italiana, può testimoniare eventi importanti e dolorosi determinati dalle scelte della propria famiglia e quindi propriamente non sue. Le migrazioni trasformano i legami, lo spostamento smembra i gruppi, provoca isolamento sociale, sia che si verifichi il ricongiungimento, sia che la famiglia si sposti insieme. Con l'arrivo nel nuovo paese, la situazione non riprende mai dal punto in cui si era lasciata alla partenza, gli assetti e le dinamiche si modificano, come il rapporto tra i generi e le generazioni⁸⁰.

⁷⁷ Ivi, pp.52-56.

⁷⁸ Cfr. J.S. Coleman (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in «American Journal of Sociology», vol. 94 Supplement, pp. 95-120; J.S. Coleman (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, cit.

⁷⁹ Cfr. A. Ravecca, *Studiare nonostante*, cit., p. 59.

⁸⁰ Cfr. C. Silva (2014), *La famiglia immigrata tra cura dell'altro e cura di sé*, in «Famiglia», 2014, pp. 325-340; A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante...*, cit., p. 60.

L'esperienza della famiglia che giunge nel territorio di immigrazione è un'esperienza complessa, come spiega Clara Silva, su cui si gioca il benessere psicoemotivo della persona immigrata, tra *perdita e guadagno*. Si configura infatti una perdita dei pieni diritti di cittadinanza, perdita delle competenze nella lingua e sulla cultura del nuovo paese di residenza (che inducono nella maggior parte dei casi a vivere una situazione di marginalità per il declassamento sociale subito), perdita del proprio stile di vita, perdita degli affetti. A questa strutturale situazione di disagio si accompagna l'essere frequentemente soggetti a stereotipi e pregiudizi, per il paese di origine, per i caratteri somatici, per lo svantaggio economico che si incarna, collegato allo *status* sociale⁸¹.

Quale profilo hanno le famiglie straniere? Il caleidoscopio di casi che si apre riflette i variegati percorsi migratori vissuti e mostra come i possibili modelli familiari in cui i ragazzi vivono incidano profondamente sulle loro traiettorie di vita.

Le famiglie multietniche si configurano come famiglie al plurale, che includono in questo quadro le famiglie ricongiunte, quelle separate, le monoparentali, le estese, le ricomposte, le ricostituite, le miste o biculturali, quelle di fatto, le rifugiate, quelle che mancano per i minori non accompagnati⁸².

Il ricongiungimento, attualmente il maggiore canale di immigrazione in Italia, spesso agognato e idealizzato come l'atto finale di una ricomposizione faticosa e lunga, anche rispetto alle procedure burocratiche che l'accompagnano, e che tiene sospese le vite dei congiunti per lunghi periodi, viene vissuto come il risarcimento di periodi di separazione e di solitudine, il lieto fine e la stabilizzazione di una condizione altrimenti innaturale e mutilata. Nella realtà dei fatti, restringendo il quadro alla famiglia nucleare, sia che si tratti di ricongiungimento del coniuge (al maschile o al femminile), sia che si tratti di quello dei figli, le difficoltà e gli sforzi da affrontare sono notevoli ed entrambi accomunati dalla sofferenza di ulteriori separazioni e dall'adattamento a una nuova condizione, spesso più ostile e inospitale di quella immaginata.

Per quanto riguarda i coniugi, lunghi periodi di separazione implicano cambiamenti identitari e aspettative spesso da rinegoziare e da mediare, in particolare quando a ricongiungersi è l'uomo, che tendenzialmente non accetta situazioni di inversione di ruoli di genere, in cui è la moglie a

⁸¹ Cfr. C. Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 63.

⁸² Cfr. S. Lorenzini (2014), *Famiglie al plurale, tra ipervalorizzazione e disconoscimento*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 3, pp. 293-294; A. Portera (2004), *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola, pp. 49-62.

lavorare e aver acquisito maggiori autonomia e indipendenza, forte del ruolo di *breadwinner*. Tali situazioni possono degenerare fino alla messa in discussione o la rottura dell'unione stessa⁸³.

Rispetto al ricongiungimento dei figli, soprattutto se avviene in età adolescenziale, il senso di sradicamento, di imposizione e di non riconoscimento delle proprie scelte causa notevoli traumi psicologici ed emotivi. L'interruzione delle relazioni e delle reti affettive nel paese di origine, la convivenza con genitori quasi sconosciuti, la difficoltà di imparare una nuova lingua, di inserirsi in un contesto diverso e di costruire amicizie, talvolta la scarsa presenza delle figure parentali, o perché il nucleo è monogenitoriale o perché impegnate nel lavoro e quindi la mancanza di figure protettive e di contenimento, generano un impatto difficile con il mondo della scuola e con la società⁸⁴. Sentimenti di rabbia e di rifiuto con la ricerca di pseudo rassicurazione in gruppi di pari per lo più a connotazione etnica, sta provocando anche in Italia l'insorgere di fenomeni allarmanti e di particolare attenzione sociale, quali il costituirsi di vere e proprie bande giovanili, auto-ghettizzantesi e con propri linguaggi e codici di funzionamento⁸⁵.

Una tipologia di famiglia sempre più diffusa nei contesti migratori è quella monoparentale. Da un punto di vista delle teorie del capitale sociale questo tipo di famiglia indebolisce molto non solo le risorse economiche, ma anche le relazioni, i contatti e la comunicazione che sono alla base del capitale sociale stesso. Con la presenza di un solo coniuge si dimezzano infatti i dispositivi di controllo rispetto ai figli e alla loro educazione, che alla presenza di padre e madre tendono più facilmente a conciliare equamente permissività e autoritarismo⁸⁶. Anche le possibilità di instaurare relazioni con i genitori degli amici dei figli o con altri adulti della comunità diminuiscono⁸⁷.

Gli studi hanno dimostrato inoltre, che la condizione di chi vive nelle *stepfamily*⁸⁸, cioè i nuclei allargati composti da figli, cugini, zii, nonni e altri parenti, in termini di accesso al capitale sociale può essere paragonato alla condizione di chi vive con un solo genitore. Il capitale economico offerto in queste famiglie infatti, non differisce da quello delle famiglie in cui sono presenti entrambi i genitori, ma i figli mancano di quel repertorio più ampio e ricco di relazioni sociali e di quella maggiore intimità relazionale con i genitori presenti nelle famiglie integre⁸⁹. Solo

⁸³ Cfr. A. Bongiana (2014), *Ricongiungimenti familiari e gruppi neoricomposti nelle famiglie migranti*, in «Minori e giustizia», n.3, p. 89.

⁸⁴ Cfr. I. Finzi (2014), *Genitorialità e immigrazione: riflessioni intorno alla complessità della valutazione e del sostegno quando le famiglie vengono da altri mondi*, in «Minori giustizia», n. 3, p. 119.

⁸⁵ Cfr. G. Gilardoni (2012), *I processi di integrazione nelle nuove generazioni*, cit., p. 97.

⁸⁶ Cfr. S. McLanahan, G. Sandefour (1985), *Growing Up with a Single Parent*, Cambridge, Harvard University Press.

⁸⁷ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante...*, cit., pp. 60-62.

⁸⁸ Cfr. N.M. Astone, S.S. McLanahan (1994), *Migration and Adjustment Family Structure, Residential mobility, and School Dropout: A Research Note*, in «Demography», vol. 31, n. 4, pp. 575-584.

⁸⁹ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante...*, cit., p. 61.

grazie alle comunità etniche e ai *network* migratori, le famiglie riescono a compensare parzialmente queste mancanze. Le ricerche⁹⁰ mostrano infatti, che bambini che vivono in contesti in cui il nucleo familiare è legato a un fitto reticolo parentale, mostrano migliori condizioni psicologiche, più successo scolastico e aspirazioni educative superiori rispetto a chi vive in nuclei familiari socialmente isolati⁹¹. Secondo la visione normativa di Coleman⁹², anche l'occupazione professionale della mamma può costituire un elemento di ostacolo all'accompagnamento dei figli nel percorso di studi e della trasmissione del capitale sociale. Le variabili da considerare non sono solo se la mamma lavora o non lavora, occorre considerare altri aspetti, come l'età, il numero di figli, il tipo di occupazione. La presenza della madre a casa infatti, non sempre costituisce una discriminante positiva, occorre considerare la partecipazione alla vita scolastica (riunioni con gli insegnanti, supporto allo studio nello svolgimento dei compiti...). In questa prospettiva il tipo di professione è alla base della qualità della relazione con i figli e la trasmissione intergenerazionale del capitale culturale posseduto. Le difficoltà nel gestire i figli e nel supportarli nello studio per le madri immigrate che lavorano, sono particolarmente rilevanti. Come ha denunciato Maurizio Ambrosini, la condizione lavorativa delle donne è spesso penalizzata per questioni di genere ed etniche, sono infatti più marginalizzate sul mercato del lavoro e tale subordinazione le costringe a lavori per lo più irregolari e non qualificati, indipendentemente dal titolo culturale posseduto. Le condizioni lavorative si scontrano con i bisogni della famiglia, ciò può generare difficoltà sia con il coniuge che con i figli. Gli orari lunghi di lavoro, le distanze da percorrere, le scarse protezioni sociali, sono elementi che ricadono negativamente sul tempo da dedicare ai figli. Anche nelle situazioni in cui le madri non lavorino e siano casalinghe, come sopra accennato, può verificarsi che le loro scarse conoscenze linguistiche e del nuovo contesto le induca a vivere una condizione di isolamento sociale e risultino limitate nella capacità di accompagnare i propri figli nei percorsi di crescita e di studio⁹³.

A fronte del declassamento dei titoli di studio che segue la migrazione, il bagaglio di competenze utili e trasferibili da parte dei genitori non è infatti quello contenutistico inerente

⁹⁰ Cfr. C.L. Bankston, M. Zou (2002), *Social Capital and Immigration Children's Achievement*, in B. Fuller, E. Hannun, *Schooling and Social Capital in diverse cultures*, Amsterdam/London, JAI; A. Portes, D. MacLeod (1996), *Educational Progress of Children of Immigrants: The Role of Class, Ethnicity, and School Context*, in *Sociology of Education*, vol. 69, n. 4, pp. 255-275.

⁹¹ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante...*, cit., p. 62.

⁹² Cfr. J.S. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, cit.

⁹³ Cfr. M. Ambrosini (2004), *Il futuro è mezzo a noi*, in M. Ambrosini e S. Molina, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Agnelli.

l'ambito dei studi svolti o di saperi contestuali (letteratura, storia, geografia..), ma quello generale che include abilità trasversali, atteggiamenti, modalità di investimento sull'educazione⁹⁴.

Rispetto ai vissuti familiari, una complessa eterogeneità investe anche le diverse storie dei figli dell'immigrazione. Una categorizzazione, che semplifica una casistica fortemente diversificata, è quella fra i giovani figli dell'immigrazione che sono nati in Italia (G2) e quelli arrivati dopo la nascita⁹⁵.

A tal proposito, generalizzando, Anna Coluccia e Fabio Ferretti, propongono di far riferimento a una *seconda generazione propriamente detta*: cioè i soggetti nati in Italia da genitori entrambi stranieri G2, una *generazione "1,5" (uno e mezzo) o quasi seconda generazione*: cioè i figli di immigrati arrivati in Italia dopo la nascita e se il percorso scolastico in Italia è iniziato nella prima infanzia possono essere considerati di seconda generazione propriamente detta, e di *seconda generazione "mista"*: sono i figli delle coppie miste⁹⁶.

Esistono quindi, fra gli studenti, quelli che nati in Italia, parlano l'italiano, si sono socializzati con coetanei autoctoni e conoscono e condividono a livello simbolico i valori, gli stili, le aspirazioni e spesso gli standard di consumo dei coetanei della società accogliente, pur avendo introiettato in famiglia una lingua, modelli e riferimenti di una cultura *altra* e quelli che hanno vissuto l'esperienza del viaggio o del ricongiungimento, subendo in questo secondo caso il doppio carico di fratture e lacerazioni che l'esperienza migratoria porta con sé, prima con il distacco dai genitori, poi con la partenza dalla terra natale. Come spiega Ivana Bolognesi

la prima generazione, costituita dagli adulti, anche dopo la migrazione, pur mutando alcuni aspetti esteriori (vestiti, cibo, abitazioni e relazioni..) continua a nutrire sentimenti di appartenenza verso la cultura di origine; tali sentimenti si manifestano, per esempio, nel mantenimento delle abitudini religiose, della lingua, delle concezioni della vita, della morte, della famiglia, delle norme che regolano i rapporti tra generazioni e tra i sessi. Al contrario la seconda generazione, formata dai minori nati nel Paese di accoglienza o da quelli arrivati ancora piccoli dal paese d'origine, non possiede riferimenti così chiari, così ben radicati nella cultura di origine dei genitori poiché costruisce la propria identità secondo valori e modelli appartenenti ad una pluralità di culture (familiare, di origine, globale, amicale....)⁹⁷.

⁹⁴ Cfr. B.R. Chiswick (1978), *The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-Born Men*, in «The Journal of Political Economic Review», vol. 86, n. 5, pp. 897-921.

⁹⁵ Cfr. A.R. Calabrò (2013), *Di che parliamo quando parliamo di identità?*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 2013, pp. 148-163.

⁹⁶ Cfr. A. Coluccia, F. Ferretti (2010), *Immigrati di seconda generazione a scuola. Una ricerca toscana*, Milano, Franco Angeli.

⁹⁷ I. Bolognesi (2008), *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*, in «Ricerche di pedagogia interculturale», 3(2008) – *Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione*, p. 3.

In entrambe le situazioni le ricerche e la letteratura rivelano che da un punto di vista identitario e psicologico i giovani figli dell'immigrazione devono rielaborare e metabolizzare, in condizioni anche di vulnerabilità e spesso in solitudine, elementi di frattura e di dualismo forti. Nonostante percorsi esistenziali tendenzialmente più lineari e per certi versi facilitati, anche i figli dell'immigrazione delle seconde generazioni, nati in Italia e che spesso con i paesi di origine dei genitori hanno avuto pochi, se non nessun rapporto diretto, si trovano infatti, inevitabilmente a confrontarsi con le proprie radici e il proprio processo di individuazione *stretti fra due mondi* in scarsa comunicazione reciproca⁹⁸. Questi giovani parlano bene l'italiano, si muovono con sicurezza nella società, comprendono gli impliciti culturali che la caratterizzano, spesso a un livello e con una padronanza maggiore dei genitori. I ruoli parentali rischiano pertanto di ribaltarsi e si verifica la cosiddetta *inversione parentale* per la quale i figli, si trovano a dover mediare culturalmente e linguisticamente fra i genitori e la società, con il rischio di una perdita di autorità delle figure genitoriali e un'iper responsabilizzazione dei piccoli. A questo possono accompagnarsi un'idealizzazione nostalgica del paese d'origine, *paradiso perduto*⁹⁹, o al contrario una messa in discussione e una negazione dei modelli familiari e culturali del paese d'origine con un'ossessiva spinta all'assimilazione nel tentativo di trovare uno stato di mimetizzazione e di omologazione con i coetanei accoglienti¹⁰⁰. Tale atteggiamento può manifestarsi soprattutto nel periodo adolescenziale, caratterizzato da fragilità e bisogno di rottura, in cui i figli dell'immigrazione, oltre a doversi confrontare e scontrare con due generazioni diverse, devono farlo anche con valori, costumi e credenze *altre*, dibattendosi fra due territori semantici demarcati dalla *porta di casa*¹⁰¹. Il pericolo per questi giovani è di non essere riconosciuti del tutto in nessuno dei due contesti, prigionieri di una *doppia assenza*¹⁰², poiché stranieri per il paese di origine lontano, spesso mai abitato e in quello di nascita¹⁰³.

⁹⁸ Cfr. M.R. Moro (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, Franco Angeli.

⁹⁹ Cfr. M. Andolfi (2005), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, Milano, Franco Angeli.

¹⁰⁰ Cfr. S. Lorenzini (2014), *Famiglie al plurale, tra ipervalorizzazione e disconoscimento*, cit.

¹⁰¹ Cfr. M.R. Moro (2002), *Genitori in esilio...*, cit.

¹⁰² Cfr. A. Sayad (2002), *La doppia assenza...*, cit.

¹⁰³ Cfr. C. Silva (2001), *Adolescenti e preadolescenti immigrati: esigenze e problematiche formative*, in C. Betti, (a cura di), *Adolescenti e società complessa*, Pisa, Edizioni Del Cerro; C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, cit.; A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante*, cit.

CAPITOLO 4

SUCCESSO SCOLASTICO E CITTADINANZA ATTIVA

Gli stranieri sono tanto più stranieri quanto più sono poveri
H.M. Enzensberger

4.1 Successo scolastico e integrazione sociale¹

La riuscita scolastica riveste un ruolo cruciale per l'integrazione sociale degli alunni figli dell'immigrazione.

Per comprendere tale legame risulta necessario approfondire il concetto di integrazione rispetto alle dinamiche inclusive e allo sviluppo del senso di appartenenza, oltre che della realizzazione personale e del progetto migratorio della propria famiglia.

Con il termine integrazione si intende sempre più spesso, la possibilità e capacità di partecipazione del singolo o di un gruppo a una collettività, riconoscendo in tal modo un'esistenza piena, attiva e consapevole – non esente da conflitti – dei soggetti da integrare².

Il tema dell'integrazione è sempre stato al centro delle riflessioni delle scienze sociali e si caratterizza per la complessità che sottende, sia a livello speculativo che applicativo, nelle diverse realtà storico-sociali. Superando i diversi orientamenti filosofici di stampo universalista o differenzialista e riconoscendolo come un concetto basilare per lo studio della convivenza sociale³, l'integrazione può essere considerata come «un processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà sociale, tra individui e gruppi culturalmente ed etnicamente differenti, fondati sul rispetto delle diversità a condizione che queste non mettano in pericolo i diritti umani fondamentali e le istituzioni democratiche»⁴.

Il processo di integrazione è molto più complesso della semplice assimilazione che storicamente è andata affermandosi nelle società multietniche come perdita e omologazione della differenza rispetto al gruppo maggioritario, nella convinzione che tale processo sia naturale e inevitabile rispetto a lunghi assi temporali nei meccanismi dell'inserimento umano in nuove comunità. L'integrazione infatti, pensata all'interno della dinamicità di ogni cultura, porta con sé due possibili

¹ L'uso della parola *integrazione* fa qui riferimento a quello che ne fa la sociologia e non la pedagogia, che preferisce parlare di *inclusione*.

² Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2012), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche. Rapporto 2012*, Fondazione Ismu, Milano, 2013, p. 9.

³ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nell'Italia multietnica*, Milano, Franco Angeli, p. 9.

⁴ V. Cesareo (2009), *Gli indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli, Fondazione Ismu, p. 23.

declinazioni: quella sociale e quella personale. La prima si realizza quando le differenze convivono e trovano espressione e valorizzazione nel riconoscimento reciproco⁵. Marco Catarci fa osservare che la nozione di integrazione sociale è primariamente legata alle condizioni materiali, che si configurano come essenziali per conseguire una mobilità economica e sociale, per l'accesso a percorsi di formazione, all'alloggio e a servizi molto importanti come quelli sociali. D'altra parte essa si collega alle culture e alle identità delle persone, alla partecipazione sociale e alla capacità di instaurare relazioni. Fondamentale in tal senso è l'attivazione delle risorse personali del soggetto anche sulla base di un progetto negoziato e concordato. Spesso i problemi di integrazione, che possono essere imputati a difficoltà di incontro culturale, dipendono in realtà da motivi sociali e dalla mancanza di risposte efficaci al bisogno di inserimento sociale del migrante⁶.

I processi di integrazione, in quanto processi al plurale che collegano una molteplicità di sfere e di servizi, si caratterizzano per la loro complessità e la loro incompiutezza, poiché finché non si sono esauriti non è possibile affermare che l'integrazione esista. Tale processualità comporta tempi di svolgimento più o meno lunghi che si realizzano in senso diacronico. L'integrazione presenta inoltre un carattere sempre situato, essa prende forma all'interno di un preciso contesto storico, si declina in modo multidimensionale, intrecciando contemporaneamente le dimensioni economica, culturale, sociale e politica, che risultano interdipendenti e infine si presenta come un fenomeno bidirezionale, in quanto non coinvolge solo i cittadini immigrati, ma anche quelli del paese ospite, con le rappresentazioni che ha costruito dello straniero attraverso le agenzie educative e i mezzi di comunicazione di massa⁷.

Il concetto di integrazione, e questo è l'aspetto che più interessa rispetto al successo formativo, superando una prospettiva solo culturalista, si apre a quello di appartenenza, «integrarsi significa prendere parte o far parte in qualche misura di un contesto, di un ambiente»⁸.

È pertanto necessario, in prospettiva educativa e interculturale, anche concentrarsi sulle variabili che concorrono a facilitare o ostacolare l'integrazione sociale di individui e gruppi, nella consapevolezza che questa è un processo di natura complessa, collegata a molti fattori: quelli strutturali, come le scelte politiche; le opportunità educative e di occupazione offerte dagli specifici

⁵ G. Zincone (2006), *Familismo legale. Come (non) diventare cittadini italiani*, Bari, Laterza.

⁶ Cfr. M. Catarci (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura*, cit., pp. 32-33, 36.

⁷ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze*, cit.

⁸ E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, cit., p. 21.

contesti; e i capitali economico, culturale e sociale, intesi come realtà familiare di provenienza, le attitudini e le motivazioni personali⁹.

Purtroppo, come fa osservare Maurizio Ambrosini, gli Stati che accolgono tendono ad assumere prevalentemente un ruolo di verifica e di sorveglianza dei risultati conseguiti, ponendo meno enfasi sugli aspetti promozionali come se la responsabilità dei risultati dell'inclusione dipendesse solo dalla *volontà di* e *capacità di* inserimento, ma l'integrazione è un processo che può e deve essere promosso attivamente attraverso politiche adeguate¹⁰.

Rispetto all'integrazione si possono individuare varie visioni interpretative e diversi percorsi intrapresi sia sul fronte educativo che su quello sociale e politico nel corso degli anni nei vari Paesi. In generale, attualmente, l'orientamento dei Paesi europei tende a essere più omogeneo e si sta affermando la volontà da parte del governo centrale di uniformare gli interventi e lo spirito con cui si attuano, anche per applicare le linee di azione più efficaci, smussando le carenze e i limiti degli interventi passati¹¹. L'analisi condotta da Eurostat presenta però una situazione ancora poco soddisfacente dell'integrazione della popolazione non autoctona in termini di cittadinanza attiva, integrazione civica e vita sociale. Modelli europei efficaci in tal senso faticano ad affermarsi e i dati disponibili sono ancora disomogenei. I decisori politici dei paesi europei stanno considerando tale mancanza una delle priorità, soprattutto in questo particolare momento storico, segnato da ingenti e incontrollati flussi migratori. Ciò che emerge è la necessità di un quadro migratorio che accomuni l'Unione europea e la riflessione su come si configuri un modello veramente inclusivo che garantisca a tutti, cittadini nativi e non, di costruire un sistema sociale coeso, che veda tre elementi base: cultura condivisa, pluralismo culturale e partecipazione civica. Le politiche dovrebbero far fronte alle nuove sfide della globalizzazione individuando nuove strategie di convivenza, all'interno di un quadro normativo condiviso nel senso autentico di costruzione di una *casa comune*¹².

Un tentativo importante è stato quello svolto dal *British Council* di Bruxelles, per conto dell'Unione europea che ha realizzato un indice di integrazione, il *Migrant Integration Policy Index – Mixed*, per valutare le politiche attuate da 28 Paesi verso gli immigrati (Paesi Ue, più Canada, Norvegia e Svizzera). L'integrazione è stata misurata a partire dalle politiche adottate dai vari Stati rispetto all'immigrazione considerando l'accesso al mercato del lavoro, i ricongiungimenti

⁹ Cfr. Gilardoni G. (2012), I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale, *Sociologia e politiche sociali*, vol. 15, p. 83.

¹⁰ Cfr. G. Amodio e R. Milli (2011), *Incontri di mondi, saperi, luoghi e identità. Azioni, processi educativi ed integrazione sociale*, Ravenna, Maggioli Editore, p. 25.

¹¹ Cfr. P. Boccagni, G. Pollini (2012), *L'integrazione nello studio delle migrazioni: teorie, indicatori, ricerche*, Milano, Franco Angeli; A. Portera (1998), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero; M. Catarci, M. Fiorucci (2015), *Intercultural Education in the European Context*, Oxford, Routledge.

¹² Cfr. MIUR/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana...*, cit., p. 162.

familiari, le possibilità di residenza a lungo termine, la partecipazione politica, l'esercizio della cittadinanza e le misure attuate contro la discriminazione. Tale strumento però, considerando solo l'aspetto politico, non ha dato conto della multidimensionalità e della bidirezionalità dell'integrazione stessa. In Italia, la Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati, coordinata da Giovanna Zincone, aveva proposto un'ampia gamma di indicatori, mai sperimentati concretamente però, considerando la multidimensionalità del fenomeno e valutando:

a) struttura demografica, sociale e territoriale [...]; b) relazione con la comunità di origine e con quella di accogliimento [...]; c) inserimento lavorativo e mobilità socio-professionale (scolarizzazione, insuccessi nella scuola dell'obbligo, ritardi e abbandoni, tasso di attiva partecipazione femminile, tasso di disoccupazione, settori di occupazione e qualifica professionale, lavoratori autonomi, utilizzazione del capitale umano); d) vita nella società¹³.

Anche Marco Catarci, nell'ambito dell'ampia articolazione dell'integrazione sociale, enumera molteplici aspetti di un effettivo processo di inserimento: quello economico, inteso come accesso a una occupazione dignitosa e all'autonomia economica; quello sociale, come il possesso di relazioni autonome, la partecipazione all'associazionismo, l'accesso a un alloggio decoroso; l'inserimento culturale attraverso l'acquisizione di competenze linguistiche e l'accesso a opportunità formative; l'inserimento politico attraverso la partecipazione alla vita sociale e l'esercizio della cittadinanza¹⁴.

Fenomeni allarmanti come i fallimenti scolastici, la marginalità occupazionale, i comportamenti devianti, sono indici di malessere che fanno riflettere sulle condizioni e le opportunità offerte dalle società sviluppate¹⁵. La scolarizzazione e il successo scolastico costituiscono quindi un indicatore di integrazione¹⁶.

Per successo formativo non si intende semplicemente un esito positivo (riuscita scolastica) nell'apprendimento delle singole materie e in uno specifico corso di studi. Piuttosto il successo formativo fa riferimento all'efficacia dell'esperienza formativa e quindi a risultati non solo di apprendimento, bensì anche relativamente allo sviluppo complessivo del soggetto, delle sue competenze cognitive, relazionali e alla sua capacità di darsi e di raggiungere degli obiettivi¹⁷.

La riflessione pedagogica e quella sociologica stanno ampliando il concetto di riuscita scolastica alla partecipazione sociale, che trova fondamento e spinta nelle capacità di adattamento e nelle strategie di resistenza personale. Quello che occorre è infatti un'uguaglianza sostanziale di riuscita,

¹³ G. Zincone (2001), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati, Bologna, Il Mulino.

¹⁴ Cfr. M. Catarci (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura*, cit., p. 32.

¹⁵ Cfr. M. Barbagli, U. Gatti (a cura di) (2002), *La criminalità in Italia*, Bologna, Il Mulino.

¹⁶ Cfr. G. Zincone (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, Il Mulino; A. Golino (a cura di) (2006), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*, Bologna, Il Mulino.

¹⁷ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini, Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli, p. 33.

intesa come promozione personale e ascesa sociale, che non si esaurisca nel solo accesso per tutti al mondo scolastico¹⁸.

Il rapporto Eurostat del 2014, *Migrant integration – education indicators in 2014 - Proportion of early school leavers in the EU notably higher for non-EU citizens than for nationals*, conferma la centralità dei traguardi educativi, quali fondamentale indicatore di integrazione¹⁹.

La scuola rimane uno spazio pubblico privilegiato dove si danno e si costruiscono situazioni di incontro, di convivenza, di conoscenza di tutti cittadini e in particolare di quelli con cittadinanza non italiana. È qui che coabitano biografie personali e mondi simbolici e culturali, è qui che si coltiva la cittadinanza futura²⁰.

La scuola costituisce per i bambini e i ragazzi un'esperienza a immersione totale e quotidiana, un terreno di contatto continuativo con altri: i compagni come singoli e come gruppo, gli insegnanti, il sistema scolastico con le sue regole; un clima che sostenga con sufficiente serenità i percorsi di socializzazione, passando attraverso un'educazione alla convivenza intesa come accettazione e valorizzazione delle rispettive diversità, consentirebbe di realizzare quell'integrazione come interazione positiva che, nel caso di giovani personalità in costruzione, è preconditione necessaria per raggiungere una integrazione intesa come integrità della persona²¹.

Il successo formativo degli studenti figli dell'immigrazione, diviene in tale prospettiva un indicatore importante dal punto di vista sociale dell'integrazione e la scuola è uno dei terreni decisivi su cui si gioca questa partita. A livello generale gli studiosi si trovano d'accordo nel considerare centrale il ruolo dell'istruzione per l'inserimento sociale degli individui: se cresce il titolo di studio, aumentano le possibilità di accedere a posizioni socio-economiche più alte²².

Possedere un buon livello di scolarizzazione, pur non coincidendo con un'immediata collocazione lavorativa, può comunque avere ricadute positive rispetto all'impiegabilità e al possesso di competenze operative, gestionali e imprenditoriali, sia per il passaggio all'età adulta che per l'acquisizione di strumenti culturali e relazionali che predispongono all'esercizio della

¹⁸ Cfr. E. Besozzi (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci; E. Besozzi (2002), *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in G. Giovannini e L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli, pp. 55-92..

¹⁹ Cfr. Eurostat (2015), *Migrant integration – education indicators in 2014 - Proportion of early school leavers in the EU notably higher for non-EU citizens than for nationals*. Cons. <http://ec.europa.eu/eurostat>

²⁰ Cfr. D. Zoletto (2014), *Scuola, spazio comune e plurale in contesti sociali eterogenei*, in «Animazione sociale», XLIV (285), pp. 103-105; G. Giovannini e Luca Queirolo Palmas (2002) *Una scuola in comune*, cit., p. 2.

²¹ G. Zincone (a cura di) (2001), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, p. 244.

²² Cfr. G. Ballarino, A. Cobalti (2003), *Mobilità sociale*, Roma, Carocci.

cittadinanza e alla conduzione della dimensione relazionale²³. La scuola «non esiste di per sé, ma in funzione della formazione umana, professionale e sociale [...] non è la responsabile unica e primaria dell'interazione sociale, ma su questo terreno è chiamata a svolgere un ruolo di protagonista, altrimenti viene meno il suo compito»²⁴. Anche Maddalena Colombo conferma che, secondo le ricerche, i giovani e le loro famiglie di origine non italiana identificano l'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione con uno strumento basilare di cittadinanza attiva, di mobilità lavorativa, per sfuggire ai lavori sotto qualificati *di immigrati*, per «ottenere un riconoscimento in ambito sociale, qualcosa che ha a che fare con l'integrità della persona, il suo bisogno di approvazione da parte degli altri - perché senza riconoscimento c'è solo l'offesa e il disprezzo»²⁵.

Ancora la Commissione europea denuncia che le difficoltà di istruzione hanno gravi conseguenze sociali e che il mancato sostegno ai percorsi scolastici dei giovani figli dell'immigrazione sarà causa di «aggravamento delle disparità sociali, che trasmettono di generazione in generazione, segregazione culturale, esclusione di comunità e conflitti interetnici»²⁶. Per misurare l'integrazione dei cittadini migranti in ogni stato membro sono considerati, secondo gli indicatori di Saragozza, i risultati in termini di scolarizzazione, quantificando il livello di istruzione della popolazione autoctona e straniera, la partecipazione a percorsi di *lifelong learning*, l'abbandono prematuro del percorso scolastico e la percentuale di giovani NEET²⁷. L'Agenda Europea per l'integrazione indica infatti come elementi di forte criticità rispetto all'integrazione sostanziale proprio le disuguaglianze di tipo formativo, soprattutto rispetto ai risultati scolastici e ai derivanti ostacoli all'inserimento nel mercato lavorativo e al tasso di abbandono scolastico²⁸.

L'integrazione delle seconde generazioni costituisce un nodo cruciale rispetto all'accoglienza e all'inclusione poiché è proprio con la seconda generazione che si verifica «un punto di svolta dei rapporti interetnici, obbligando a prendere coscienza di una trasformazione irreversibile nella geografia umana e sociale dei paesi in cui avvengono»²⁹. Gli studi e le ricerche cercano di verificare se e quanto miglioramento della condizione economico-sociale registrino rispetto ai loro genitori i

²³Ivi, p. 118; cfr. L. Tieghi, M. Ognisanti, (a cura di) (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica: il Progetto Sei più*, Milano, Franco Angeli.

²⁴L. Luatti (2008), *Una nuova professionalità docente per a scuola plurale*, in M. Clementi (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli, pp. 39-52.

²⁵M. Colombo (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane*, cit., p. 163.

²⁶Commissione delle Comunità europee, *Libro Verde Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Bruxelles, 2008. Cons. <http://www.parlamento.it>

²⁷Cfr. MIUR/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana...*, cit., p. 137;

²⁸Cfr. Cfr. Commissione Europea (2011), *Agenda europea per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi*, cit.

²⁹M. Ambrosini (2007), *Oltre l'integrazione subalterna. La sfida delle seconde generazioni*, in G. Cacciavillani, E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Milano, Franco Angeli, p. 64.

giovani figli dell'immigrazione, che sono nati e si sono socializzati nei paesi accoglienti. L'attenzione punta infatti sulla trasmissione intergenerazionale dello svantaggio che caratterizza i genitori: più le loro condizioni si avvicinano a quelle della popolazione autoctona più i processi di integrazione risulteranno efficaci e maggiori saranno le probabilità di valorizzare come risorse il capitale che rappresentano. Maggiore è invece la distanza fra le due condizioni e più grande e concreto risulta il rischio di emarginazione sociale e segregazione, con la traduzione in problema reale di quella che invece era una risorsa potenziale³⁰. Le seconde generazioni infatti, svolgono spesso il ruolo di cartine al tornasole dei limiti e delle carenze delle politiche adottate dai paesi coinvolti da processi migratori.

La scommessa sull'affrancamento dalla condizione di subalternità lavorativa, economica e sociale dei genitori, costituisce una delle assunzioni di responsabilità più lungimiranti degli Stati ospiti e la prova che i dispositivi di coesione sociale messi in atto nelle società accoglienti hanno funzionato. Perché il successo scolastico sia foriero di integrazione occorre pertanto che i contesti garantiscano pari opportunità, sia rispetto al conseguimento di buoni risultati, che di prospettive di inserimento sociale e lavorativo eque e non discriminanti, nell'uguale trattamento di tutti in quanto cittadini, portatori cioè del diritto di vivere e decidere nella *civitas*³¹.

4.2 Straniero a chi? La costruzione dell'identità

Il processo di costruzione e di ricerca identitaria è costitutivo nel genere umano ed è contrassegnato da varie fasi, tentativi, tempi di riflessione e adattamento, che pur durando tutta la vita assumono particolare intensità in certi momenti dell'esistenza, come l'adolescenza. Il termine identità è ampio e ambivalente, esso fa riferimento a molteplici livelli, uno è quello prettamente interiore, per cui si definisce e si costruisce come coscienza interiore, il secondo è quello del mondo esterno, che offre modelli e riferimenti identificativi, infine ci sono le rappresentazioni costruite anche da altri, in una dialettica fra ruoli sociali e coscienza. L'identità infatti, cresce in un costante gioco di rimandi e di interazione fra i modelli familiari e sociali in cui il soggetto è immerso dalla nascita, e che combinandosi agli aspetti più personali e caratteriali, contribuiscono alla sua crescita e alla sua *individualizzazione* nel mondo, in una domanda di identificazione e in un bisogno di differenziazione. Secondo la definizione offerta da Anna Oliviero Ferraris, l'identità personale contrassegna la modalità attraverso la quale le persone si modificano mantenendo solido

³⁰ C. Bonifazi (2007), *Quando la seconda generazione è da noi: successi e insuccessi degli alunni stranieri nella scuola italiana*, pubbl. su Neodemos. Cons. <https://core.ac.uk>

³¹ Cfr. M. Ambrosini (2011), *Sociologia delle migrazioni*, cit., pp. 18-19.

il senso di sé, della propria continuità e coerenza interiore, rimanendo cioè somiglianti a se stesse nel passare del tempo e rispetto alla propria dimensione culturale e sociale³². Nel processo di continuità e discontinuità, che consente di giungere all'equilibrio, l'identità deriva anche dagli aspetti storici e sociali in cui si è immersi, cioè dai valori, dalle tradizioni, dalle norme del gruppo sociale di appartenenza e dalla elaborazione e narrazione del gruppo di origine in termini di identificazione, ma anche nella possibilità di aprirsi ad altri e ad altre appartenenze³³.

Tali aspetti assumono una valenza particolare per coloro la cui storia è segnata dall'esperienza migratoria, sia essa vissuta direttamente o indirettamente. Per gli immigrati, la continuità identitaria e la capacità di sentirsi se stessi, basilari per l'equilibrio e la sicurezza personali, sono spesso contraddette dai nuovi contesti di vita che si sovrappongono o entrano in contrasto per regole implicite, significati e convenzioni culturali, con quelli della propria origine o della propria famiglia. Nasce quindi una condizione di fragilità e di vulnerabilità, collegata al costante richiamo al mondo e alle certezze costruite nel paese di provenienza, ma che in quello di accoglienza possono incontrare *feedback* negativi. Il giovane figlio dell'immigrazione, che percorre un doppio binario di socializzazione, spesso vive in modo funambolico la costruzione della propria immagine e la transizione continua fra le due dimensioni, quella familiare, contrassegnata dall'esperienza storica della migrazione e quella amicale e sociale con gli autoctoni. Il giovane, in modo amplificato durante l'adolescenza, è così esposto a fasi di disorientamento, chiamato a scelte e compromessi nella ricerca di modelli di identificazione³⁴. Il contatto costante con la differenza, l'attribuzione flessibile e abituale di diversi significati a fatti e simboli, l'adattamento a codici diversi, rendono le vite dei giovani figli delle migrazioni meno lineari e li chiamano a operare costanti selezioni rispetto ai modelli familiari, sociali e istituzionali con i quali ritengono più proficuo identificarsi³⁵.

Il rapporto con l'identità è quindi cruciale per capire i processi di inclusione. Vivere in società globalizzate, caratterizzate dall'uso pervasivo delle nuove tecnologie e dall'adesione a modelli simbolici e di consumo sempre più trasversali, rende ancora più complessa e stratificata la questione dell'identificazione, anche l'adesione a reti o organizzazioni etniche, che tende a verificarsi soprattutto dopo l'adolescenza, si configura sempre più come scelta debole e volontaria, legata a

³² Cfr. A. Oliviero Ferraris (2007), *La ricerca dell'identità. Come nasce, come cresce, come cambia l'idea di sé*, Firenze, Giunti.

³³ Cfr. M. Santerini (2010), *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, pp. 53-57.

³⁴ Cfr. C. Poderico, R. Marcone, *I figli dell'immigrazione. Percorsi di costruzione dell'identità*, Napoli, Idelson-Gnocchi, 2004, pp. 40-41.

³⁵ Cfr. L. Leonini, R. Rebughini, (a cura di), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra giovani discendenti di migranti*, Bologna, Il Mulino, cit., p. 9.

una percezione di marginalità o di esclusione da parte del gruppo maggioritario³⁶. L'individuo è pertanto capace di alternare e scegliere momenti di identificazione e di differenziazione, nella volontà comunque di includersi e di partecipare al gruppo culturale di riferimento. I figli dell'immigrazione sviluppano così identità molteplici, rispetto a se stessi e alle varie collettività frequentate. Essi non si identificano solo con la loro appartenenza etnica o nazionale, ma si riferiscono in uno scenario globale, sia al paese dei loro genitori, che a quello in cui sono nati o cresciuti³⁷.

Perché un processo di integrazione possa verificarsi occorre che da un punto di vista identitario l'individuo sia consapevole che regole, abitudini e valori possono essere messi in discussione, ma all'interno di questa cornice, si verifica un processo positivo di identificazione con esse e con i componenti del gruppo con i quali ci si confronta³⁸. In questo senso e anche rispetto alle sfide dell'età contemporanea il riferimento è quindi per gli autoctoni, quanto e soprattutto per gli attori di processi migratori, alla costruzione e alla legittimazione di un *io plurale*.

L'identità non coincide infatti, solo con la consapevolezza di sé, ma anche con la capacità di saper orientare le proprie azioni e gestire la molteplicità di scelte che la società moderna impone assumendo più ruoli³⁹.

La condizione dei figli dell'immigrazione potrebbe rivelarsi, in tal senso, come una risorsa e come l'opportunità di tradurre il proprio variegato bagaglio personale in una scelta cosciente di chi voler essere, cosa accogliere e cosa escludere dal proprio *background* sia di origine che della società ospite. Santos Femino sostiene infatti, che per chi vive un'esperienza transculturale, possedere un buon concetto di sé, collegato all'autostima, alla coscienza etnica e alla capacità di rielaborare la propria biografia, rappresenta la premessa per una crescita equilibrata, orientata alla riflessione sulle proprie radici, il senso della propria esistenza e della propria progettualità. Rispetto a tale traguardo importantissimo è il contatto, attraverso figure positive amicali, con la dimensione sociale esterna alla propria famiglia o rete etnica di riferimento. L'incontro e il dialogo con altri consentono infatti conoscenza e meticciamiento⁴⁰. Perché tale dinamismo e tale crescita umana possano verificarsi, importantissima è la presenza di un contesto interculturale, che favorisca e non ostacoli con

³⁶ Ivi, p. 27.

³⁷ Cfr. E. Colombo, L. Domaneschi, C. Marchetti (2009), *Una nuova generazione di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Milano, Franco Angeli, 2009, p. 9.

³⁸ Cfr. M. Dallari (2005), M., *I saperi e l'identità*, Milano, Guerini, p. 124.

³⁹ Cfr. T. Parson (1983), *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione*, in L. Sciolla (a cura di), *Identità. Percorsi di un'analisi sociologica*, Torino, Rosenberg&Sellier, pp. 63-88.

⁴⁰ Cfr. A. Santos Fermino (2008), *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Pisa, Edizioni del Cerro, pp. 159-162.

pregiudizi e stigmatizzazioni lo scambio e l'interazione, nella valorizzazione delle peculiarità individuali e nell'arricchimento reciproco⁴¹.

A questo punto è doveroso comprendere e ri-significare un termine semanticamente denso collegato alla questione identitaria. Chi è lo straniero? Secondo Enzo Colombo

tra lo *strano* e l'*estraneo* è presente la figura dello *straniero* così com'è venuta definendosi con il diffondersi e il consolidarsi dello Stato-nazione. Una figura particolare di straniero che ha un ruolo importante nelle rappresentazioni moderne dell'alterità è quella dell'*immigrato*: colui che, pur appartenendo ad un altro Stato-nazione, viene a vivere in mezzo a noi⁴².

Il concetto di straniero richiama implicitamente, come ricorda Georg Simmel, la dimensione psicologica della distanza e dell'estraneità. Lo straniero può anche vivere in mezzo a noi, ma è percepito come socialmente lontano, il contatto con lui consolida la dicotomia *noi-loro*⁴³. Di fatto, anche dopo l'immigrazione e dopo l'inserimento nel paese di destinazione, la persona tende a mantenere, agli occhi dell'autoctono, il proprio *status* di estraneità, di straniero appunto, come una condizione peculiare e perdurante nel tempo, perdendo così la propria appartenenza e il proprio pieno diritto di cittadinanza⁴⁴.

Osservando la posizione degli studenti figli dell'immigrazione, la Legge considera stranieri gli alunni con entrambi i genitori di nazionalità non italiana, anche se nati in Italia. I figli di coppie miste e i bambini stranieri adottati, acquistando automaticamente la nazionalità italiana, non sono compresi in questo conteggio. Da un punto di vista normativo in Italia i ragazzi con un'età inferiore ai 16 anni hanno il diritto-dovere di frequentare la scuola, indipendentemente dalla regolarità del loro soggiorno e di quello dei loro genitori⁴⁵.

Secondo la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 1984, «si considerano migranti della seconda generazione i figli di immigrati: a) nati nel paese in cui sono emigrati i genitori; b) emigrati insieme ai genitori; c) che hanno raggiunto i genitori a seguito del ricongiungimento familiare o comunque in un periodo successivo a quello di emigrazione di uno o di entrambi i genitori»⁴⁶. Un aspetto molto importante, sottolineato dalla stessa Raccomandazione, è che la condizione di rappresentante della seconda generazione riguarda strettamente coloro che hanno frequentato una parte del loro percorso scolastico o della formazione professionale nel paese di accoglienza. Determinante risulta aver vissuto sia la *socializzazione primaria* - correlata alla prima fase

⁴¹ Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia...*, cit. p. 46.

⁴² E. Colombo (1999), *Rappresentazioni dell'altro*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, p. 138.

⁴³ Cfr. G. Simmel (1989), *Excursus sullo straniero in Sociologia* [1908], Milano, Edizioni di comunità.

⁴⁴ Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia...*, cit., p. 63.

⁴⁵ Art. 45 del regolamento di attuazione Dpr. 394/99 del D.lgs. 286/98.

⁴⁶ Cfr. G. Bolaffi, S. Gindro, T. Tentori (1998), *Dizionario della diversità. Le parole dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia*, Firenze, Liberal Libri.

dell'esistenza e alla mediazione della famiglia per l'acquisizione di un modello di socialità e lo sviluppo dell'identità individuale - e la *socializzazione secondaria* - che offre al bambino le competenze per vivere le interazioni sociali e che si acquisisce prevalentemente fra pari - nel paese di accoglienza⁴⁷.

L'attenzione si sposta allora sulla definizione di *alunno straniero* e sulla delicata e dibattuta questione della cittadinanza nella prospettiva del riconoscimento dell'identità complessa e plurale⁴⁸ dei giovani studenti. Chi sono in realtà gli studenti stranieri? Le ambiguità e le imprecisioni lessicali che orbitano intorno a questa definizione denotano spesso facili e pregiudiziali generalizzazioni, poco attente e rispettose della molteplicità di situazioni rappresentate.

Ci sono, come detto, minori nati in Italia, stranieri *de iure*, italiani *de facto*, che hanno vissuto il percorso educativo e di socializzazione nel nostro Paese. Quindi i minori nati all'estero e ricongiunti con la famiglia, considerati stranieri *de iure* e *de facto*. Tali soggetti hanno iniziato il percorso educativo nel proprio paese e hanno vissuto successivamente lo *sradicamento*. Poi i minori giunti da soli, i cosiddetti *non accompagnati*, i minori rifugiati, quelli arrivati per adozione internazionale, i figli di coppie miste⁴⁹.

Le casistiche sono varie e tutte cariche di fatica e di ricerca della propria individuazione. L'attributo di immigrato o di straniero viene comunque riservato in maniera abbastanza indistinta e sommaria, spesso anche a chi non ha mai affrontato una migrazione, ma anzi è nato in Italia.

La letteratura italiana ed europea hanno ampiamente riflettuto sulla condizione dello straniero *stretto fra due mondi*⁵⁰. Questa generazione, anche detta *involontaria*, vive una condizione di difficoltà psicologica, sociale ed economica, e spesso accompagnata dalla percezione di sé collegata allo status di subalternanza ereditata dai genitori, nonostante le aspirazioni siano diverse⁵¹.

⁴⁷ Cfr. V. Cesareo (1998) (a cura di), *Sociologia. Concetti e tematiche*, Milano, Vita e Pensiero.

⁴⁸ Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido*, cit., pp. 33-37.

⁴⁹ Cfr. M. Ambrosini (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.

⁵⁰ Sul tema esiste una vasta letteratura. Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli, pp. 19-31; C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido...* cit., p. 35-39; A. Portera (2004), *Educazione interculturale in famiglia*, cit.; L. Queirolo Palmas (2006), *Prove di seconde generazioni*, cit.; M. Tognetti Bordogna (a cura di) (2005), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli; M.R. Moro (2002), *Genitori in esilio...*, cit.; M.R. Moro (2005), *Bambini di qui venuti da altrove...*, cit.; G. Favaro e M. Napoli (2002), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Milano, Edizioni Guerini e Associati; E. Besozzi, M. Colombo, M.G. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini...* cit.; M. Ambrosini, E. Caneva (2009), *Le seconde generazioni: nodi critici e forme di integrazione*, in «Sociologia e politiche sociali», 12, i, pp. 25-46; P. Falteri, F. Giacalone (2011), *Migranti involontari...*, cit.

⁵¹ Cfr. I. Acocella (2010), *I figli dell'immigrazione. Ovunque "fuori luogo"*, Roma, Acireale, pp. 52-53.

La costruzione di un'identità radicata e del senso di appartenenza a una comunità è strettamente collegato ad altri aspetti fondamentali, che sono il possesso e l'esercizio effettivo dei diritti e l'acquisizione della cittadinanza⁵². Queste questioni sono ormai al centro del dibattito politico e dell'opinione pubblica da vari anni e coinvolgono la cosiddetta GEN2. A differenza della maggior parte degli Stati europei e del nord America, in Italia, in materia di cittadinanza, dal 1912 vige lo *Ius sanguinis* e non quello *solis*. La legge attualmente in vigore è la n. 91 del 1992: solo chi nasce da almeno uno dei genitori con cittadinanza italiana la acquisisce per eredità⁵³. Altrimenti, se pur nato e vissuto in Italia, il diritto alla cittadinanza può essere acquisito solo dopo il 18esimo anno di età con puntuale richiesta entro il diciannovesimo. A causa dei numerosi aspetti burocratici da attivare, oltre che costoso, l'esito non è sempre garantito. Le conseguenze di tale limitazione non si riverberano solo sul diritto alla partecipazione alla vita politica e agli sbocchi lavorativi in determinati settori, ma determina l'oggettiva negazione della propria appartenenza culturale, sociale, identitaria, in una prospettiva di cittadinanza effettiva e attiva⁵⁴. È ancora in discussione alla Camera la nuova legge sull'acquisizione della cittadinanza che prevede la possibilità di ottenerla in seguito a un certo percorso scolastico e una forma di *ius soli*. Il testo della nuova legge riconosce infatti la cittadinanza a chi è nato in Italia da genitori stranieri, di cui almeno uno sia in possesso del permesso di lungo soggiorno UE per un periodo di 5 anni. Il disegno di legge stabilisce che se il minore straniero, nato in Italia o arrivato in Italia entro il compimento del dodicesimo anno di età, ha frequentato regolarmente per almeno cinque anni nel territorio nazionale uno o più cicli scolastici, può ottenere la cittadinanza⁵⁵. Di fatto la legge non è stata ancora approvata ed è al vaglio del Senato, permane quindi la situazione di disagio e di crisi identitaria dei giovani che sentono la mancanza di un riconoscimento sociale e politico⁵⁶. Il dibattito, collegato apparentemente solo a un livello giuridico, ha invece una portata ben superiore. Come afferma Clara Silva «La questione giuridica interseca il piano della cultura e quindi l'educazione, chiamata a costruire modi di pensare capaci di formulare un concetto di appartenenza inclusivo rispetto a chi viene percepito come estraneo in base anche ai suoi tratti somatici»⁵⁷. La disparità che i giovani avvertono assume una valenza discriminatoria forte ai loro occhi, sia a livello di percezione personale rispetto ai coetanei

⁵² Cfr. I. Bolognesi, A. Di Rienzo (2007), *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano, Franco Angeli.

⁵³ Cfr. Legge n. 91/ 1992. Cons. <http://www.esteri.it>

⁵⁴ Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido...*, cit., pp. 19-37; A. Coluccia, F. Ferretti (2010), *Immigrati di seconda generazione a scuola...*, cit., pp. 20-21.

⁵⁵ Cfr. Immigrazione.biz (2016), *La riforma della cittadinanza italiana, lo ius soli e lo ius culturae*. Cons. <http://www.immigrazione.biz>

⁵⁶ Cfr. F.A. Ceravolo., S. Molina (2013), *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 3/2013, pp. 9-34.

⁵⁷ C. Silva (2008), *Pedagogia intercultura diritti umani*, cit., p. 63.

autoctoni, sia a livello di accesso a pari condizioni di trattamento, come rispetto alla libertà di spostamento o la minore difficoltà di trovare lavoro. Il giovane si trova infatti sospeso fra il possedere la cittadinanza del paese di origine dei genitori, nel quale in molti casi non ha mai vissuto e il sentirsi appartenente a un paese che di fatto non lo accoglie e non lo riconosce a pieno titolo. In tal senso, rispetto alla lacuna, in termini di diritto che si è venuta a creare, le istituzioni intermedie, fra le quali anche la scuola, assumono un ruolo importante per la promozione dell'integrazione sociale e la preparazione di un terreno di convivenza perché la sua concessione sia effettiva e dotata di senso in un'ottica realmente inclusiva⁵⁸. Il concetto di cittadinanza richiama infatti tanto il possesso di diritti giuridici, quanto l'appartenenza a una comunità e ha ricadute importanti a livello identitario, per una crescita personale e culturale armoniosa⁵⁹. Allo stato dei fatti, il ragazzo nato in Italia fino ai 18 anni, giuridicamente parlando, si trova nella stessa condizione del migrante ed è portato a sentirsi straniero con la carica spesso di pregiudizio che è associata a questa condizione.

L'ottenimento del diritto alla cittadinanza costituisce quindi un passaggio importante nella politica di integrazione nel nostro paese, ma non garantisce automaticamente le pari opportunità in campo sociale e lavorativo.

I nostri alunni incarnano con il loro vissuto la contraddizione che si è prefigurata, gli studi ci dicono che vivono ed affrontano un precoce cammino di ricerca di sé, con la ricchezza ma anche la difficoltà che ad essa si associa in termini di scelta e di autocostruzione⁶⁰. Significativo è però tener conto dello *status* di questi studenti, che immersi nell'attuale società conciliano appartenenze multiple, ancor più amplificate di quelle dei coetanei autoctoni e che oscillano fra la sfera locale e quella globale, in una dimensione transnazionale che vede nello sviluppo delle tecnologie e delle comunicazioni il senso di una nuova appartenenza⁶¹.

Interessanti e di notevole portata innovativa e critica sono alcune posizioni rispetto al tema dell'identità dei giovani figli dell'immigrazione, meno fondate su un quadro interpretativo *nazional-culturale*, che pone al centro del paradigma identitario l'appartenenza o non appartenenza a un

⁵⁸ S. Piccone Stella (2003), *Esperienze multiculturali*, Roma, Carocci, p. 84.

⁵⁹ Cfr. F.A. Ceravolo, S. Molina, *Dieci anni di seconde generazioni in Italia...*, cit. p. 20-21.

⁶⁰ Cfr. G. Ceccatelli Gurrieri (2011), *"Minori e stranieri": parole vecchie per un nuovo futuro*. In I. Acocella (a cura di), *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*. Roma, Bonanno Editore, pp. 45-79; M. Ambrosini (2007a), *Italiani col trattino: figli dell'immigrazione in cerca dell'identità*, Relazione al convegno su *Seconde generazioni in Italia, Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli degli immigrati*, Osservatorio sulle differenze del Comune di Bologna; E. Besozzi, M. Colombo, M.G. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini....* cit.; A. Granata (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma, Carocci; R. Ricucci (2010), *Italiani a metà: giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino.

⁶¹ Cfr. E. Colombo (a cura di) (2010), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Novara, Utet; M.G. Onorati (2012), *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multiethniche*. Milano, Franco Angeli.

gruppo etnico-culturale e che riconoscono invece al primo posto il valore situato del singolo, nel proprio concreto contesto di vita culturale e sociale. Secondo questo orientamento è da evitare, infatti, una visione astratta e riduzionista delle categorie di appartenenza, del *noi* e del *loro*, del popolo, della famiglia senza considerare le realtà in cui ciascuno vive e stabilisce rapporti e la rete di parentele, i molteplici scambi con amici, istituzioni che danno senso e dirigono le scelte e le storie che si prefigurano. Secondo questa ottica ciò che andrebbero maggiormente indagati sono i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali⁶². Tali teorie realisticamente attente a evitare categorizzazioni di tipo sociologico che incamerano la realtà e gli stessi soggetti delle ricerche, anche quando coinvolti, in *contenitori semantici* di carattere generale, cui sfugge la multidimensionalità e l'inesprimibile e imprevedibile realtà dei singoli, ridimensiona anche l'assoluta attendibilità del concetto di assimilazione declinato nelle sue varie possibilità. Diventare tutti più consapevoli di essere identità alla ricerca di se stessi anche attraverso l'incontro con gli altri, sempre erranti e in sperimentazione, permette di stabilire un contatto autentico e significativo anche con i portatori di altre culture, in contesti sempre più complessi ed eterogenei, ma in cui conoscenza e co-costruzione di società nuove e più inclusive diventano frontiere possibili⁶³.

4.3 Cittadinanza e diritti

Avere il diritto alla cittadinanza ed esercitarla, significa innanzitutto sentirsi appartenente a una comunità e in grado di esprimere opinioni e decisioni all'interno di un quadro normativo condiviso. La società globale e multiculturale nella quale viviamo ha fatto però tramontare da tempo un concetto di cittadinanza legato a Stati-nazione, il cui ruolo e la cui valenza sono sempre più incrinati, da una parte da meccanismi e organi di decisione di tipo prevalentemente finanziario, che ne hanno corroso la sovranità e dall'altro, da un superamento del concetto di confine e di frontiera, soprattutto in seguito a ingenti e accentuati spostamenti umani che pongono il quesito di ridefinire le norme di convivenza e le strategie di un incontro pacifico. Alla luce del dibattito sul multiculturalismo che si è affermato a livello sociologico e filosofico già dallo scorso secolo,

⁶² Cfr. M. Eve (2013), *I figli degli immigrati come categoria sociologica*, in «Quaderni di sociologia», vol LVII, n. 63, 2013, pp. 34-56; A.R. Calabrò (2013), *Di che parliamo quando parliamo di identità?*, ...cit, pp. 148-163; M. Perino (2013), *Da dove vieni? Quanto contano le categorie etnonazionali?*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63; A. Wimmer (2004), *Does Ethnicity Matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighborhoods of ethnic boundary making*, in «Ethnic and Racial Studies», 27, I, pp. 1-36; A. Wimmer (2008), *Elementary strategies of ethnic boundary making*, in «Ethnic and Racial Studies», 31, 6, pp. 1025-1055; A. Wimmer (2009), *Herder's Heritage and the Boundary-Making Approach: Studying Ethnicity in Immigrant Societies*, in «Sociological Theory», 27, pp. 244-270.

⁶³ Cfr. F. Pinto Minerva (2014), *Essere "fuori" e portare "dentro" di sé i luoghi dell'origine*, in F. Stara (a cura di), *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 57-68.

occorre poter contare su un concetto rinnovato di cittadinanza in chiave globale e che vede nell'educazione uno dei principali motori.

Come afferma Milena Santerini⁶⁴, la pedagogia deve infatti raccogliere la sfida sociale e culturale di promuovere come idea regolativa quella di una cittadinanza globale, che né asseconi derive astratte di tipo universalistico, né sconfessi il ruolo dell'autorità statale o dall'appartenenza alla realtà locale. Ampliare la prospettiva significa invece fare i conti con i cambiamenti identitari e antropologici che la contemporaneità ha indotto, alla luce dell'affermarsi di identità sempre più plurali, collegate a una molteplicità di sfere, quali quella familiare, etnica, culturale, lavorativa, religiosa. In tale prospettiva anche la cittadinanza va intesa come somma di più cittadinanze, quella locale e quella globale. Questo capovolgimento coinvolge *in primis* i soggetti immigrati che vivono con e fra più culture, ma essenzialmente anche i giovani globalizzati e la maggior parte dei cittadini che quotidianamente fanno esperienza del confronto con la diversità dell'altro, a livello virtuale e comunicativo con l'uso della rete e delle nuove tecnologie, ma anche nei rapporti professionali, sempre più mondializzati, con il vicinato, nel contesto urbano, nei luoghi di vita e socializzazione dei nostri paesi e delle nostre città.

I diritti di cittadinanza in questo senso, coinvolgono il singolo, nella sua integrità umana e non si riferiscono all'appartenenza a uno Stato. Il vero compito emancipativo e politico dell'educazione e della scuola è quello di formare persone libere di decidere quale orientamento dare alle proprie scelte, consapevoli e responsabili dei legami fra persone di ogni appartenenza, anche rispetto alle negoziazioni spesso dilemmatiche fra valori e consuetudini diverse, coscienti della comune appartenenza al Pianeta terra, contro nazionalismi e forme di razzismo. Il paradigma del liberalismo dominante in Occidente, ci dice Massimiliano Tarozzi, prefigura infatti l'idea di cittadinanza interculturale come una contraddizione, un ossimoro teoretico, laddove l'equilibrio fra l'educazione al senso di appartenenza e delle radici e la possibilità transculturale con la dimensione umana si rende possibile grazie a una ridefinizione della cittadinanza in chiave interculturale, plurale e meticcica⁶⁵.

Durante l'età moderna, con la nascita degli Stati, il concetto di nazione contribuì a conferire il bagaglio simbolico e identitario, fondato sull'etnia, che ne garantiva coesione e omogeneità culturale. La comunanza di lingua, religione, identità etnica di certi gruppi umani, divenne l'elemento *narrativo* e di identificazione che legittimava l'unità e la forza dello Stato. La

⁶⁴ Cfr. M. Santerini (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci; M. Santerini. (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola.

⁶⁵ Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale...*, cit., p. 12.

cittadinanza si configurava come il criterio di inclusione o di esclusione in una comunità⁶⁶. Con l'esplosione dell'era industriale, la sovranità dello stato trova nella società capitalistica le risorse economiche per rafforzarne gli apparati e la legittimazione. Storicamente la struttura statale e gli annessi attributi identificativi sono sopravvissuti fino al Novecento. Il perpetuarsi di politiche coloniali, i nazionalismi, i conflitti mondiali sono stati condotti in nome dei governi degli Stati e dei loro interessi. Il cambiamento del profilo dell'economia, la progressiva crisi capitalistica e petrolifera, l'indebolimento del *Welfare State* e l'affermarsi della globalizzazione, hanno trasportato i paesi occidentali in una nuova era storica, caratterizzata da una progressiva deterritorializzazione, dalla perdita della propria sovranità e dalla circolazione di capitali che sfuggono al controllo centralizzato degli Stati. Il sociologo Zigmund Bauman identifica questa realtà governata dalla fusione di spazi, dalla sfuggevolezza e dal potere della finanza, con l'immagine di *modernità liquida*⁶⁷, caratterizzata da ingenti masse umane, povere e delle periferie, depauperate e soppiantate dalle tecnologie, che come *il più grande esercito proletario di riserva* della storia, si sposta verso il centro⁶⁸.

La globalizzazione, con la liberalizzazione della circolazione di idee, persone e beni, ha pertanto decostruito e ridefinito il concetto moderno di cittadinanza, che non può più essere ancorato esclusivamente allo Stato nazione. Le certezze che gravitavano intorno a questa istituzione vacillano ed emergono nuove istanze di inclusione da parte dei neo arrivati, collegate a un diverso profilo dello spazio pubblico e politico⁶⁹. I migranti e in particolare i loro figli dimostrano come la cittadinanza sia caratterizzata da vari aspetti dissociati. Essa si declina come riconoscimento dei diritti civili, politici e sociali, il riconoscimento identitario e la partecipazione politica. Ciò dimostra una dissociazione fra identità nazionale e cittadinanza⁷⁰ e il bisogno di forme allargate e di un'appartenenza plurale, che anche le istituzioni scolastiche si devono impegnare a formare⁷¹.

Le migrazioni passate e in atto, rendono quindi il mondo occidentale sempre più plurale e portano con sé istanze di riconoscimento di diritti su tutti i piani, in particolare su quello culturale. L'esigenza che si configura è quella di costruire nuove e più solide basi di convivenza che rispetto a

⁶⁶ Cfr. A. Touraine (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità; si può vivere insieme?*, Milano, Il Saggiatore, pp. 218-219.

⁶⁷ Cfr. Z. Bauman (2002), *Modernità liquida*, Bari, Laterza, pp. 1-12.

⁶⁸ Cfr. P. Basso (2000), *Dalle periferie al centro, ieri e oggi*, in P. Basso, F. Perroco (a cura di), *Immigrazione e trasformazione della società*, Milano, Franco Angeli, p. 31.

⁶⁹ E. Colombo, L. Domaneschi, C. Marchetti (2009), *Una nuova generazione di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, cit., p. 9.

⁷⁰ Cfr. A. Sayad (2002), *La doppia assenza : dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina.

⁷¹ Cfr. C. Silva (cit.), *Pedagogia interculturale diritti umani*, cit., p. 33.

un mondo plurale vada oltre il semplice rispetto delle differenze per la costruzione di una cittadinanza che si fondi sul pluralismo e sia libera dai rischi dell'universalismo etnocentrico e da quelli del relativismo, inconcludenti per la costruzione di qualcosa di nuovo⁷².

Il carattere multiculturale delle società ha fatto nascere, già dagli fine degli anni Ottanta, nel panorama liberale nord americano e poi in Europa, un profondo dibattito sulla capacità della cittadinanza di salvaguardare la differenza culturale. Alla base delle società democratiche c'è infatti il compito di raccogliere le sfide della globalizzazione e di trovare soluzioni atte a garantire la convivenza, in uno spazio pubblico in cui ciascuno si riconosca preservando la propria diversità. La *querelle* filosofico-politica ha visto al centro i sostenitori delle teorie liberali del multiculturalismo e quelli del comunitarismo, che hanno in Charles Taylor uno dei più autorevoli portavoce. Egli attaccò l'universalismo del liberalismo classico e sostenne che le minoranze e i gruppi svantaggiati hanno bisogno di riconoscimento sul piano politico per superar la condizione di disuguaglianza in cui la maggioranza li ha costretti. Per affermare positivamente le differenze culturali serve il riconoscimento di *diritti collettivi*. Secondo il suo ragionamento, le identità individuali sono l'espressione del contesto culturale nel quale si sono formate e il riconoscimento di tali identità, fondamentale per l'autostima individuale si traduce nel riconoscimento collettivo della *cultura* di appartenenza. Per Taylor, il liberalismo classico esprime la volontà di supremazia di un certo tipo di cultura su altre, erigendosi a metro di misura universale e producendo rappresentazioni avvilenti delle minoranze.

Il liberalismo non è un possibile terreno di incontro per tutte le culture; è l'espressione politica di un certo insieme di culture e appare del tutto incompatibile con altri insiemi⁷³.

Il liberalismo classico, neutrale rispetto a valori e opinioni, rifiuta tali *diritti collettivi* e le aspirazioni all'autogoverno delle comunità. Questa politica, secondo i comunitaristi, non consente a ciascuno il pieno sviluppo della propria identità, sostenendo un monoculturalismo che rafforza la cultura dominante a scapito di quelle minoritarie⁷⁴. Nonostante il tentativo di superare forme subdolamente inique di universalismo, Taylor si espone a varie critiche e vari sono i limiti delle dottrine comunitarie. Il primo è di non riconoscere il carattere fluido, contestuale e mutevole delle culture, come se, anziché prodotti umani, fossero entità rigide, uguali a se stesse e con solidi e immutabili confini. Inoltre proporrebbe finalità collettive, incompatibili con la libertà individuale, in una sorta di determinismo comunitario-culturale. Oltre al rischio di frammentazione e isolamento in

⁷² Cfr. F. Pinto Minerva (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza Editori, pp. 22-40.

⁷³ C. Taylor (1993), *Multiculturalismo, la politica del riconoscimento*, Milano, Anabasi, p. 90.

⁷⁴ Cfr. C. Silva (2008), *Pedagogia intercultura diritti umani*, cit., p. 36.

piccoli ghetti che si escludono a vicenda, non si prospetta nessuna possibilità di scambio interculturale e di dialogo⁷⁵.

Jürgen Habermas, in tal senso, propone una terza via, che riaffermando i diritti individuali, costituzionalmente garantiti, corrisponde al bisogno di riconoscimento culturale. Egli, riflettendo sul carattere multiculturale di ogni società e considerando la democrazia come il solo orizzonte politico che consente l'ascolto, il dialogo e il diritto di parola fra *partner* di culture diverse, afferma che

[L]a tutela di tradizioni e forme di vita costitutive dell'identità deve, in ultima istanza, servire al riconoscimento dei loro membri in quanto individui. [...] Il punto di vista ecologico della conservazione della specie non può essere trasferito alle culture. Le tradizioni culturali e le forme di vita in esse articolate, si riproducono di regola per il fatto di convincere tutti coloro le cui strutture della personalità ne risultano influenzate, motivandole ad assimilarle e a svilupparle in maniera produttiva. Uno stato di diritto può soltanto rendere possibile questa prestazione ermeneutica necessaria alla riproduzione culturale dei mondi di vita. Invece una "sopravvivenza garantita" dovrebbe necessariamente sottrarre ai partecipanti proprio quella libertà del dire sì e dire no che è oggi preliminare a qualunque acquisizione, o presa in cura, di una data eredità culturale⁷⁶.

La democrazia, secondo Habermas, che riecheggia la posizione di John Dewey⁷⁷, costituisce l'unico terreno in cui si situa il riconoscimento dei diritti fondamentali, consentendo ai singoli di esprimersi come soggetti degni di pari rispetto in un territorio in cui ciascuno è responsabile anche degli altri. È in questa cornice quindi, fuori da ogni vincolo nazionalistico che le minoranze possono partecipare ed affermarsi⁷⁸. Come afferma Carlo Galli, solo il confronto dialettico fra culture, anche di tipo conflittuale, consente che ciascuna possa continuare a esistere senza essere soffocata o neutralizzata da quelle sedicenti superiori⁷⁹.

Anche la questione dei diritti e della loro universalità, richiede quindi una rilettura in chiave transculturale, che muovendo da un chiaro riconoscimento dello specifico carattere storico-culturale di cui sono espressione, giunga a garantire loro il corretto ruolo di garante delle singolarità e delle specificità umane e culturali di ciascuno, in un panorama allargato e rinegoziato di convivenza nel mondo, in nome di libertà, sicurezza, giustizia, autonomia, per tutti e ovunque. Come ci ricordano Emiliano Macinai e Clara Silva, la storia dei diritti ha avuto un cammino che non va sottovalutato rispetto alle esigenze delle attuali democrazie multiculturali e che svela le derive etnocentriche e le

⁷⁵ Ivi, p. 38.

⁷⁶ J. Habermas (1986), *La teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.

⁷⁷ Cfr. J. Dewey (1992), *Democrazia e educazione* [1916], Firenze, La Nuova Italia.

⁷⁸ Cfr. C. Silva (2008), *Pedagogia intercultura diritti umani*, pp. 38-40.

⁷⁹ Cfr. C. Galli (2006), *L'umanità multiculturale*, Il Mulino, Bologna, p. 79.

ricadute storiche e politiche delle dottrine universaliste dei diritti assunte dall'occidente nel corso dei secoli⁸⁰. Nella cultura occidentale, la loro maturazione, schematizzata da Norberto Bobbio nelle tre fasi, 1660-1700 (idea originaria); 1800-1945 (concretizzazione); dal 1945 a oggi (allargamento orizzontale e culturale)⁸¹; ne ha vista la generalizzazione all'intera umanità, con una moltiplicazione che non riesce a includere e abbracciare tutte le culture, basti pensare a quelle orientali o islamiche. La rivendicazione naturale dei diritti, proposta dal pensiero giusnaturalista, come prima manifestazione del bisogno di libertà e di autonomia dell'uomo, passando dalla proclamata universalità di tali bisogni durante le rivoluzioni del Settecento, si scontra oggi con un ribaltamento di prospettiva, che parla dei diritti come del *fondamento* della cultura umana fuori dalla loro pretesa di a-storicità, eternità e immutabilità. Le Dichiarazioni fatte, compresa quella *universale dei diritti* dell'uomo, del 1948, nonostante il merito di aver superato il riconoscimento dei diritti dei soli Stati, in nome di quelli dell'individuo, portatore di dignità e di rispetto e dei diritti sociali, essenziali per l'esercizio della libertà e per garantire a ciascuno un minimo di benessere⁸², si sono rivelate l'estensione di valori particolari ed espressione non dell'umanità, ma di un gruppo specifico di soggetti occidentali-europei nel mondo⁸³. La storia del Novecento, il post-colonialismo e l'attualità, ci dimostrano la loro parzialità e inconcludenza, la matrice occidentale di cui sono il prodotto e forte è il bisogno di ricontestualizzarli in modo da includere la varietà degli uomini in carne e ossa⁸⁴. Il fondamento dei diritti può soggiacere solo nella loro capacità di generare consenso e quindi la loro universalità è potenziale e non assoluta. Come sostiene Lynn Hunt, i diritti si associano alla manifestazione di bisogni umani e vitali così forti per un esteso gruppo umano da imporsi e legittimarsi trasformandosi in diritti generali, basati su un consenso e una condivisione, che non nasce solo dall'uso della ragione, ma dal sentimento e dall'empatia⁸⁵. Importanti in tal senso le parole di Massimiliano Tarozzi, secondo il quale

Per una pedagogia come politica i diritti non sono lo stemma della dignità umana innata, non sono il riconoscimento di ciò che gli uomini sono o possiedono per natura, ma l'espressione della speranza nel loro potenziale, una speranza che si deve misurare con i vincoli e i bisogni che ci rendono umani⁸⁶.

Le democrazie multiculturali fondate sugli autentici diritti di tutti i suoi componenti, devono conciliare coesione sociale e identità culturali all'interno di un rapporto dialettico fra identità e

⁸⁰ Cfr. ivi, pp. 47-64; E. Macinai (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, cit., pp. 14-22.

⁸¹ Cfr. N. Bobbio (1992), *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.

⁸² Ivi, p. 263.

⁸³ Cfr. C. Silva (2008), *Pedagogia interculturale diritti umani*, pp. 51-52.

⁸⁴ Cfr. E. Macinai (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, cit., p. 15.

⁸⁵ Cfr. L. Hunt (2010), *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*, Roma-Bari, Laterza.

⁸⁶ Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale...*, cit., p. 11.

differenza. L'educazione ha l'importante compito di trasmettere valori, generare trasformazioni, stabilire criteri. L'orizzonte di riferimento è però quello filosofico a sua volta coadiuvato dall'antropologia, nella formulazione del concetto di *relatività delle culture*. Superando i rischi di mere posizioni iper-relativiste, il pregio di tale orientamento è nella consapevolezza che occorre una negoziazione nelle azioni e nell'attribuzione di significati, ma sempre facendo riferimento ai valori che garantiscono il rispetto della persona umana. Il relativismo, in tal senso, si identifica con la capacità di decentramento e non con la messa in discussione di qualsiasi certezza⁸⁷.

Fernand Ouellet mette in guardia però dai rischi del relativismo nell'ambito dell'educazione interculturale poiché si può verificare una riduzione della cultura a un'entità chiusa, rigida e fissa, che non permette ai singoli di scegliere la propria *formula culturale* e che contribuisce invece alla costruzione di barriere e alla diffusione di atteggiamenti reattivi di intolleranza. Il relativismo infatti, pur evitando la distorsione di attribuire superiorità a una cultura sulle altre, non promuove necessariamente il dialogo e il giudizio metaculturale. Ecco che l'educazione interculturale si colloca fra universalismo e relativismo in una sintesi che non nega l'unità dell'umanità e l'universalità dei diritti dell'uomo, ma contrasta l'uguaglianza assoluta di tutti gli individui, che ne esclude le specificità e in una posizione spesso di imposizione e di assimilazione. L'universalismo, in una veste più concreta, non nega le differenze ma le colloca in un orizzonte comune⁸⁸. Da un punto di vista etico, l'appartenenza a culture diverse non vuol dire negare il vero valore assoluto che è la persona come appartenente al genere umano. Nel corso del Novecento, nell'elaborazione dei diritti, sono state introdotte altre visioni culturali e il principio di universalità è andato intrecciandosi a quello di relatività. Tale criterio trans-culturale, rende giudicabile ogni cultura in nome della non-discriminazione in una dimensione sempre più planetaria, in cui il destino umano è condiviso per la comune appartenenza all'umanità⁸⁹. Sebbene la dialettica sui diritti sia appannaggio della cultura europea e atlantica già da prima dell'illuminismo, il passo in avanti da compiere è quello che riguarda i diritti culturali, come espressione delle diversità individuali e collettive in nome del pluralismo⁹⁰. Ciò che nutre e ispira i diritti infatti, come sostiene Amartya Sen, non è prerogativa del pensiero occidentale, ma si incardina profondamente sulla comune

⁸⁷ Ivi, p. 44.

⁸⁸ Cfr. F. Ouellet (2000), *Tolleranza e relativismo. Saggi sull'interculturalità*, Milano, Unicopli, p. 31.

⁸⁹ Cfr. E. Macinai (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, cit., pp. 18-21; M. Montani (1991), *Filosofia della cultura. Problemi e prospettive*, Roma, LAS, p. 220.

⁹⁰ Cfr. S. Benhabib (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino; C. Geertz (1991), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino.

umanità, oltrepassando il confine delle differenze culturali: i concetti di dignità, libertà, solidarietà, assumono infatti un carattere trasversale rispetto alle tradizioni⁹¹.

Per quanto concerne il problema dell'educazione interculturale di trovare un equilibrio tra il rispetto delle differenze e la realizzazione della coesione sociale nella direzione di un'educazione alla cittadinanza, Milena Santerini propone proprio la ricerca di apertura, coesione sociale e uguaglianza⁹². Secondo Clara Silva, la cittadinanza si costruisce con il dialogo e la negoziazione, non una volta per sempre, ma nel contesto culturale di fatto, tenendo conto della realtà storica e in cui la partecipazione alla vita politica veda l'impegno di tutti gli attori in gioco. Il nuovo programma politico-sociale della democrazia multiculturale impone pertanto una diversa cultura dell'incontro e del meticciamento, che mette al primo posto i diritti umani della persona in carne e ossa, con la sua storia i suoi vissuti. I diritti, per essere di ciascuno devono crescere in armonia con una concezione plurale dell'appartenenza, cosicché i diritti delle persone coincidano con quelli dei cittadini. Diritti civili e politici devono essere riconosciuti a tutti, in un'ottica di universalismo democratico che spinge verso la realizzazione di una cittadinanza cosmopolitica. Contro i rischi della vulnerabilità dei singoli accelerata dalla globalizzazione e dalla perdita della funzione protettiva esercitata dagli stati nazione, il diritto cosmopolitico diventa la base per una tutela sopranazionale dei diritti delle persone⁹³ e per legittimare, come dice Habermas, una politica della comunità internazionale⁹⁴.

Maria Luisa De Natale⁹⁵ ci ricorda che secondo Martha Nussbaum, che esce da una prospettiva etnocentrica liberale, esistono tre capacità fondamentali per un'educazione dell'umanità e alla democrazia nel mondo attuale

In primo luogo, la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni, per vivere, quella che potremmo chiamare con Socrate una *vita esaminata*. Ciò significa non accettare alcuna credenza come vincolante, solo perché è stata trasmessa dalla tradizione o perché è diventata familiare con l'abitudine. Significa mettere in gioco tutte le credenze e accettare soltanto quelle che resistono alle richieste di coerenza e di giustificazione razionale⁹⁶.

Inoltre

⁹¹ Cfr. A. Sen (2004), *La democrazia degli altri*, Milano, Mondadori.

⁹² Cfr. M. Santerini (2001), *Educare alla cittadinanza*, cit., p. 76.

⁹³ Cfr. C. Silva (2008), *Pedagogia interculturale diritti umani*, cit., pp. 108-110; C. Silva (2015), *Lo spazio dell'interculturalità. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, Franco Angeli.

⁹⁴ Cfr. J. Habermas (1998), *L'inclusione dell'altro* [1996], Milano, Feltrinelli.

⁹⁵ Cfr. M.L. De Natale (2014), *Educazione permanente e democrazia*, in Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, p. 66.

⁹⁶ M. Nussbaum (2011), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, p. 24.

I cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire se stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche e soprattutto come esseri umani legati ad altri essere umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento⁹⁷.

Infine

La capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze. Questo non comporta una mancanza di senso critico, perché nell'incontro con l'altro, manteniamo comunque fermi, la nostra identità e i nostri giudizi⁹⁸.

4.4 Capacità e giustizia sociale

Il successo scolastico dei giovani si inserisce quindi in una riflessione di più ampio respiro e di carattere pedagogico-politico, che sollecita una teoria educativa volta a perseguire nuovi criteri di giustizia sociale e di *Welfare* efficace. Compito delle istituzioni formative è sì dotare di strumenti culturali atti a offrire un bagaglio di conoscenze utili all'inserimento nel mercato del lavoro secondo le proprie aspirazioni e attitudini, ma anche consentire a ciascuno di acquisire consapevolezza e pensiero critico e autonomo per svolgere scelte identitarie e politiche personali, consapevoli e razionali. Tale padronanza di sé, deve potersi tradurre in capacità di dialogo, confronto e relazione in una società non sentita ostile o discriminante, ma equa e aperta. Se questo obiettivo vale per tutti gli studenti, con maggiore forza e vigore assume valore e importanza per i figli dell'immigrazione, spesso svantaggiati anche per le condizioni sociali ed economiche di partenza, rispetto alla possibilità di realizzare se stessi e i propri progetti di vita, in contesti ostili e contrassegnati ancora dal pregiudizio. Costruire una nuova cittadinanza apre le porte a forme di partecipazione democratica, dove tale concetto si sovrappone a quelli di senso di appartenenza e maturità civica, responsabilità verso la comunità e possesso dei diritti in nome di nuove forme di innovazione sociale, soddisfazione di sé e delle *chances* di sviluppo e di emancipazione, non solo in chiave sociale, ma anche come piena realizzazione personale.

Di notevole rilievo in questa prospettiva il contributo, anche in ambito educativo e pedagogico, offerto dagli studi della filosofa Martha Nussbaum, teorica delle *capacità* come «un insieme di opportunità di scegliere e di agire»⁹⁹. Le sue considerazioni sul valore dell'attivazione individuale

⁹⁷ Ivi, p. 25.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ M. Nussbaum (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino.

come diritto per tutti, sulla dignità umana e sul ruolo dell'educazione per nuove forme di giustizia sociale risultano estremamente pertinenti rispetto al nostro discorso¹⁰⁰.

Nella costante difficoltà di mantenere un equilibrio fra il legittimo bisogno di considerare la scuola anche come un agente di orientamento professionale e il compito formativo più elevato e collegato allo sviluppo del potenziale umano di ciascuno, la filosofa di Chicago, nell'opera *Non per profitto*¹⁰¹, assume una chiara posizione contro le spinte economiciste e utilitariste dell'educazione che predominano nel mondo occidentale e che seguono solo un approccio centrato sul PIL. Occorre liberarsi dalla schiavitù rispetto a tale categoria, impropriamente e surrettiziamente identificata con l'indice di sviluppo e di benessere. Il tema del *capability approach* si pone infatti come alternativa nel dibattito sulle competenze disegnate nel quadro europeo *Europa 2020* e prospetta una nuova declinazione di *skill*, non solo in termini di prestazione ed efficienza, ma di «agentività, ovvero su libertà sostanziale che le persone intendono raggiungere potenziando i *funzionamenti* delle proprie vite»¹⁰². Saldato alla tradizione aristotelica e socratica, il pensiero della Nussbaum, in modo autonomo, incrina gli orientamenti dominanti e identifica le politiche formative, quelle del lavoro e dell'inclusione sociale il fondamento per il pieno godimento dei diritti del singolo e della collettività nell'ottica dell'autorealizzazione. Il rispetto della dignità umana, il contrasto alle disuguaglianze di genere ed etniche, una nuova giustizia sociale, devono far parte della *mission* educativa del nostro secolo¹⁰³.

[I]l fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana¹⁰⁴.

Le capacità intese come *capabilities* o *capacitazioni* sono il potenziale effettivo su cui si basa la fioritura umana, in un orizzonte di senso che acquista un valore anche morale e non strumentale, come sottolineano Duccio Demetrio e Isabella Loiodice¹⁰⁵.

Dall'approccio *delle capacità* si sviluppa una nuova concezione di giustizia sociale che partendo dagli spunti offerti da Amartya Sen, già dagli anni Ottanta, poggia su tre pilastri argomentativi. Il primo è che il benessere non costituisce uno *standard* definito e statico ma è qualcosa di dinamico

¹⁰⁰ Cfr. M. Tarozzi (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico della cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli.

¹⁰¹ Cfr. M. Nussbaum (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.

¹⁰² G. Alessandrini (2014), *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum...*, cit., p. 13.

¹⁰³ *Ibidem*

¹⁰⁴ M. Nussbaum (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit., p. 34.

¹⁰⁵ Cfr. I. Loiodice (2015), *Teaching cross-culture. The Pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups*, in «Pedagogia Oggi», 2/2015, p. 98; D. Demetrio (2014), *Per una pedagogia della capacitazione. Ma perché non tornare a parlare di animazione sociale?*, in «Animazione sociale», n. 7, settembre/ottobre 2014, p. 44.

che si traduce in accesso alle risorse e alle opportunità presenti nello spazio di vita delle persone. Lo sviluppo si lega a valori antropologici come lo star bene, lo sviluppo delle potenzialità, la giustizia, l'uguaglianza.

In secondo luogo, secondo la Nussbaum, le persone devono poter migliorare la propria qualità di vita e devono potersi definire in base alle proprie *capabilities*. Il rispetto della dignità umana si esplicita nel raggiungimento per ciascuno di alte capacità. A ogni persona deve poter essere data la possibilità di valorizzare se stessa sviluppando il proprio capitale formativo, verso un processo di conquista di libertà personale che per Sen è «una libertà che implica la capacità di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita, secondo quanto ha valore per sé»¹⁰⁶.

Infine, cruciale è che le capacità e il loro sviluppo siano considerati dei diritti e siano tutelati. Il concetto di dignità si affianca a quello di sviluppo delle capacità sia interne (personali, intellettuali, emotive, percezione e movimento) che esterne (acquisite attraverso l'interazione con l'ambiente).

Le capacità si configurano infatti come la somma delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui posso esprimersi i funzionamenti. Se esse non vengono messe in funzione la dignità umana può risultarne gravemente ostacolata. Nell'opera *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, la filosofa delinea anche le principali capacità che ciascuno dovrebbe poter esercitare perché ci sia giustizia sociale. La tassonomia formulata contempla dieci dimensioni: la vita, vissuta in modo degno e non interrotta prematuramente; una buona salute fisica; l'integrità fisica, senza minacce di essere aggrediti e rispetto alla sessualità; i sensi, l'immaginazione e il pensiero liberamente e piacevolmente esercitati per esprimersi e per conoscere accedendo ai luoghi di istruzione; i sentimenti di affetto verso persone e cose; la ragion pratica, che permette di riconoscere il bene e il male per progettare liberamente la propria vita; l'appartenenza, come possibilità di vivere relazioni empatiche e costruttive, proteggere le istituzioni che la tutelano ed essere difesi da discriminazioni e trattati in modo umano sul lavoro; la relazione con altre specie; il gioco e il controllo del proprio ambiente in termini di diritto alla proprietà, alla libertà di parola e di associazione¹⁰⁷.

Nussbaum, affermando che le capacità sono diritti di tutti i cittadini, approda a principi fondativi della pedagogia, come quello appunto dello sviluppo umano o *fioritura umana*, intesi come educabilità, ponendo al centro l'*humanum* della persona in senso kantiano, cioè considerandole come mezzo e mai come fine. L'educazione è fonte di equità e da qui scaturisce l'idea di giustizia

¹⁰⁶ A. Sen (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, p. 78.

¹⁰⁷ Cfr. M. Nussbaum (2012), *Creare Capacità*, cit., pp. 39-40.

per le generazioni future. La pedagogia ha la responsabilità politica di promuovere la formazione integrale della persona e del suo senso critico, educando all'apertura, alla dignità e al rispetto dei diritti democratici. La denuncia contro i paesi occidentali e gli Stati Uniti in particolare è proprio la crisi dei sistemi educativi sempre più incentrati sulla ricerca del profitto, anziché sulla costruzione di capacità di pensare, giudicare e di agire. Non è più possibile pensare la finanza come l'unica via di crescita. Nussbaum parla di dignità e di vita dignitosa proprio su questa base, al profitto fine a se stesso possono essere sostituiti valori democratici di collaborazione e di convivenza come la bellezza, l'immaginazione, l'empatia, che fanno l'uomo umano e che passano attraverso la cultura umanistica, che forma menti critiche, contro quella tecnico-scientifica che plasma menti orientate alla produttività. L'investimento in istruzione non può puntare solo all'aumento della produttività, ma alla garanzia dei diritti degli esseri umani di esprimere scelte reali e vivere le vite che desiderano¹⁰⁸.

Le persone devono quindi essere considerate degne di uguale rispetto indipendentemente dalle proprie diversità. Anche secondo Umberto Margiotta, che offre una lettura politica e militante dell'opera della Nussbaum, per far fronte allo svuotamento delle prerogative statali e del *welfare* imposte dall'egemonia della finanza e dalla logica post fordista dell'efficienza e della produttività, che ha pervaso e contaminato la natura stessa della formazione e dell'educazione, occorre un *capability approach* che poggiando su un nuovo Stato universalistico, non arretri più rispetto alle proprie funzioni, ma si faccia mediatore di un *welfare delle* capacitazioni¹⁰⁹. In tal modo il potenziamento delle libertà di ciascuno va a incontrare quelle altrui nella costruzione di un nuovo benessere e di innovazione produttiva in base a forme creative di invenzione. Il discorso politico del pedagogista, sulle orme della pensatrice di Chicago, pone al primo posto la persona, la sua cultura e conoscenza interpersonale nella costruzione e condivisione delle vite di comunità, siano esse la famiglia, quella locale, quella professionale. In questa nuova dimensione sociale e comunitaria, dovranno inserirsi tutti gli individui, nel riconoscimento della loro intelligenza individuali e sociali e che saranno alla base della creazione di nuovo lavoro. In passato lo Stato ha assunto il compito di redistribuzione del reddito, la proposta è invece di una nuova attribuzione di potere negoziale alla politica rispetto all'egemonia della finanza. Invece di intervenire *ex post*, occorre infatti arrivare *ex ante*, permettendo alle persone e alle comunità di realizzare progetti e investimenti che riconoscano il valore di idee e capacità e che puntino all'innovazione e alla costruzione del bene comune¹¹⁰.

¹⁰⁸ Cfr. G. Alessandrini (2014), *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, cit., pp. 21-30.

¹⁰⁹ Cfr. U. Margiotta (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, cit., p. 45.

¹¹⁰ Ivi, pp. 44-45.

Lo «Human Development approach» (altrimenti conosciuto come «*capabilities approach*») si basa invece su quello che i componenti di una popolazione sono veramente capaci di fare e di essere; e dunque su quali opportunità dispongono realmente in ambiti come la longevità, la salute, l'educazione, la facoltà per le donne di proteggere la propria integrità corporea, la possibilità per i lavoratori di godere di relazioni di pari opportunità e di non discriminazione e, naturalmente le libertà politiche e religiose. L'idea è che ciascuno di questi fattori deve essere valutato separatamente e che tutti si rivelano significativi per poter contare anche su un minimo di giustizia sociale. *Il mio paradigma presenta una stretta relazione con lege costituzionale: una buona costituzione attribuisce a tutti i cittadini diritti fondamentali in questi e altri settori*, e il processo politico deve trovare le strade per dare attuazione a tali diritti¹¹¹.

L'esercizio dei diritti è quindi il pieno e reale spazio per la realizzazione e lo sviluppo umano, per riuscire a esprimere il proprio potenziale inespresso come soggetti intenzionali grazie all'educazione¹¹². Rispetto a tale definizione, secondo Margiotta, si parla quindi di uno spazio educativo e così la pedagogia *implicita* della Nussbaum riattiva il dibattito sui compiti dell'educazione nell'individuazione delle vie per poter apprendere a inventare, sentire, pensare, volere, ma soprattutto mette a confronto e ricorda il legame che sussiste fra dimensione educativa e quella economica. Questa riflessione conferma pertanto il diritto per ciascuno di svolgere un cammino individuale e cosciente alla ricerca e alla definizione di sé, poiché la *capacitazione* ha un carattere soggettivo e ciò significa che ognuno deve poter definire il proprio benessere e perseguire i propri obiettivi¹¹³. Lo Stato deve quindi assicurare e fornire a ciascuno le capacità e non i funzionamenti. In tale ragionamento si inserisce anche la definizione di un nuovo tipo di uguaglianza e di giustizia. Nussbaum critica infatti la dottrina della giustizia sociale di John Rawls e la sua concezione del bene *sottile*, quando afferma che la giustizia coincide con l'impegno dello Stato a fornire quella quantità minima di beni necessari perché ciascuno possa realizzare il proprio progetto di vita, qualunque sia in contesti culturalmente connotati¹¹⁴. La filosofa ribalta il ragionamento, ribadendo che l'intervento dello Stato non dovrebbe verificarsi solo a posteriori quando un cittadino non ce la fa. La finalità della politica è controllare e garantire che non si creino condizioni sfavorevoli al pieno sviluppo umano. Solo se si garantisce che ciascuno possa vivere una vita autenticamente umana si costruisce una società di uguali. Il bene della persona, prima ancora che come soggetto morale autonomo si realizza nelle sue relazioni con l'ambiente e i suoi elementi variabili (casa, cibo, acqua, amici, persone amate, comunità di appartenenza). Tale prospettiva risulta più che mai pertinente per i cittadini di origine straniera. La concezione redistributiva di Nussbaum riconosce un valore elevato all'educazione pubblica come condizione per una piena realizzazione personale, fuori dalla logica meritocratica. Una politica *ragionevole* si occupa

¹¹¹ M. Nussbaum (2012), *Intervista*, su «La Stampa» del 27 marzo 2012. <http://www.lastampa.it>

¹¹² Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale...*, cit., pp. 190-193.

¹¹³ Cfr. U. Margiotta (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, cit., pp. 46-48.

¹¹⁴ Cfr. J. Rawls (1991), *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli; M. Nussbaum (2007b), *Le nuove frontiere della giustizia*, Il Mulino, Bologna.

primariamente di chi non è ancora in grado di realizzarsi. Uno Stato dall'elevato PIL procapite medio, ma che non garantisca l'accesso all'istruzione a tutte le fasce della popolazione o che discrimini per razza, religione, sesso non è uno Stato giusto socialmente¹¹⁵.

¹¹⁵ Cfr. U. Margiotta (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, cit., pp. 49-50.

II PARTE

L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI DELL'IMMIGRAZIONE

IL CASO DEL VALDARNO SUPERIORE: UN ESEMPIO DI MULTICULTURALISMO NEL CONTESTO ITALIANO

CAPITOLO 5

L'INDAGINE SUL CAMPO

5.1 Analisi del contesto



La zona oggetto di indagine è il Valdarno Superiore Fiorentino che include i Comuni di Figline e Incisa Valdarno, Reggello e Rignano sull'Arno nella provincia di Firenze, a circa 50 chilometri di distanza dal capoluogo. Essi fanno parte della valle che prende il nome dal fiume che la percorre e che, delimitata dai rilievi del Pratomagno e dai monti del Chianti, è racchiusa fra le province di Firenze, Arezzo e Siena, costituendo l'area di competenza fiorentina. Amministrativamente il Valdarno risulta infatti diviso fra le province di Firenze e di Arezzo¹.

I tre Comuni fanno parte della Città Metropolitana di Firenze e rispetto al settore dell'educazione, nel 2014, hanno preso parte alla costituzione della nuova Conferenza per

¹ Cfr. G. Mancini (2012), *Valdarno Fiorentino. Incisa in Valdarno, Reggello, Rignano sull'Arno*, Firenze, Aska Editore.

l'istruzione della zona Fiorentina Sud Est e Chianti, che condivide il Piano Educativo di Zona (PEZ). Riferimento per la progettazione interculturale è il Centro Migranti di Pontassieve che svolge azioni di coordinamento, consulenza e appoggio per gli alunni di origine straniera. Il Centro supporta il reperimento e l'utilizzo di mediatori culturali, elabora materiale informativo e didattico per l'insegnamento dell'italiano L2 e per l'educazione interculturale, organizza corsi di formazione per docenti, operatori e mediatori. Nell'aprile del 2009 è stato firmato il Protocollo per la Costituzione della Rete per la Scuola Interculturale. Attualmente fanno parte della rete 5 sub-aree che includono 14 Comuni e 16 Istituti Scolastici, in quella del Valdarno il Progetto di riferimento è *Alisei*².

Reggello, dall'anno 2000 e Rignano sull'Arno, dal 2010, hanno inoltre aderito all'Unione dei Comuni del Valdarno e della Valdisieve per la gestione economica di servizi e funzioni nell'intero territorio di competenza dei medesimi e per promuovere lo sviluppo locale e la valorizzazione delle zone montane.

L'analisi del contesto in oggetto richiede uno sguardo distinto sui tre Comuni a causa di alcune significative differenze territoriali e demografiche che intercorrono fra loro.

*Comune di Figline e Incisa Valdarno*³

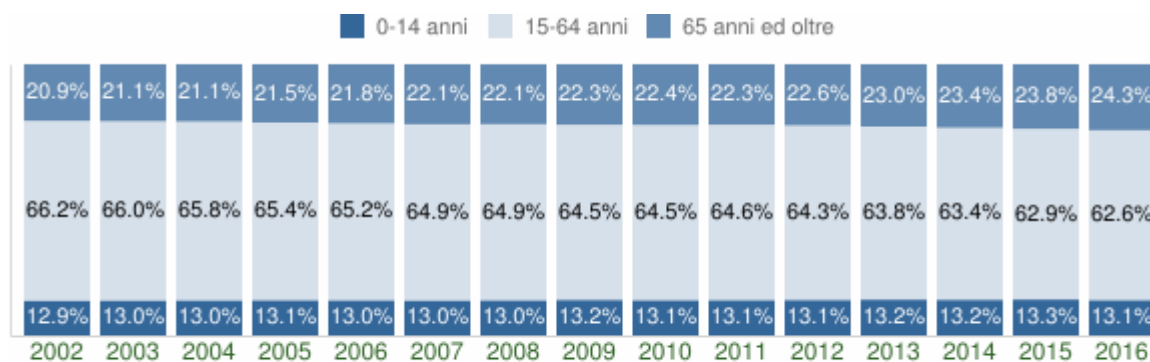
Il Comune è stato istituito il 1° gennaio 2014 con la fusione dei preesistenti Comuni di Figline Valdarno e Incisa in Val d'Arno. Attualmente presenta una popolazione di 23.505 abitanti.

Un significativo cambiamento demografico e urbanistico si è registrato per le due località negli anni Novanta, quando la città di Firenze è stata soggetta a una massiccia deurbanizzazione a causa degli alti prezzi delle abitazioni e il Comune, allora diviso e che presentava costi più bassi, è stato interessato da una forte immigrazione dalla città e da parte di cittadini di origine straniera. I paesi in quegli anni si sono estesi e sono state costruite nuove case e nuovi magazzini e fabbriche. La densità abitativa è la più elevata del Valdarno Superiore Fiorentino, con 235,48 abitanti per chilometro quadrato.

² Cfr. <http://www.comune.pontassieve.fi.it/centro-interculturale/rete-per-la-scuola-interculturale>.

³ I dati sono stati ricavati dai siti: <http://www.comunefiv.it> (sito ufficiale del Comune); <http://www.comprensivofigline.gov.it/> (PTOF dell'IC di Figline Valdarno); da Wikipedia; da <http://www.tuttitalia.it/>; da <http://ottomilacensus.istat.it/> (con le informazioni relative all'ultimo censimento 2011). In riferimento a quest'ultimo, tale fonte, essendo antecedente all'Unione dei due Comuni di Incisa Valdarno e Figline Valdarno, non consente di riportare i dati unitari, ma solo scissi. Rispetto ai dati riferiti dal censimento, si è ritenuto che questi siano i più affidabili, anche se negli ultimi 5 anni, quelli relativi all'occupazione hanno subito un calo a causa della crisi che ha provocato la chiusura di numerosi esercizi commerciali e di aziende. Nel corso dell'intero paragrafo, le comparazioni dell'andamento dei dati a livello temporale vengono effettuate rispetto all'ultimo ventennio, poiché i cambiamenti sociali e culturali più vistosi sono più evidenti per questo lasso di tempo, rispetto all'ultimo decennio.

I dati relativi alla strutturazione della popolazione⁴ mostrano, rispetto alla sua composizione, un andamento regressivo, poiché la fascia di anziani (65 anni e oltre) supera quella dei giovani (0-14 anni). La percentuale di anziani è progressivamente aumentata dal 2002 al 2016, passando dal 20,9%, al 24,3% e l'età media è progressivamente salita da 43,3 a 45,2 anni. Anche la percentuale dei giovani è cresciuta, ma con uno scarto meno significativo, passando dal 12,9% al 13,1%.



Struttura per età della popolazione

COMUNE DI FIGLINE E INCISA VALDARNO (FI) - Dati ISTAT al 1° gennaio - Elaborazione TUTTITALIA.IT

Rispetto all'attività economica e produttiva il settore primario risulta particolarmente sviluppato per la produzione di grano, mais e vino. Sono presenti infatti aziende agricole e vinicole a conduzione familiare. Nella cerniera che collega i due paesi si estende la zona industriale con attività di tipo artigianale e manifatturiero. Molte le attività imprenditoriali registrate, soprattutto nel campo edile e nell'ambito della rappresentanza di commercio⁵. Numerose anche le iniziative commerciali, quelle di piccola distribuzione, presenti soprattutto a Figline Valdarno anche se esposte alla crisi e per questo in fase di ricambio con la grande distribuzione dei centri commerciali capaci di garantire prezzi medi più bassi. Incisa Valdarno, nella zona di confine con Rignano sull'Arno, presenta aziende impegnate nella produzione e nella vendita di beni collegati all'alta moda. Particolarmente sviluppata è inoltre la ricezione turistica che offre prezzi più contenuti di quelli di Firenze e una facile raggiungibilità del capoluogo.

Sul fronte occupazionale a Figline Valdarno la maggiore incidenza si riscontra nel settore extracommerciale (41,3%), seguita da quella industriale (34%), quella in professioni ad alta media specializzazione (29,4%), in professioni artigiane, operaie, contadine (24,9%), nel commercio (22,1%), in occupazioni a basso livello di competenza (14,8%) e nel settore agricolo (2,5%)⁶. In maniera corrispondente anche a Incisa Valdarno la più alta incidenza è nel settore terziario extracommerciale (41,2%), seguita da quella in campo industriale (33,8%), nelle professioni ad alta

⁴ Cons. <http://www.tuttitalia.it>, dati elaborati su basi Istat.

⁵ Cons. <http://www.misterimprese.it/toscana/firenze/figline-e-incisa-valdarno>

⁶ Cons. <http://ottomilacensus.istat.it/>. L'indicatore rappresenta la quota percentuale degli occupati rispetto al totale.

e media specializzazione (28,2%), nelle professioni artigiane, operaie, contadine (26,2%), nel commercio (22,8%), e infine le occupazioni a basso livello di competenza (15,1%) e nel settore agricolo (3,3%). Interessante notare come nei due Comuni negli ultimi venti anni, l'asse si è spostato da lavori svolti prevalentemente nel settore industriale e operaio-artigianale, a professioni del terziario e con più alta specializzazione⁷.

A Figline Valdarno il tasso di occupazione medio è del 48,8%, 2 punti in più rispetto al 1991 e quella femminile è del 41,2%, in ascesa di quasi 6 punti dal 1991. Il tasso di disoccupazione è del 6,6% contro il 10,7% del 1991. È quindi aumentata la percentuale delle donne che si è inserita nel mercato del lavoro e i tassi di disoccupazione sono diminuiti. I Neet costituiscono il 15,9% contro il 25,1% del 1991. A Incisa Valdarno il tasso di occupazione generale è del 50,8%, 2 punti in più rispetto al 1991 e quello femminile è del 43,5%, in aumento di 10 punti dal 1991. Anche qui è aumentata molto la percentuale delle donne che lavorano. Il tasso di disoccupazione è diminuito. L'incidenza dei Neet è 14,2 contro 16,5 del 1991⁸.

Nel Comune di Figline e Incisa Valdarno si registra una consistente presenza di cittadini con cittadinanza non italiana (vedi paragrafo successivo) e provenienti dal sud Italia, ciò ha determinato una convivenza di nuclei familiari radicati nel territorio e di famiglie di recente immigrazione e il manifestarsi di alcune difficoltà di integrazione. Il Comune si caratterizza dunque per eterogeneità culturale, linguistica e sociale della popolazione, con flussi abitativi tuttora in movimento, legati ai cambiamenti frequenti di lavoro e di condizione sociale; per il progressivo abbassamento del livello medio di reddito e per l'adeguamento ai nuovi bisogni da parte dei servizi e delle attività commerciali presenti nel paese.

Rispetto alle opportunità culturali, ricreative e assistenziali, il contesto territoriale offre agenzie educative, associazioni sportive, centri sociali e culturali, numerose associazioni di volontariato, due teatri e due cinema a Figline Valdarno. Sono presenti due biblioteche e una ludoteca a Incisa Valdarno. Qui inoltre, presso la cittadella di Loppiano, sede della comunità religiosa dei Focolari, è presente una Università privata. Sono attivi due asili nido comunali e sei asili privati. Le scuole di entrambi i paesi offrono servizi di prescuola e postscuola.

Rispetto alla mobilità urbana ed extra urbana, il territorio è attraversato dall'autostrada, dalla ferrovia in entrambi i paesi che collega ad Arezzo verso sud e a Firenze verso nord. Alto è il tasso

⁷ Cons. <http://ottomilacensus.istat.it/>. L'indicatore rappresenta la quota percentuale degli occupati rispetto al totale degli occupati.

⁸ Ivi

di pendolarismo, a Figline Valdarno il tasso di mobilità giornaliera fuori Comune per studio o per lavoro è del 31,7% e a Incisa Valdarno è del 43,4%, contro il 24,2% nazionale⁹.

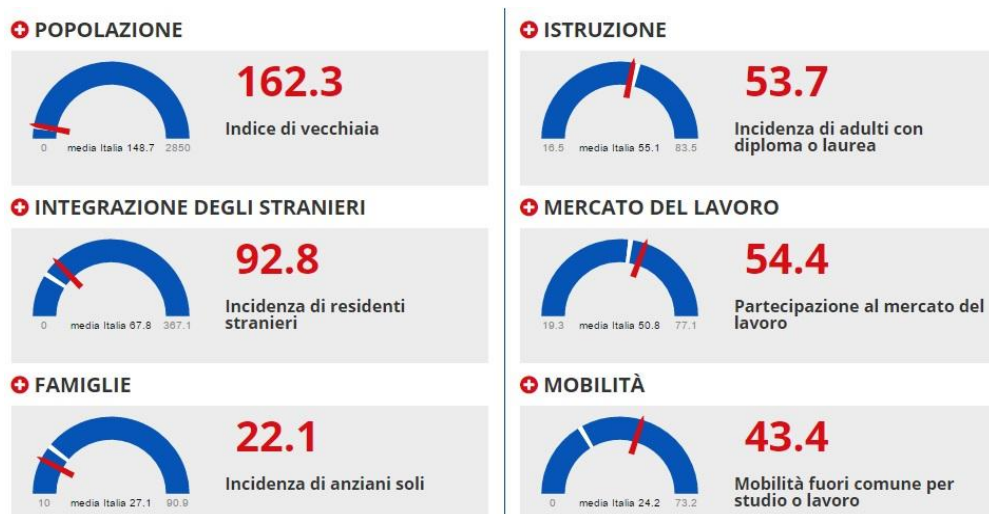
La situazione del Comune, anche rispetto agli andamenti nazionali, è sintetizzata da Istat in riferimento ai dati offerti dall'ultimo censimento.

Figline Valdarno



Figura 1: 8mila Census. Confronto Figline V.no e Italia

Incisa Valdarno



⁹ <http://nuke.scuolerignanoincisa.it/>



Figura 2: 8mila Census. Confronto Incisa V.no e Italia

Confrontando le medie nazionali con quelle del Comune le percentuali sono quasi del tutto allineate, tranne che per una maggiore presenza di residenti di origine straniera, 20 punti percentuali in più per Figline Valdarno e 25 per Incisa Valdarno, per una minore incidenza di anziani soli a testimonianza di un tessuto sociale e familiare ancora piuttosto coeso, con una differenza di 5 punti e una maggiore mobilità giornaliera (7 punti in più per Figline Valdarno e 19 per Incisa Valdarno) come conferma del carattere periferico che la cittadina sta assumendo rispetto a Firenze.

*Comune di Reggello*¹⁰

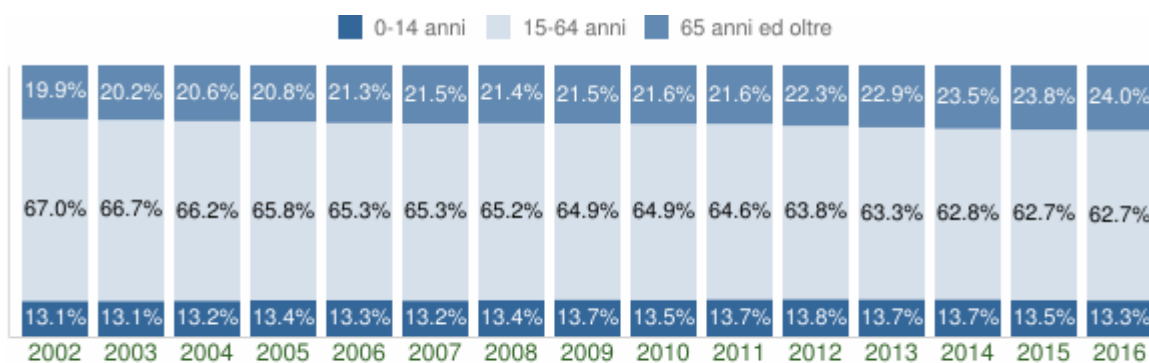
Reggello è il Comune più esteso del Valdarno Superiore Fiorentino, collocato prevalentemente in zona collinare e montuosa, sulla dorsale appenninica del Pratomagno. Fa parte dell'Unione dei comuni Valdarno-Valdisieve e presenta numerose frazioni, alcune collegate al capoluogo da strade montane.

Negli ultimi anni si è assistito a un notevole incremento di costruzioni abitative, soprattutto nelle frazioni del comune dove i costi sono più bassi e che hanno costituito la meta della migrazione di numerosi abitanti di Firenze, di Figline Valdarno e anche di origine straniera. Si sono insediate anche piccole comunità inglesi e tedesche che hanno acquistato e ristrutturato case coloniche. Molte aziende agricole si sono trasformate in centri di agriturismo. La densità abitativa è di 116,79 abitanti per chilometro quadrato.

Per quanto riguarda l'aspetto demografico¹¹ la popolazione di Reggello ammonta a 16.290 unità. Il 13,3% dei residenti ha dagli 0 ai 14 anni, il 62,7% ha dai 15 ai 64 anni, il 24% ha oltre i 65 anni. Poiché la popolazione giovane è inferiore come punti percentuale di quella anziana, anche Reggello presenta una struttura della popolazione regressiva. L'età media dei cittadini di Reggello sta aumentando, dal 2002 al 2016 essa è infatti passata da 43,1 a 45,5 anni.

¹⁰ I dati sono stati ricavati dai siti: <http://www.comune.reggello.fi.it/> (sito ufficiale del Comune), <http://italia.indettaglio.it/ita/toscana/reggello.html>, da Wikipedia e da <http://www.scuoleregello.it/> che riporta il PTOF dell'IC di Reggello.

¹¹ I dati ricavati su base Ista sono disponibili al sito <http://www.tuttitalia.it>



Struttura per età della popolazione

COMUNE DI REGGELLO (FI) - Dati ISTAT al 1° gennaio di ogni anno - Elaborazione TUTTITALIA.IT

Rispetto all'attività economica e produttiva nel settore primario predominano la coltura dell'olivo e della vite. Molte aziende realizzano prodotti tradizionali e pregiati come i salumi, il fagiolo zolfino e il cecino rosa. Tradizionale e secolare la lavorazione artigianale del legno in località Tosi. Molte sono le aziende artigiane specializzate nella produzione di pelletteria di lusso, ferro battuto, oggettistica da arredamento, lampadari e manufatti in pietra. Tra le fabbriche presenti sul territorio si annoverano due grandi industrie che operano nel settore farmaceutico e una specializzata nell'alimentare. Le molteplici aziende a conduzione familiare affiancano alcune grandi strutture di vendita. Nella frazione di Leccio, sono presenti outlet che riuniscono negozi delle grandi firme.

Anche a Reggello la maggiore incidenza occupazionale si riscontra nel settore terziario extracommerciale (41,2%), seguito da quello industriale (34%), da quello con professioni ad alta media specializzazione (30,2%), quello con professioni artigiane, operaie, contadine (27,2%), commerciale (21,5%), con occupazioni a basso livello di competenza (12,8%) e infine da quello agricolo (3,3%). Anche qui è interessante notare il cambiamento del profilo professionale che si è verificato negli ultimi venti anni. Se nel 1991 prevalevano i lavori industriali, operai e artigiani, adesso si registra un raddoppio delle persone impiegate in professioni ad alta e media specializzazione e un *trend* di crescita che coinvolge il settore terziario, sia rispetto alle attività commerciali che a quelle extra-commerciali¹².

Il tasso di occupazione è del 51,2%, 4,5 punti in più rispetto al 1991, quella femminile è del 44,5%, in aumento di 12,5 punti dal 1991. Il tasso di disoccupazione è del 6,1%, 3 punti in meno

¹² Cons. <http://ottomilacensus.istat.it/comune/048/048016/>. L'indicatore rappresenta la quota percentuale degli occupati rispetto al totale degli occupati.

rispetto al 1991. È aumentata notevolmente la percentuale delle donne che si è inserita nel mercato del lavoro. I tassi di disoccupazione sono calati. I Neet sono il 12,5% contro il 15,1% del 1991¹³.

La realtà sociale del Comune è molto diversificata. Vicino a una presenza di famiglie di possidenti e di imprenditori economicamente agiate, convivono altre situazioni di vasto disagio. La struttura portante della società reggellese è medio borghese, tradizionalmente legata al commercio e alla piccola imprenditoria.

I servizi presenti sul territorio, concentrati nel capoluogo, sono la biblioteca comunale, l'archivio comunale, numerose associazioni territoriali di volontariato, le associazioni musicali, associazioni culturali e teatrali, enti e servizi operanti in campo sociale, società sportive e impianti sportivi, radio, TV e giornali locali. Nelle frazioni importanti luoghi di aggregazione sono rappresentati dai circoli ricreativi soprattutto Arci e dai centri parrocchiali. Il comune offre inoltre quattro asili nidi. Tutte le scuole svolgono servizi di prescuola e postscuola.

Per quanto riguarda la mobilità urbana ed extra-urbana il Comune di Reggello è attraversato dall'autostrada, non c'è la rete ferroviaria. La mobilità fuori Comune per studio o per lavoro è del 39,5%, contro quella media nazionale del 24,2%¹⁴.

Il censimento del 2011 ha consentito un confronto globale della situazione del Comune con quella nazionale¹⁵.



¹³ Cons. <http://ottomilacensus.istat.it/sottotema/048/048035/11/>

¹⁴ Cons. <http://ottomilacensus.istat.it/>

¹⁵ Ivi.



Figura 3: 8mila Census. Confronto fra Reggello e Italia

Anche per Reggello si osserva una diffusa somiglianza ai valori medi nazionali, la più spiccata differenza si rileva rispetto all'elevato tasso di mobilità, con 15 punti più della media nazionale, anche se un po' inferiore rispetto al Comune di Figline e Incisa Valdarno. Si nota anche qui una minore incidenza di anziani da soli rispetto alla media italiana e soprattutto di residenti di origine non italiana, con 15 punti meno rispetto alla media italiana e quindi con una netta distanza anche rispetto a Figline Incisa Valdarno. Tale dato può essere probabilmente ricondotto a un più elevato costo medio delle abitazione e a una scarsa disponibilità del trasporto pubblico, le frazioni montane sono abbastanza isolate. A Reggello mancano inoltre grandi catene commerciali per la vendita alimentare e vestiaria, ciò in generale determina un più alto costo della vita.

*Rignano sull'Arno*¹⁶

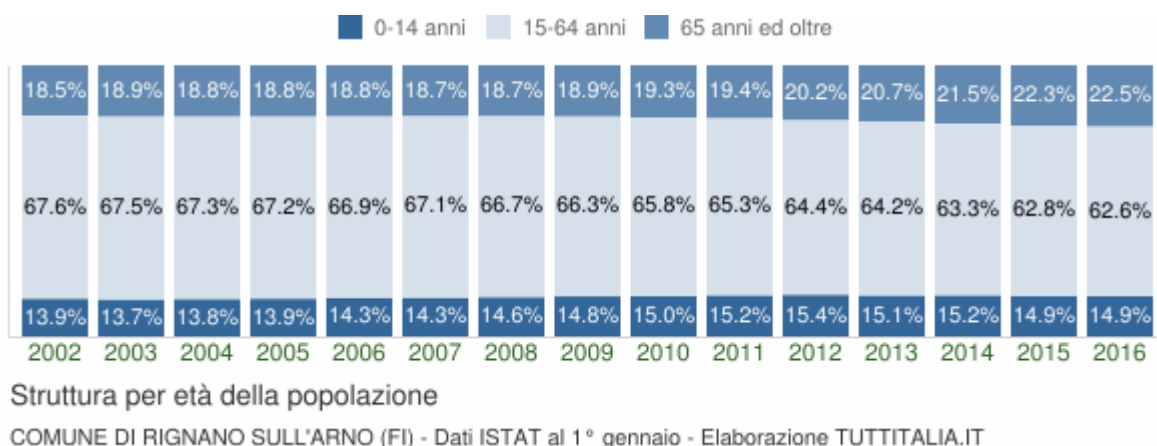
Il territorio presenta una morfologia tipicamente collinare con altitudini comprese tra i 100 e gli 800 metri, è ricco di zone coltivate a vigneti e oliveti. Si è verificato negli ultimi anni un notevole sviluppo urbanistico intorno all'antico centro storico e nelle frazioni, che si stanno estendendo con la costruzione di nuove abitazioni e di nuove infrastrutture. Un fenomeno affermatosi dagli anni Ottanta è la ristrutturazione sulle colline di antiche case coloniche adibite a civili abitazioni o trasformate in aziende agricole e agriturismi.

La densità abitativa è di 139,15 abitanti per chilometro quadrato.

Da un punto di vista demografico¹⁷, anche a Rignano sull'Arno la popolazione, che ammonta a 8.651 unità, presenta una struttura regressiva, poiché l'attuale percentuale di persone con più di 65 anni (22,5%), supera quella dei giovani dagli 0 ai 14 anni (14,9%). La popolazione dai 15 ai 64 anni corrisponde al 62,6%. La tendenza dal 2002 è stata quella a un invecchiamento della società, con un aumento della percentuale di anziani di 4 punti, contro 1 solo punto fra i giovani e una diminuzione di 5 punti della fascia produttiva. In questo arco di tempo, l'età media è aumentata da 42 anni a 44,7.

¹⁶ I dati sono stati ricavati dai siti: <http://www.comune.rignano-sullarno.fi.it/> (sito ufficiale del Comune), <http://italia.indettaglio.it/ita/toscana/rignanოსullarno.html>, da Wikipedia e dal PTOF dell'IC Rignano Incisa, <http://nuke.scuolerignanoincisa.it>

¹⁷ I dati sono stati forniti dal sito <http://www.tuttitalia.it> su base Istat.



Rispetto al settore economico e produttivo nel territorio sono presenti attività del settore primario, con aziende agricole che producono per lo più olio, vino, cereali e spesso svolgono attività di agriturismo. Forti anche il settore terziario con il commercio. Si è sviluppato un polo commerciale legato all'alta moda con molti *outlet* come nei comuni limitrofi di Reggello e Figline e Incisa Valdarno. Presenti anche alcune aziende artigianali che mantengono la tradizione locale. I posti di lavoro tuttavia non sono sufficienti a rispondere alle esigenze lavorative degli abitanti e quindi è diffuso il fenomeno del pendolarismo verso Firenze e altre zone del Valdarno Superiore. Negli ultimi anni inoltre si sono trasferite persone provenienti dalla vicina città, che mantenendo nella stessa il loro posto di lavoro, contribuiscono a incrementare il pendolarismo.

La maggiore incidenza occupazionale si registra, come negli altri Comuni nel settore extracommerciale (47,2%), seguito da quello in professioni ad alta media specializzazione (33,5%), quello industriale (29%), quello in professioni artigiane, operaie, contadine (27,2%), quello nel commercio del (22,7%), dalle occupazioni a basso livello di competenza (13,1%) e quello agricolo (3,4%). Anche in questo Comune si è verificata una trasformazione del profilo professionale negli ultimi venti anni. Nel 1991 prevalevano i lavori industriali, operai e artigiani, adesso il maggiore impiego è nelle professioni ad alta e media specializzazione e un *trend* di crescita coinvolge il settore terziario, non tanto rispetto alle attività commerciali quanto a quelle extra-commerciali¹⁸.

Il tasso di occupazione è del 53,8%, 4 punti in più rispetto al 1991, quella femminile è del 47,1%, in aumento di 12,5 punti dal 1991. Il tasso di disoccupazione è del 5,4%, con 3,4 punti in diminuzione rispetto al 1991. È aumentato notevolmente anche qui il numero delle donne che lavora. La disoccupazione è diminuita. I Neet sono il 11,8% contro il 15,4% del 1991¹⁹.

¹⁸ Cfr. <http://ottomilacensus.istat.it>. L'indicatore rappresenta la quota percentuale degli occupati rispetto al totale degli occupati.

¹⁹ Ivi.

Per quanto riguarda i servizi nel territorio oltre all'Istituto comprensivo Rignano Incisa, sono presenti anche una scuola dell'infanzia privata, due asili nido comunali. I Comuni svolgono i servizi mensa, trasporto per tutti gli ordini di scuola e con le Cooperative sociali gestiscono in alcuni plessi i tempi di pre e postscuola. Sono presenti nel territorio servizi sanitari e sociali pubblici e privati e numerose associazioni di volontariato laiche e religiose che arricchiscono l'offerta sanitario-sociale e culturale della zona. Esse promuovono varie attività: sportive, ricreative, culturali, educative e di sostegno e inclusione della disabilità. Le associazioni collaborano attivamente con la scuola.

Rispetto alla mobilità urbana ed extra-urbana Rignano sull'Arno si trova sulla via di comunicazione che unisce Firenze e Arezzo, lungo la direttrice ferroviaria Firenze-Roma. La mobilità giornaliera per studio e per lavoro è del 46,3%, contro il 24,2 di media italiana²⁰. I dati emersi dall'ultimo censimento completano il quadro informativo.

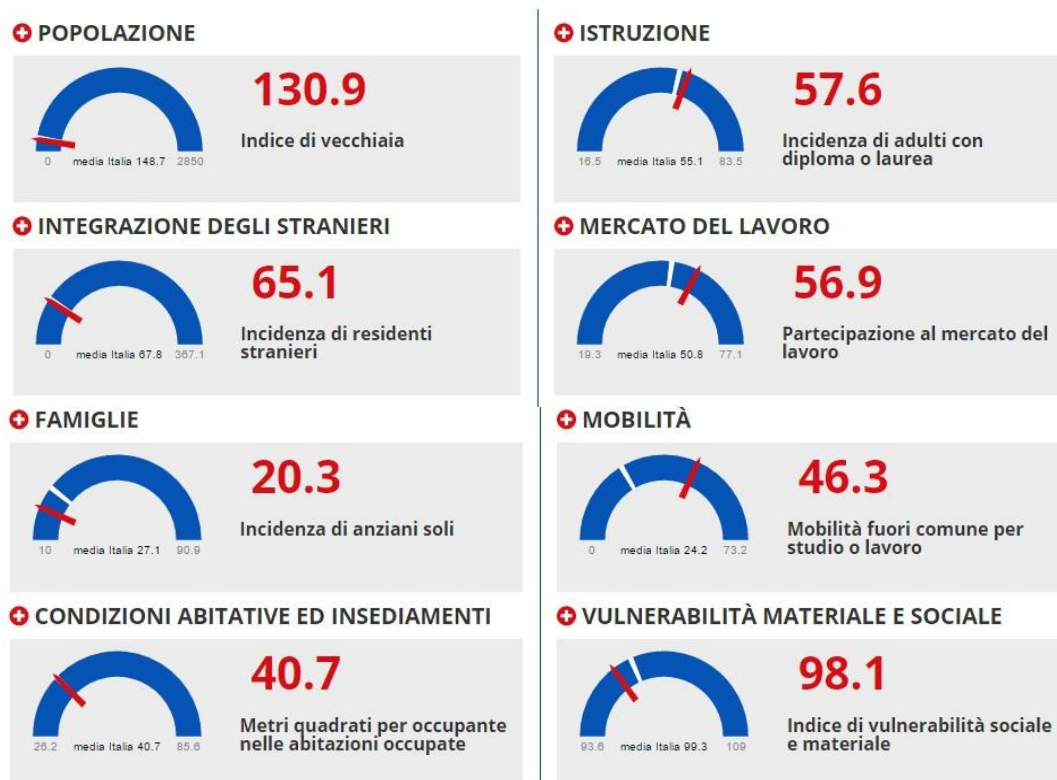


Figura 4: 8mila Census. Confronto Rignano Sull'Arno e Italia

Confrontando i dati relativi al Comune di Rignano con quelli nazionali si constata, come per gli altri Comuni, una grande mobilità giornaliera, pari a 18 punti più della media nazionale e un livello di partecipazione al mercato del lavoro superiore di 6 punti rispetto a quella media italiana.

²⁰ Cons. <http://ottomilacensus.istat.it/>

Volendo tracciare una sintesi, è possibile affermare che i tre Comuni si differenziano soprattutto per estensione, altitudine e densità abitativa. Reggello, pur presentando la minore densità abitativa, con 121 abitanti per chilometro quadrato, è il più esteso e occupa una zona prevalentemente collinare e montuosa, con la viabilità più difficoltosa e la mancanza di una rete ferroviaria di supporto. Figline e Incisa Valdarno è invece il Comune più densamente abitato, con 235 abitanti per chilometro quadrato e si presenta come una grande cittadina, quasi una periferia di Firenze. Numerosi sono i pendolari, in tutti e tre i comuni verso il capoluogo di provincia, sia per il costo delle abitazioni, più basso che in città, sia perché agevolmente collegato ad essa dall'autostrada e dalla linea ferroviaria. Le percentuali relative alla mobilità giornaliera fuori Comune per motivi di lavoro e di studio sono quasi il doppio rispetto alla media nazionale. Ciò conferma il profilo di *paesi dormitorio* che i Comuni hanno rafforzato negli ultimi anni, con le chiare conseguenze negative rispetto all'identità sociale e al senso di appartenenza alla comunità costantemente in via di definizione.

Rispetto all'indice demografico i tre territori sono accomunati da un simile andamento, che vede un progressivo invecchiamento della società e un innalzamento dell'età media, con un calo significativo di nascite nel 2015, confermando pienamente la tendenza nazionale. Come verrà pienamente dimostrato nel prossimo paragrafo si evidenzia una notevole differenza fra la presenza di cittadini di origine straniera, molto più alta nel Comune di Figline Incisa Valdarno, rispetto agli altri, in particolare a Reggello che risulta sotto la media nazionale.

L'area ha risentito fortemente della crisi economica che dal 2008 colpisce l'Italia. Numerosi sono gli esercizi commerciali che hanno cessato l'attività negli ultimi anni. Tale realtà non è pienamente testimoniata dai dati relativi all'occupazione offerti dal censimento del 2011 e che testimoniano solo parzialmente l'andamento economico reale. L'occupazione in tutti e tre i Comuni ha assistito a un notevole mutamento negli ultimi venti anni, dovuto ai cambiamenti economici e sociali che caratterizzano il nostro paese e testimoniati anche a livello locale, da una terziarizzazione delle professioni. Sono diminuiti gli occupati nel settore agricolo, industriale e artigianale. Tale passaggio corrisponde sicuramente anche alla diffusione di più alti livelli di scolarizzazione e specializzazione. Un notevole incremento si è verificato nell'occupazione femminile, tale fenomeno ha modificato le modalità organizzative familiari e ha concorso all'aumento del bisogno di servizi quali asili nido, ludoteche, pre e postscuola.

Le attività economiche svolte sono soprattutto di tipo artigianale e numerose sono le piccole aziende a conduzione familiare. Agricoltura e turismo si legano soprattutto per la conversione di molte aziende agricole in agriturismi e per la produzione di prodotti tipici, quali l'olio e il vino. Un

polo importante per tutti e tre i Comuni è quello degli *outlet* di alta moda nella zona di confine di Reggello, per la quantità di vendite e per il coinvolgimento lavorativo degli abitanti.

5.2 La popolazione con cittadinanza non italiana²¹

Comune Figline e Incisa Valdarno. Quadro socio-grafico

La popolazione residente complessiva è di 23.505 abitanti, 21.041 dei quali (89,5%) hanno cittadinanza italiana e 2.464 persone (10,5%) hanno origine straniera.

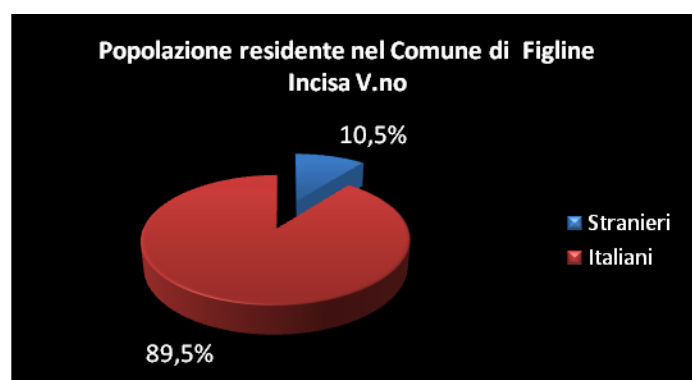


Figura 5: Popolazione residente a Figline e Incisa Valdarno

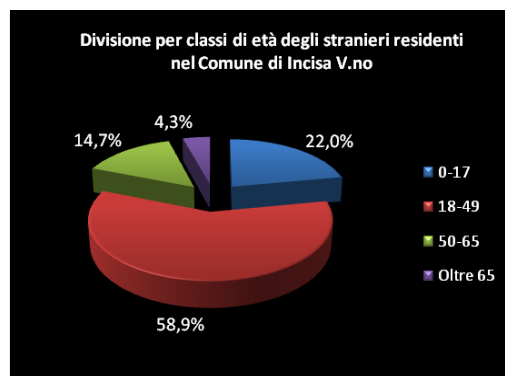
Per quanto riguarda l'andamento migratorio, questo è generalmente aumentato del 30% negli ultimi 7 anni, anche se il numero di presenze straniere dal 2013 al 2015 è rimasto pressoché invariato, con un picco di crescita registrato nel 2014 e una diminuzione, anche rispetto al 2013, nel 2015, con 91 presenze in meno.

Considerando la popolazione straniera per età, si osserva che questa è per lo più giovane e si colloca per il 58,9 % nella fascia dai 18 ai 49 anni e per il 22% in quella dagli zero anni ai 17 (circa l'80%). Solo il 14,7% ha fra i 50 e i 65 anni e il 4,3% ha oltre i 65 anni

²¹ I dati demografici, forniti dall'Osservatorio permanente della migrazione straniera del Comune di Pontassieve, si riferiscono al 2015. Cons. <http://www.comune.pontassieve.fi.it/centro-interculturale/osservatorio>

Divisione per classi di età degli stranieri residenti nel Comune di Figline Incisa	
Classi di età	Totale
0-17	543
18-49	1.452
50-65	363
Oltre 65	106
Totale complessivo	2.464

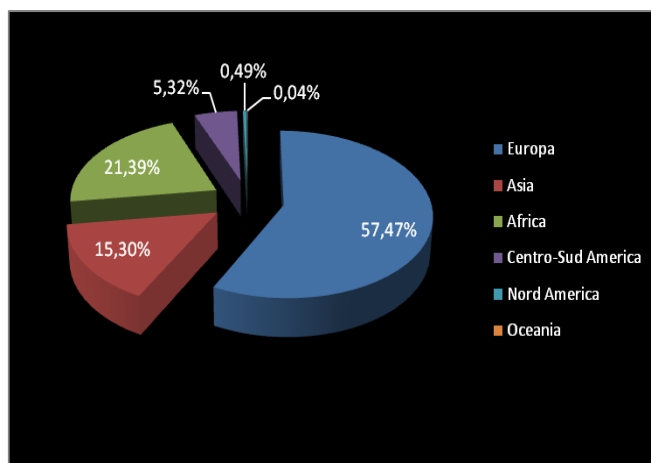
Figura 6: Divisione per classi di età Comune Figline Incisa Valdarno, frequenza numerica



Le nazionalità di origine registrate sono 97 e i continenti di provenienza, citati qui in ordine di quantità rispetto alla distribuzione delle presenze, sono Europa, Africa, Asia, Centro e sud America, Nord America, Oceania.

Continenti	Numero Persone
Europa	1416
Asia	377
Africa	527
Centro-Sud America	131
Nord America	12
Oceania	1
Totale 2013	2464

Figura 7: Continenti di origine, frequenza numerica



Le nazionalità numericamente più presenti sono quella rumena, albanese, marocchina, cinese e indiana.

Nazionalità stranieri residenti nel Comune di Figline e Incisa V.no								
Paese	Maggiorenni		Minori	Totale 2015	Totale 2014	Totale 2013	Figline 2013	Incisa 2013
	F	M						
1 Romania	313	125	80	518	519	498	366	132
2 Albania	168	177	165	510	564	546	435	111
3 Marocco	102	127	112	341	354	356	315	41
4 Cina	63	57	30	150	125	106	33	73
5 India	23	26	18	67	67	72	71	1

Figura 8: Nazionalità di origine

Osservando l'andamento dei flussi degli ultimi tre anni si osserva che solo le presenze rumene e cinesi hanno registrato un aumento.

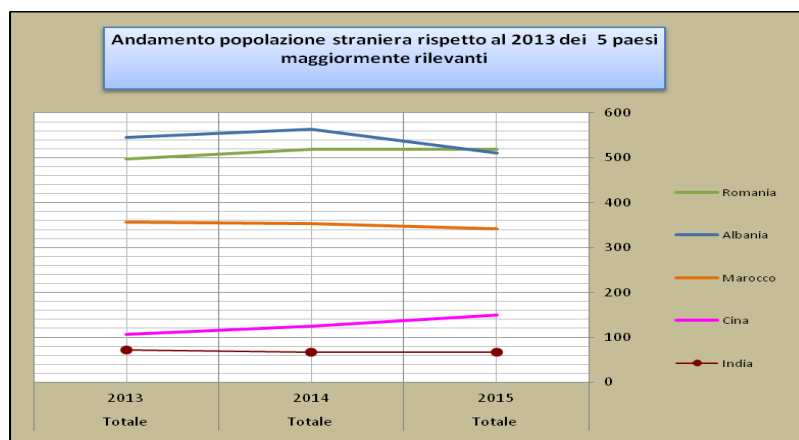


Figura 9: Andamento popolazione di origine straniera

Per quanto riguarda la situazione dei minori presenti, i dati riferiscono che la maggior parte di loro è nata in Italia (77,7%) e che per lo più si tratta di bambini nella fascia di età 0-14, tale elemento risulta un utile rilevatore del percorso migratorio dei genitori, molti cittadini non italiani si sono ormai insediati da tempo nel territorio con il progetto di rimanere.

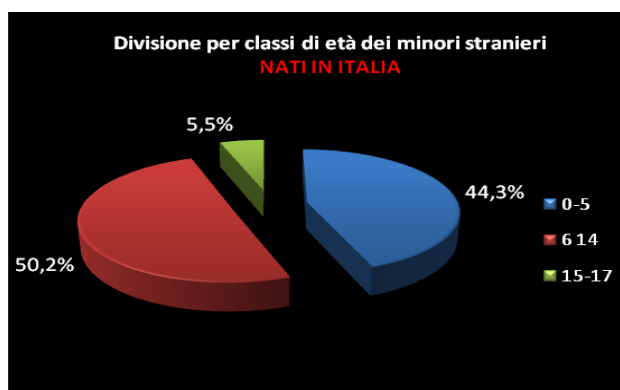
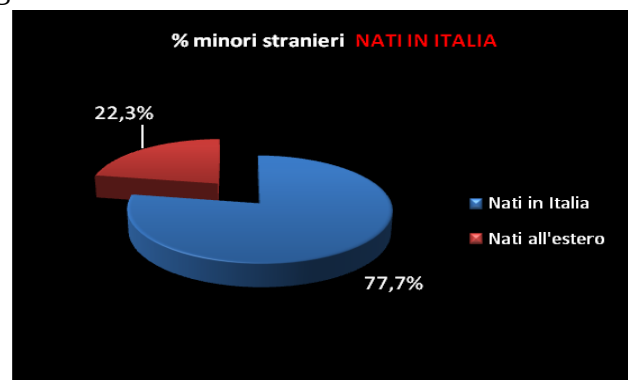
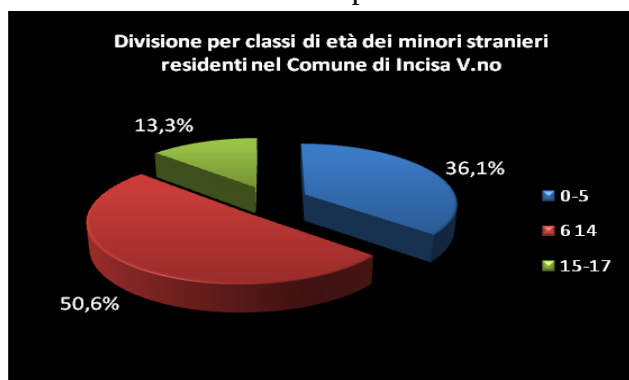


Figura 10: Classi di età dei minori di origine immigrata

Rispetto alla composizione dei nuclei familiari dei residenti di origine straniera, il profilo è per lo più di persone sole e di genere femminile (74% delle famiglie monoparentali). Le famiglie hanno mediamente una composizione poco numerosa (2-4 persone). Non si registrano minori non accompagnati.

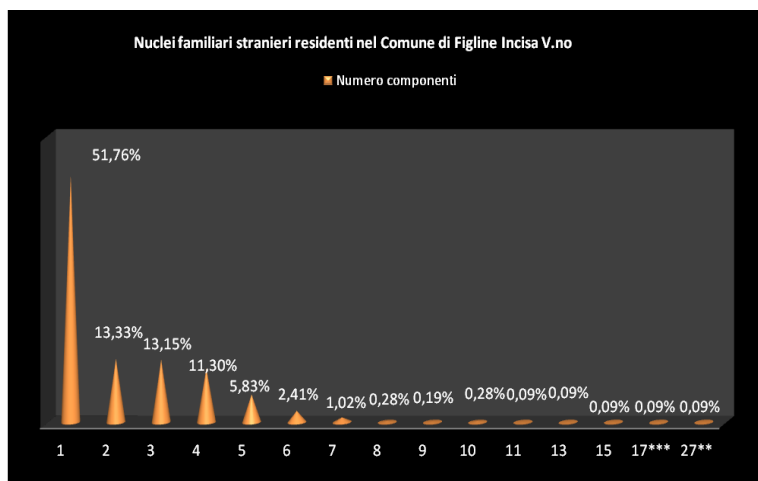


Figura 11: Nuclei familiari stranieri residenti nel Comune di Figline Incisa Valdarno

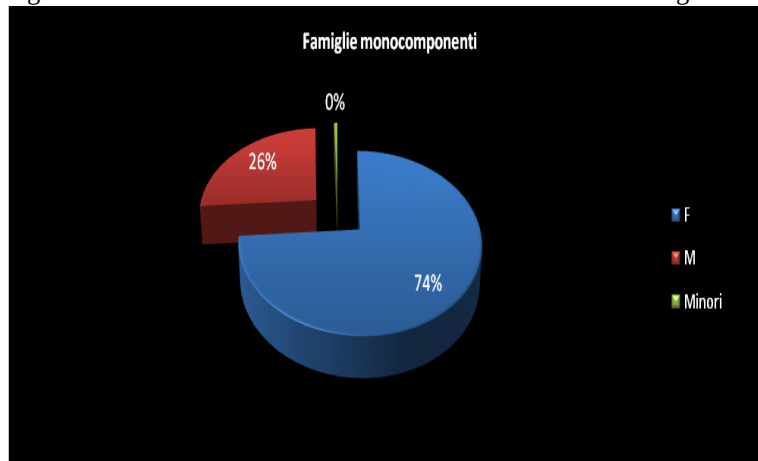


Figura 12: Famiglie monocomponente

Situazione migratoria, servizi e azioni: le interviste

Le interviste rivolte ai rappresentanti delle amministrazioni, agli operatori e ai volontari del terzo settore²² hanno permesso di ottenere un quadro più esaustivo della situazione migratoria presente sul territorio, sui servizi resi, sul livello di partecipazione. I dati statistici reperiti non sempre consentono di comprendere il fenomeno in profondità.

²² Per visualizzare nella loro interezza e specificità il numero degli intervistati vedi schema presentato nel primo capitolo e la tabella di decodifica degli intervistati allegato in Appendice.

Secondo quanto affermato dalla Dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo di Figline, la storia migratoria del Comune annovera tre fasi storiche. Una risalente agli anni Settanta con l'arrivo di numerose famiglie provenienti dal napoletano e in particolare da Casal di Principe. L'evento causò in quel tempo non poche difficoltà di convivenza e di integrazione, i migranti si situarono fra le frange di popolazione più svantaggiate della società, numerosi furono gli episodi di risse e gli arresti. Questa presenza è ancora forte a Figline Valdarno. Negli anni Novanta si è registrato un secondo flusso interno, che ancora continua, di arrivi di abitanti di Firenze che scelsero Incisa e Figline Valdarno come luoghi di residenza per i bassi costi delle abitazioni e della vita rispetto alla città e per la vicinanza alla stazione ferroviaria e all'autostrada. La presenza di grandi aziende come la Pirelli a Figline Valdarno favorivano inoltre la scelta del territorio anche da parte di famiglie provenienti dal sud, in particolare dalla Calabria e dalla Sicilia. Dalla fine degli anni Novanta e con un andamento sempre crescente, si è verificato l'insediamento di numerose famiglie marocchine, rumene e albanesi attratte soprattutto dal fattore economico e lavorativo. Il passaparola ha favorito la nascita di insediamenti di comunità, particolarmente quella marocchina. Nella zona operavano infatti numerose ditte edilizie e nel corso del tempo, molti immigrati hanno aperto piccole ditte a conduzione familiare e hanno trovato impiego come muratori, imbianchini, piccoli artigiani. Il settore della moda, attivo nella zona e collegato alle grandi firme, ha consentito la nascita di un indotto che poggia anche sulla distribuzione di lavoro di sartoria a livello domiciliare. Sono numerose le donne di origine straniera coinvolte in questo settore²³. L'incombente crisi economica ha però cambiato il profilo economico del Valdarno e il tasso di disoccupazione è fortemente cresciuto, sia fra italiani che fra gli immigrati, come testimoniano anche le impiegate dell'Ufficio per l'impiego di Figline Valdarno.

Intervistatrice: Le persone dell'Est sono per lo più muratori? Impiegata 2 (I.2): l'edilizia ha portato qua tantissime persone albanesi e rumene, che ora si sono ritrovate senza lavoro. **Impiegata 1 (I.1):** Aprivano ditta, perché le ditte italiane gli facevano aprire ditta e poi li chiamavano con Partita IVA a lavorare per loro, non è che hanno aperto la Partita IVA perché volevano aprirla, è perché sennò non lavoravano. [...] Erano comunque dipendenti con Partita IVA di ditte italiane. **I.1:** O ditte degli stessi albanesi, parenti e tutto che gli facevano prendere la Partita IVA. [...] **I.1:** Erano ditte composte da una sola persona, non c'erano dipendenti e lo chiamavano a lavorare quando avevano bisogno. **I.2:** Vengono qui e chiedono: dov'è il lavoro? **Intervistatrice:** Svolgono dei corsi di formazione? **I.2:** No, perché non hanno la mentalità di svolgere formazione e la formazione non c'è, in questo momento non c'è nemmeno quella. Vengono qui dicendo va bene qualsiasi lavoro. Ma per il mondo del lavoro non va bene qualsiasi persona. [...] **I.1:** Hanno bisogno di portare i soldi a casa perché spesso le mogli non lavorano. (Intervista n. 19)

²³ Cfr. Intervista n. 25.

Il Centro per l'impiego si occupa anche dell'inserimento in corsi di formazione professionale e del recupero degli studenti che hanno abbandonato la scuola prima dell'adempimento dell'obbligo formativo.

I.2: Per la maggioranza i nostri ragazzini qui dell'obbligo sono musulmani, arabi e albanesi. **Intervistatrice:** *Qual è la percentuale degli stranieri rispetto a tutti i ragazzi che vengono da voi?* **I.2:** Sono la maggioranza gli stranieri, però non è detto, dipende un po' anche dagli anni. Quest'anno... Ogni anno qui su Figline i ragazzi sono fra trentacinque e i quaranta, questo è uno dei territori con più alta dispersione scolastica. (Intervista n. 19)

Le impiegate riferiscono che il Centro svolge inoltre attività di orientamento presso l'Istituto Vasari di Figline Valdarno. Tale Istituto fornisce loro anche i nominativi degli studenti dispersi. Le impiegate lamentano la difficoltà nel conteggiare complessivamente e precisamente i ragazzi del Valdarno fiorentino che interrompono gli studi perché raramente le altre scuole secondarie di secondo grado del territorio forniscono i dati relativi alla dispersione.

I.1: Ci sfugge perché su Figline abbiamo un Istituto Superiore il Vasari, con cui sinceramente abbiamo un buon rapporto da anni, ecco poi andiamo a fare orientamento al Vasari una o due volte l'anno. [...] noi, si fa riferimento per i residenti domiciliati sul nostro territorio..ma i nostri ragazzi vanno a scuola anche fuori. Diciamo che da Montevarchi è più facile perderli, non tutti ci vengono segnalati. [...]. Ci sono tanti che vengano al primo colloquio, vengono al colloquio con il tutor, noi abbiamo proprio una consulente esterna che si occupa dell'obbligo formativo, presenta tutte le possibilità che ci sono, spiega cosa sono i corsi, dove sono. (Intervista n. 19)

Una difficoltà particolarmente rilevante riscontrata dal Centro dell'Impiego è la comunicazione con i genitori di origine straniera che non conoscono la lingua italiana. I loro figli spesso traducono per loro in quanto mancano i mediatori linguistici.

I.1: Molti sono stranieri, ci sono anche ragazzini italiani, però molti sono stranieri. Più stranieri che italiani e dove trovi proprio il muro della famiglia, perché spesso il genitore non parla italiano o lo capisce pochissimo, quindi non è facile comunicare. **Intervistatrice:** *Qui non c'è il mediatore linguistico?* **I.1:** No, per loro no. (Intervista n. 19)

Il problema dell'assenteismo e della dispersione scolastica è particolarmente presente a Figline Valdarno. Il Cpia di Bagno a Ripoli ha organizzato corsi pomeridiani per far ottenere la licenza media ai ragazzi che non l'hanno conseguita nei tempi idonei e numerosi sono i giovani, sia italiani che stranieri che non frequentano. Il problema è stato avvertito anche dai volontari dell'oratorio salesiano

V.: Molti ragazzi che vengono qui hanno smesso di andare a scuola anche prima dell'obbligo scolastico. Noi si collabora con gli assistenti sociali che ci danno dei suggerimenti e si collabora anche con i carabinieri. S'è sentito l'esigenza di provare ad affrontare il problema, non è una vera prevenzione però si cerca di tamponare... Qui si vedeva tanti forcaioli. Se un ragazzo da un mese non va a scuola, come è possibile non saperlo? Ce n'è qualcuno che fa forza alle medie! E poi viene bocciato! Questi poi si cerca di recuperarli al Vasari, fanno la terza media serale il pomeriggio con meno ore rispetto al normale e dura fino ad aprile-maggio e poi fanno l'esame di terza media. (Intervista n. 18)

Il titolare del bar antistante l'Istituto superiore Vasari in cui ogni giorno si recano molti studenti che non vanno a scuola, descrive così la situazione

Intervistatrice: *Ho visto che in questo bar spesso, anche in orario scolastico ci sono diversi giovani studenti. È così?* **B. (Barista)** : Sì è così. **B.:** Qui ci son ragazzi che vengono nel mio bar per un mese intero e nessuno si rende conto di niente. **Intervistatrice:** *Chi son i ragazzini che vengono qui da lei? Sono quelli che frequentano il Vasari o anche delle medie?* **B.:** Sono quelli del Vasari. Uno veniva quand'era anche alle medie, ora c'ha sedici anni e l'hanno mandato anche alle serali. I genitori non controllan nulla, non controllan il libretto delle giustificazioni, sia italiani che stranieri. **Intervistatrice:** *Che cosa fanno quando vengono qua?* **B.:** Cerco di convincerli ad andare a scuola, qualche volta hanno fatto anche troppa confusione e l'ho buttati fuori, stanno in giro e sennò passan qualche ora qui. **Intervistatrice:** *Sono per lo più maschi o femmine?* **B.:** Ci sono anche le femmine. (Intervista n. 24)

Con un filtro interpretativo sicuramente soggettivo, il barista parla in maniera allarmistica della condizione giovanile di Figline, sia in riferimento ai giovani figli dell'immigrazione, che a suo avviso non frequentano la scuola e saltuariamente dei corsi, ma soprattutto sono dediti allo spaccio, sia per gli italiani. Parla infatti di una rissa multietnica scoppiata qualche tempo prima in paese, con il coinvolgimento anche di autoctoni e l'uso di spranghe e bottiglie rotte.

Intervistatrice: *Cosa pensa dei ragazzi stranieri?* **B.:** I ragazzi stranieri... c'è talmente tanta massa senza una regola, qui la cosa l'è allo sbando, qui marocchino che t'ha visto prima ha finito diciott'anni ora, un so quant'anni è che un va a scuola, ma per dittene uno.. **Intervistatrice:** *Questi ragazzi stranieri fuori dal bar, secondo te non vanno a scuola? Che cosa fanno?* **B.:** No, dovrebbero fare un corso per parrucchiere, mi sembra, bo un lo so, a Firenze, un fanno nulla o spacciano. Più volte l'è venuto i carabinieri, la volante, stazionano, qualche volta c'hanno un coltello, una canna. Se non inquadrì questa gente succede tutte le cose che può succedere. Succede che non li puoi buttare fuori di scuola, succede che non li puoi sospendere, ma la cosa che io vedo, loro fra ragazzi si leticano, italiani, rumeni, Kossovani, albanesi... Tempo fa l'è successo una rissa, c'erano tutte le nazioni, contro i cinesi... La sta così: un napoletano dette noia a de cinesi alle medie, poi questo ragazzo napoletano fu ribeccato da cinesi ma più grandi, da genitori o da fratelli, sicché un so com'è si dettero appuntamento, nella passerella laggiù, le spranghe, le cose, un cinese prese una bottiglia e la tirò addosso a un altro, infatti ha avuto un intervento a questo dito. (Intervista n. 24)

Della stessa rissa, accaduta alla fine di novembre 2015, come regolamento di conti fra un giovane di origine cinese e la sua comunità e uno di origine napoletana, supportato da ragazzi italiani valdarnesi, albanesi e rumeni, riferisce anche il Comandante dei Carabinieri di Figline Valdarno. Sono stati denunciati circa venti ragazzi e uno è stato arrestato. Molti dei giovani coinvolti sono nati in Italia negli anni 1998/99, 2000/2001. L'evento denuncia un malessere giovanile diffuso, sia rispetto alla convivenza interetnica che alla progettualità dei ragazzi coinvolti. La violenza esplosa porta a interrogarsi sul ruolo e sulla capacità di controllo esercitata dalla famiglia, ma anche sulle politiche giovanili intraprese sul territorio. Il Comandante ritiene che la situazione valdarnese non sia allarmante come quella di altre grandi città italiane, dove i giovani si organizzano in vere e proprie bande, con codici e regole di comportamento, questo nel Valdarno non accade. Nel Valdarno Fiorentino esiste una microcriminalità che coinvolge sia italiani che

immigrati. Vengono promosse importanti azioni di collaborazione fra le scuole e l'Arma per la prevenzione. Il comandante stesso si reca nelle scuole di ogni ordine e grado a parlare di legalità, di corretto uso di internet, di cyber bullismo e per spiegare i rischi collegati all'abuso di alcool e all'uso di stupefacenti²⁴.

Rispetto alle azioni intraprese *da e con* l'Amministrazione a livello locale la Sindaca e l'Assessore alle Politiche Sociali del Comune di Figline Incisa Valdarno spiegano che:

Assessore: La partecipazione in generale non è altissima, però c'è. Ci sono varie iniziative che coinvolgono gli stranieri. **Sindaca:** C'era un progetto del Comune che consisteva nella Consulta degli stranieri, viene finanziata dalla provincia di Firenze. Inizialmente partecipavano venti trenta persone, [...] Però dopo vari incontri la partecipazione è andata scemando, [...] Così la Consulta ha cambiato connotazione ed è diventata un Forum. **Assessore:** C'erano due ragazze di cultura araba, che fanno volontariato come facilitatrici culturali all'Anagrafe per dare informazioni, che all'inizio venivano sempre, ma poi hanno smesso. Sembra che partecipassero non per loro iniziativa ma perché era il padre che voleva che venissero. **Intervistatrice:** *Ci sono altre Associazioni nel territorio che si occupano dell'integrazione degli stranieri?* **Assessore:** Ci sono varie Associazioni: c'è *Anelli mancanti*, per esempio che è un'associazione che si occupa di integrazione. Organizza corsi di italiano L2 per i profughi e ha sede nel Centro il Giardino. Poi c'è l'Associazione *Amici del Valdarno* che è stata creata dalla Comunità araba del Valdarno per avviare un dialogo interculturale con le altre comunità del posto. Organizzano corsi di arabo per i bambini e corsi di lingua italiana per gli adulti. Poi offrono anche servizi come il disbrigo delle pratiche burocratiche. Ha sede nel Centro Culturale Islamico, qui a Figline. (Intervista n. 7)

A. il mediatore di lingua e cultura araba spiega le caratteristiche dell'Associazione culturale musulmana *Amici del Valdarno*:

A.: Nel 2003 [...] è nata comunità [...], prima lavoro di dialogo, facevamo cose insieme e poi venuta voglia di fare centro culturale prima ci riuniamo facciamo preghiere e nel 2006 fondata associazione a abbiamo avuto centro, proprio qua a due passi a confine con la chiesa. [...] là è sala di preghiera, ora dato possibilità anche donne di partecipare e venire la domenica e stare insieme. [...] abbiamo domani riunione con lei, per avere sede abbastanza grande, perché con le donne non c'è spazio, ora è un garage..abbiamo cercato di comprare a casa grande, ma penso che vogliono proporre altre cose. **Intervistatrice:***Il discorso dell'identità è importantissimo..delicato, va curata..l'iniziativa della scuola di arabo è geniale.* **A.:** Ora abbiamo quattro classi, la domenica, cercato quattro donne che insegnano, tutte laureate, una ha il dottorato in Marocco 110 e lode, questo in Marocco è un sogno.. **A.:** L'anno scorso abbiamo organizzato con *Figline a colori*, si fa noi Salesiani e Focolari e si fa insieme, l'anno scorso anche a scuola è entrata, non è un evento unico ma varie giornate. Abbiamo fatto a scuola di arabo tanti bambini italiani con i genitori, ho insegnato libro di arabo a tutti, messi insieme con ragazzi arabi, una letterina per stare insieme e poi fatto merenda araba, nella mensa e fatto una... Ti faccio vedere queste foto.. (Intervista n. 13)

Rispetto alle iniziative organizzate per il mondo giovanile e in particolare per i figli dell'immigrazione, N., volontario dell'Associazione *Anelli Mancanti*, ne ha spiegato funzioni e prerogative

²⁴ Cfr. Intervista n. 20.

Intervistatrice: *Cos'è l'Associazione Anelli mancanti?* **N.:** In breve l'associazione è nata a Firenze nel 1997. Abbiamo uno sportello legale, corsi di italiano e anche un ambulatorio con i volontari. Qui a Figline ci siamo dal 2007 [...] Dal 2000 è stato costruito il Centro Sociale il Giardino, che è uno spazio comunale, come la biblioteca. [...] All'interno del Giardino c'è *Anelli mancanti* che è un'associazione a sé. All'inizio c'erano solo lo sportello legale e il corso di lingua e di cultura italiana la sera. [...] Dal 2011 vennero a bussare alla porta i ragazzi delle medie per il sostegno allo studio. Così siamo partiti. È stato attivato il corso per bambini. L'associazione è cresciuta e ha aperto le porte alla collaborazione con la scuola. [...] Nel 2012/2013 nasce un percorso di sostegno pensato come tutoraggio, si tratta di 2 ore a ragazzo. Il rapporto si basa sulla fiducia. Adesso *Anelli* fa da collegamento fra la scuola e i Servizi Sociali. **Intervistatrice:** *Funziona la comunicazione fra tutte queste istituzioni?* **N.:** In realtà purtroppo per il momento c'è poco dialogo, sarebbe auspicabile che si rafforzasse. Bisogna capire perché non c'è dialogo. Il 22 ho avuto un incontro con l'Assessore del Comune per il ripristino del tavolo interistituzionale. **Intervistatrice:** *Quali altre attività svolgete?* L'associazione è convenzionata con l'università, gli studenti universitari possono svolgere da noi tirocini e stage attraverso le nostre attività. Altre attività sono il teatro sociale e il cineforum. I ragazzi propongono i film. Poi ci sono le uscite di fine anno. C'è la collaborazione con il Circolo velico della Cooperativa Rugiada: organizza corsi di vela, ci abbiamo portato i ragazzi d'estate. Abbiamo fatto un cortometraggio: *Mortal Kebab*. (Intervista n. 12)

Un'altra iniziativa nel territorio per supportare i ragazzi stranieri nello studio è il sostegno per lo svolgimento dei compiti svolto dai volontari dell'Oratorio dei Salesiani.

V.: C'è un servizio di aiuto nei compiti per i ragazzi fino a sedici diciassette anni. La pubblicità viene fatta nelle parrocchie e con il passaparola. Le iscrizioni sono gratuite e c'è collaborazione con i genitori. Per ogni educatore ci sono uno o due ragazzi. Una maestra tiene due o tre bambini alla volta e fanno i compiti. Le signore che aiutano i bambini delle elementari sono maestre in pensione. Spesso questi ragazzi hanno problemi a scuola e qualche volta chi li segue parla anche con gli insegnanti. **Intervistatrice:** *Come siete organizzati?* **V.:** L'organizzazione è questa: ci sono le maestre in pensione per i bambini delle elementari, i professori per i bambini della scuola media. Le maestre sono a disposizione di una decina di bambini e fissano i giorni insieme ai bambini e ai loro genitori. Per i grandi c'è un professore di francese e inglese e uno di matematica fino alle superiori. Abbiamo anche un progetto sui ragazzi delle medie e delle superiori, ci sono dei professori di alcune materie e seguono i ragazzi in quelle. Per le superiori il corso c'è il martedì pomeriggio dalle cinque alle sette. Il servizio dei compiti viene fatto prima del catechismo e per l'elementari la disponibilità è tutti i giorni, le famiglie si mettono d'accordo. **Intervistatrice:** *È tutto gratis?* **V.:** Sì. Ci sono anche volontari universitari, gli si dà la possibilità... C'è uno studente ingegnere e fa ripetizioni di inglese. C'è un ragazzo che fa le superiori: lo scientifico e dà ripetizione di matematica. **Intervistatrice:** *Quante persone sono coinvolte nel servizio dei compiti?* **V.:** Per i Compiti in tutto ci sono otto o nove maestre per venti bambini. I ragazzi più grandi sono una decina e sono seguiti da cinque professori e da due volontari. **Intervistatrice:** *L'oratorio è aperto tutti giorni?* **V.:** I Salesiani sono aperti tutti i giorni, dalle tre alle sette. Qui si può fare un sacco di attività. Ci sono i giochi, vedi anche qui nella saletta dove siamo, quei giochi lì, si danno in prestito, sono giochi da tavola, carta, pennarelli, c'è chi disegna... Martedì c'è il laboratorio manuale di carta pesta. Poi i ragazzi giocano a bigliardino, o vanno in campo a giocare a calcio o a calcetto, fanno anche i tornei. Il sabato c'è il catechismo, poi ci sono i progetti di musica e anche degli spazi lasciati autonomi. Io e M. controlliamo. D'estate per cinque settimane da giugno a luglio ci sono i campi estivi *dell'Estate Ragazzi*, le attività sono organizzate dai ragazzi. Per prepararsi i ragazzi fanno una formazione tutto l'anno. Ai bambini che si iscrivono gli fanno fare anche i compiti. **Intervistatrice:** *Ci sono ragazzi stranieri che vengono a fare i compiti qui?* **V.:** Il servizio di aiuto ai compiti per metà o più è rivolto ai ragazzi stranieri. (Intervista n. 18)

Rispetto all'integrazione sociale dei migranti e alla partecipazione ad associazioni di volontariato, la Responsabile della Croce Rossa di Incisa Valdarno afferma che nell'associazione

sono presenti sei o sette volontari di origine straniera²⁵. Alla Misericordia di Figline Valdarno è presente una sola persona di origine straniera. Alcune persone immigrate invece prestano servizio presso la Croce Azzurra di Figline Valdarno, per convertire la pena dovuta a infrazioni gravi durante la guida.

Rispetto alle attività svolte a scuola la ex Dirigente scolastica dell'IC di Figline Valdarno, segnala varie iniziative interculturali promosse dalla scuola e dalle associazioni territoriali ma lamenta la progressiva riduzione e l'attuale scarsità di fondi per lo svolgimento di attività didattiche e di laboratori di italiano L2.

D.: Quest'anno abbiamo partecipato a iniziative interculturali promosse dalle Associazioni e dalla Comunità di Loppiano, con una festa in piazza, *Figline a colori*. C'è poi il progetto con l'Unicef e vanno avanti i laboratori interculturali. Nel Documento di valutazione e autovalutazione si porta avanti il Progetto Uguadi sulla diversità, ma di fatto in questi ultimi anni gli alunni stranieri sono scomparsi dai capitoli di spesa. I soldi arrivano, ma per altre priorità, come il bullismo, i soldi del fondo Flusso sono praticamente prosciugati, si va avanti con i pochissimi finanziamenti del Piano educativo di Zona. I bambini stranieri sono stati dimenticati e le Prove Invalsi ci dicono ancora quanti problemi hanno, i risultati sono ben lontani dai livelli degli italiani. **Intervistatrice:** *si può affermare che c'è stata una stagnazione rispetto al passato?* **D.:** direi che siamo andati indietro. Il potenziamento si dovrebbe occupare anche dei bambini stranieri, ma sappiamo quante competenze occorrono e i nuovi insegnanti non le possiedono. (Intervista n. 25)

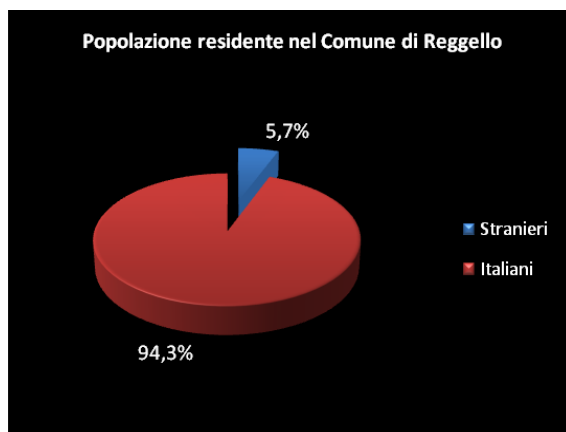
Il mediatore culturale di lingua araba A.B. ricorda in tal senso valide forme di laboratori culturali da lui condotti, che adesso, a causa del taglio dei finanziamenti, non esistono più in questa forma.

A.: Alisei che facevamo era molto importante, perché vai a scuola, porti il ragazzino magari appena arrivato o da qualche anno e cercare di valorizzare le sue conoscenze, per esempio io faccio una lezione di arabo, [...] allora tutti compreso insegnante diventano curiosi per capire, facevo anche lettere, la tradizione, indossavo anche i vestiti, faccio questo modo di vivere, il bambino si sente speciale, ma tanto mi hanno parlato insegnanti... E mi hanno detto che prima... Ho visto caso di un ragazzino che prima era isolato stava dietro tutti, quando andato io fatto una fiaba il bambino ha iniziato a illuminarsi e poi immagina che a un certo punto, senza rendersi conto, tutto era così naturale, il bambino l'ho trovato vicino a me davanti, poi l'insegnante diceva non viene mai qui, non partecipa mai, poi tutti i ragazzi di classe chiedevano a lui, dimmi come si fa questa lettera, erano incuriositi capito... (Intervista n. 13)

²⁵ Cfr. Intervista n. 20.

Reggello

Nel Comune di Reggello la popolazione residente è di 16.315 abitanti, la presenza non italiana corrisponde 932 abitanti, pari al 5,7% della popolazione.



In riferimento all'andamento migratorio il *trend* di presenze e di arrivi è stato crescente fino al 2012. Un lieve calo è seguito poi nel 2014, con una ripresa nel 2015. Dal 2005 al 2015, il numero di residenti è pressoché raddoppiato.

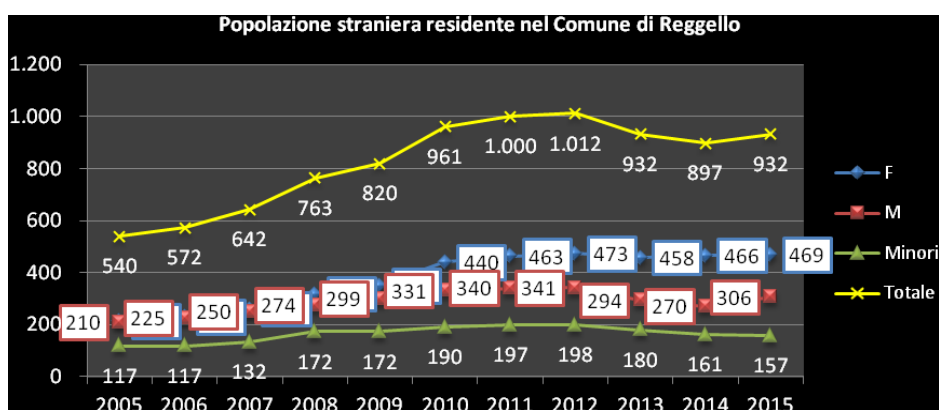
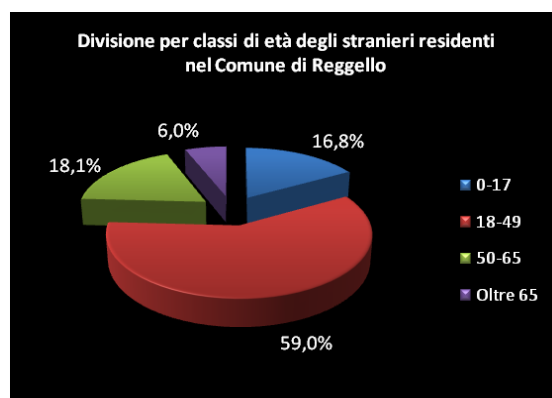


Figura 13: Popolazione con cittadinanza non italiana residente nel Comune di Reggello

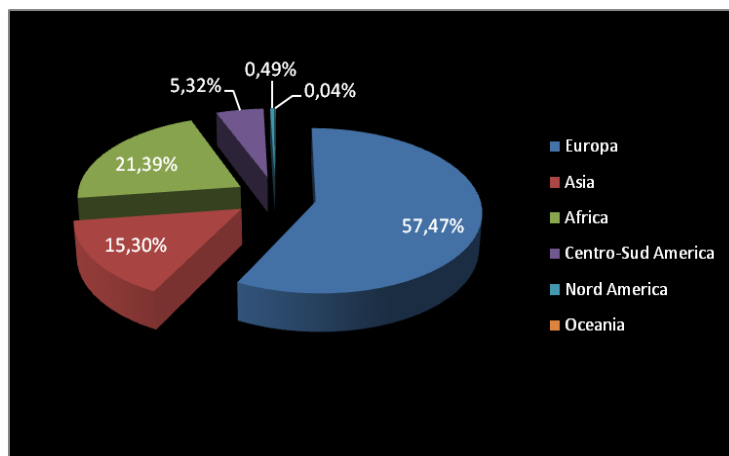
Rispetto alle classi di età, le persone con cittadinanza non italiana sono prevalentemente giovani, in età da lavoro e hanno meno di 50 anni.



I paesi di provenienza sono 91 e rispetto alla distribuzione delle presenze le persone provengono nell'ordine dai continenti Europa, Africa, Asia, Centro-Sud America, Nord america, Oceania.

Continenti	Numero Persone
Europa	1416
Asia	377
Africa	527
Centro-Sud America	131
Nord America	12
Oceania	1
Totale 2013	2464

Figura 14: Distribuzione frequenza continente di origine



Le nazionalità più numerose sono quella rumena, albanese, marocchina, polacca, macedone.

Nazionalità stranieri residenti nel Comune di Reggello										
Paese	Maggiorenni		Minori	Totale 2015	Totale 2014	Totale 2013	Totale 2012	Totale 2011	Totale 2010	Totale 2009
	F	M								
Romania	135	56	30	221	225	221	221	205	178	149
Albania	52	63	42	157	140	157	169	168	157	139
Marocco	29	38	42	109	96	108	126	126	123	99
Polonia	25	7	4	36	39	36	43	51	50	47
Macedonia	4	24	3	31	34	31	43	48	37	34

Figura 15: Distribuzione frequenza nazionalità

Rispetto agli andamenti degli ultimi 7 anni, le presenze macedoni e polacca risultano in calo, le altre in lieve aumento.

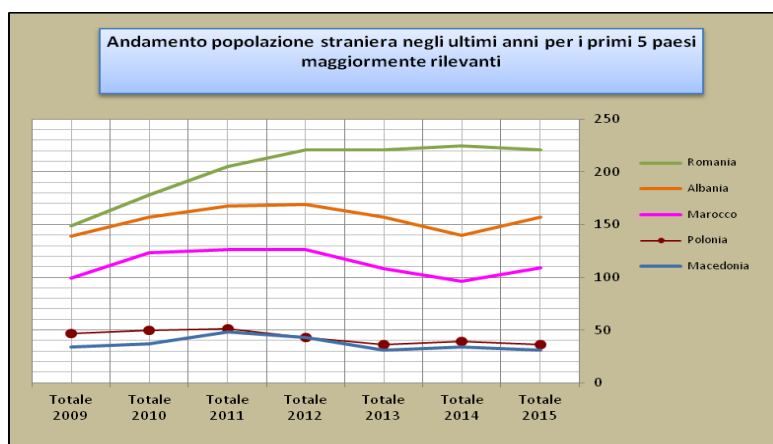


Figura 16: Andamento popolazione straniera ultimi 5 anni

Rispetto ai minori, la maggior parte di loro ha dagli 0 ai 14 anni, con una netta maggioranza di bambini dai 6 ai 14 anni. Il 73,9% sono nati in Italia.

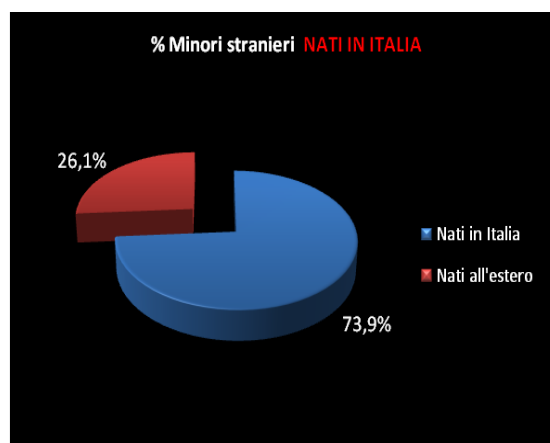
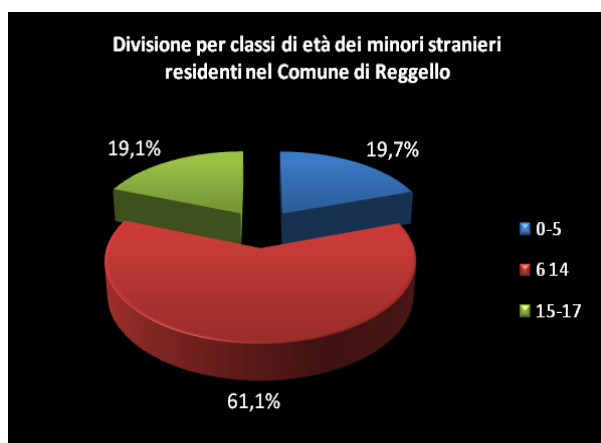
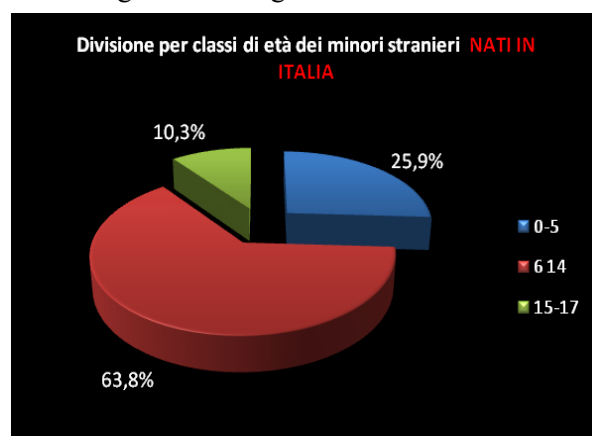
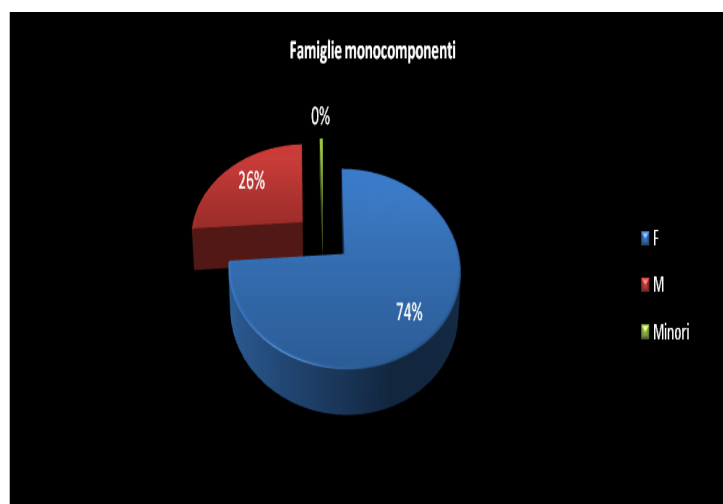


Figura 17: Classi di età e minori figli dell'immigrazione



Per quanto riguarda la composizione dei nuclei familiari, il 61,98% è composto da persone che vivono da sole e che sono prevalentemente donne (74%). Ci sono poi famiglie formate da due persone e in nove casi si tratta di donne che vivono con minori. Le famiglie sono composte prevalentemente da tre o quattro persone.



Situazione migratoria, servizi e azioni: le interviste

L'intervista rilasciata dall'Assessore all'Istruzione di Reggello evidenzia l'attenzione del Comune rispetto alla componente giovanile del territorio, per evitare fenomeni di dispersione scolastica e di emarginazione. Gli interventi finanziati non sono rivolti in modo specifico alla popolazione di origine immigrata, ma ai giovani in età adolescenziale, coinvolgendo operatori di strada, del teatro, delle associazioni presenti nel territorio. La chiarezza delle informazioni offerte consente di riportare l'intervista quasi per intero.

Intervistatrice: *Il Comune di Reggello ha dei progetti per l'integrazione dei cittadini di origine straniera? Condivide i suoi progetti con gli altri Comuni del Valdarno Fiorentino?* **A.B.:** Ci sono tante iniziative. Reggello fa parte dell'Unione dei Comuni del Valdarno Fiorentino. Per i progetti interculturali lavora con Pontassieve e con il Centro Migranti, perché è prerogativa dell'Area socio sanitaria che include il Chianti: è l'area di Reggello, Figline, Incisa, Rignano, S. Casciano, Pontassieve, Dicomano, Rufina. Poi c'è il PEZ un Progetto di zona che prevede finanziamenti a Regioni e Comuni divisi in certe percentuali obbligatorie da utilizzare ad esempio sugli stranieri e sui disabili... Poi c'è una quota libera che ogni Comune può usare come ritiene opportuno. **A.B.:** Io sono la vicepresidente della Conferenza Educativa fiorentina del Sud Est e del Chianti, ne fanno parte Reggello, Figline Valdarno, Incisa Valdarno, Rignano, Bagno a Ripoli, Greve, S. Casciano, Impruneta, Barberino, Tavernelle. Come Conferenza abbiamo affrontato anche il tema della dispersione scolastica e crediamo che la competenza in italiano L2 sia fondamentale, soprattutto a livello di Scuola Secondaria. Esiste un Osservatorio Provinciale della Città Metropolitana, che ha una raccolta dati complessiva sulla dispersione nella provincia di Firenze, ha anche i dati della città sud-est. Il report completo per vedere il percorso dei nostri studenti lo avremo a fine anno. Con i Pez, su suggerimento della Regione che consiglia di investirli sulla dispersione scolastica, stiamo facendo due progetti, uno per l'area Chianti e uno per il Valdarno. Quello del Valdarno si concentra su Orientamento e Professionalità. È un progetto per associazioni artigianali e agricole per dare la possibilità ai ragazzi di seconda media di poter sperimentare l'avviamento al lavoro, per chi è in difficoltà. Gli Istituti Comprensivi decideranno se è meglio proporre queste attività in orario scolastico o extra-scolastico. Ora c'è la prima bozza di capitolato, perché la bozza deve essere pronta per dicembre per poterla attivare. È un'opportunità per i ragazzi. Lo scorso anno è stato svolto il progetto *Barbiana oggi*, è stato proposto alle scuole ed è stato promosso da *Abproject* un'associazione di formazione di Figline (Barbara Brunori organizza corsi regionali dopo la scuola).

Poi c'è il progetto del *Peer tutoring*: sono i ragazzi delle Superiori e dell'Università che aiutano i ragazzi delle medie con difficoltà. Il 6 giugno ci fu una conferenza conclusiva. C'è stata anche una gita a Barbiana. Il progetto di Barbiana è stato realizzato a scuola ma in modo attivo e laboratoriale, valorizzando l'energia creativa. Si è svolto nella seconda parte dell'anno scolastico. Se ti interessa alcune informazioni sono nel sito del Comune nello spazio istruzione. Un altro progetto riguarda il teatro. Un tempo c'era il PIA, erano finanziamenti dati dalla Provincia, quando si è dissolta la Provincia sono state perse anche le risorse. Il progetto teatrale coinvolgeva l'associazione Agita, l'Auser e il Comune con le scuole. Il Comune di Reggello è l'unico che ha mantenuto il finanziamento, lo scorso anno lo spettacolo svolto è stato *Bulli e Pupe*. Il contributo PIA adesso viene pagato dal Comune e viene dato alle scuole statali e paritarie. Per le statali è di tredicimila euro. Viene dato anche alle scuole paritarie perché comunque offrono un servizio importante, ad esempio a Donnini per la scuola dell'infanzia. L'Università Popolare di Firenze con i professori volontari delle scuole medie e con la Biblioteca Comunale, hanno organizzato un servizio di sostegno agli studenti per svolgere i compiti una volta a settimana. Non si sa se verrà confermato. Alcune famiglie straniere sono seguite dai Servizi Sociali, soprattutto per problemi economici. C'è poi un Progetto "Ragazzi di strada" promosso dalla Cooperativa 21 di zona. Si tratta di educatori che vanno nei luoghi di ritrovo dei giovani e parlano con loro, anche quelli in difficoltà, indirizzandoli, dando consigli, per esempio sui percorsi scolastici regionali. Alcuni ragazzi avevano lasciato la scuola e poi sono stati inseriti nei corsi professionalizzanti *drop-out*. Il Comune ha lavorato con l'**Anci**. Ogni Comune e area ha capito cosa si può fare. **Intervistatrice:** Nel Comune di Reggello c'è una Consulta dei cittadini di origine straniera? **A.B.:** No, la Consulta degli stranieri non c'è. **Intervistatrice:** Le risulta che le persone di origine straniera residenti nel Comune partecipino alle varie Associazioni presenti sul territorio? **A.B.:** Forse... può darsi che qualcuno faccia volontariato alla Croce Azzurra. **Intervistatrice:** Ci sono Associazioni nel territorio che si occupano dell'integrazione degli stranieri? **A.B.:** C'è la Caritas che aiuta le persone in difficoltà. (Intervista n. 8)

In merito al contributo della scuola la Dirigente scolastica conferma l'impegno di accoglienza e l'applicazione del Protocollo di accoglienza che sta alla base del progetto Alisei, prevedendo l'uso di mediatori linguistico culturali e l'organizzazione di laboratori di italiano L2. Interessante anche il coinvolgimento dell'Università Popolare di Firenze per offrire un aiuto con i compiti nel pomeriggio e le iniziative estive sempre nello stesso senso che si accompagnavano a laboratori artistici e di cucina e che però non sono state rinnovate. Importati poi le attività di orientamento per genitori e figli italiani e di origine straniera e i corsi di formazione di glottodidattica per i docenti.

Intervistatrice: Quali iniziative vengono intraprese nell'Istituto Comprensivo per gli studenti di origine straniera? **D.:** L'anno scorso l'Università Popolare di Firenze nell'extrascuola ha organizzato corsi pomeridiani per i compiti. A scuola perché in biblioteca alcuni ragazzi se ne andavano. C'erano attività varie, compiti e teatro. Alcuni si erano mossi nell'apprendimento. Ci vorrebbe continuità. In alcune classi hanno fatto teatro per favorire l'integrazione. Qualche anno fa durante l'estate erano stati organizzati corsi per i compiti per lo più per i bambini stranieri ma anche per quelli italiani che hanno difficoltà linguistiche. Venivano anche organizzati dei laboratori artistici o di cucina. Poi c'è l'orientamento: è stato fatto un progetto di zona per le seconde, con personale dell'università, sono stati organizzati anche incontri con genitori italiani e stranieri. Alcuni hanno lamentato che i loro figli erano rimasti fuori. I genitori sono rimasti contenti. **Intervistatrice:** Ci sono iniziative di formazione per i docenti? **D.:** C'è stato un corso per insegnanti a Firenze, hanno partecipato le docenti funzioni strumentali per l'intercultura e per l'orientamento. Si sta organizzando un corso di glottodidattica per la primavera, ma ci sono poche iscrizioni rispetto a un corpo docente di cento insegnanti. (Intervista n. 10)

Rivelatrice la segnalazione, da parte della Dirigente, della richiesta di alcune famiglie marocchine di organizzare un corso di italiano a scuola per adulti, in particolare per le donne mamme degli alunni iscritti, poiché Figline Valdarno, dove vengono svolti i corsi di italiano, è lontano da raggiungere. Si evidenzia un ruolo centrale della scuola come riferimento per la comunità immigrata.

Intervistatrice: *Nel Comune vengono organizzati corsi di italiano per adulti?* **D.:** No. Bisognerebbe organizzare qualche corso di italiano per gli adulti stranieri. Quando ero preside a Figline si organizzò un corso di italiano per le mamme. Quattro o cinque padri stranieri hanno chiesto il corso di italiano per le mogli. Mi sono rivolta a M. della Caritas, ma per ora non fanno niente. Ne ho parlato con l'insegnante funzione strumentale che però non è entusiasta. A Reggello anni fa quando ci fu l'arrivo delle badanti fu organizzato il corso. Questa dei corsi di italiano è stata una richiesta insistente uscita durante un Pei. Il padre marocchino che ha chiesto il corso, qualche anno fa iscrisse a scuola i due figli maschi e non voleva iscrivere la femmina perché lei non capisce. La moglie aveva già espresso la volontà di fare un corso di italiano cinque o sei anni fa. Per loro Figline è lontano. (Intervista n. 10)

Rispetto alla partecipazione della componente migratoria al volontariato, segnale indubbiamente di notevole integrazione in termini di senso di appartenenza e di cittadinanza attiva, il Presidente della Croce Azzurra, segnala tre persone:

Presidente: Ci sono due volontari stranieri: un uomo albanese che vive in Italia da tempo, è già integrato per conto suo. È un imprenditore, è venuto con il passaparola e un'altra persona rumena. (Intervista n. 11)

Contattare i volontari della Caritas ha consentito di quantificare il bisogno materiale presente nel Comune e anche la fruizione da parte di cittadini con origine non italiana. La forte crisi economica che si è abbattuta sulla comunità induce molte persone, anche straniere e soprattutto famiglie giovani con figli a rivolgersi all'associazione.

V.1 (volontario 1): stranieri sono una gran fetta. C'è precarietà soprattutto per quanto riguarda il lavoro che produce dei gran danni e delle difficoltà enormi dal punto di vista della vivibilità del quotidiano. Queste persone vivono una difficoltà enorme perché non hanno una gran rete intorno e poi si scontrano con la difficoltà di cercare un lavoro che non si trova e quindi si arrangiano e si danno da fare, si improvvisano, quelli che ce la fanno, gli altri invece una minor parte si adagia e quel che viene viene, c'è anche questa reazione qui. Però in genere sono persone abbastanza vivaci anche dal punto di vista della capacità di adattarsi, ma non sempre è possibile perché spesso le difficoltà diventano di ordine economico, si devono pagare gli affitti, le utenze, le spese e quelle se non ci sono entrate poi si cade in una situazione dalla quale poi è difficile riemergere se non si trova un lavoro. Il lavoro è la soluzione di tutto. (Intervista n. 16)

L'aiuto offerto è materiale, ma anche psicologico e umano.

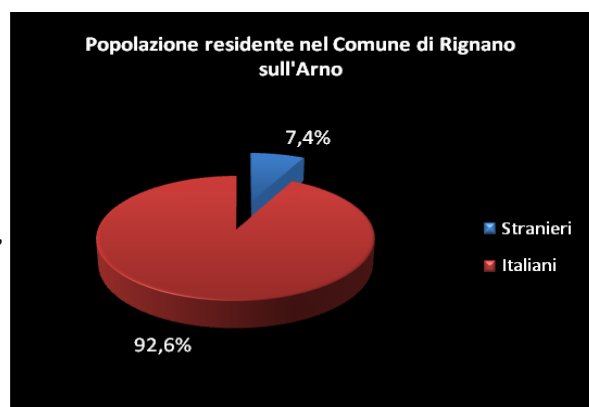
V.1: Il nostro aiuto non risolve le situazioni ma almeno alleggerisce un po' i carichi. Mantenere questo collegamento, avere questa possibilità di un aiuto anche psicologico e di amicizia, che poi è quello che a noi interessa di più, perché in definitiva non possiamo risolvere i problemi economici o finanziari o professionali di una famiglia, possiamo dare aiuto per una bolletta o concordare insieme a loro un cammino, di rivolgersi ai servizi sociali. Questo è un intervento che si è allargato anche da noi, nei limiti delle nostre possibilità e questo anche grazie anche ad una comunità che ci ha sostenuto che ha inventato anche delle modalità per raggranellare delle risorse e di raccogliere delle risorse. Sosteniamo le persone in un momento di emergenza. Qualche volta succede che una persona che è stata aiutata si propone in seguito per poter dare una mano, è anche un modo per ricambiare. **V.1:** C'è questa volontà di smuovere un po' le cose e creare un movimento positivo. **Intervistatrice:** Quali sono le vostre iniziative? **V.2 (Volontario 2):** Noi abbiamo il banco alimentare e distribuiamo gli alimenti. **Intervistatrice:** Vostri o donati? **V.2:** Alcuni del banco alimentare, altri li acquistiamo, per avere la disponibilità per questi alimenti, per poter intervenire, inventiamo un po' di cose: il mercatino con dei lavori fatti a mano, una volta la vendita dei dolci, altre cose poi, la comunità almeno in questo settore siamo partiti favoriti perché la comunità risponde sempre generosamente, anche di aiuto economico, poi altri tipi, ultimamente abbiamo fatto la raccolta dell'olio al frantoio, abbiamo messo un cartello per chiedere alle persone che vanno lì a fare l'olio a donare alla Caritas e c'è stata una discreta risposta e quindi iniziative per aiutare questa collaborazione, per sensibilizzare la comunità, poi l'olio è una ricchezza del nostro patrimonio locale. (Intervista n. 16)

Rignano sull'Arno

La popolazione residente a Rignano sull'Arno è di 8.075 abitanti, i cittadini con origine straniera sono 601 unità, pari alla percentuale del 7,4%.

Popolazione residente nel Comune di Rignano sull'Arno		
Stranieri	Italiani	Totale
601	7.474	8.075

Figura 18: Popolazione residente nel Comune di Rignano sull'Arno, frequenza e percentuale



Osservando l'andamento demografico, dal 2005 al 2015, la percentuale di presenze di persone di origine straniera è quasi raddoppiata. Un lieve calo si è verificato negli ultimi due anni.

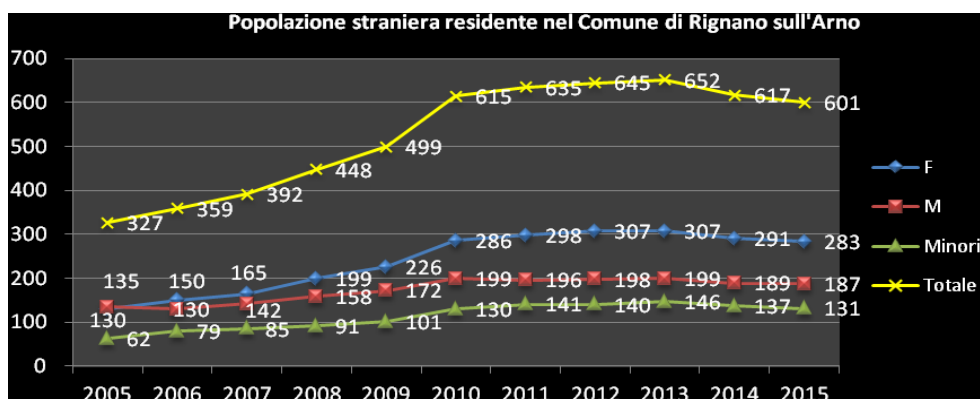
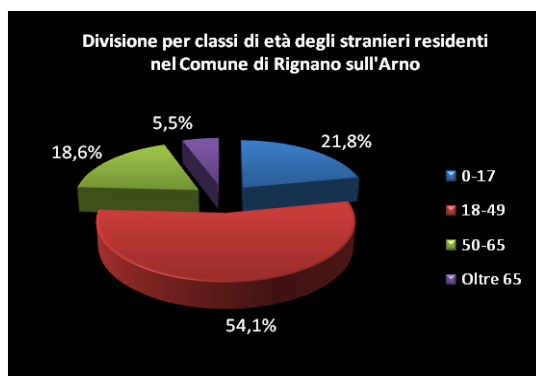


Figura 19: Popolazione di origine straniera residente a Rignano sull'Arno gli ultimi 10 anni

Rispetto alle classi di età, tale popolazione è per lo più giovane, il 51,8% ha da 18 a 49 anni e il 21,8% ha da 0 a 17 anni.



Considerando la distribuzione delle frequenze i continenti di provenienza sono: Europa, Africa, Asia, Centro e sud America, Nord America, Oceania.

Continente	Numero Persone
Europa	402
Asia	70
Africa	99
Nord America	5
Oceania	0
Centro-Sud America	25
Totale 2013	601

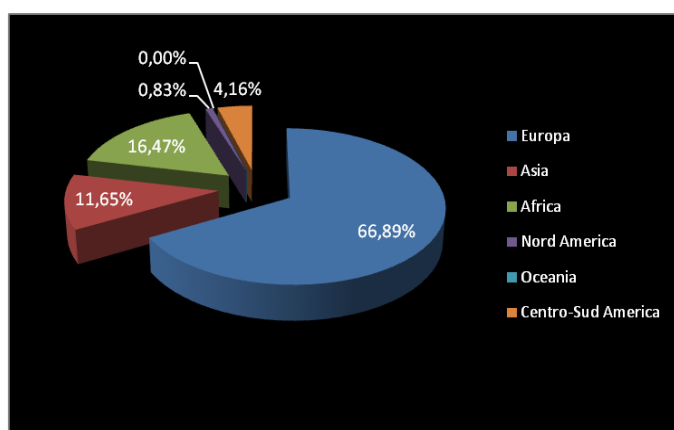


Figura 20: Frequenza distribuzione per continente

Si contano 69 nazionalità di origine e le più rappresentate sono quella albanese, rumena, marocchina, tunisina e alla pari kosovara, tedesca e cinese.

Nazionalità stranieri residenti nel Comune di Rignano sull'Arno										
Paese	Maggiorenni		Minori	Totale 2015	Totale 2014	Totale 2013	Totale 2012	Totale 2011	Totale 2010	Totale 2009
	F	M								
Albania	45	49	45	139	141	138	139	141	140	121
Romania	75	41	21	137	161	169	175	163	158	130
Marocco	19	18	24	61	70	77	76	78	65	49
Tunisia	7	7	8	22	13	19	18	16	15	10
Kosovo	7	7	7	21	26	25	24	27	28	
Germania	16	5	0	21	21	22	23	24	25	23
Cina	5	8	8	21	5	5	2	1	2	

Figura 21: Nazionalità residenti di origine straniera a Rignano sull'Arno

Rispetto alla presenza dei minori, la percentuale più alta si situa nella fascia di età 6-14, seguita da quella relativa alla fascia 0-5 e infine 15-17. Il maggior numero di minori è nato in Italia.

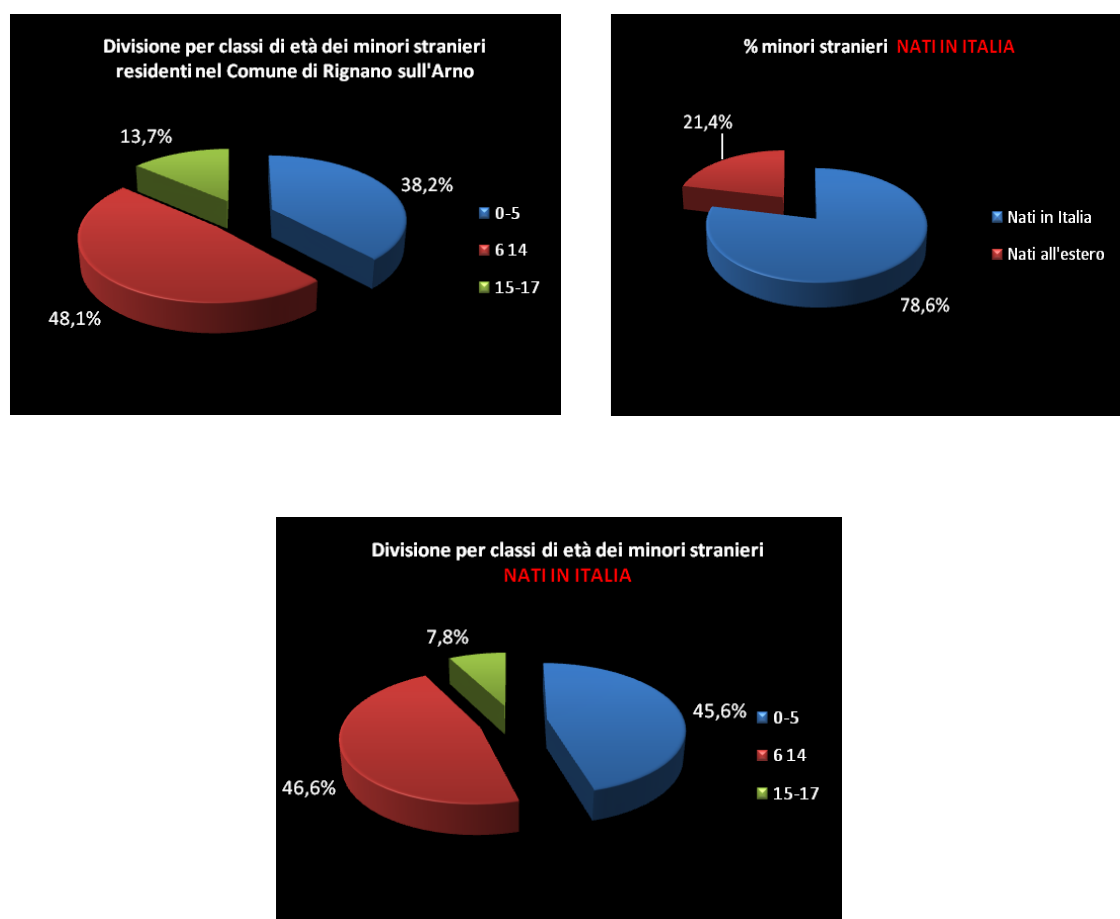


Figura 22: Distribuzione dei minori di origine straniera per classi di età

Per i nuclei familiari, la percentuale maggiore è quella delle famiglie composte da un solo componente donna (74%), seguita dalle famiglie con 3 componenti, poi 2, 4 e 5.

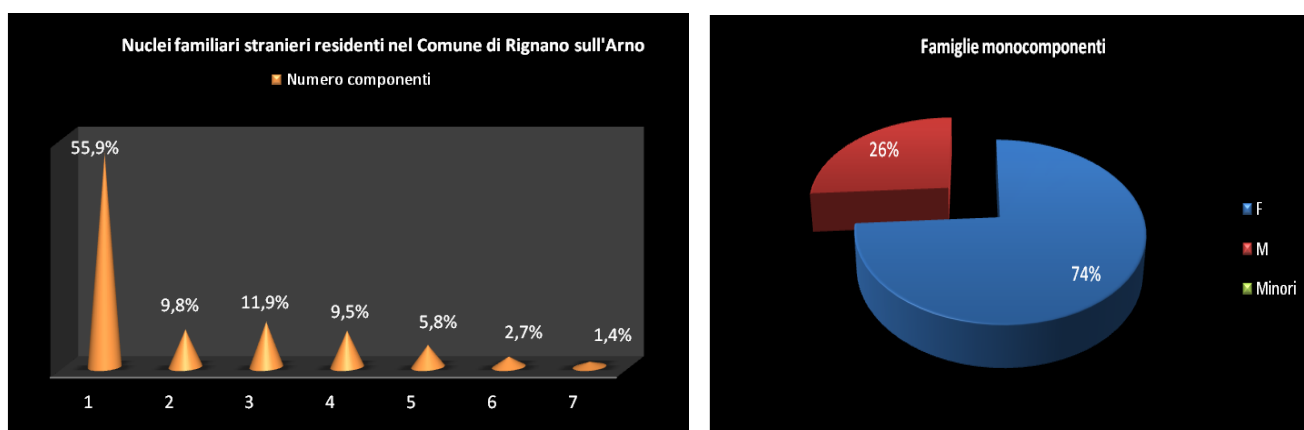


Figura 23: Nuclei familiari di origine straniera residenti e famiglie monocomponente

Situazione migratoria, servizi e azioni: le interviste

L'intervista all'Assessore del Comune di Rignano con deleghe alle Politiche sociali e sanitarie, Pubblica istruzione, Cultura, Rapporti con il Consiglio comunale, Finanze e Bilancio, evidenzia da una parte l'allineamento istituzionale all'emergenza dell'arrivo dei migranti richiedenti asilo, che coinvolge attualmente la maggior parte dei Comuni toscani, dall'altra il tentativo di alimentare la coesione sociale con la comunità rignanese. I progetti a cui si riferisce sono: *Ci sono anche io* e *Diamoci una mano*, attraverso i quali a chi beneficia di aiuti sociali viene chiesto di rendersi disponibile per svolgere lavori per la comunità, rendendo visibile il proprio impegno.

Intervistatrice: Lei ha molte deleghe. Si occupa anche dell'inclusione degli stranieri? **Assessore:** Sì. In questo momento stiamo affrontando l'arrivo dei rifugiati nel Comune. Ci sono già quattro persone e altre due devono arrivare. [...] Finora sono arrivati quattro uomini nigeriani. Sono stati fatti lavori infrastrutturali su degli appartamenti comunali nel caso ci fosse un'emergenza migranti. L'appartamento era usato per emergenze migratoria o abitative. È la Regione che ha fatto da filtro, da quando si è aperto al privato. Tanti Comuni si sono spesi e ognuno ha adottato politiche simili e diverse. Ente terzo per noi è la Protezione Civile. Ci sta che lo facesse in modo privatistico. Siamo in uno stadio avanzato come zona. C'è un bando che scade per il 15 gennaio per lo Sprar. Ma credo noi non lo faremo perché non abbiamo già esperienze di accoglienza. Sono stati attivati Servizi in educazione culturale. Una quota dei fondi stanziati è destinata per il vitto. Abbiamo stipulato una Convenzione Vab per i lavori di giardinaggio, potature ecc. per cercare di coinvolgere i rifugiati, per fargli imparare delle cose e per renderli visibili. A Rignano è stato iniziato il progetto *Ci sono anch'io*. È stato adottato anche dalla città metropolitana *Diamoci una mano*. Lo scopo di questi progetti è lo scambio di valori e di esperienze. A chi beneficia di contributi diretti e indiretti da parte dei Servizi sociali o che ha disagio economico e riceve contributi e servizi è stata chiesta la disponibilità a fare lavori per la comunità. Quest'iniziativa è stata ben accolta, sia dalla comunità che dalle persone beneficiarie. A questo progetto hanno partecipato per lo più stranieri: sei- sette persone. Per lo più marocchini, poi albanesi e un italiano. Fanno lavoretti che siano visibili alla comunità: rimettere le strade, fare manutenzione al cimitero, aggiustare i percorsi pedonali. La ricaduta è stata positiva, le persone vengono viste mentre si impegnano e si rendono utili. La persona italiana è stata assunta dalla cooperativa dei cimiteri. L'aspetto negativo è che chi aderisce non può andare avanti così in eterno. La persona dopo un po' si stanca. Gli altri che hanno ricominciato nel tempo hanno trovato impieghi temporanei. Italiani e marocchini hanno lavorato. Collaborare con sociale e associazioni e Auser l'ha assunto per affissione. Il comune paga chi vince la gara di affissione. Queste idee sono nel Comune. Se va bene si prosegue anche con ditta in offerta. (Intervista n. 9)

Rispetto alle iniziative educative l'assessore fa riferimento all'adesione alle iniziative del Centro migranti di Pontassieve che coinvolgono la cittadinanza durante la *Settimana per la Pace*, anche con il Progetto *Cicciottà*, finanziato dall'Unione dei Comuni e che include la scuola. Un ruolo significativo rispetto al supporto e all'accoglienza delle famiglie migranti viene effettuato dall'Associazione Onlus *La Formica* che svolgendo attività di raccolta e di vendita di mobili e di abiti usati, si è particolarmente aperta alle comunità di cittadini non italiani, soprattutto agli abitanti di origine marocchina. Il pretesto della vendita favorisce una conoscenza e uno scambio reciproco, numerose le iniziative di pranzi, cene e gite organizzate per l'intera comunità, con attività come *I giochi senza frontiere*, che hanno visto la partecipazione di più gruppi. Un importante servizio offerto da parte di volontari è inoltre quello di sostegno ai compiti nel pomeriggio per i bambini delle scuole primarie e della scuola secondaria di primo grado. La *Formica* offre anche un corso di arabo²⁶.

Per quantificare la fruizione di servizi e di attività anche a pagamento offerte sul territorio sono state svolte interviste con il responsabile tecnico pedagogico dell'Associazione del calcio giovanile rignanese e con la bibliotecaria del Comune di Rignano.

Il responsabile tecnico dell'Associazione calcistica (M.) mette in evidenza che la presenza di bambini maschi di origine straniera nelle squadre di calcio è abbastanza elevata, la partecipazione va diminuendo in età adolescenziale perché con l'introduzione del cosiddetto agonismo le rette diventano più alte.

Intervistatrice: *Quanti sono i bambini stranieri iscritti nelle squadre di calcio dell'USD Rignanese?*

M.: Fra tutti gli iscritti un 10% all'incirca sono stranieri. Fra gli allenatori i luoghi comuni sono che se hai un ragazzino di colore sei fortunato perché ha più prestanza fisica. **Intervistatrice:** *Qual è la loro provenienza?* **M.:** Fra le presenze *extracomunitarie* ci sono marocchini, albanesi, rumeni, tunisini. Fra i comunitari un francese. Per fare il tesseramento per gli stranieri l'iter è più lungo, hanno bisogno del visto e di vari documenti... Per un italiano servono cinque giorni per tesserarsi, per gli stranieri due settimane. Il costo è di trecento o quattrocento euro l'anno. Sono trenta euro al mese. Quando poi s'arriva all'età dell'*agonismo* le cose cambiano e le rette aumentano. Forse è anche per questo che fra gli adolescenti ci sono meno stranieri. (Intervista n. 17)

La partecipazione all'attività sportiva come occasione di socializzazione e di incontro, sia per i bambini che per le loro famiglie, è ancora in una fase embrionale rispetto a una promozione intenzionale da parte delle istituzioni. Nei momenti di incontro i genitori immigrati sono abbastanza silenziosi, esiste un po' di diffidenza nei loro confronti.

Intervistatrice: *Come è il rapporto con le famiglie straniere?* **M.:** Al 99% vengono i padri e parlano molto poco, soprattutto i babbi magrebini ed africani, i babbi dell'Est sono più loquaci. Spesso vengono i

²⁶ Cfr. Intervista n. 9.

babbi rumeni, alle 5.30 dopo il lavoro a prenderli. Sono vestiti da muratori. Questo li rende più apprezzati agli occhi degli italiani. **Intervistatrice:** *Alle cene vengono?* **M.:** Mmm... non tanto... C'è una coppia di albanesi speciale, sono aperti e molto integrati, speciali, viene anche la mamma. Albanesi e rumeni sono più integrati. Marocchini tunisini, africani meno... Gli iscritti stranieri che si iscrivono sono molto aumentati negli anni... (Intervista n. 17)

La biblioteca di Rignano sull'Arno si distingue per le numerose iniziative di collaborazione con la scuola, per gli incontri con gli autori, per la promozione di attività culturali e il coinvolgimento di lettori dall'età del nido ai pensionati. La bibliotecaria S. B. afferma che la biblioteca è frequentata da molti bambini di origine non italiana, che a differenza di quelli italiani vi si recano anche autonomamente, senza la presenza dei genitori. In generale li trova più responsabili e impegnati.

Intervistatrice: *I cittadini di origine straniera frequentano la biblioteca?* **S.:** Più che gli adulti vengono i bambini stranieri. I ragazzini stranieri sono quelli che danno più soddisfazione... Sono più autonomi degli italiani e vengono da soli. Per esempio una bambina straniera è venuta da sola alla presentazione di un autore di libri per bambini della Rizzoli. Io sono rimasta veramente colpita. L'esperienza più bella per me è stata quella di due bambini albanesi cugini che qualche anno fa hanno chiesto il mio aiuto per fare una ricerca di musica. Erano di quarta elementare. Gli ho dedicato molto tempo. Si chiamano M. lei e C. lui. Dopo questa ricerca sono tornati molte volte. È stata la soddisfazione più grande del mio lavoro. Poi la bimba con il fratello D. si è trasferita con la famiglia in Canada e a me è dispiaciuto molto... è stata l'esperienza professionale che ricordo con maggior piacere. **Intervistatrice:** *Come sono i ragazzi stranieri che frequentano la biblioteca?* **S.:** Come dicevo tanti ragazzi stranieri vengono in autonomia. Quello che noto è che gli stranieri sono più studiosi e diligenti. Per loro lo studio è importante per garantirsi un futuro. (Intervista n. 22)

La signora S. riferisce che gli utenti di origine non italiana iscritti sono 23 su 1707 iscritti. Rispetto alle nazionalità, le persone dell'Est Europa sono più numerose rispetto alle persone provenienti dall'Africa. La frequentazione della biblioteca implica anche la nascita di amicizia fra utenti e con la bibliotecaria che si traduce spesso in forme di supporto. S. non registra forme di discriminazione.

S.: Abbiamo iscritti adulti dell'Europa dell'Est, sono più attrezzati culturalmente, hanno studiato di più. Prendono narrativa, di tutto. Ci sono due studentesse universitarie, che fanno le operatrici sociali, seguono il sostegno. Una porta anche la figlia al progetto *Nati per leggere*. È un progetto nazionale fatto da pediatri per la fascia 0-6. Lei legge e adatta l'offerta all'età dei bambini che ha di fronte. Ci sono anche altre persone... Gli albanesi e i rumeni sono i più acculturati. I musulmani in genere non vengono. Non ho mai visto un genitore musulmano. I figli vengono da soli per fare i compiti con gli amici. Ci sono più ragazze che ragazzi. Vengono molti bambini in gruppo di quarta quinta elementare per fare i compiti. Vengono accompagnati da un genitore. Ci sono pochi africani comunque in zona. C'era stato un ragazzo del Camerun che voleva convertire il titolo di studio di geometra. Chiedeva aiuto, si affidava anche molto, un po' si adagiava... Io ho fatto amicizia con i ragazzi utenti. **Intervistatrice:** *Le sembra che ci sia discriminazione nei riguardi dei ragazzi stranieri?* **S.:** In generale non vedo nessuna discriminazione fra ragazzi perché uno è straniero. (Intervista n. 22)

Il presidente della Croce Rossa di Rignano sull'Arno rileva che la presenza di volontari di origine non italiana è del 10% degli iscritti.

Intervistatrice: *Fra i vostri volontari ci sono persone di origine straniera?* **V.1 (Volontario):** Sì ci sono. Chi fa il volontario qui l'è regolare e ha fatto il corso di primo soccorso per le emergenze. Per ora gli stranieri non hanno mai dato problemi e hanno tutti i requisiti per fare i servizi. Fanno i turni come quegli altri. **Intervistatrice:** Sono molti? **V.1** consulta l'elenco dei volontari: Su 60 ce n'ha 6. Molti di loro hanno la cittadinanza italiana perché si sono sposati con degli italiani o perché l'è tanto che stanno qui. (Intervista n. 11)

In sintesi...

Concludendo, nelle aree oggetto di ricerca, rispetto all'aspetto demografico e alla presenza di cittadini non italiani, si identificano alcuni tratti ricorrenti.

La presenza migratoria è andata progressivamente aumentando negli ultimi anni, con i livelli numerici più alti nel 2013, un calo nel 2014, probabilmente a causa dell'acuirsi degli esiti della crisi economica che colpisce trasversalmente l'Italia e un lievissimo nuovo aumento di presenze nel 2015. I continenti dai quali provengono le persone, ordinati secondo il numero di migranti, sono per primo l'Europa, seguito da Africa, Asia, Centro e Sud America, Nord America, Oceania. Le nazionalità più presenti sono quella albanese, rumena e marocchina. La quantità di paesi rappresentati è molto alta e si aggira intorno a 90, ad eccezione di Rignano sull'Arno in cui gli stati di origine sono circa 60. La popolazione migrante è ovunque giovane, in età da lavoro, con un'esigua rappresentanza nella fascia di età oltre i 65 anni, pochi fra 50 e 65 anni, mediamente il 57% fra i 18 e i 49 anni, circa il 20% fra gli 0 e i 17 anni. I nuclei familiari sono composti per più del 50% da un solo componente e in tutti i Comuni in tale condizione si trova maggiormente la componente femminile con circa il 75% di percentuale. Considerando la situazione sociale del territorio è probabile che molte donne di origine straniera che vivono sole siano impiegate in lavori di assistenza alla persona. Per quanto riguarda le altre composizioni familiari, il numero medio è di tre, quattro persone per famiglia. Osservando la situazione dei minori, una situazione pressoché analoga riguarda il luogo di nascita, circa il 75% di loro infatti è nato in Italia, la maggior parte ha dai 6 ai 14 anni, circa il 50%, a Figline Valdarno e Rignano sull'Arno più del 40% dei nati in Italia ha da 0 a 5 anni e i restanti minori hanno dai 15 ai 17 anni. A Reggello invece, la percentuale dei nati in Italia fra gli 0 e i 5 anni è del 25%, con un valore quasi del 64% per chi ha dai 6 ai 14 anni e il 10% dai 15 ai 17.

Questi dati confermano quindi che un nuovo profilo di cittadinanza si sta affermando nell'area valdarnese presa in esame e che la popolazione, ormai da tempo, sta assumendo un carattere multiculturale. Il progetto migratorio delle famiglie, composte da individui mediamente giovani (al di sotto dei 50 anni) è infatti caratterizzato da stanzialità e continuità. Se la società locale dei tre

Comuni va sempre più invecchiando, cioè la popolazione giovane, in modo regressivo è numericamente inferiore a quella anziana²⁷, quella straniera tiene alta la percentuale di giovani.

Differenze significative invece si registrano per quanto riguarda le percentuali di persone immigrate nei tre comuni. La quota più alta è presente nei comuni di Figline e Incisa Valdarno, con il 10,5% di persone provenienti prevalentemente da Romania, Albania, Marocco, Cina e India e con un *trend* di crescita per la popolazione rumena e cinese. La natura tessile e pellettiera di molta produzione locale e la presenza di numerosi esercizi commerciali porta a interrogarsi sulla possibilità futura di eventuali mutamenti del profilo migratorio del territorio nel futuro. La percentuale a Rignano sull'Arno della popolazione di origine straniera è del 7,4%, con le più forti presenze di persone provenienti sempre da Albania, Romania, Marocco e poi da Tunisia, Kosovo e Cina. A Reggello la presenza straniera è del 5,7%, quindi circa la metà di Figline e Incisa Valdarno. Qui, oltre alle forti presenze dei gruppi maggioritari sopra menzionati, si registra anche una certa concentrazione di persone provenienti da Polonia e Macedonia. Il carattere residenziale di Reggello con costi delle abitazioni più alte, la mancanza di poli industriali per impiegare le persone e la non immediata accessibilità del Comune con i mezzi pubblici più ridotti, giustifica probabilmente la diversa presenza percentuale di persone straniere.

I Comuni di Figline e Incisa Valdarno e di Rignano sull'Arno sono infatti collegati tramite il trasporto ferroviario a Firenze e Arezzo, inoltre a Figline e Incisa in particolare il costo medio delle abitazioni è più basso. Più alto anche il numero di piccole industrie e laboratori artigianali. Queste caratteristiche costituiscono elementi di attrazione per persone migranti in cerca di impiego e di casa. Una particolare menzione è alla comunità indiana, piuttosto numerosa a Figline Valdarno, con 71 presenze e quasi assente negli altri comuni.

5.3 La scuola²⁸

L'Istituto comprensivo di Figline Valdarno²⁹ comprende 9 plessi scolastici, dei quali 3 dell'infanzia, 4 della primaria e una scuola secondaria di primo grado e conta 1692 iscritti. Ci sono poi scuole paritarie, per tutti gli ordini, e un Istituto pubblico di scuola secondaria *G. Vasari* che

²⁷ Cfr. Statistiche demografiche (2016), *Indici demografici e struttura di Figline e Incisa Valdarno*; Statistiche demografiche (2016), *Indici demografici e Struttura di Reggello*; Statistiche demografiche (2016), *Indici demografici e struttura di Rignano sull'Arno*. Cons. <http://www.tuttitalia.it>

²⁸ Tutti i dati si riferiscono all'anno scolastico 2015- 2016.

²⁹ I dati e le informazioni sulle scuole di Figline Incisa Valdarno devono essere presentati separatamente, poiché per la situazione organizzativa precedente l'unione dei comuni, FiglineValdarno presenta un Istituto Comprensivo autonomo e le scuole di Incisa fanno parte di quello di Rignano-Incisa. Nello specifico cons. <http://www.comprensivofigline.gov.it/>

costituisce un notevole polo di attrazione per un ampio bacino di utenza del Valdarno fiorentino e aretino e che accoglie l'indirizzo tecnico per geometri, il tecnico commerciale, il liceo scientifico, l'istituto alberghiero, l'istituto agrario e i corsi di istruzione serale. L'Istituto *G.Vasari* registra 1189 iscritti.

A Incisa Valdarno³⁰ i plessi della scuola statale sono 4, ci sono poi 1 scuola dell'infanzia, 2 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Nelle scuole di Incisa Valdarno gli iscritti sono 598.

A Reggello non ci sono istituti di scuola superiore. L'Istituto Comprensivo³¹ è costituito da 11 plessi che includono 6 scuole d'infanzia, 4 primarie e quella secondaria di primo grado. Gli iscritti sono 1130. A Reggello sono presenti anche 3 scuole paritarie.

Anche a Rignano sull'Arno non sono presenti istituti di scuola superiore, l'Istituto comprensivo di Rignano Incisa³² include 2 scuole dell'infanzia, 2 scuole primarie e secondarie di entrambe le territorialità. Alle scuole del Comune di Rignano sull'Arno sono iscritti 722 studenti.

Presenza scolastica dei figli dell'immigrazione³³

Nell'Istituto comprensivo di *Figline Valdarno* la presenza di alunni figli dell'immigrazione nell'a.s. 2015/2016 corrisponde al 18,3% degli iscritti, con una concentrazione più alta nella scuola dell'infanzia (20,4%), seguita dalla scuola primaria (17,9%) e da quella secondaria di primo grado (16,7%). Nella scuola secondaria di secondo grado Vasari, gli alunni figli dell'immigrazione costituiscono il 9,6%. La percentuale di tutti gli iscritti non italiani nel paese di Figline Valdarno, includendo anche l'istituto di scuola superiore, ammonta al 14,5%. Considerando invece solo i dati degli studenti di origine alloctona, si osserva che il numero più alto si registra nella scuola primaria (32,3%) e secondaria di secondo grado, (28,1%), seguono poi la scuola dell'infanzia (19%) e quella secondaria di primo grado (20,5%).

³⁰ Cfr. PTOF dell'IC Rignano Incisa. Cons. <http://nuke.scuolerignanoincisa.it>

³¹ Cfr. PTOF Reggello. Cons. <http://www.scuolereggello.it>

³² Cfr. PTOF dell'IC Rignano Incisa. Cons. <http://nuke.scuolerignanoincisa.it>

³³ I dati relativi alle presenze di alunni figli dell'immigrazione nelle scuole valdarnesi sono quelli pubblicati dall'Osservatorio della migrazione di Pontassieve. Cons. <http://www.comune.pontassieve.fi.it/centro-interculturale>

Alunni stranieri iscritti nelle scuole di Figline Valdarno a.s. 2015/16						
Comune	Ordine	Scuola	Stranieri	Italiani	Frequentanti	% Stranieri
Figline	Infanzia	Cavicchi	36	125	161	22,4%
		Ponte agli Stolli	2	61	63	3,2%
		Via Piave	39	115	154	25,3%
	Infanzia Totale		77	301	378	20,4%
	Primaria	Cavicchi	41	176	217	18,9%
		Del Puglia	52	163	215	24,2%
		Matassino	12	93	105	11,4%
		San Biagio	26	170	196	13,3%
	Primaria Totale		131	602	733	17,9%
	Secondaria 1°	L. da Vinci	83	415	498	16,7%
	Secondaria 1° Totale		83	415	498	16,7%
	Secondaria 2°	Vasari Istituto Istruzione Superiore	114	1.075	1.189	9,6%
	Secondaria 2° Totale		114	1.075	1.189	9,6%
Figline Totale			405	2.393	2.798	14,5%

Figura 24: Alunni stranieri iscritti nelle scuole di Figline Valdarno a.s. 2015/2016

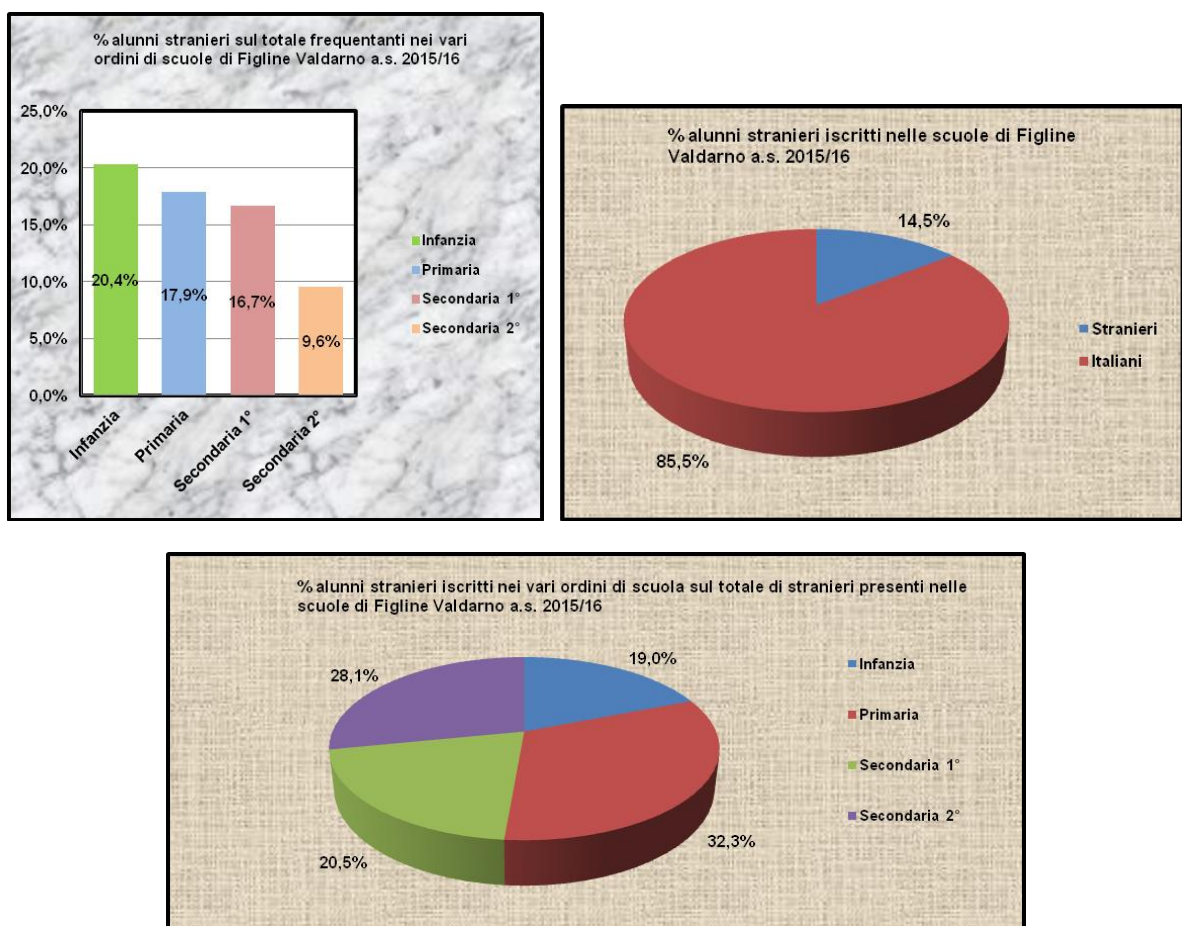


Figura 25: Alunni figli dell'immigrazione iscritti per ordine di scuola

Le nazionalità più presenti sono quella albanese, marocchina, rumena, tunisina e kosovara. La maggior parte degli alunni di origine immigrata è nata in Italia.

Nazionalità degli alunni stranieri iscritti nelle scuole di Figline Valdarno a.s. 2015/16										
Nazionalità	Infanzia		Primaria		Secondaria 1°		Secondaria 2°		Totale Stranieri	Totale Nati Italia
	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia		
ALBANIA	29	27	38	35	17	16	35	8	119	86
MAROCCO	15	17	23	13	20	13	17	5	75	48
ROMANIA	13	12	15	10	9	0	29	0	66	22
TUNISIA	1	0	3	2	5	4	2	1	11	7
KOSOVO	5	5	2	1	2	1	3	0	12	7

Figura 26: Nazionalità degli alunni di origine straniera

Un aspetto interessante da osservare è quello relativo alle iscrizioni dei giovani figli dell'immigrazione ai diversi indirizzi di studio degli istituti superiori presenti a Figline Valdarno³⁴.

			09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
IIS Vasari	Istituto alberghiero	Statale	12,04%	15,21%	15,51%	14,44%	12,48%
IIS Vasari	Istituto tecnico commerciale	Statale	4,56%	9,78%	8,75%	9,96%	12,33%
IIS Vasari	Liceo scientifico	Statale	1,74%	4,33%	2,82%	3,07%	4,90%
	<i>IIS Vasari Totale</i>	Statale	7,63%	10,18%	10,65%	10,84%	10,84%
Liceo Classico	Liceo classico Marsilio Ficino	Paritaria	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Figura 27: Alunni figli dell'immigrazione iscritti all'Istituto G. Vasari

			09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
IIS Vasari	Istituto alberghiero	Statale	6,94%	10,17%	13,48%	8,79%	10,59%
IIS Vasari	Istituto tecnico commerciale	Statale	0,00%	6,00%	7,69%	7,14%	17,86%
IIS Vasari	Liceo scientifico	Statale	20,00%	7,69%	12,50%	0,00%	25,00%
	<i>IIS Vasari Totale</i>	Statale	6,59%	8,20%	12,20%	7,87%	13,60%
Liceo Classico	Liceo classico Marsilio Ficino	Paritaria	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Figura 28: Alunni figli dell'immigrazione di seconda generazione iscritti all'Istituto G. Vasari

Analogamente all'andamento nazionale, gli studenti figli dell'immigrazione sono più concentrati negli istituti professionali e quelli di seconda generazione presentano tassi più alti di iscrizione negli istituti tecnici e nel liceo rispetto a quelli di prima generazione. Nel corso degli ultimi cinque anni si è registrato un progressivo aumento delle loro presenze nell'istituto tecnico commerciale. Nell'anno scolastico 2013/2015, a dispetto di un forte calo registrato negli anni scolastici 2010/11 e 2011/2012, ben il 25% degli iscritti al liceo scientifico ha origini straniere ed è

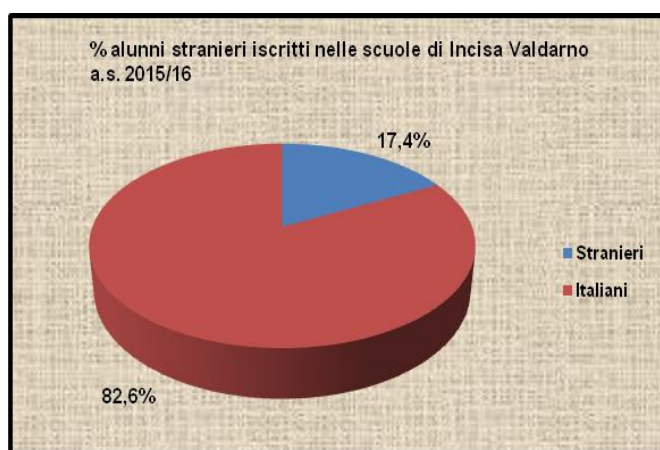
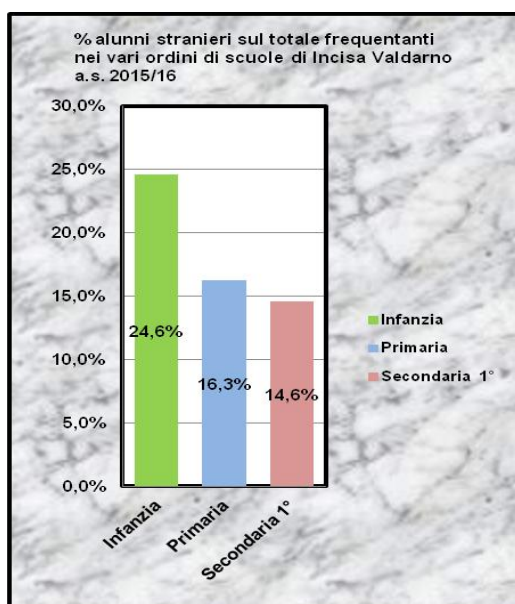
³⁴ I dati sono stati resi disponibili dalla Direzione del Lavoro di Firenze grazie alla mediazione della Responsabile dell'Ufficio per l'impiego di Figline Valdarno.

di seconda generazione. Da notare che non esistono alunni di origine straniera iscritti nel liceo classico paritario cattolico.

A *Incisa Valdarno* la percentuale degli alunni stranieri iscritti nell'a.s. 2015/2016 corrisponde al 17,4% del totale. Rispetto a tutti gli iscritti, la percentuale maggiore si registra nella scuola dell'infanzia (24,6%), seguita da scuola primaria (16,3%) e secondaria di primo grado (14,6%). Considerando solo la presenza di alunni con cittadinanza non italiana, la concentrazione maggiore si riscontra nella scuola primaria (46,2%), seguita da scuola dell'infanzia (27,9%) e secondaria di primo grado (26%), quasi con lo stesso numero di presenze.

Alunni stranieri iscritti nelle scuole di Incisa Valdarno a.s. 2015/16						
Comune	Ordine	Scuola	Stranieri	Italiani	Frequentanti	% Stranieri
		San Vito	29	89	118	24,6%
	Infanzia Totale		29	89	118	24,6%
	Primaria	F. Petrarca	31	168	199	15,6%
		Massa	17	79	96	17,7%
	Primaria Totale		48	247	295	16,3%
	Secondaria 1°	D. Alighieri	27	158	185	14,6%
	Secondaria 1° Totale		27	158	185	14,6%
Incisa Totale			104	494	598	17,4%

Figura 29: Alunni figli dell'immigrazione iscritti nelle scuole di Incisa Valdarno nell'a.s. 2015/2016



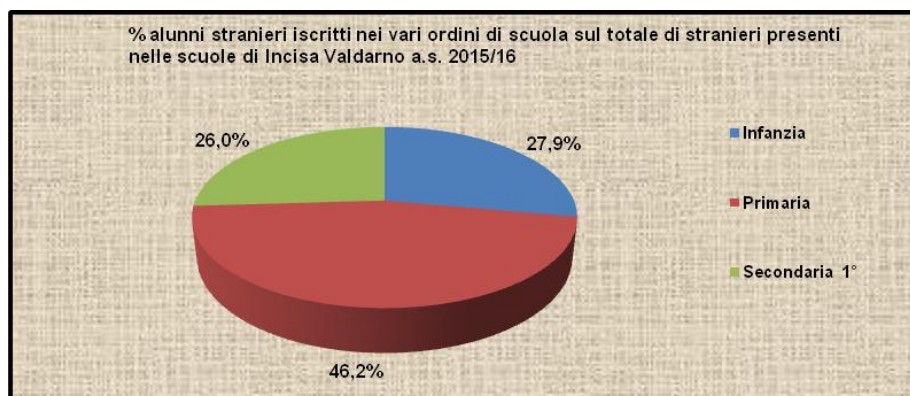


Figura 30: Alunni figli dell'immigrazione iscritti nei vari ordini di scuola

Rispetto alla nazionalità, la più numerosa è quella albanese, seguita da quelle rumena, marocchina, cinese ed ecuadoriana.

Nazionalità degli alunni stranieri iscritti nelle scuole di Incisa Valdarno a.s. 2015/16								
Nazionalità	Infanzia		Primaria		Secondaria 1°		Totale Stranieri	Totale Nati Italia
	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia		
ALBANIA	10	8	17	14	4	1	31	23
ECUADOR	2	1	0	0	3	3	5	4
CAMERUN	1	0	0	0	1	0	2	0
ROMANIA	2	2	6	4	6	2	14	8
SIRIA	1	0	3	0	1	0	4	4
MESSICO	0	0	0	0	0	0	0	0
UCRAINA	0	0	0	0	1	1	1	1
BULGARIA	1	1	1	1	0	0	2	2
VIETNAM	0	0	0	0	0	0	0	0
FRANCIA	0	0	0	0	0	0	0	0
CUBA	0	0	1	0	0	0	1	0
CINA	2	2	3	3	2	0	7	5
EGITTO	0	0	1	1	1	0	2	1
URUGUAY	1	1	1	1	0	0	2	2
COLOMBIA	0	0	0	0	0	0	0	0
RUSSIA	0	0	0	0	1	0	1	0
MAROCCO	3	3	6	3	3	2	12	8

Figura 31: Nazionalità degli alunni figli dell'immigrazione

Nel Comune di *Reggello* la presenza di alunni figli dell'immigrazione ammonta al 6,3% degli iscritti. Rispetto al totale, la maggiore concentrazione si registra nella scuola dell'infanzia (7,2%), seguita da scuola primaria (6,3%) e dalla scuola secondaria di primo grado (5,5%). Rispetto ai soli dati relativi agli alunni alloctoni di evidenza che il 29,% frequenta la scuola dell'infanzia, il 45% la primaria, il 25,4% la scuola secondaria di primo grado.

Alunni stranieri iscritti nelle scuole di Reggello a.s. 2015/16						
Comune	Ordine	Scuola	Stranieri	Italiani	Frequentanti	% Stranieri
Reggello	Infanzia	Cancelli	3	37	40	7,5%
		Cascia	9	96	105	8,6%
		Cetina	1	33	34	2,9%
		Leccio	1	46	47	2,1%
		Tosi	3	12	15	20,0%
		Vaggio	4	47	51	7,8%
	Infanzia Totale		21	271	292	7,2%
	Primaria	Cascia	6	80	86	7,0%
		Leccio	2	105	107	1,9%
		Reggello	14	216	230	6,1%
		Vaggio	10	76	86	11,6%
	Primaria Totale		32	477	509	6,3%
	Secondaria 1°	M. Guerri	18	311	329	5,5%
Secondaria 1° Totale		18	311	329	5,5%	
Reggello Totale			71	1.059	1.130	6,3%

Figura 32: Alunni figli dell'immigrazione iscritti nelle scuole di Reggello nell'a.s. 2015/2016

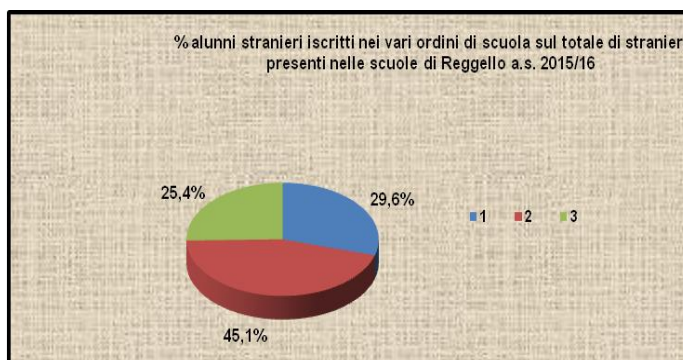
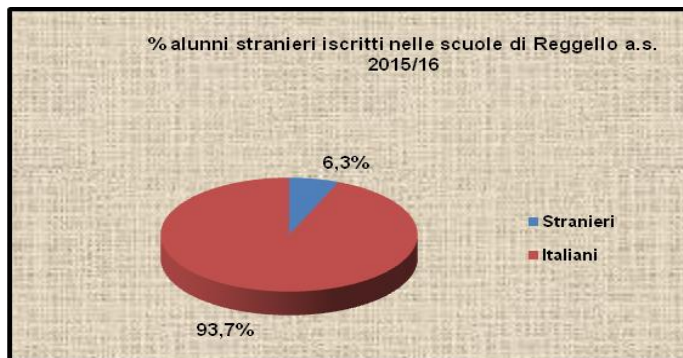
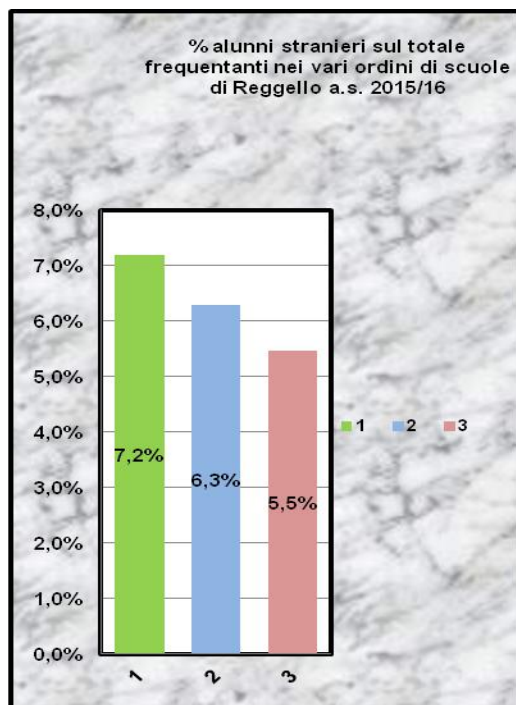


Figura 33: Distribuzione figli dell'immigrazione per ordine di scuola

Le nazionalità più rappresentate sono quella marocchina, albanese, rumena, cingalese, egiziana e kosovara con lo stesso numero di iscritti.

Nazionalità degli alunni stranieri iscritti nelle scuole di Reggello a.s. 2015/16									
Comune	Nazionalità	Infanzia		Primaria		Secondaria 1°		Totale Stranieri	Totale Nati Italia
		Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia		
Reggello	MAROCCO	11	9	13	8	5	3	29	20
	ALBANIA	3	3	9	7	4	4	16	14
	ROMANIA	3	3	3	3	3	2	9	8
	MACEDONIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	TUNISIA	0	0	0	0	1	1	1	1
	SERBIA-MONTENEGRO	0	0	0	0	0	0	0	0
	COLOMBIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	PAESI BASSI	0	0	0	0	0	0	0	0
	NICARAGUA	0	0	0	0	0	0	0	0
	EGITTO	1	1	1	1	1	0	3	2
	CINA	1	1	1	0	0	0	2	1
	UCRAINA	0	0	0	0	0	0	0	0
	ECUADOR	0	0	0	0	1	1	1	1
	CROAZIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	POLONIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	LIBANO	0	0	0	0	0	0	0	0
	VENEZUELA	0	0	0	0	0	0	0	0
	GEORGIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	PERÙ	0	0	0	0	0	0	0	0
	SIRIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	KOSOVO	0	0	0	0	3	0	3	0
	BULGARIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	ETIOPIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	ALGERIA	0	0	2	2	0	0	2	2
	BRASILE	0	0	0	0	0	0	0	0
	INDIA	1	1	0	0	0	0	1	1
	HONDURAS	0	0	0	0	0	0	0	0
	CONGO	0	0	0	0	0	0	0	0
	BOSNIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	INGHILTERRA	0	0	0	0	0	0	0	0
	SRI LANKA	1	1	3	2	0	0	4	3
Reggello Totale		21	19	32	23	18	11	71	53

Figura 34: Nazionalità degli alunni figli dell'immigrazione iscritti nelle scuole di Reggello nell'a.s. 2015/16

A *Rignano sull'Arno* gli alunni figli dell'immigrazione iscritti nell'a.s. 2015/2016 corrispondono al 10,9% del totale. La percentuale più alta si concentra nella scuola dell'infanzia (13,4%), seguita dalla scuola secondaria di primo grado (11,3%) e dalla scuola primaria, 9,5%. Sul totale degli alunni di origine straniera, la maggiore percentuale frequenta la scuola primaria, 41,8%, il 30,4% frequenta la scuola dell'infanzia e il 27,8% la scuola secondaria di primo grado.

Alunni stranieri iscritti nelle scuole di Rignano sull'Arno a.s. 2015/16						
Comune	Ordine	Scuola	Stranieri	Italiani	Frequentanti	% Stranieri
Rignano	Infanzia	Rignano	19	106	125	15,2%
		Troghi	5	49	54	9,3%
	Infanzia Totale		24	155	179	13,4%
	Primaria	Dante Alighieri	23	200	223	10,3%
		Troghi	10	116	126	7,9%
	Primaria Totale		33	316	349	9,5%
	Secondaria 1°	G. Papini	22	172	194	11,3%
	Secondaria 1° Totale		22	172	194	11,3%
Rignano Totale			79	643	722	10,9%

Figura 35: Alunni figli dell'immigrazione iscritti nelle scuole di Rignano sull'Arno nell'a.s. 2015/16

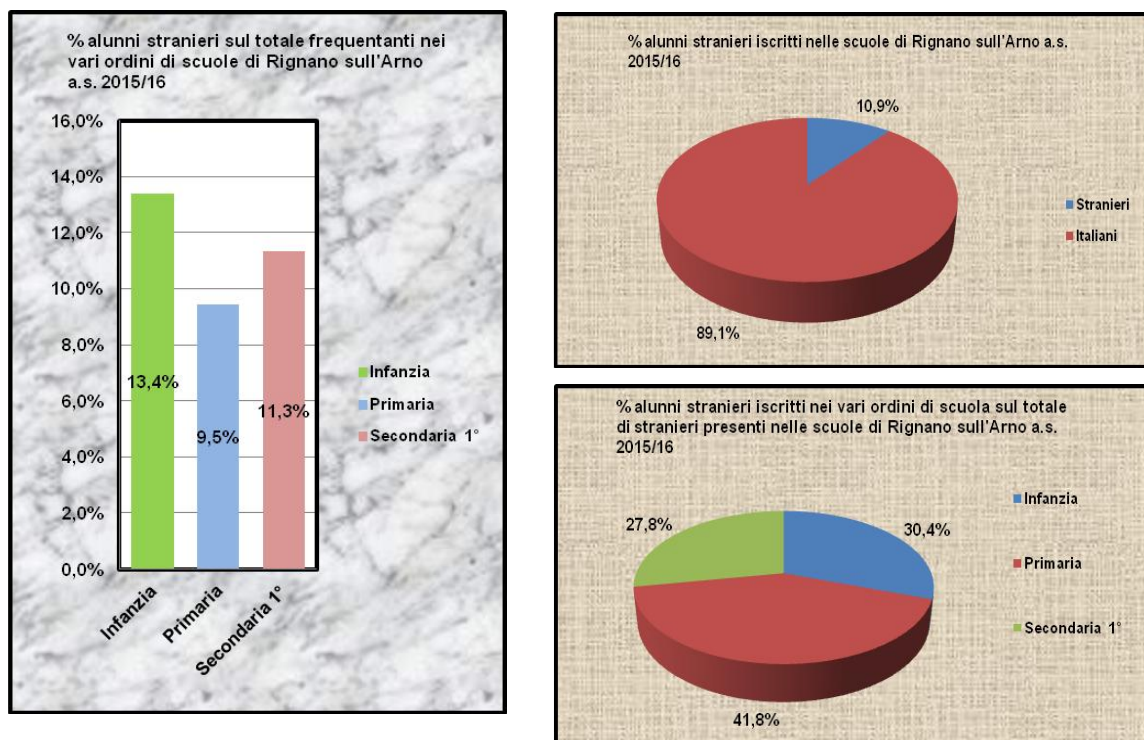


Figura 36: Distribuzione figli dell'immigrazione per ordine di scuola

Per quanto riguarda le nazionalità degli alunni le presenze più numerose sono quelle dei bambini di origine albanese e marocchina, seguiti da Romania, Kosovo e Tunisia.

Nazionalità degli alunni stranieri iscritti nelle scuole di Rignano sull'Arno a.s. 2015/16									
Comune	Nazionalità	Infanzia		Primaria		Secondaria 1°		Totale Stranieri	Totale Nati Italia
		Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia	Stranieri	Nati Italia		
Rignano	ALBANIA	11	10	11	8	6	3	28	21
	ROMANIA	2	2	8	6	5	0	15	8
	MAROCCO	6	6	5	5	6	5	17	16
	SERBIA-MONTENEGRO	0	0	0	0	0	0	0	0
	RUSSIA	0	0	0	0	1	0	1	0
	NIGERIA	0	0	0	0	0	0	0	0
	GERMANIA	0	0	1	1	0	0	1	1
	VIETNAM	0	0	0	0	0	0	0	0
	USA	0	0	0	0	0	0	0	0

	BELGIO	0	0	0	0	0	0	0	0
	FILIPPINE	1	1	0	0	0	0	1	0
	CUBA	0	0	0	0	1	0	1	0
	LIBANO	0	0	0	0	0	0	1	0
	KOSSOVO	1	1	3	1	0	0	4	2
	UCRAINA	0	0	0	0	0	0	0	0
	FINLANDIA	0	0	0	0	0	0	0	1
	TUNISIA	0	0	2	1	1	1	3	1
	MACEDONIA	0	0	0	0	0	0	1	0
	PERU'	0	0	0	0	1	0	1	0
	REGNO UNITO	0	0	0	0	0	0	0	0
	SPAGNA	1	0	0	0	0	0	1	0
	SRI LANKA	1	1	0	0	0	0	1	1
	GUATEMALA	0	0	0	0	1	1	1	1
	NORVEGIA	0	0	1	0	0	0	1	
	CINA	1	1	2	2	0	0	3	
	REP. SLOVACCA	0	0	0	0	0	0	1	1
	IRAN	0	0	0	0	0	0	0	0
	Rignano Totale	24	22	33	24	22	10	79	56

Figura 37: Nazionalità di origine dei figli dell'immigrazione.

In sintesi...

Analizzando complessivamente la presenza scolastica dei figli dell'immigrazione nelle scuole del Valdarno Superiore Fiorentino si può tracciare un parallelo con la situazione socio demografica generale. La maggiore presenza di alunni figli dell'immigrazione si registra nel Comune di Figline e Incisa Valdarno (14,5% a Figline Valdarno e 17,4% a Incisa Valdarno), seguono Rignano sull'Arno con il 10,9% e Reggello con il 6,3%.

Le tre nazionalità più numerose in tutti gli istituti sono quella rumena, albanese e marocchina, con specifiche concentrazioni dei gruppi minoritari. Alunni cinesi e tunisini sono più presenti a Figline e Incisa Valdarno, bambini di origine egiziana e kosovara a Reggello, alunni macedoni a Rignano sull'Arno. Generalmente, rispetto al totale degli iscritti, la maggiore concentrazione di alunni stranieri si registra nelle scuole dell'infanzia, seguita da primaria e secondaria di primo grado, a significare una stabilizzazione del processo migratorio dei migranti che costruiscono in Italia la loro famiglia.

La grande maggioranza dei bambini inoltre, come precedentemente mostrato (circa il 70%), è nata in Italia. Considerando quanto la socializzazione giochi un ruolo importante nei processi di acquisizione della lingua e di inclusione e nell'ambito di un'attenzione a questo dato da parte della scuola e dell'amministrazione, è auspicabile che i nuovi cittadini abbiano maggiori *chances* di comprendere e condividere abitudini, valori, stili della società italiana e valdarnese. Stilando un bilancio complessivo si può affermare che le caratteristiche multiculturali della società valdarnese,

con un forte ricambio generazionale garantito dalla cittadinanza migrante e della presenza di alunni figli dell'immigrazione nella scuola, rispecchia quella nazionale in termini di numerosità media, stanzialità, provenienza e distribuzione delle seconde generazioni negli ordini di scuola³⁵.

Risultati scolastici e orientamento

È necessario rispetto a questa sezione fare una premessa che spiega la fondamentale mancanza di dati disponibili rispetto al tasso di dispersione scolastica presente sul territorio e nella provincia di Firenze. Non si hanno dati precisi neanche dei risultati scolastici degli studenti figli dell'immigrazione in termini di ritardi, bocciature, esiti all'esame di terza media. In collaborazione con il Centro Interculturale di Pontassieve sono state infatti inoltrate richieste specifiche agli Istituti scolastici dell'area indagata e direttamente all'Ufficio Scolastico Provinciale di Firenze. La difficoltà di avere un'anagrafe precisa dei percorsi di studio e delle scelte effettuate dagli studenti dopo la terza media, oggettivamente avvertita anche a livello nazionale e internazionale, come illustrato nella prima parte di questo lavoro, si riflette in una mancanza dei dati sulla dispersione anche all'Ufficio scolastico, che è stato in grado di reperire tali informazioni solo fino all'anno scolastico 2010/2011. Rara e difficile risulta infatti la comunicazione fra le scuole secondarie di primo e di secondo grado e fra quelle superiori fra loro e con le scuole di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in merito a passaggi di scuole. Una testimonianza importante dell'impegno in ambito valdarnese in tal senso è offerto dal Centro per l'impiego di Figline Valdarno, come emerge dall'analisi dell'intervista svolta con le impiegate in servizio. Per quanto riguarda i risultati scolastici degli studenti, questi non sono stati inviati dalle scuole al Centro Interculturale, secondo le previsioni della stessa Responsabile Sara Gatteschi, la quale testimonia la fatica registrata nel corso degli anni per ottenere tale informazione dalle segreterie scolastiche, poiché subissate da richieste *incrociate* anche sulle stesse problematiche ma a livelli diversi e secondo varie angolature da parte di Ufficio scolastico, Miur, Enti autorizzati. La richiesta da noi inoltrata³⁶ implica infatti uno sforzo da parte sia degli impiegati degli uffici di segreteria che da parte di tutti gli insegnanti degli istituti e dei referenti dell'intercultura per raccogliere le informazioni e ricostruire un quadro completo. Di fatto si riscontra un *burnout* del personale della scuola rispetto alla molteplicità di compiti e responsabilità nella quale è coinvolta, oltre a una carenza della *cultura della raccolta dati* a fini statistici da parte del corpo docente e tale fatto denuncia in effetti l'incapacità di costruire una

³⁵ Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana*, cit.

³⁶ Vedi Appendice.

visione di insieme dell'operato scolastico, oltre che di svolgere una valutazione effettiva dei risultati conseguiti e del proprio operato.

Solo la Direzione del Lavoro della Città Metropolitana di Firenze, che si occupa della canalizzazione formativa dei giovani che abbandonano la scuola, considerando gli indicatori della dispersione individuati dalla letteratura e indagati dal Ministero, è stato in grado di offrire dati, anche se di natura parziale, su esiti e ritardi scolastici e sull'indirizzo delle scelte scolastiche dopo la terza media. Se rispetto a tale ultimo argomento sono presenti dei dati, per la riuscita scolastica non ce ne sono di specifici sugli studenti di origine non italiana³⁷.

In termini generali, rispetto agli esiti negativi registrati per ogni ordine e grado, nell'anno scolastico 2013/14, la percentuale è rimasta bassissima in tutte le scuole primarie valdarnesi, attestandosi a 0,41% per l'Istituto comprensivo di Figline Valdarno, allo 0,14% a Reggello e a 0% a Rignano e Incisa Valdarno. Nella scuola secondaria di primo grado il tasso invece cresce raggiungendo il 5,4% nell'Istituto comprensivo di Figline Valdarno, il 2,44% a Incisa Valdarno, l'1,78% a Reggello e l'1,14% a Rignano sull'Arno. Per gli iscritti alla scuola secondaria di secondo grado, gli esiti sono negativi per il 7,38% di quelli provenienti da Figline Valdarno, per il 13,43% di quelli di Incisa, per l'11,18% di quelli di Reggello e per il 10,82% di quelli provenienti da Rignano sull'Arno.

	Scuola primaria	Scuola secondaria I grado	Scuola secondaria II grado
Figline Valdarno	0,41%	5,34%	7,38%
Incisa Valdarno	0,00%	2,44%	13,43%
Reggello	0,14%	1,78%	11,18%
Rignano sull'Arno	0,00%	1,14%	10,82%

Tabella 1: Esiti negativi nelle scuole del Valdarno Superiore Fiorentino

Anche per quanto riguarda il ritardo scolastico, imputabile a un ingresso posticipato a scuola rispetto all'età anagrafica, come succede frequentemente agli studenti figli dell'immigrazione, o a bocciature, si evidenzia una crescita della percentuale di studenti coinvolti nel fenomeno in corrispondenza dell'aumentare del grado di istruzione. Nella scuola primaria le percentuali sono del 2,6% per Figline Valdarno, 2,2% a Incisa Valdarno, 3% a Reggello e 1,1% a Rignano sull'Arno. Nella scuola secondaria di primo grado il tasso aumenta notevolmente e si registra il 14,14% per

³⁷ I dati riportati di seguito sono quelli resi disponibili dalla Direzione del Lavoro della Città Metropolitana di Firenze.

Figline Valdarno, il 7,3% per Incisa Valdarno, il 9,1% per Reggello e il 3,8% per Rignano sull'Arno. Per gli iscritti alla scuola secondaria di secondo grado, il ritardo raggiunge il 20,6% per Figline Valdarno, il 27,3% per Incisa, il 18,6% per Reggello e il 22,8% per Rignano sull'Arno. L'andamento nel Valdarno riflette quello nazionale.

	Scuola primaria	Scuola secondaria I grado	Scuola secondaria II grado
Figline Valdarno	2,6%	14,1%	20,6%
Incisa Valdarno	2,2%	7,3%	27,3%
Reggello	3%	9,1%	18,6%
Rignano sull'Arno	1,1%	3,8%	22,8%

Tabella 2: Ritardo scolastico scuole Valdarno Fiorentino Superiore

Rispetto alla scelta dell'indirizzo di studi alla scuola secondaria di secondo grado, con riferimento alla scuola Vasari, i dati disponibili consentono di analizzare anche le traiettorie dei figli dell'immigrazione.

Osservando la situazione relativa a tutte le iscrizioni nel quinquennio 2009/2014 si nota una stabilizzazione al 40% circa degli studenti che scelgono il liceo, considerando però che tale dato è in netto calo rispetto alla parabola ascendente che si era registrata negli anni 2011/13. Per quanto riguarda l'indirizzo professionale la percentuale di studenti che lo hanno scelto è aumentata progressivamente passando dal 28,6% al 42,6%. Una significativa diminuzione si riscontra invece per l'indirizzo tecnico, in cui le iscrizioni passano dal 31,3% al 17,2%.

Indirizzo	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
LICEALE	40%	49,3%	57,4%	53,4%	40,2%
PROFESSIONALE	28,6%	28,9%	26,5%	31,2%	42,6%
TECNICO	31,3%	21,7%	16,0%	15,3%	17,2%

Tabella 3: Indirizzo di scuola superiore scelto

Nell'anno scolastico 2013/2014 gli studenti di origine immigrata di Figline Valdarno iscritti all'Istituto Vasari si sono collocati per il 24% al liceo, in maggioranza all'istituto professionale (il 56%), e il 20% all'istituto tecnico. Gli allievi figli dell'immigrazione di Incisa Valdarno si sono iscritti tutti all'istituto professionale, il 66,7% di quelli di Reggello si è iscritto al liceo e il 33,3% all'istituto professionale, nessuno all'istituto tecnico. Infine i giovani di Rignano sull'Arno per il 60% hanno scelto l'istituto professionale, il 20% il liceo e il 20% l'istituto tecnico. Sorprendono la

scelta del tutto unidirezionale da parte degli studenti di Incisa Valdarno verso l'istituto professionale e l'alto numero invece di studenti di Reggello che ha scelto il liceo, contraddicendo del tutto l'andamento diffuso. Importante inoltre che, rispetto alle iscrizioni generali, si può affermare che mediamente la percentuale dei giovani figli dell'immigrazione che hanno scelto il liceo è la metà del dato totale, gli iscritti al professionale superano di 20 punti quelli in generale raggiungendo il 62,3% di media e pure all'istituto tecnico il numero di iscritti risulta più basso di 7 punti. Anche nel Valdarno Superiore Fiorentino si configura quindi una situazione di *selezione formativa* del tutto paragonabile a quella nazionale³⁸.

Indirizzo	Figline Valdarno	Incisa Valdarno	Reggello	Rignano sull'Arno	MEDIA
LICEALE	24%	0%	66,7%	20%	27,7%
PROFESSIONALE	56%	100%	33,3%	60%	62,3%
TECNICO	20%	0%	0%	20%	10%

Tabella 4: Indirizzo di scuola superiore scelto dai figli dell'immigrazione

Politiche e azioni scolastiche in materia di intercultura

Si procede adesso con un *excursus* sulle principali azioni intraprese a livello scolastico in materia di intercultura negli istituti coinvolti nella nostra ricerca.

Le scuole dei tre Comuni dal 2005 hanno aderito al progetto di rete Alisei e condividono risorse economiche e professionali, attingendo ai fondi per le *Aree a rischio e a forte processo immigratorio* (art. 9 CCNL Comparto Scuola 2006/2009) e ai servizi di mediazione linguistica e di prima accoglienza offerti dal Progetto Migranti, garantito dalla Società della Salute e dal Centro Migranti di Pontassieve, che da anni attua il Progetto *Oltre le parole* e offre il suo servizio ai Comuni del Chianti, della Val di Sieve e del Valdarno Fiorentino Superiore. Molte scelte risultano pertanto condivise, emergono però anche alcune differenze come si evince dalla lettura dei PTOF delle scuole. In generale, secondo quanto affermato dai dirigenti e referenti per il settore intercultura delle scuole, la disponibilità di fondi per lo svolgimento dei laboratori è sempre più esigua ogni anno, l'intervento maggiormente garantito è quello per le prime ore di accoglienza e per il potenziamento della lingua della comunicazione, ma scarsissimo quello per lo studio. Durante lo

³⁸ Cfr. Servizio Statistico/Miur (2016), *Focus "Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione"*, anno scolastico 2015/2016, <http://www.istruzione.it/>

scorso anno gli alunni con difficoltà linguistica sono stati inseriti nei gruppi comuni di recupero seguiti dal personale di potenziamento quando non impegnato a sostituire i colleghi assenti³⁹.

La ex Dirigente scolastica di Figline Valdarno, nel corso della sua intervista ha riferito che nell'anno scolastico 2015/2016 l'Ufficio Scolastico Regionale non ha stanziato finanziamenti per l'attivazione di laboratori di italiano L2. Infatti nel corso di tale anno scolastico in nessuno dei tre Istituti indagati dalla nostra ricerca, sono stati attivati corsi di italiano L2 e nessun bambino li ha quindi frequentati.

Intervistatrice: *Per quanto riguarda la scuola e le iniziative di supporto agli stranieri? I soldi arrivano, ma per altre priorità, come il bullismo, i soldi del fondo Flusso sono praticamente prosciugati, si va avanti con i pochissimi finanziamenti del Piano educativo di Zona. I bambini stranieri sono stati dimenticati e le Prove Invalsi ci dicono ancora quanti problemi hanno, i risultati sono ben lontani dai livelli degli italiani.* **Intervistatrice:** *Si può affermare che c'è stata una stagnazione rispetto al passato?* **D.:** Direi che siamo andati indietro. Il potenziamento si dovrebbe occupare anche dei bambini stranieri, ma sappiamo quante competenze occorrono e i nuovi insegnanti non le possiedono. (Intervista n. 24)

Le azioni condivise dai tre Istituti Comprensivi del Valdarno Fiorentino consistono nell'attuazione del Protocollo di accoglienza e nell'attivazione della Commissione per svolgere la prima accoglienza, inserire gli alunni nelle classi, verificarne le competenze di base; nell'organizzazione di laboratori di L2 per la lingua di comunicazione e di studio (svolti in orario scolastico per lo più dal personale formato interno e da educatori della Cooperativa *Anelli Mancanti*); nell'adesione al Progetto *Oltre le parole* per usufruire della mediazione linguistica nel momento dell'inserimento scolastico con 4 ore di accompagnamento in classe e 2 ore per il colloquio di conoscenza con i genitori; nel sostegno nella fase dell'orientamento alla scelta della scuola superiore, con l'utilizzo di materiale informativo tradotto in varie lingue e la collaborazione con la Funzione Strumentale dell'orientamento; nella realizzazione di laboratori interculturali in classe; nella partecipazione a Progetti Erasmus (ex Comenius); nell'adesione ai due cicli della formazione interculturale *UGUADI, Uguali ma diversi: progettare e sostenere la scuola delle differenze per la cittadinanza plurale* per docenti, organizzati da Università e Regione per la realizzazione e l'attuazione di un piano di gestione della diversità nel biennio 2010-2012, 2012-2014; nella collaborazione con il Centro Migranti di Pontassieve, con l'Amministrazione comunale e i servizi sociali, con i volontari.

Le azioni specifiche di ogni istituto sono invece le seguenti:

- l'Istituto comprensivo di Figline Valdarno ha svolto un corso di rumeno come L1; ha applicato i Piani di studio personalizzati per i figli dell'immigrazione; ha partecipato al

³⁹ Cfr. Legge n. 107 del 13 luglio 2015. Cons. www.gazzettaufficiale.it

programma *Scuola Amica* (Unicef) per la conoscenza e traduzione pratica dei diritti contenuti nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza⁴⁰ nel contesto scolastico e al Progetto Martelli (per favorire lo scambio intergenerazionale collaborando con il ricovero per anziani locale)⁴¹.

- L'Istituto comprensivo di Reggello ha attivato corsi estivi per il sostegno ai compiti; ha allestito lo scaffale interculturale; ha realizzato laboratori extrascolastici di giornalismo⁴².
- L'Istituto comprensivo di Rignano Incisa ha promosso corsi di autoformazione fra docenti; ha realizzato il progetto di partenariato *Erasmus+ KA2 Mission Maths*, per condividere a livello europeo pratiche innovative per l'insegnamento della matematica; ha svolto gemellaggi elettronici *ETwinning*⁴³.

Per una sintesi vedi tabella seguente.

	AZIONI DIVERSE	AZIONI CONDIVISE
IC Figline Valdarno	- Corso di rumeno come L1 - Piano di studio personalizzato - programma <i>Scuola Amica</i> (Unicef) - Progetto Martelli - Tutoraggio e sostegno allo studio - Collaborazione con la Fs del Settore Star bene - Condivisione delle buone pratiche	- Riunione Commissione accoglienza per inserimento neo arrivati - Laboratori di L2 - Adesione al Progetto <i>Oltre le parole</i> - Sostegno orientamento - Laboratori interculturali in classe - Progetti Erasmus (ex Comenius) - Formazione interculturale per docenti - Collaborazione con Centro Migranti di Pontassieve, con Amministrazione comunale e servizi sociali, con volontari
IC Reggello	- Corsi estivi per sostegno ai compiti - Scaffale interculturale - Laboratori extrascolastici di giornalismo	
IC Rignano Incisa	- Corsi di autoformazione fra docenti - Erasmus+ KA2 <i>Mission Maths</i> - Gemellaggi elettronici ETwinning	

⁴⁰ Cons. <http://www.unicef.it/doc/5038/progetto-scuola-amica-unicef-ministero-istruzione.htm>

⁴¹ Cons. il PTOF dell'Istituto comprensivo di Figline Valdarno, <http://www.comprensivofigline.gov.it/>

⁴² Cons. il PTOF dell'Istituto comprensivo di Reggello, <http://www.scuoleregello.it/>

⁴³ Cons. il PTOF dell'Istituto comprensivo di Rignano Incisa, <http://nuke.scuolerignanoincisa.it/>

5.4 Le fasi della ricerca

Il lavoro sul campo ha iniziato a strutturarsi nel mese di aprile del 2015, dopo un ampio periodo dedicato alla ricognizione teorica sulla questione indagata, sulle principali indagini svolte in Italia in materia di successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione, sulla normativa esistente e sulla metodologia della ricerca. I risultati di tali studi sono stati esposti nella prima parte del presente lavoro. Le fasi della ricerca empirica sono poi state quattro, sintetizzabili secondo la seguente scansione temporale:



La prima fase della ricerca sul campo ha avuto durata da ottobre 2015 a marzo 2016 e ha coinciso con un'analisi approfondita delle caratteristiche socio-economiche del territorio dei tre Comuni, per la costruzione di un quadro del contesto di indagine quanto più ricco di informazioni e di dati utili. Durante questa fase sono poi state svolte le interviste in profondità a vari *testimoni privilegiati* all'interno delle aree di interesse. I dati raccolti dall'indagine sul territorio riguardavano sia cittadini italiani che quelli di origine straniera e afferivano alle seguenti aree: socio-demografica, lavorativa, i servizi e gli interventi in favore degli immigrati nei piani di zona, la scuola. Le interviste svolte sono state venticinque e i soggetti coinvolti⁴⁴ sono 35, la maggior parte di loro si è

⁴⁴ Previa presentazione di domanda di autorizzazione rilasciata dalla Tutor universitaria e riportata in Appendice.

resa disponibile a rilasciare interviste in presenza o telefonicamente. Solo gli assistenti sociali di tutti i Comuni coinvolti non hanno potuto partecipare ad alcun incontro per problemi di tempo e di sovraccarico lavorativo. Ciò a conferma della difficoltà dei lavoratori del settore pubblico di corrispondere a una quantità di lavoro molto gravosa.

La seconda fase della ricerca è durata da dicembre 2015 a gennaio 2016. In questo periodo sono state effettuate interviste in profondità a genitori di origine immigrata residenti nell'area indagata rispetto al successo scolastico dei figli, coinvolti anche loro negli incontri che si sono svolti, e che rappresentano diverse traiettorie di successo scolastico dei giovani di prima e di seconda generazione. Le interviste hanno permesso di comprendere e stabilire in modo contestualizzato, dalla narrazione del vissuto migratorio e di integrazione sociale, quali indicatori risultassero rilevanti e da inserire nel questionario somministrato agli alunni delle classi quinte degli istituti comprensivi di Figline Valdarno, Reggello, Rignano-Incisa.

La terza fase è stata quella della stesura e della somministrazione di un questionario per gli alunni delle scuole primarie, nel periodo febbraio-giugno 2016. *L'universo* degli alunni di classe quinta ai quali è stata fatta richiesta di compilare il questionario sono stati 349. Considerando i bambini assenti e quelli che non sono stati autorizzati dai genitori, i questionari riconsegnati dagli insegnanti sono stati 312. Le scuole coinvolte sono state quelle dell'Istituto Comprensivo di Figline Valdarno: Cavicchi, Del Puglia, Matassino, San Biagio (8 classi); quelle dell'Istituto Comprensivo di Reggello: Reggello Capoluogo, Vaggio, Leccio, Cascia (5 classi); quelle dell'Istituto Comprensivo Rignano-Incisa: Rignano, Incisa, Massa, Troghi (6 classi).

La quarta fase è stata quella dell'analisi dei risultati. L'elaborazione dei dati del questionario con il programma Systat 12, è stata effettuata attraverso un'analisi monovariata, utile per delineare preliminarmente il contesto individuando in termini quantitativo-demografici le numerosità dei soggetti figli dell'immigrazione e di quelli di origine italiana, e bivariata e multivariata, per approfondire stili di vita e caratteristiche individuando relazioni e ricorrenze fattuali considerando le variabili filtro della cittadinanza, del genere, del rendimento, del livello culturale e del livello socioeconomico della famiglia. L'analisi delle interviste è stata svolta manualmente, grazie a una griglia di riferimento, nel periodo agosto-ottobre 2016⁴⁵.

⁴⁵ La griglia è riportata in Appendice.

5.5 *Interviste e questionario utilizzato*

Le interviste

Come chiarito nel primo capitolo, l'obiettivo delle interviste realizzate è stato precipuamente quello di ottenere informazioni e dati relativi alla presenza e all'inclusione migratoria nell'area del Valdarno Superiore, per poter delineare un profilo pluriprospectico di questa realtà, coinvolgendo sia i soggetti della migrazione che gli operatori che a vario titolo interagiscono con loro offrendo servizi o condividendo azioni in comune. I settori indagati sono stati vari, quello politico amministrativo, la scuola, quello dei servizi alla persona, il terzo settore, l'associazionismo, la società civile. Una delle priorità è stata di stabilire un contatto almeno con un rappresentante delle aree sopra elencate e di distribuire in maniera equa gli incontri e i contatti fra i tre Comuni, per mantenere costantemente una costruzione parallela dei quadri di informazioni cercate. Tale operazione non è stata semplice, né di facile attuazione, se la scelta degli interlocutori da intervistare in un primo momento è stata mirata, successivamente si è svolta in modo concatenato e crescente, in base agli stimoli ricevuti nel corso delle stesse interviste e ai contatti ottenuti. Lo sviluppo di questa fase è stato quindi in parte anche impreveduto, poiché nel momento in cui si è iniziato a procedere non c'era chiarezza sul grado di disponibilità dei soggetti e neanche su quali fossero tutte le realtà coinvolte. Anche il fattore temporale ha costituito un'altra importante discriminante e le interviste effettuate sono state quelle possibili nei tre mesi a disposizione del ricercatore. Come già accennato, i rappresentanti della scuola e quelli dei servizi sociali sono stati i più difficili da raggiungere, poiché costantemente impegnati. Per gli assistenti sociali non si è riusciti a organizzare neanche un incontro.

Un altro aspetto di non facile gestione è stato quello del reperimento di nominativi di famiglie di origine straniera da intervistare in relazione al percorso scolastico di figli. Il tentativo è stato intrapreso da vari insegnanti delle scuole secondarie di primo grado di Incisa Valdarno e Figline e di una della scuola primaria di Reggello contattati dal ricercatore. I requisiti da possedere erano sicuramente un rapporto di fiducia e di stima reciproci. Inizialmente prevalevano la riservatezza e un po' di diffidenza. Solo con l'intervento di referenti privilegiati, le cosiddette figure *stella*, rappresentate da due docenti particolarmente vicine e presenti rispetto ai bisogni e alle vite degli studenti figli dell'immigrazione è stato possibile gettare un ponte e svolgere le interviste, rilasciate quasi in segno di riconoscenza nei loro confronti.

Le interviste sono state condotte mantenendo un atteggiamento improntato all'ascolto attivo, all'apertura, al rispetto e alla sospensione del giudizio. In più di una circostanza sebbene pensate come semistrutturate, si è lasciato spazio al bisogno di espressione e di condivisione di vissuti ed esperienze degli intervistati e il carattere assunto è quello di interviste in profondità. Tipicamente, tranne rare eccezioni infatti, alla fine degli incontri gli interlocutori ringraziavano per la possibilità avuta di riflettere e parlare di aspetti per loro significativi e in quei momenti riconosciuti e valorizzati, ciò sia per le persone immigrate che per gli italiani. Le conversazioni quindi, in un'atmosfera non direttiva, si sono focalizzate intorno a tematiche chiave rispetto alle categorie coinvolte:

- famiglie: biografia familiare della migrazione, rapporto con la scuola italiana (criticità e punti di forza), confronto con il sistema scolastico del Paese di origine, aspettative per il futuro⁴⁶;
- amministratori: iniziative adottate per l'inclusione delle persone immigrate, *vision*, difficoltà e aspetti positivi;
- servizi e istituzioni: descrizione del contesto in cui si opera e delle azioni intraprese, *vision*, difficoltà e aspetti positivi;
- terzo settore: descrizione del contesto in cui si opera, azioni intraprese, *vision*, difficoltà e aspetti positivi;
- persone immigrate: biografia migratoria, aspettative, difficoltà, identità e cittadinanza.

La maggior parte delle interviste è stata registrata e poi sbobinata e fedelmente trascritta, previa autorizzazione degli intervistati, nel caso di un mancato assenso, le parole degli interlocutori sono state scritte a taccuino.

L'analisi delle interviste è stata svolta secondo i seguenti passaggi:

- divisione delle stesse in base alla categoria di appartenenza (famiglie - genitori e figli -, amministratori, terzo settore)
- lettura ed evidenziazione delle principali tematiche affrontate
- raccolta in sezioni comuni
- costruzione di semplici classificazioni
- interpretazione e trascrizione dei risultati.

La classificazione delle tematiche individuate e utili all'analisi è sintetizzata nella seguente tabella:

⁴⁶ Vedi in Appendice la griglia di domande seguita.

SOGGETTI INTERVISTATI	TEMATICHE	CATEGORIE SPECIFICHE
Famiglie migranti	Esperienza migratoria	Biografia migratoria Ricongiungimento familiare Cittadinanza Lavoro e titoli di studio Difficoltà linguistiche, culturali, economiche
	Famiglia	Numero figli Rete familiare
	Scuola	Esperienza scolastica dei figli Difficoltà affrontate I compiti L'orientamento Il rapporto con gli insegnanti Aspettative per il futuro
	Pregiudizi e stereotipi	L'etichetta di <i>straniero</i> La religione musulmana
Figli dell'immigrazione	Esperienza migratoria	Biografia migratoria Cittadinanza Senso di appartenenza Lingua parlata Rapporto con la famiglia Rapporto con tradizioni culturali e religione
	Stile di vita	Rapporto con gli amici Cittadinanza degli amici Difficoltà nelle relazioni Il tempo libero
	La scuola	Esperienza scolastica Difficoltà scolastiche I compiti Gli insegnanti I compagni L'orientamento Aspettative per il futuro
	Pregiudizi e stereotipi	L'etichetta di <i>straniero</i> La religione musulmana
Gli amministratori	Anagrafe dell'immigrazione	Quantità, cittadinanze Distribuzione sociale
	Politiche per l'immigrazione	Azioni intraprese Difficoltà <i>Vision</i>
	Partecipazione e cittadinanza	La consulta degli immigrati
	Pregiudizi e stereotipi	Lo <i>straniero</i>
La scuola	Anagrafe migratoria	Quantità, cittadinanze
	Condizione migratoria	Profilo degli studenti Difficoltà degli studenti Difficoltà della scuola
	Iniziative intraprese	<i>Vision</i> Strategie adottate Protocolli attuati Finanziamenti disponibili

Le forze dell'ordine	Anagrafe migratoria	Cittadinanze coinvolte in situazioni di criminalità
	Condizione giovanile	Tipologie di disagio Problematiche diffuse Le famiglie
	Iniziative intraprese	Vision Prevenzione Azioni repressive collaborazioni
	Pregiudizi e stereotipi	Lo straniero
Terzo settore	Anagrafe migratoria	La cittadinanza delle persone coinvolte e la distribuzione
	Servizio svolto	Servizio offerto Vision Difficoltà registrate Ricadute positive collaborazioni
	Pregiudizi e stereotipi	Lo straniero

Questionario⁴⁷

L'obiettivo principale della somministrazione del questionario utilizzato per l'indagine quantitativa è stato individuare fra gli alunni delle classi quinte della scuola primaria eventuali situazioni di rischio rispetto al fenomeno dell'insuccesso scolastico, con un particolare *focus* sugli studenti figli dell'immigrazione.

L'elaborazione e la strutturazione del questionario ha posto in primo piano le considerazioni avallate dalla letteratura, secondo le quali gli alunni scolasticamente più vulnerabili sono coloro che presentano in varia combinazione queste caratteristiche⁴⁸:

- a) scarsa fiducia nelle proprie capacità e risorse personali (basso livello di autostima)
- b) voti più bassi
- c) scarso accompagnamento nello studio e nella vita scolastica (compiti, contatti con gli insegnanti) da parte dei genitori
- d) basso capitale sociale

⁴⁷ Per consultare il questionario si veda l'Appendice.

⁴⁸ Cfr. P. Vermigli, G. Travaglia, S. Alcini, M. Galluccio, (2002), *Autostima, relazioni familiari e successo scolastico*, cit., pp. 29-40; A. Di Fabio, D.H. Saklofske (2014), *Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence*, cit., p. 19-23; Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana...*, cit., pp. 81-87, 105-108; Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro CNEL (2009), *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti della scuola italiana*, cons. www.cnel.it/Cnel ; J.S. Coleman (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, cit.; M. Colombo (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane...*, cit.; E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche*, cit.; A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante*, cit.

- e) minore accesso ad attività extrascolastiche e culturali, vivendo in un contesto materialmente e culturalmente penalizzato
- f) percezione di una insoddisfacente qualità delle proprie relazioni sociali (a scuola e in famiglia)
- g) progettualità debole rispetto al futuro e che meno coinvolge il successo scolastico

Le ipotesi di partenza, che hanno costituito le direttrici di senso per l'elaborazione del questionario rispetto ai risultati attesi, anche alla luce dei dati riferiti dal Miur⁴⁹ e alla pregressa esperienza di insegnamento della scrivente sono cinque. La prima è che gli alunni figli dell'immigrazione dell'area indagata sono più vulnerabili scolasticamente e registrano risultati scolastici più bassi a causa del loro *background*⁵⁰. La seconda è che gli alunni figli dell'immigrazione dell'area indagata sono meno seguiti nella vita scolastica dai propri genitori (svolgimento compiti, partecipazione alle riunioni scolastiche) rispetto agli autoctoni, a causa di difficoltà linguistiche e di comprensione dei programmi di studio e delle aspettative del sistema scolastico italiano, ciò condiziona e limita la trasmissione intergenerazionale del capitale culturale⁵¹. La terza è che gli alunni figli dell'immigrazione dell'area indagata hanno una situazione socio-economica poco elevata. La quarta è che gli alunni figli dell'immigrazione hanno meno accesso a luoghi culturali e iniziative di socializzazione. La quinta è che gli alunni figli dell'immigrazione dell'area indagata hanno famiglie più isolate, cioè che coltivano poche relazioni sociali (frequentazioni e relazioni amicali, rete sociale e parentale di supporto).

Il modello concettuale del questionario è sintetizzato nella seguente tabella:

COMPONENTE	DEFINIZIONE COMPONENTE
Modello concettuale	Successo scolastico dei figli dell'immigrazione nei comuni di Figline-Incisa V.no, Reggello, Rignano sull'Arno
Obiettivi	Individuare fra gli alunni delle classi quinte della scuola primaria negli istituti comprensivi di Figline e Incisa Valdarno, Reggello e Rignano, situazioni a rischio con un focus sugli studenti di origine non italiana.

⁴⁹ Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana...*, cit.

⁵⁰ Cfr. E. Besozzi (2002), *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, cit.

⁵¹ A. Ravecca, *Studiare nonostante*, cit., p. 161.

Ipotesi	Gli alunni figli dell'immigrazione 1. registrano risultati scolastici più bassi 2. sono meno seguiti nella vita scolastica dai propri genitori 3. hanno una situazione socio-economica poco elevata 4. hanno meno accesso a luoghi culturali e iniziative di socializzazione 5. hanno famiglie più isolate socialmente

Si è ritenuto necessario approfondire a tal fine, le molteplici dimensioni che si intersecano e la pluralità di fattori individuali e strutturali che gli studi hanno considerato alla base del successo scolastico⁵²: le caratteristiche soggettive; il contesto socio-economico-culturale di provenienza e la scuola.

Lo studio e l'analisi di queste sfere hanno richiesto la rilevazione di informazioni volte a descrivere ciascun soggetto indagato nei suoi aspetti soggettivi legati al vissuto scolastico, alle abitudini e agli stili di vita correlati alla famiglia e alla cultura di origine, alle relazioni sociali, al tempo libero e alla percezione della propria qualità di vita.

Partendo dalla considerazione che il successo scolastico svolge un ruolo determinante per lo sviluppo della personalità dei soggetti e per una reale realizzazione dei processi di integrazione e di inclusione sociale, il questionario è stato strutturato tenendo conto anche degli indicatori dell'integrazione scolastica individuati da Graziella Favaro, Lorenzo Luatti e Gilberto Bettinelli in *Quaderno dell'integrazione degli allievi stranieri*, così sintetizzabili:

- l'inserimento scolastico, inteso come la qualità dei risultati scolastici, quale condizione essenziale per poter proseguire il proprio percorso di studio con le stesse opportunità dei compagni autoctoni;
- la competenza in italiano come lingua seconda (L2), per poter soddisfare i propri bisogni di comunicazione e di studio;
- le relazioni fra pari in classe, cioè la possibilità di interagire con i compagni e partecipare alle attività collettive;

⁵² Cfr. E. Besozzi (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci, p. 186; M. Colombo (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, cit., pp. 36-38; V. Ghione (2005), *La dispersione scolastica...*, cit.

- le relazioni nel tempo extrascolastico e modalità di aggregazione nella città, inteso come possibilità di abitare e vivere i contesti umani e comunitari, partecipando ad attività ludiche e sportive;
- il rapporto con la lingua e riferimenti culturali di origine, cioè il legame con la propria storia e le proprie radici, anche attraverso la conoscenza e l'uso della lingua;
- la motivazione come autostima, sicurezza di sé e delle proprie capacità, fiducia nel futuro e spinta a progettarlo⁵³.

Quindi nello studio qui proposto si attribuisce particolare importanza a una visione complessiva delle abitudini e della rete sociale degli allievi, poiché il risultato scolastico è da intendersi come l'esito dell'interrelazione di più componenti. In questo quadro, il questionario sottoposto è stato pensato e formulato tenendo conto delle informazioni specifiche della realtà socio-culturale dell'area presa in esame, grazie anche alle informazioni ricavate dalle interviste svolte. Se pur ampiamente contestualizzato, esso risulta ripercorrere le principali categorizzazioni utilizzate in letteratura e anche da quello proposto da Istat ai giovani figli dell'immigrazione di seconda generazione nell'anno 2015 per misurarne l'integrazione scolastica e sociale⁵⁴.

Il questionario, non potendo contare sull'assoluta oggettività dell'informazione riportata o su una cognizione sempre realistica e di insieme della situazione socio-economico-familiare da parte degli alunni, ha mirato soprattutto alla misurazione del grado di soddisfazione delle varie dimensioni di vita, espressa a livello percettivo, poiché il senso di appartenenza e una visione positiva di sé e delle relazioni incidono in modo preponderante sulla riuscita scolastica⁵⁵. In questa ottica lo strumento rileva le caratteristiche soggettive dei bambini, quali alcuni tratti della personalità, come l'autostima e l'identificazione con il contesto, le idee personali, i sentimenti, intesi come interessi, valori e atteggiamenti, anche in chiave affettiva per la soddisfazione e la percezione di benessere personale e nella componente conativa, cioè per la progettualità verso il futuro⁵⁶. Tali aspetti costituiscono infatti il bagaglio di competenze emotive e di significati collegati alla vita scolastica che conferiscono la spinta personale al successo scolastico.

Esso, oltre a misurare aspetti soggettivi, rileva anche le informazioni individuali di contesto che spiegano:

⁵³ G. Bettinelli, G. Favaro, L. Luatti (2011), *Quaderno dell'integrazione degli allievi stranieri*, pp. 2-4. Cons. <http://www.scuolavicospineia.it/docenti>

⁵⁴ Istat (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, <http://www.istat.it>. Il questionario somministrato agli alunni è consultabile al sito <https://gino.istat.it> insieme a quelli per presidi e professori.

⁵⁵ Cfr. M. Colombo (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze*, cit., pp. 165-170.

⁵⁶ Cfr. F. Maggino, T. Mola (2007), *Definizione e costruzione di indicatori soggettivi. Aspetti metodologici e presentazione di una applicazione allo studio dei reticoli*, Università degli Studi di Firenze. Cons. <https://flore.unifi.it>

- le caratteristiche demografiche e socio-economiche degli alunni (genere, età, cittadinanza, dimensione e composizione della famiglia, occupazione svolta dai genitori, Paese di provenienza, residenza...);

- lo stile di vita (attività svolte in orario extra-scolastico con la famiglia e con gli amici, consumi culturali) abitudini (stili di studio a casa, uso degli strumenti di comunicazione, alimentazione, feste).

È necessario a questo punto fare alcune precisazioni rispetto alle scelte svolte e alle problematiche considerate durante la progettazione e la formulazione dello strumento.

Intanto, per consentire anche ai bambini con maggiori difficoltà di compilare autonomamente il documento, esso è stato stilato e presentato in due versioni, una scritta con caratteri *script Calibri* e un'altra invece ad alta leggibilità in caratteri maiuscoli, per alunni con disturbi specifici di apprendimento o bambini figli dell'immigrazione neoarrivati che ancora non padroneggiano bene i caratteri dell'alfabeto latino.

Il fattore più rilevante preso in considerazione è stato quello dell'età dei destinatari.

Il questionario è stato rivolto infatti, direttamente ad alunni dalla giovane età anagrafica (10-11 anni) che lo hanno compilato in autonomia. Esso doveva quindi soddisfare alcuni criteri importanti collegati all'immediata fruibilità:

- la semplicità e la chiarezza lessicale e grafica (domande chiuse a scelta multipla),
- un'interfaccia grafica gradevole e spiritosa, che abbassasse il filtro affettivo.

Considerando poi i tempi limitati di attenzione e di concentrazione degli alunni di quella fascia di età, non si voleva sottoporli a un compito troppo lungo e faticoso che ne ledesse la motivazione e la lucidità, anche rispetto alle ultime domande, pertanto un'altra scelta essenziale e obbligata è stata quella di una relativa brevità. Nonostante la molteplicità dei fattori e delle aree considerati, si è dovuto procedere a una scelta di sintesi degli indicatori da presentare, toccando con i quesiti solo le questioni ritenute essenziali. Un altro elemento importante è stato quello della *privacy*, per cui si è prestato particolare attenzione a non coinvolgere ambiti troppo personali con quesiti che suscitassero diffidenza, imbarazzo o rifiuto. Tutte le domande hanno puntato infatti a una formulazione di carattere generale e che tocca in modo descrittivo e leggero stili di vita e abitudini, anche nel rispetto di chi vive condizioni diverse da quelle *canoniche* delle famiglie *tradizionali*, o di particolare difficoltà economica⁵⁷.

⁵⁷ Trattandosi di minori e per gli aspetti sopra menzionati, il questionario è stato compilato dai bambini previa autorizzazione rilasciata dai genitori. Il modulo di autorizzazione richiesta è allegato in Appendice.

Per avere garanzia della comprensibilità e dell'appropriatezza dello strumento, oltre che per ottenere informazioni sulla eventuale ambiguità o fraintendibilità degli *item*, prima della somministrazione ufficiale, il questionario è stato testato su un campione di cinque bambini non coinvolti nella compilazione a scuola. I soggetti coinvolti, tre femmine e due maschi, sono stati scelti in base al livello scolastico, al paese di origine, alla presenza di eventuali difficoltà specifiche, in modo da poter spaziare fra le eventuali casistiche presenti nell'universo di indagine. Rispetto alle femmine, un'alunna italiana registrava un livello molto buono, un'altra sempre italiana un livello buono, e la terza di origine egiziana un livello sufficiente. Per i maschi, uno è un bambino adottato dalla Russia, con una conoscenza adeguata della lingua della comunicazione e medio bassa di quella dello studio, l'altro italiano ha un livello generale più che buono e una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento rispetto alla lettura.

Anche questo questionario, come tutti gli strumenti di ricerca si espone a vari limiti che occorre definire e presentare chiaramente. Intanto, poiché esso misura delle dimensioni soggettive presenta delle difficoltà caratteristiche:

- la possibile alterazione di certe caratteristiche che si vogliono misurare per fattori individuali come la desiderabilità sociale, cioè la propensione dei compilanti a rispondere secondo criteri che ritiene più accettati dalla comunità; il *response set*, cioè l'inclinazione a rispondere in modo stereotipato e/o sistematico (*acquiescence response set*);
- fattori semantici che possono causare difficoltà di interpretazione e di comprensione tra soggetto e ricercatore⁵⁸.

Inoltre la somministrazione del questionario, svolta da insegnanti informate e coinvolte preventivamente, non ha visto la supervisione del ricercatore, che non conosce veramente le condizioni ambientali, i tempi e i particolari condizionamenti che potrebbero essere insorti, visto il numero dei soggetti coinvolti non è stato possibile ricavare le informazioni attraverso interviste o un accompagnamento individuale.

Il numero degli alunni indagati inoltre, 312 su un universo di 349, garantisce un'affidabilità e attendibilità valida ma limitata rispetto a un gruppo più numeroso. Inoltre il fatto che 13 bambini di origine straniera non siano stati autorizzati a compilare il questionario riduce ulteriormente la

⁵⁸ Cfr. F. Maggino, T. Mola (2007), *Definizione e costruzione di indicatori soggettivi...*, cit., pp. 6-7.

quantità di casi inerenti la situazione migratoria che si volevano analizzare, per questo, si è deciso in questa sede di effettuare un'analisi complessiva dei dati rilevati e non divisa per istituto scolastico⁵⁹.

La stessa defezione da parte di queste famiglie fa però riflettere su vari ordini di fattori che possono aver concorso alla determinazione del fenomeno, già di per sé significativo:

- la mancanza di una comunicazione chiara ed efficace anche in L1 del significato e degli scopi del questionario, la richiesta di autorizzazione solo in italiano può aver inficiato la comprensione linguistica;
- la diffidenza o un senso di fragilità da parte delle famiglie di origine straniera rispetto ad aree toccate dal questionario e ritenute troppo personali o rivelanti per situazioni di disagio che si preferisce tenere nascoste;
- la mancata consegna dell'autorizzazione da parte dei figli ai genitori, come rivelatore di una attenzione non sempre continua degli adulti rispetto alle richieste e alle attività scolastiche⁶⁰.

Aree e variabili

Nell'ambito dei fattori sopracitati e che gli studi e la ricerca riconoscono come basilari per il successo e l'insuccesso scolastico, le aree che si è deciso di indagare sono otto:

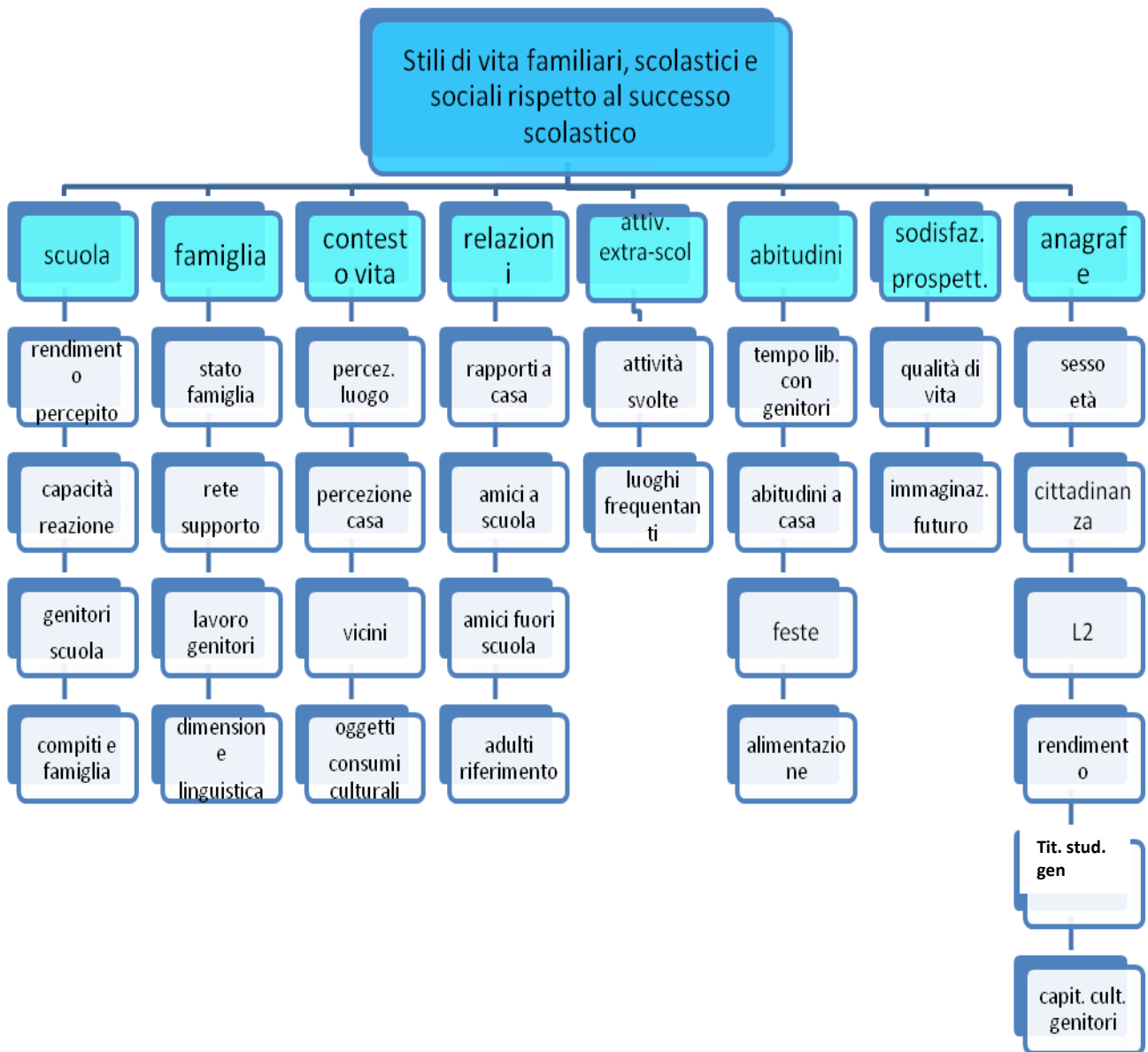
1. il quadro anagrafico
2. la scuola
3. la famiglia
4. il contesto ambientale di vita
5. le relazioni interpersonali
6. le attività extra-scolastiche
7. le abitudini e gli stili di vita
8. la soddisfazione di vita e prospettive per il futuro

Gli *item* associati alle variabili latenti identificano due diverse situazioni, sono infatti sia costitutivi, in quanto correlano con la stessa variabile, cioè contribuiscono a definirne la definizione, che concomitanti, poiché correlano con variabili diverse⁶¹.

⁵⁹ Una presentazione dei risultati relativa a ciascun Istituto comprensivo verrà restituita ai Dirigenti e gli insegnanti coinvolti in un successivo momento.

⁶⁰ Cfr. F. Maggino, T. Mola (2007), *Definizione e costruzione di indicatori soggettivi...*, cit., p. 11.

La struttura del questionario è schematizzata rispetto alle aree affrontate e alle variabili individuate di seguito, naturalmente i diversi elementi rilevati per ciascuna area possono sovrapporsi fra loro.



⁶¹ Ivi, p. 12.

Scuola

L'area dedicata alla scuola indaga le variabili relative all'atteggiamento degli alunni rispetto alla scuola e allo studio, rileva cioè l'atteggiamento e la consapevolezza del proprio rendimento scolastico, l'immagine di sé e l'autostima, la capacità di reagire di fronte alla difficoltà e alla frustrazione, l'autonomia nello studio. Le variabili analizzate sono quattro:

1. il rendimento scolastico percepito
2. la capacità di reazione rispetto alla difficoltà
3. il rapporto dei genitori con la scuola
4. le abitudini rispetto allo svolgimento dei compiti a casa e il ruolo della famiglia.

Gli *item* riferiti alla variabile *rendimento scolastico* (1,2,3)⁶², sollecitano l'alunno a riflettere sul livello delle proprie prestazioni. L'obiettivo è verificare, rispetto al profilo individuale, aspetti correlati alla percezione di sé, rivelando l'autostima e il senso di auto-efficacia. A livello generale inoltre, per gli alunni *figli dell'immigrazione*, si punta all'individuazione di eventuali difficoltà rispetto a materie che presuppongono la padronanza della lingua, come l'italiano e quelle dello studio.

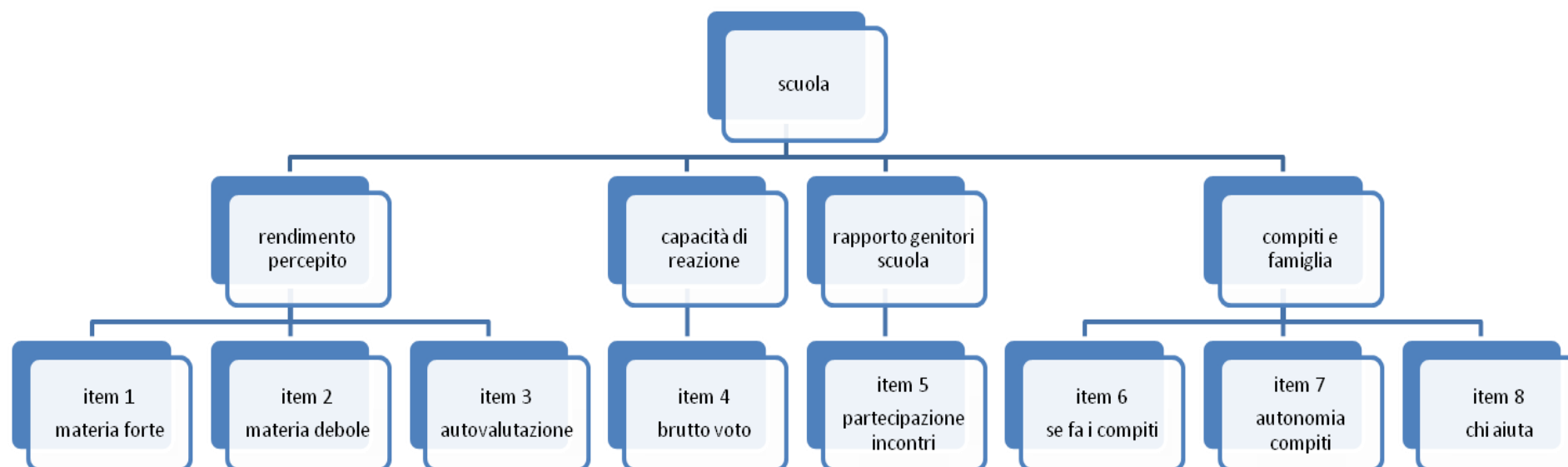
L'*item* 4 indica la capacità di reazione di fronte all'insuccesso, con alternative di risposte che afferiscono a un atteggiamento di resa e di rassegnazione e fatalismo o a modalità pro-attive, di richiesta di aiuto e di iniziativa personale per recuperare (variabile: *capacità di reazione rispetto alla difficoltà*).

L'*item* 5, misura la partecipazione dei genitori agli incontri con gli insegnanti. Il dato rilevato si collega alla percezione del bambino, non necessariamente rispecchiante la realtà, ma significativa poiché fra gli aspetti cruciali per il successo scolastico, sia per gli studenti autoctoni, che per gli alloctoni, si individuano l'accompagnamento dei genitori alla vita scolastica e l'importanza ad essa attribuita, espressa in termini di aspettative e anche della collaborazione con gli insegnanti e della partecipazione a riunioni ed assemblee. La presenza positiva di tale componente nell'immaginario dell'alunno esercita una ricaduta sul valore attribuito alla vita e all'impegno scolastico. Anche gli

⁶² Si veda il questionario in appendice.

item 7 e 8, sulle modalità di svolgimento dei compiti e dello studio a casa, registrano la presenza e il ruolo dei genitori (variabile: *abitudini rispetto allo svolgimento dei compiti a casa e il ruolo della famiglia*).

Gli *item 6-7-8*, relativi al dato se gli alunni svolgano i compiti per casa e come - se da soli o con l'aiuto di qualcuno - mostra anche il grado di autonomia nella loro esecuzione, l'importanza che a essi si attribuisce rispetto al dovere di farli. Nel riferimento alle persone che supportano lo studio si è tenuto conto specificamente delle associazioni che lavorano sul territorio a questo scopo (Onlus *Formica* a Rignano sull'Arno, la Cooperativa *Anelli Mancanti* presso il centro ricreativo a Figline Valdarno, i volontari dei Salesiani al *Don Bosco* di Figline Valdarno).



Famiglia

L'area sulla famiglia fotografa sinteticamente gli aspetti descrittivi della composizione familiare e la condizione socio-economica dei genitori. In questo ambito si indaga anche l'esistenza di una rete parentale o amicale di riferimento e l'uso della lingua per la comunicazione familiare. Le variabili considerate sono quattro:

1. l'anagrafe della famiglia
2. la rete di aiuto di cui dispone
3. l'aspetto socio-economico
4. la dimensione linguistica.

Gli *item* 9 e 10 indagano sulla composizione della famiglia, mostrando in particolare se la famiglia è allargata e se i genitori sono entrambi presenti. Le famiglie monoparentali sono più esposte a un indebolimento del capitale culturale e sociale (variabile: *anagrafe della famiglia*)⁶³. L'*item* 11, rileva quali sono i riferimenti della famiglia in condizione di necessità, per esempio quando i genitori non possono essere a casa con i loro figli (variabile: *rete di aiuto familiare*).

L'*item* 12, relativo all'occupazione dei genitori, permette di inquadrare la condizione socio-economica della famiglia e costituisce una delle variabili filtro da incrociare con le altre nell'analisi dei risultati per delineare profili più esaustivi degli studenti rispetto al fenomeno analizzato dal presente studio (variabile: *aspetto socio-economico*)

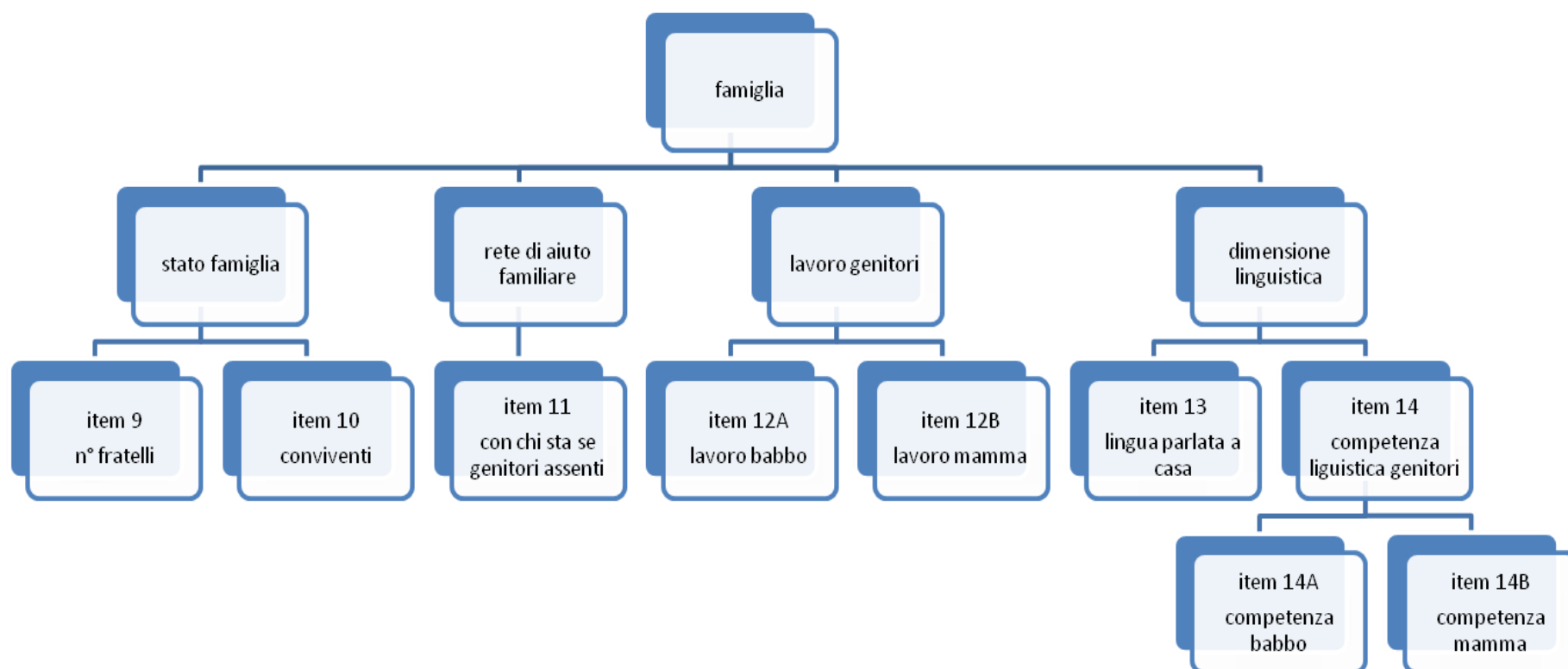
Gli *item* 13 e 14, sulla rilevazione della lingua parlata a casa e sul livello di competenza linguistica dei genitori risultano rilevanti per gli studenti di origine, sia da un punto di vista identitario, che affettivo e cognitivo (variabile: *dimensione linguistica*).

Il livello di competenza nell'italiano riconosciuto ai genitori, oltre che un indicatore della padronanza linguistica percepita evidenzia anche una condizione più o meno paritaria dei due genitori su questo piano e anche la propria posizione rispetto a quella di sufficienza o meno attribuita ai grandi. La letteratura più volte fa riferimento a alla cosiddetta *inversione parentale* che

⁶³ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante*, cit., pp. 61-61.

caratterizza i figli dell'immigrazione rispetto al loro eventuale ruolo di traduttori e mediatori dei genitori, con una conseguente possibile incrinatura rispetto alla loro autorevolezza⁶⁴.

⁶⁴ Cfr. M.R. Moro, T. Nathan, J. Rabain-Jamin, H. Stork, D. Si-Amed (1994), *Il bambino e la sua cultura di appartenenza*, in S. Lebovici, F. Weil-Halpern (a cura di), *Psicopatologia della prima infanzia*, Torino, Bollati-Boringhieri, p. 103.



Contesto ambientale di vita

Questa area esplora il contesto materiale di vita degli alunni, con riferimento alla percezione più o meno positiva della zona abitata e della propria abitazione, e con una rilevazione della nazionalità dei vicini di casa, degli oggetti d'uso presenti in casa, e dei consumi culturali della famiglia. L'obiettivo è infatti quello di costruire un profilo della condizione socio-culturale degli alunni attraverso un'analisi della situazione abitativa, in particolare di quelli con cittadinanza non italiana, per individuare se esistono concentrazioni etniche nei Comuni presi in esame, per valutare la collocazione più o meno svantaggiata delle abitazioni, per sondare la disponibilità di elettrodomestici, di supporti tecnologici e di beni di tipo culturale, così da delineare un quadro anche del capitale culturale condiviso in famiglia e la disponibilità di internet, utile anche per mantenere contatti con amici e parenti lontani.

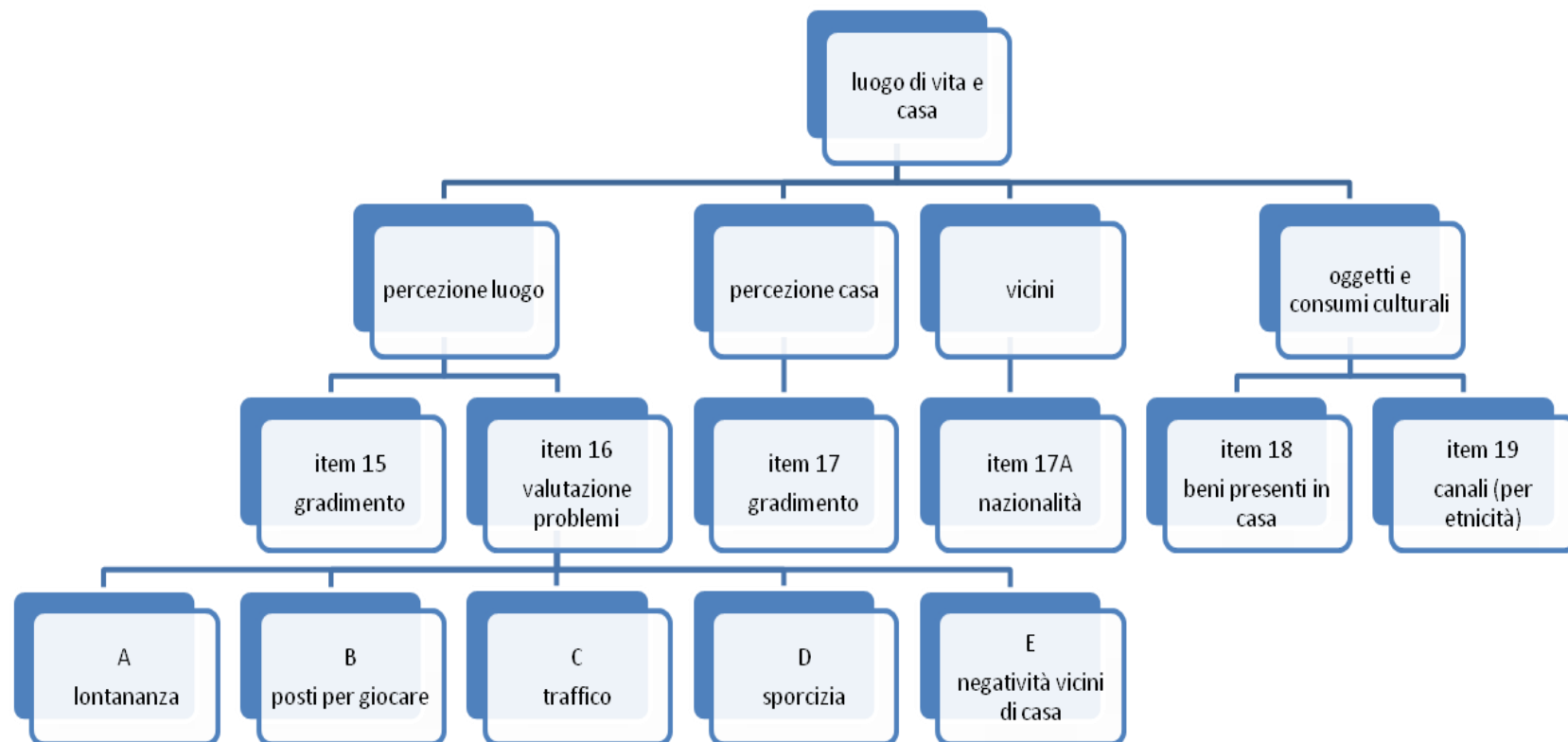
Gli *item* 15 e 17, misurano rispettivamente il gradimento della zona in cui il bambino vive e della casa (variabili: *percezione luogo*; *percezione casa*), l'*item* 16 rileva se esistono problemi specifici rispetto all'eventuale isolamento della casa, alla mancanza di posti per giocare, alla presenza di traffico, allo sporco per strada, alla presenza di vicini poco graditi. Le risposte a tali quesiti, pur facendo riferimento a componenti oggettive, si collegano comunque all'aspetto soggettivo del rispondente e al grado di soddisfazione per le proprie condizioni di vita, quindi al benessere provato.

L'*item* 17 a consente di ipotizzare l'andamento degli sviluppi demografici e urbanistici, appurando non solo se le famiglie di origine straniera vivano prevalentemente vicino ad altre persone non italiane, ma anche se gli italiani tendano a vivere solo vicino a italiani o in zone multietniche.

L'*item* 18 misura la disponibilità di oggetti d'uso come la lavatrice, considerati indispensabili nell'era contemporanea e la cui mancanza, si ritiene possa indicare o una scelta volontaria variamente motivata da ragioni ecologiste o etiche, o da una particolare indigenza economica. A livello di consumi culturali e quindi come stimolo in questa direzione si annovera la presenza di libri, giornali e riviste, nella consapevolezza che l'uso del digitale renderà nel giro di poco tempo anacronistico questo misuratore. La presenza della connessione a internet, di tablet e computer ha come finalità di verificare la diffusione di tali mezzi, in particolare rispetto alle famiglie di origine straniera e alla possibilità di definirsi in maniera transnazionale.

In questa prospettiva e in relazione all'obiettivo di delineare un profilo dei bambini di origine straniera si colloca la domanda 19 che punta a verificare se in particolare gli alunni *cni* seguano la

tv nella propria lingua madre e in italiano. Tale consuetudine si correlerà poi al livello di rendimento scolastico.



Relazioni interpersonali

Le ricerche confermano che l'indice di socialità sia in famiglia che con gli amici risulta correlato in modo positivo alla riuscita scolastica⁶⁵. Quest'area si presenta come una delle più ricche e articolate, anche nella prospettiva che il successo scolastico non si lega solo ai risultati scolastici, ma in quanto veicolo di realizzazione personale e integrazione sociale, chiamano in causa, anche come elemento di successo personale, di inclusione e di benessere, la qualità delle relazioni a tutti i livelli⁶⁶. Le quattro variabili individuate fanno riferimento ai possibili ambiti amicali e affettivi vissuti dal bambino e indagano queste dimensioni sia sotto un profilo quantitativo che qualitativo:

1. relazioni con i genitori
2. relazioni con gli amici del contesto scolastico
3. relazioni con gli amici fuori dal contesto scolastico
4. presenza di adulti di riferimento

Per le relazioni con i genitori, gli *item* 20 e 21 analizzano la percezione che i bambini hanno della quantità di tempo trascorso con loro e dell'ascolto che da essi ricevono (variabile: *relazioni con i genitori*).

Gli *item* 22, 23, 24, 25 indagano in modo multidimensionale la sfera delle amicizie a scuola, in termini quantitativi, chiedendo quanti amici il bambino ritiene di avere (23), qualitativi chiedendo come ci si trova con loro (22), descrittivi rispetto alle occasioni di incontro fuori dalla scuola per valutare la profondità e la significatività della presenza della rete degli amici di scuola nella vita, con particolare riferimento ai bambini figli dell'immigrazione per verificare se la scuola offre un ponte di apertura sociale anche fuori dalla sua struttura fisica, per loro e per le loro famiglie, poiché ampliare la frequentazione anche nell'extrascuola implica spesso il consolidamento dei contatti e delle relazioni anche fra genitori, quindi un'occasione di conoscenza reciproca e di inclusione sociale significativa (24). L'*item* 25 sonda eventuali fenomeni di discriminazione e pregiudizio. Ai bambini è infatti chiesto di indicare se e quanto si sentono *presi in giro* per vari ordini di motivi collegati a forme di diversità socialmente stigmatizzate, da quello razziale, a quello fisico, a quello socio-economico: l'aspetto fisico, l'andamento scolastico, il paese di origine, il colore della pelle, la famiglia, il modo di vestire (variabile: *relazioni con gli amici del contesto scolastico*).

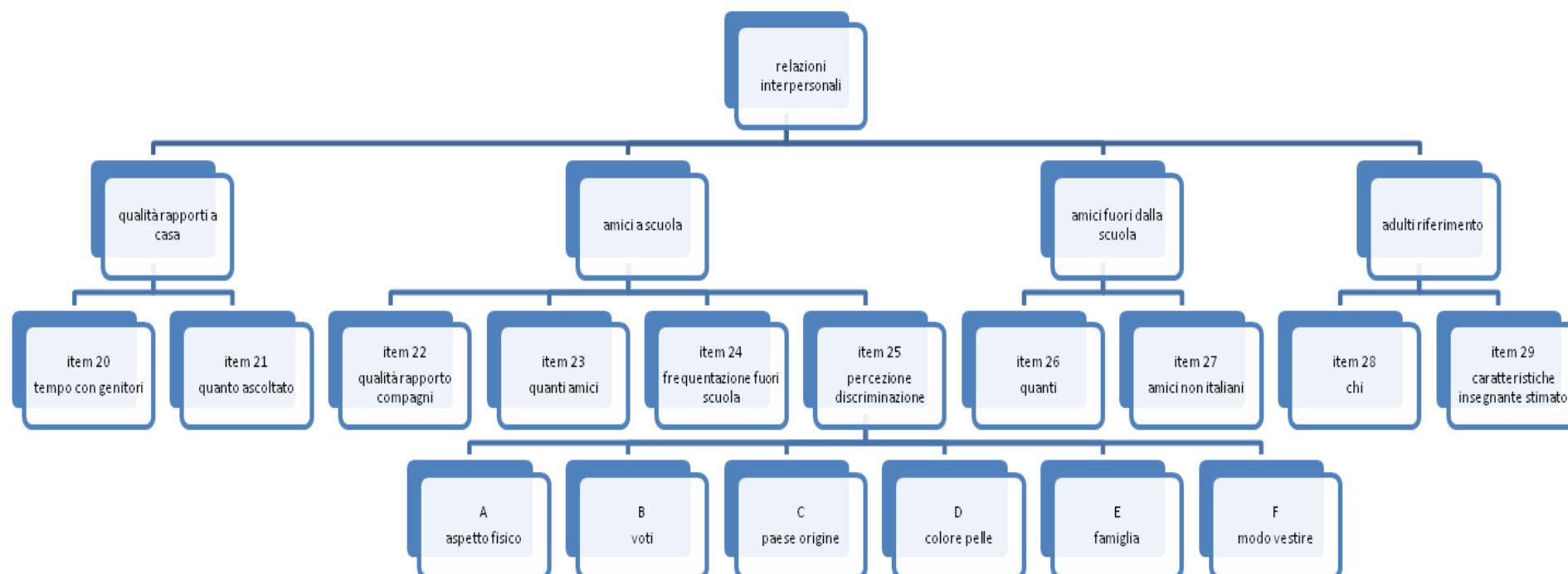
⁶⁵ Cfr. G. Giovannini, L. Queirolo Palmas (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, cit.; G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze...*, cit., p. 129.

⁶⁶ Cfr. E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche*, cit.

Gli *item* 26 e 27 completano il quadro sulla presenza di amici anche non afferenti all'ambito scolastico, sempre con l'obiettivo di valutare l'esistenza di una rete nutrita di relazioni intorno al bambino, elemento importante che conferisce ricchezza e un buon capitale sociale allo stesso. L'*item* 27 fa riferimento all'esistenza di amicizie non italiane per verificare in senso bidirezionale sia se i bambini di origine straniera frequentino gli italiani o vivano rapporti con altri compagni della loro o di altre etnie sia se gli italiani, bambini e genitori, vivano con naturalezza l'apertura ad altre nazionalità (variabile: *relazioni con gli amici fuori dal contesto scolastico*).

L'*item* 28 chiude la rilevazione del peso delle presenze affettive importanti per il bambino, con l'obiettivo tanto di misurare la qualità e la presenza di una rete forte intorno a lui, quanto di individuare, soprattutto per gli alunni figli dell'immigrazione, figure di riferimento significative.

In continuità con tale scopo, l'*item* 29 appura il ruolo dei docenti nell'esperienza di vita scolastica e di vita degli alunni. La domanda verifica innanzitutto, che almeno un docente sia considerato positivamente dal bambino, inoltre indaga le caratteristiche che rendono apprezzata la sua presenza, orbitando fra quelle più legate alla qualità dell'insegnamento, a quelle relative alla sua postura e autorevolezza, alla sua affidabilità e presenza nei momenti di difficoltà.



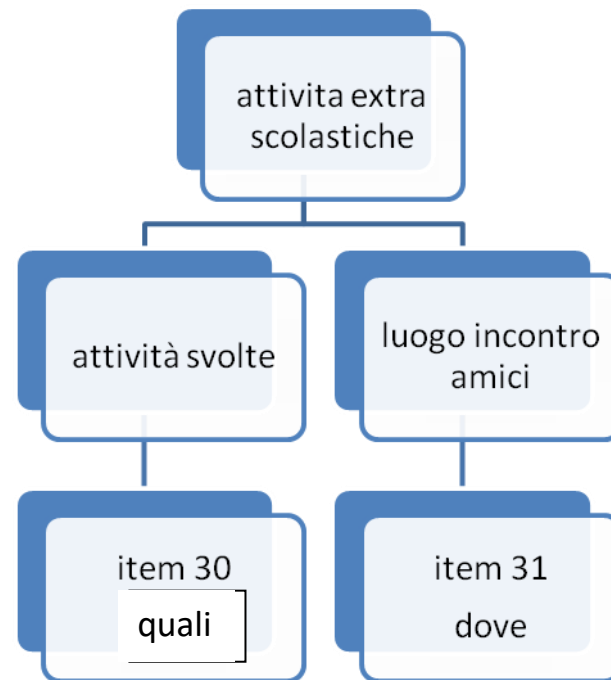
Attività extra-scolastiche

Questa area rileva sinteticamente l'accesso ad attività extra-scolastiche, spesso a pagamento, che evidenziano vari aspetti della vita del bambino, quali l'importanza attribuita dalla famiglia ad attività ricreative e che formano fuori dalla scuola altri linguaggi e altre dimensioni del bambino, come l'attività sportiva, musicale o linguistica; inoltre mostra le occasioni di socializzazione cui il bambino è esposto fuori dalla scuola e che coinvolgono anche i genitori, oltre che la disponibilità economica e temporale delle famiglie per sostenere e seguire i percorsi extrascolastici dei figli.

Le variabili individuate sono due:

1. tipi di attività svolte
2. in quali luoghi si incontrano gli amici

Gli *item* presentati sono due. Il quesito 30 tiene conto sia delle attività a pagamento offerte dal territorio che quelle gratuite offerte dalle associazioni o dall'amministrazione (sport, biblioteca, catechismo, il Don Bosco). La domanda 31 rileva inoltre quali sono gli spazi che nel contesto urbano dei comuni costituiscono luoghi privilegiati di incontro e di socializzazione e l'attenzione si rivolge alla misurazione della frequentazione di luoghi di aggregazione spontanea (a casa di amici, nei parchi, nei cortili) o di quelli legati ad attività organizzate e mediate da adulti.



Abitudini e stili di vita

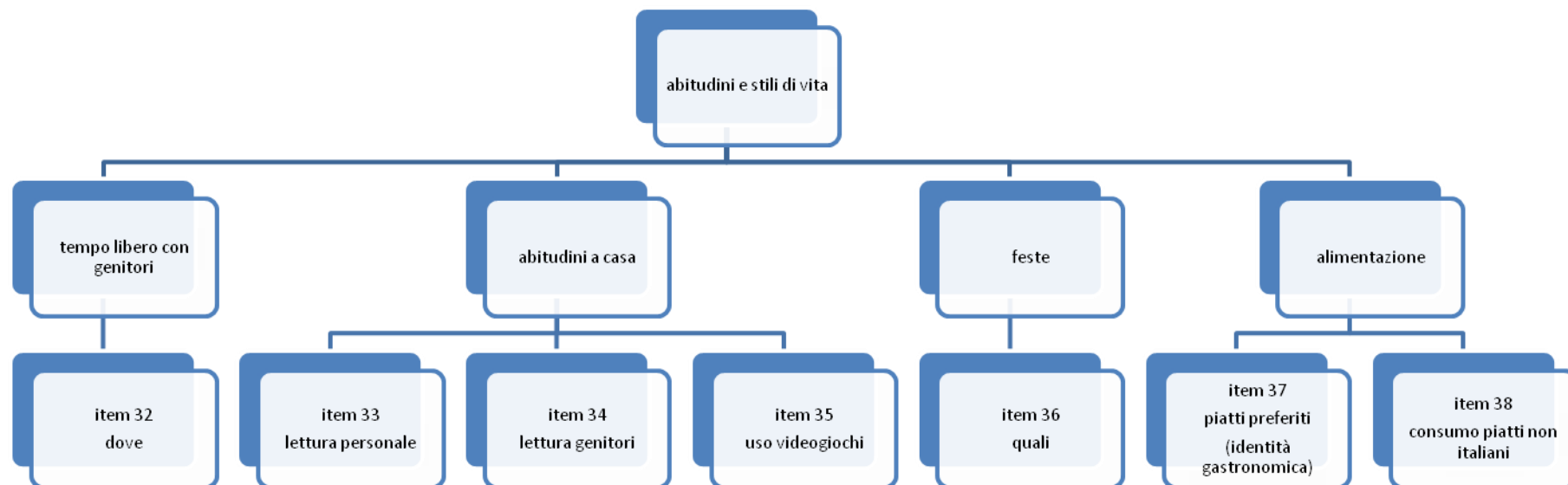
L'area in questione evidenzia gli aspetti culturali che fondano l'identità dei bambini, particolarmente rispetto alle abitudini alimentari e alle feste celebrate in famiglia e agli stili di vita che caratterizzano la vita familiare e che concorrono più o meno al passaggio del capitale culturale dei genitori ai figli.

Le variabili individuate sono quattro:

1. il tempo libero con i genitori
2. le abitudini a casa
3. le feste celebrate
4. le abitudini alimentari

Rispetto al tempo libero trascorso con i genitori l'*item* 32 apre un ventaglio di possibilità che mostrano nuovamente la qualità dei rapporti extra-familiari, evidenziando la frequentazione di amici o parenti e la qualità e quantità di stimoli culturali offerti da visite a luoghi storici e di interesse naturalistico, musei, teatri, cinema o nei negozi e centri commerciali. Anche gli *item* 33 e 34 definiscono i comportamenti culturali che rientrano nelle abitudini di vita a casa e legati alla lettura, sia da parte del bambino che dei genitori. Tali *item* puntano anche a verificare quanto l'abitudine a leggere incida sul rendimento scolastico, in particolare degli alunni figli dell'immigrazione. La domanda 35 misura l'uso dei videogiochi e anche questo *item* ha come obiettivo verificare eventuali relazioni con il rendimento scolastico. Per indagare il legame con la cultura di origine, sia per gli alunni autoctoni, che per quelli alloctoni, il quesito 36 rileva le feste celebrate in famiglia, anche per misurare, soprattutto per gli alunni figli della migrazione, la contaminazione fra feste tradizionali della propria religione e quelle del paese accogliente, come indice di integrazione.

Nella stessa direzione gli *item* 37 e 38 valutano le abitudini alimentari, considerando il cibo come una delle espressioni culturali e identitarie più naturali. Lo scopo è decifrare se e quanto i bambini non italiani mangino pietanze legate al loro paese di origine (38) e quanto siano aperti e abituati alla cucina italiana e a quella internazionale particolarmente dei *fast food*. La predisposizione alla cucina americana e a quella internazionale evidenziano e misurano anche le tendenze di apertura e le contaminazioni per gli italiani.



Soddisfazione di vita e prospettive per il futuro

Un ambiente accogliente e inclusivo trasmette senso di appartenenza e soddisfazione, tali da maturare fiducia nella propria realizzazione personale e nella progettazione del futuro, per incrementare il proprio capitale culturale, economico e sociale⁶⁷.

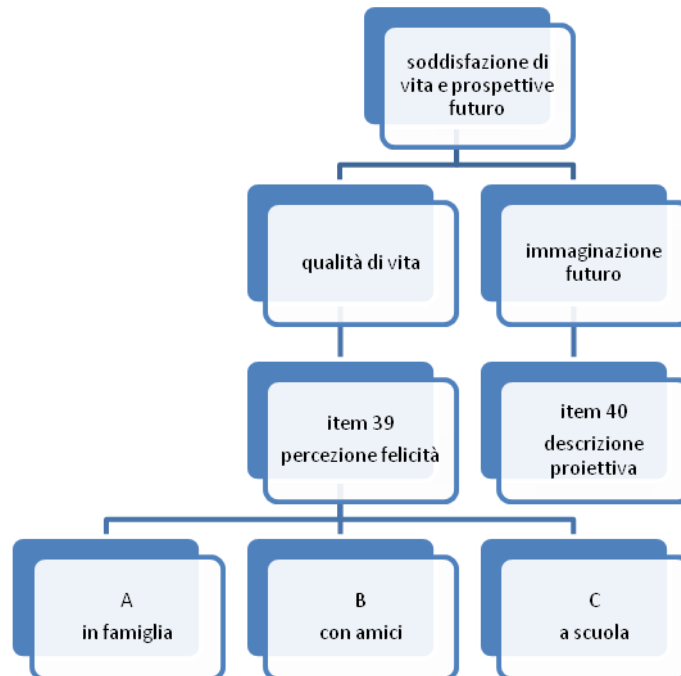
Le variabili individuate nell'area relativa alla soddisfazione di vita e alle prospettive per il futuro sono:

1. la qualità di vita
2. l'immaginazione del futuro.

Nonostante la giovane età dei componenti dell'universo indagato, l'*item* 39, che rileva la percezione di felicità, mostra in sintesi la valutazione che i bambini danno di tre dimensioni che concorrono a determinare il successo scolastico: la famiglia, gli amici, la scuola; esprimendo attraverso la soddisfazione l'indice di benessere.

L'*item* 40, relativo a come l'alunno si immagina da grande e cosa farà, presuppone una certa consapevolezza personale e indica un senso di fiducia nel futuro. La risposta prevista per il quesito è aperta e verrà quindi analizzata e interpretata singolarmente, in base alle aspirazioni professionali, formative e di vita.

⁶⁷ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze...*, cit., pp. 170-172.



Anagrafe

Le variabili categoriali anagrafiche offrono le informazioni oggettive di ciascun alunno e quindi si sottraggono al carattere soggettivo che prevale nelle altre risposte. Esse vengono utilizzate come filtro per l'analisi fattoriale dei dati.

Le variabili considerate sono sette:

1. sesso
2. età
3. cittadinanza
4. cittadinanza dei genitori
5. la frequenza di corsi di italiano L2
6. il rendimento scolastico
7. la presenza di certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104
8. il titolo di studio dei genitori

Un'altra categoria filtro è la professione dei genitori che indica il livello socio-culturale e che è già stato espresso nell'area relativa alla famiglia.

Le notizie sono state in parte offerte dallo stesso bambino compilante:

- sesso (*item 41*)
- anno di nascita (*item 42*),
- nazione di nascita (*item 43*)

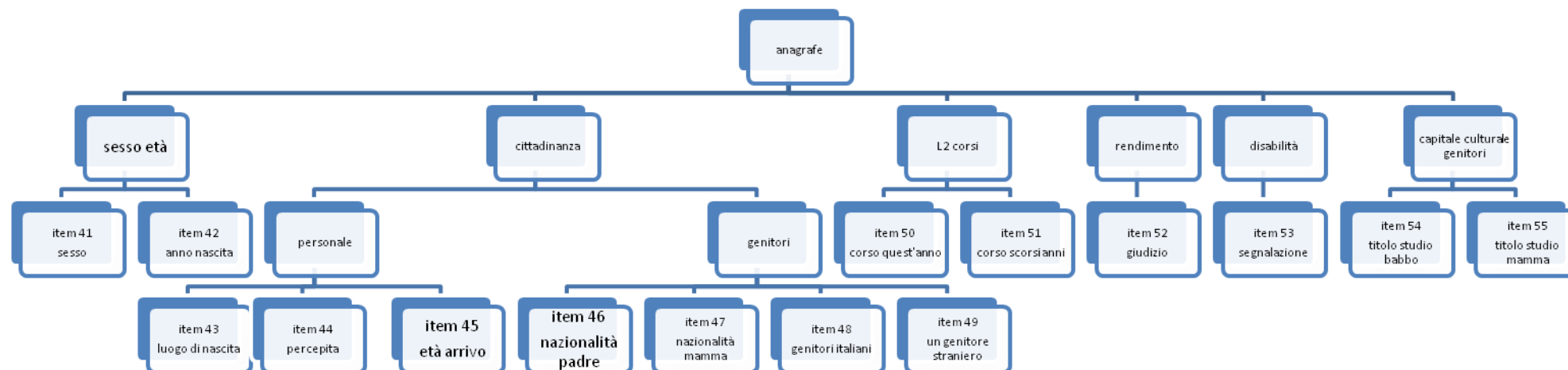
in parte dalle segreterie degli Istituti comprensivi:

- titolo di studio dei genitori (*item 54-55*)

e dalle insegnanti di classe che hanno compilato una griglia che permetteva di stabilire

- se l'alunno ha partecipato o frequentava nell'a.s. di compilazione, laboratori di italiano L2 per l'acquisizione dell'italiano (*item* 50-51)
- il voto che ne definisce complessivamente il rendimento scolastico (*item* 52)
- se presenta disabilità (*item* 53)⁶⁸.

⁶⁸ Vedi Appendice.



CAPITOLO 6

I RISULTATI DELLA RICERCA

6.1 Processi di inclusione: la percezione delle famiglie dell'immigrazione

Le interviste svolte hanno coinvolto sei famiglie di origine immigrata. Tre interviste sono state rivolte a genitori di figli con più di sedici anni che rispetto all'ottemperanza dell'obbligo scolastico rappresentano: uno il pieno successo, uno l'insuccesso sotto forma di abbandono e uno il successo parziale in quanto ha rispettato l'obbligo ma con ritardo scolastico. Le altre tre famiglie consultate hanno invece tutte figli che al momento dell'intervista frequentavano la classe terza presso la scuola secondaria di primo grado *Leonardo da Vinci* di Figline Valdarno e che hanno accettato di partecipare alla ricerca, poiché contattate dalla Professoressa Annalisa De Lucia, una docente di lettere che negli anni ha costruito con alunni e famiglie della classe multietnica in cui insegna un rapporto di grande fiducia e di collaborazione. Le interviste di queste tre famiglie offrono notizie sulle difficoltà dell'orientamento scolastico e permettono una più approfondita comprensione della vita dei migranti nel Valdarno Fiorentino.

Le persone coinvolte sono le seguenti:

- La signora S., una mamma di cittadinanza marocchina e le due figlie N. e J., residenti a Figline Valdarno. N. la figlia più grande, di 17 anni, ha ottemperato l'obbligo scolastico con successo. La signora S. svolge lavori saltuari di pulizia, il marito fa l'operaio, parlano abbastanza bene l'italiano.
- Un padre, una madre e loro figlia Na. di origine marocchina, residenti a Figline Valdarno. Uno dei cinque figli della coppia, M., non ha ottemperato l'obbligo scolastico abbandonando la scuola. Il padre fa l'operaio, la mamma fa la casalinga. Il padre di Na. ha una sufficiente competenza linguistica in italiano, la madre no, quindi Na. traduce per lei.
- Il signor A. A., un padre di origine marocchina, sua moglie presente durante l'intervista ma che non ha mai parlato a causa di difficoltà linguistiche, la figlia Su. e il figlio Ab. residenti a Reggello. La figlia Su. di 19 anni ha ottemperato

l'obbligo scolastico con successo. Ab. di 16 anni, ha subito un ritardo scolastico a causa della bocciatura il primo anno di scuola, quando è arrivato in Italia. Nella famiglia ci sono anche due bambini più piccoli. A. A. è un venditore ambulante, la moglie fa la casalinga. A.A. parla abbastanza bene l'italiano, la moglie capisce parzialmente l'italiano ma non sa parlarlo. La figlia Su. fa da interprete.

- Il signor J.K. e la moglie di origine indiana genitori di G., alunno della classe terza della scuola secondaria di primo grado *Leonardo da Vinci* di Figline Valdarno. J.K. fa il tornitore ma diventerà disoccupato dal 1 gennaio 2016, la moglie fa la casalinga. Hanno un altro bambino di 5 anni. J.K. parla fluentemente l'italiano, la moglie lo parla con difficoltà.
- La signora I., madre di S., ha origine albanese, suo figlio frequenta la classe terza della scuola secondaria di primo grado *Leonardo da Vinci* di Figline Valdarno. Saltuariamente fa le pulizie, il marito fa l'operaio edilizio. Non hanno altri figli oltre a S. La signora I. parla correttamente l'italiano.
- La signora E., di origine albanese, madre di O. che frequenta la classe terza della scuola secondaria di primo grado *Leonardo da Vinci* di Figline Valdarno. La signora fa le pulizie in un supermercato, il marito è disoccupato. Hanno ricevuto lo sfratto e ora vivono in una casa popolare. Hanno anche un altro figlio di 12 anni. E. parla in modo corretto l'italiano.

La voce dei genitori

Le interviste in profondità hanno consentito di far emergere il vissuto, il progetto migratorio delle famiglie e le difficoltà che hanno dovuto affrontare: soprattutto quelle linguistiche ed emotive collegate allo strappo migratorio, ma anche quelle relative al ricongiungimento familiare, all'ottenimento della cittadinanza, alla conversione dei titoli di studio, quelle economiche dovute al periodo di crisi economica che ha investito il Valdarno, quelle imputabili ai pregiudizi nei confronti dello *straniero*. Dalle interviste si evince però anche la vitalità, la determinazione dei genitori e l'investimento sul successo scolastico dei figli per un riscatto sociale.

Per tutti, le ragioni della migrazione sono state economiche, la situazione nei paesi di origine faceva sognare un paese in cui costruire un futuro più sicuro e migliore per sé e per i propri figli.

E.: In Albania, c'era la dittatura comunista. Eravamo molto poveri, mangiavano la carne due volte al mese, era tutto razionato. Quando venivano ospiti e la mamma cucinava qualcosa di buono, come le patate fritte io speravo che gliene avanzassero per poterle mangiare. (Intervista n. 5)

Anche J.K. parla della crisi lavorativa in cui cadde il Panjab dopo l'uccisione del primo ministro, la mancanza di prospettive e di lavoro lo spinsero ad emigrare¹.

Na. riguardo ai motivi che hanno causato la migrazione dei genitori dice:

Na.: No... Loro si sono sposati però non c'è molto lavoro in Marocco... Si sono sposati e nella famiglia lui è venuto qui. Poi tornava anche in Marocco, portava i vestiti per noi..e tornava in Italia. (Intervista n. 6)

Come per la maggior parte delle storie di migrazione, il momento dell'arrivo in Italia per le persone intervistate non ha coinciso con la realizzazione del proprio sogno. Molte le difficoltà per raggiungere il paese, collegate a una situazione di clandestinità, come per J.K., che specializzato in India in studi di economia, al momento dell'arrivo su un *barcone* dalla Tunisia dopo aver viaggiato lungo la tratta Turchia, Egitto, Tunisia, non aveva qui neanche da mangiare. Il sogno di J.K. era di raggiungere la Germania, ma nonostante i numerosi tentativi non ce l'ha fatta². Per alcuni di loro sono state molto complesse anche le procedure collegate alle pratiche per ottenere il ricongiungimento familiare. Contro questa ulteriore barriera si sono scontrate le speranze del signor A. di vedere riunita la propria famiglia.

Intervistatrice: *Credo che lei sia stato felicissimo quando è riuscito a portare tutta la famiglia in Italia...* **A.:** Dura, è stata dura, due anni. Ho chiesto la casa, quanti sono, fatto tutti documenti no? [...] Un giorno mandato a chiamare, arrivata una lettera prefettura, detto tu c'hai un reddito 1500 euro, manca 100 euro, loro sono quattro, dice puoi regolare solo tre, uno no [...] Cominciato a piangere [...] scegli te se vuoi levare quella maggiore, l'ultima, la terza (figlia *n.d.r.*), dice non posso fare capito? [...] Quando so andato lì per pigliare il visto m'hanno dato appuntamento quasi un anno [...]. È stato molto lungo. Quando so andati a entrare no? [...] Quando sono entrate perché non ho mandato fax non arrivato a Casablanca. Quando dovuto fare il visto, non ha mandato..come si chiama? Fax? Per fortuna chiamato mio fratello, lui chiamato mio amico Luciano che lavora Comune, fatto piacere, so andati con lui a prefettura, [...] e dopo hanno mandato fax, per fortuna, davvero. Quando lei uscita fuori comincia a piangere no? Se non arrivava fax non potevo fare nulla, tutti con passaporto in mano, davvero..dura, davvero... (Intervista n. 3)

Il ricongiungimento familiare viene immaginato dal migrante come la possibilità di ricostruire un tessuto familiare stabile, di riallacciare i rapporti e di ridefinire i legami familiari secondo una progettualità lineare. Ma questo momento porta con sé difficoltà

¹ Cfr. *Intervista 1.*

² Ivi.

inaspettate. La ricomposizione emotivo-affettiva della famiglia non è immediata. Per i familiari appena giunti l'arrivo in Italia spesso coincide con momenti di forte disorientamento e di sofferenza che rendono difficile l'adattamento e la permanenza.

I.: Qui era tutto freddo, non immaginavo così. Non avevo amici. I figlinesi fanno fatica a fidarsi, ti devono conoscere. Poco dopo l'arrivo sono rimasta in cinta e così è iniziata la nuova vita. Poche amiche mamme italiane, si fidano poco. (Intervista n. 4)

Giungere in un altro paese spezza i legami affettivi, modifica i riferimenti ambientali, culturali, valoriali, muta la condizione di cittadinanza e da soggetto portatore di diritti politici fa passare all'identità, spesso stigmatizzata, di *straniero*.

Intervistatrice: *Lei quando è arrivata in Italia come si è trovava? Quanti anni aveva?* **Na.:** 36 anni. **Intervistatrice:** *Sapeva l'italiano?* **Mamma:** Nulla nulla. **Intervistatrice:** *Le è piaciuta l'Italia?* **Mamma.:** Fredda. Quando caldo bene, vai a sedere giardino bene ma sennò... **Na.:** come una prigioniera dice... (Intervista n. 6)

A.: Io ho pianto tanto quando arrivato i primi due mesi un anno, pianto tanto, non vedevo l'ora di andare dalla mamma, dalle bestie, visto, io dopo sono stato 4 anni senza andare Marocco. [...] Lei prima volta quando l'è venuta, non era mai uscita di Marocco. Prima volta venuta via, lasciata su casa, sua roba, i genitori, tutti, da sola. Dopo un anno non voleva più stare. Perché mai uscita di Marocco, veramente. Due anni prima di tornare a Marocco, morto anche suo babbo, non avevamo ricevuta per andare e per tornare poverina, lei non andata. Poi dopo andati a Marocco, stati due mesi e quando tornati cambiato tutto. Davvero! (Intervista n. 3)

Secondo J.K. le conseguenze identitarie della migrazione sono irreversibili, poiché *stranieri* si rimane per sempre. La migrazione come sostiene I. cambia l'identità e dopo non si è più gli stessi. Ricorda quando dopo il parto è tornata dalla sua mamma in aereo, con il bambino di sei mesi. Vedendo allontanarsi l'Italia le veniva da piangere e l'Albania non era più la stessa cosa. Le piace l'Italia, non può farne a meno. Torna in Albania in pullman ogni due anni, dopo che è partita le mancano i vicoli di Figline. Le piace qui³. J.K. e la moglie hanno pensato di ritornare in India, ma hanno rinunciato perché pensano che per i figli cresciuti nel Valdarno, sarebbe difficile adattarsi alla Madre Patria, che non conoscono. Il figlio più piccolo di 5 anni, nato in Italia, pur comprendendo il punjabi si rifiuta di parlarlo, perché sostiene di essere italiano. Per questo J.K. ha intenzione di chiedere la cittadinanza italiana⁴. Anche I., albanese, che ha superato l'esame di italiano L2 raggiungendo il livello A2, aspetta che il figlio raggiunga i 18 anni per poter chiedere la

³ Cfr. Intervista 4.

⁴ Cfr. Intervista 1.

cittadinanza italiana. Soffre quando va in Questura e viene trattata come una *criminale*, deve stare in fila, per due, ferma, con la polizia armata, come in un regime hitleriano⁵.

Una difficoltà che accomuna molti dei genitori intervistati è la scarsa conoscenza della lingua italiana. Questa problematica si ripercuote a più livelli sulla loro vita. Innanzitutto a causa di questo deficit non riescono a superare l'esame necessario per ottenere il permesso di soggiorno permanente. Inoltre il fatto di non parlare l'italiano impedisce loro di raggiungere la piena autonomia e la realizzazione personale, costringendo soprattutto le mogli in una condizione di dipendenza e di subalternità sia rispetto ai mariti che ai figli. La signora S. afferma «Le cose non capisco perché non so l'italiano, voglio parlare e non posso»⁶.

La signora indiana, mamma di G., quando è stata contattata telefonicamente per prendere accordi sul giorno in cui svolgere l'intervista, ha chiesto espressamente che questa si svolgesse in un giorno festivo, il 26 dicembre, per poter avere la presenza del marito, che infatti ha parlato al suo posto.

Dice il signor A.

perché lei poverina non sa scrivere in italiano. Per rinnovare il permesso di soggiorno no... Hanno una carta che vale solo per due anni, domani vado dal sindacato. Perché ora c'è legge nuova, deve fare uno studio. Spiegagli. **Su.:** Cioè ora... Per avere il permesso deve fare l'esame. **Intervistatrice:** Sì, *deve fare l'esame di italiano livello A2. Sono previste anche delle prove scritte.* **Su.:** Sì, c'è proprio le domande a cui rispondere, se uno non sa né leggere né scrivere cosa fai? (Intervista n. 3)

La mancanza di conoscenza della lingua per la persona migrante si traduce in un'infantilizzazione che rende vulnerabili rispetto al giudizio e incapaci di affrontare situazioni particolari di vita. Il genitore che non parla la lingua ha bisogno di essere accompagnato e di avere un traduttore, spesso il figlio, anche in momenti nei quali sarebbe richiesta la sua piena adultità e la capacità di decisione ed espressione come dal medico o a scuola. Si verifica così il cosiddetto fenomeno *dell'inversione delle generazioni*⁷, con le conseguenti ridefinizioni dei ruoli e delle posizioni di autorità fra genitori e figli. È significativa la testimonianza di Na. che afferma di uscire con la madre per difenderla e

⁵ Cfr. *Intervista 4*.

⁶ Cfr. *Intervista 2*.

⁷ Cfr. M.R. Moro, T. Nathan, J. Rabain-Jamin, H. Stork, D. Si-Ahmed (1994), *Il bambino e la sua cultura di appartenenza*, in S. Lebevoci, F. Weil Helpert (a cura di), *Psicopatologia della prima infanzia*, vol. 3, *Il bambino, la famiglia, le istituzioni*, Torino, Bollati, Boringhieri, p. 104.

aiutarla a capire i prezzi, manifestando un senso di forte protezione nei suoi confronti. Questa situazione colpisce soprattutto le mamme di origine marocchina, due delle quali, fra quelle intervistate sono anche analfabete.

Na.: I miei non hanno studiato, non sanno niente, nemmeno la quinta. Che poi ci rimango anche male, perché quando va a far la spesa vado sempre io insieme, quando posso vado, perché quando vede i prezzi non li conosce... **Intervistatrice:** *Ma i numeri non li sa leggere?* **Na.:** Glieli ho insegnati io, piano piano glieli ho fatti imparare, infatti hai visto..il telecomando l'ha usato da sola..ho provato a farle imparare l'alfabeto, ma quando posso...[...] **Na.:** Sì, non gliene frega niente, infatti stavamo parlando, poi a un certo punto sento questa signora che non aveva visto che c'ero io che posso difenderla, che la mia mamma non parla tanto bene, e dice: - Ma guarda questa stupida, che viene qua emigrata e in più non parla anche italiano che l'abbiamo accolta. Io gli ho detto come ti permetti? [...] la mia mamma mi diceva - Cosa dice? Cosa dice? E io: - Niente mamma, andiamo via e lascia stare! (Intervista n. 6)

Un altro aspetto collegato alla necessità di conoscere la lingua è quello scolastico-educativo. Una delle cause che impedisce ai genitori di seguire il percorso scolastico e lo studio dei figli è innanzitutto la mancanza di padronanza linguistica, come rivela la signora S.

S: Ahh ecco! Bravissima! Ilaria, quando io andata da Ilaria a prima e detto, guarda Ilaria, io non capisco italiano, io sono straniera, io studiato al mio paese, però io adesso non posso studiare, dimenticato tutto, aiuta mia figlia, non è tanto, io posso aiutare a matematica, non è tanto però perché io dimenticato tutto... E lei ha detto, tu devi stare tranquilla. (Intervista n. 2)

I genitori di cittadinanza indiana intervistati, pur avendo un buon livello culturale nella propria lingua d'origine, affermano di aver deciso che il figlio per avere un aiuto nello studio partecipi ai corsi di sostegno allo svolgimento dei compiti organizzati dalla Cooperativa *Anelli Mancanti* e dai Salesiani di Figline⁸.

A fronte di questo bisogno, dalle interviste emerge la volontà da parte della signora S. e della moglie di A. di iscriversi a scuola, la prima, e ad un corso di italiano la seconda, per migliorare le proprie competenze in una prospettiva di *empowerment* personale⁹. La signora S. accoglie anche il sentimento di disagio e di imbarazzo provato dalla figlia rispetto al fatto che sua mamma frequenti la sua scuola per ottenere la licenza di terza media.

S: Io non parlo bene italiano, io detto fai da sola, per esempio i verbi, io non conosce bene l'italiano, io volie fare la terza, io detto voglio fare la terza, io voglio lei finisce perché io non voglio dare disturbo, magari lei vede me. Io faccio finire e io voglio

⁸ Cfr. *Intervista 1*.

⁹ Cfr. C. Silva (2004), *Dall'incontro alla relazione...*, cit., p. 103.

fare la terza. **Intervistatrice:** *La terza media?* **S:** Eh, la terza. **Intervistatrice:** *Ci dovrebbero essere dei corsi? C'è il Ctp?* **J.:** C'è sempre! **S:** Quando lei ha finito io vado, perché lei si vergogna, non so perché... Io sempre detto, non avere paura, vai avanti, aperta, no che batte il cuore... (Intervista n. 2)

Dall'analisi delle testimonianze emerge una considerazione importante rispetto alla qualità e all'efficacia degli stessi corsi, in base all'ente organizzatore e alle competenze specifiche dei docenti. Tante iniziative lasciate al volontariato risultano infatti di poca utilità e rischiano di alimentare frustrazione e demotivazione nei fruitori. L'acquisizione della conoscenza della lingua italiana dovrebbe invece costituire l'obiettivo prioritario da parte del paese accogliente per permettere l'integrazione sociale e professionale dei migranti. Questo bisogno esigerebbe azioni sistematiche e strutturate da parte delle Istituzioni e un impegno dei Comuni, del mondo della scuola e degli enti deputati alla formazione degli adulti. Sarebbe necessaria l'attenzione ad aspetti quali l'orario e la localizzazione dei corsi, a fronte anche della mancanza di mezzi di trasporto privati e dei problemi di spostamento con i mezzi pubblici.

Su.: Sì però ha ancora difficoltà nella lingua. **A.:** Lei ancora non parla italiano, c'ha un po'... è stata quest'anno a scuola a Figline, però... un paio di volte. **Intervistatrice:** *A Figline dove? Al Giardino, dove c'è la cooperativa?* **A.:** No al circolo. **Su.:** Dove fanno lezione tipo per gli extracomunitari. Però c'è una che tipo non gliene frega nulla, gli scrive le lettere e chi se le copia se le copia. Tipo la mi mamma le lettere italiane non le sa, devi proprio cominciare da lei, con lei. Però la gente... cioè son persone diverse, ognuno c'ha... chi è più avanti, chi più indietro... non fai far lezione in quel modo. (Intervista n. 3)

È estremamente significativo che il signor A. si sia rivolto alla Dirigente dell'Istituto comprensivo di Reggello per chiedere l'organizzazione di un corso di lingua. Ciò denota fiducia nei confronti della scuola e rivela un'esigenza che il Comune e le istituzioni nel territorio finora non hanno soddisfatto.

A.: Io ho chiesto per fare un corso alla dirigente della scuola... due, tre volte a settimana... **Intervistatrice:** *Si me l'ha detto e lei infatti spera di organizzare qualcosa. Sua moglie guarda la televisione italiana?* **Su.:** Sì... però... capire capisce, però rispondere con frasi fatte per bene ancora no... **Intervistatrice:** *Speriamo che facciano il corso, sarebbe proprio una liberazione penso...* **Su.:** Sì, lei è motivata, lo vorrebbe fare, a volte a casa prende il quaderno e si fa aiutare da noi. (Intervista n. 2)

Un altro aspetto di notevole rilievo nella vita delle famiglie intervistate è la condizione socio-economica. Tutte le donne consultate infatti, indipendentemente dal titolo di studio posseduto, (la moglie di A. A. e la mamma di Na. sono analfabete, S. ha frequentato un Istituto tecnico per il commercio, I. l'Istituto d'arte e la moglie di J.K. ha svolto dieci anni

di istruzione obbligatoria), sono casalinghe o svolgono il lavoro di collaboratrice domestica. Per quanto riguarda i genitori maschi: A. A. fa il venditore ambulante, i padri di N., Na., O., G., fanno gli operai, il marito di E. è disoccupato. Il padre di Na. rischia il licenziamento e J.K. sta per andare in disoccupazione. La situazione economica che si profila è quindi di precarietà.

E.: Quando aveva cinque anni O. ha avuto la leucemia e la paura è durata molti anni, cinque. Due anni dietro la chemio e poi i controlli e la paura che tornasse. È stato curato al Mayer, io sono andata con lui e ho perso il lavoro. Poi ha perso il lavoro anche mio marito, abbiamo avuto lo sfratto e alla fine ci hanno dato la casa popolare, ma non importa... Potevamo anche andare a vivere sotto un ponte, l'importante è la salute. (Intervista n. 5)

Purtroppo tale situazione rispecchia l'andamento della crisi italiana.

Intervistatrice: Adesso cosa fa tuo padre? **Na.:** Lavora alla Pirelli. **Intervistatrice:** Come va? Adesso la crisi si è un po' risolta? So che tanti lavoratori sono stati licenziati o sono in mobilità... Sento le voci dei genitori parlano in arabo. **Na.:** Adesso faranno delle riunioni. **Intervistatrice:** Tuo babbo è preoccupato? **Na.:** Un po' sì, perché dove lo ritrova un lavoro? Come faremo? Non lo troverà... Non ha mestieri... Non ha studiato. (Intervista n. 6)

Dalle interviste emergono condizioni di lavoro molto complesse e faticose.

E. : Sì. Stamattina ho lavorato dalle 5 alle 8. Ora ricomincio dalle 12 alle 15 e poi stasera faccio dalle 7 alle 11. **Intervistatrice:** È un orario pesante! **E.:** Tutte le sere lavoro dalle 7 alle 11 e poi qualche volta negli altri orari. Abbiamo orari settimanali. Faccio le pulizie qui alla coop. Mio marito purtroppo non lavora... aveva una piccola impresa di muratori, aveva tre o quattro operai, ha perso il lavoro. Ora lui sta con i figli. (Intervista n. 5)

Affrontare le spese per la sopravvivenza è difficile.

E.: Il grande problema sono le spese fisse, le spese delle bollette e delle utenze, come fai a pagare se quei soldi non ci sono? **Intervistatrice:** Da quanti anni vive in Italia? **E. :** Io vivo qui da quindici anni, mio marito da venticinque anni. **Intervistatrice:** Come vi trovate in Italia? **E. :** È dura, non c'è lavoro... (Intervista n. 5)

Inoltre, come accade a livello nazionale anche a livello locale, gli impieghi svolti dalla componente immigrata sono spesso declassati rispetto al titolo di studio posseduto e ciò comporta l'affermarsi di integrazione subalterna, sicuramente per i genitori, probabilmente anche per i figli.

I.: A fare le pulizie non ti senti bene, non ti piace, non ti esprimi, sogno un lavoro diverso. Ho fatto quattro anni di scuola per stilista. (Intervista n. 4)

Le possibilità economiche per i migranti intervistati sono scarse e di conseguenza lo sono anche l'accesso a beni materiali e alle opportunità di intrattenimento a pagamento. J.K. il padre indiano, dichiara che le spese sono tante e non può permettersi che i figli pratichino sport o si iscrivano al corso di inglese al quale terrebbe molto, perché sono troppo costosi¹⁰. Anche E. rispetto alle richieste di acquisto di abiti firmati da parte del figlio adolescente dice che non sono sostenibili.

E.: O. a volte chiede vestiti più belli, dice che senza vestiti firmati non può uscire o lo prendono in giro. Ma i soldi sono pochi! Se compri quelli non ti rimane niente per altro. O. lo capisce. Ma in Italia l'apparenza conta molto. Eppure se sono puliti che differenza fa un vestito o un altro? (Intervista n. 5)

Riguardo alla situazione economica della sua famiglia Na. afferma:

Na.: Di difficoltà non ce ne sono state tante, per esempio per i libri, li paghiamo piano piano, ci conosce, 50, 50 e 50. Poi c'è mia sorella che lavora ci aiuta. Mi compra i vestiti, le scarpe... A lei gli piace dare una mano, mi fa tutto lei. [...] Ora è mia sorella che ci aiuta un po'. È lei che mi ha fatto l'apparecchio perché costa... Ne ho due, al palato e questo che ha fatto scendere i canini..2500 euro. (Intervista n. 6)

La solidarietà familiare e la responsabilità della sorella maggiore permettono alla famiglia di Na. di sostenere le spese e di soddisfare i bisogni della figlia minore.

Le testimonianze sia dei genitori che dei figli mostrano gli inevitabili pregiudizi cui sono esposti, ma anche le idee preconcepite con cui essi stessi guardano e interpretano le altre culture e quella italiana, a dimostrazione che i pregiudizi sono insiti nel genere umano e costituiscono spesso un filtro alle relazioni.

Na.: Sì lo salutano tutti... Lui è come uno del sud... Noi marocchini somigliamo a quelli del sud, ai napoletani... Io ho tanti amici di Napoli [...] Al sud sorridono tutti, qui no, le facce tristi, ti guardano male... Vivi la vita, anche se non hai soldi... (Intervista n. 6)

Intervistatrice: *Hai amiche nel condominio?* **S.:** No, c'era una signora qui sotto a me... Ma a Figline è difficile. **N.:** Posto piccolo... **S.:** Posto piccolo, l'amicizia di Figline è diversa. Loro chiuso, non aperto. Firenze c'è gente, Roma, Bologna, c'è gente. Di Figline, chiuso tanto. **N.:** Io pensavo che tutti fossero come a Figline che tutti guardasse solo le apparenze. Perché tutti controllano, hai la tua vita, fai la tua vita **S.:** No guarda gli altri, guarda la mia vita, Firenze è un'altra cosa. (Intervista n. 2)

J.K. afferma che il periodo in cui viviamo è difficile a causa dell'Isis. Secondo lui i Paesi sono chiusi, anche l'Italia non è aperta, c'è razzismo dappertutto. Ritiene che dove c'è l'Islam ci sia la guerra, dice di averlo sentito anche in un'intervista alla televisione¹¹.

¹⁰ Cfr. *Intervista 1*.

¹¹ Ivi.

Le discriminazioni e le manifestazioni di ostilità più o meno velate arrivano da parte della società italiana e tutte le persone intervistate la percepiscono, innescando reazioni diverse, dall'evitamento, alla mortificazione, alla rabbia e al bisogno di rivendicare l'umanità e l'*innocenza* del migrante. Secondo il signor A. la cultura mette al riparo dal razzismo, sono le persone ignoranti ad essere razziste. «Quelli che studiano e che lavorano nello Stato non dice queste cose, vero? Gente importante mai dice, sono studiati»¹².

Su.: Lui dice il razzismo non esiste, è proprio la famiglia che è fatta male di suo. **A.:** Se qualcuno parla fo finta no aver sentito, finta di nulla. **Su.:** Le persone sono ignoranti... **A.:** L'altro giorno c'è un ragazzo di qui, lui scherza con me, scherza, dice ora vi mandano via tutti, ora ognuno va a casa sua... Io ho detto: io sto a casa tua? Io sto a casa mia, lui scherzava con me, ora li mandano... Lui l'ha presa davvero... Io preso subito, stato zitto, io detto io sto a casa tua? Io sto a casa mia! **Su.:** Non capisco che male ti possa fare. (Intervista n. 3)

Na.: Non siamo tutte uguali e tu ti sbagli tantissimo! Cosa ne sai tu di questa signora, di cosa ha nel suo cuore e di cosa ha sotto questo velo? Così poi glielo ho detto: - Signora guardi, io non l'accoglierei mai in questo modo se venisse nel mio paese... [...] Però c'è certa gente che ovviamente pensa sempre male, tipo c'è una signora, eravamo in autobus, a Firenze, stavamo andando a Sesto fiorentino da mia sorella... Questa signora guardava male, aveva il velo (*la mamma di Na. ndr*), c'era anche un'amica di mia sorella e questa signora la guardava malissimo [...] Come a dire una terrorista, sotto quel velo ci sarà qualcosa e la signora guardava... Lei ha risposto -Tu pensi che sotto questo velo c'è qualcosa di brutto ma è tutto il contrario. (Intervista n. 6)

La crisi del *Welfare* italiano e la mancanza di risorse si innestano nei processi di convivenza acuendo la rabbia e l'intolleranza nei confronti dello *straniero* che secondo alcune persone toglie diritti agli italiani, come afferma E. rispetto all'assegnazione che le è stata fatta della casa popolare.

E.: La casa popolare a Matassino è umidissima. Qualche vicino ci odia. Molti non mi parlano. Una vicina mi ha accolta molto bene, dà da mangiare ai bambini, un'altra non mi saluta nemmeno. Dice che è razzista, perché non è giusto che la casa sia stata data a degli albanesi e non agli italiani. Le ho detto che non è colpa mia se ho bisogno. Non rubo niente, quando lavoro pago normalmente le tasse. (Intervista n. 5)

Dalle testimonianze degli intervistati emerge che gli atti di terrorismo che hanno recentemente funestano l'Europa, hanno accentuato le tensioni sociali: da una parte la diffidenza e l'ostilità degli autoctoni, dall'altra il malessere e le reazioni difensive di genitori e figli marocchini, nella rivendicazione dei valori reali dell'Islam e di una completa dissociazione dalla criminalità.

¹² Cfr. Intervista n. 3.

S: Ora con Parigi peggio. Ora davanti alla scuola io saluto e non risponde. Come mai? Questa signora è venuta a casa mia, ora se vede ciao buongiorno, ma piano piano. Io cosa ho detto? Cosa ho successo? Tutti la paura adesso. **N.:** Poi è vero, è terribile quello che è successo a Parigi, ma nessuno parla dei morti in Siria. **S.:** Sono morti tanti poverini. [...] Noi si scappa dal telegiornale. **N.:** Il mio babbo guarda il telegiornale per sapere cosa è successo, perché se succede qualcosa il giorno dopo a lavoro deve saperlo, perché tutti ne parlano poi. **S.:** Ora anche la N. tutte le mattine guarda il telegiornale. (Intervista n. 2)

S: L'Islam non dice così, hanno preso una parola, hanno fatto guerra in Egitto, Libia, loro non è musulmani, vogliono la guerra. **N:** È tutto un fatto di soldi **S:** Chi ha dato tutti i soldi? La politica. Questa è la politica. Uno mi dice vai a tuo paese signora. Io sono marocchina, i musulmani, non è questi musulmani che fa queste cose. Fare la guerra di mondo. (Intervista n. 2)

Nonostante le difficoltà, la volontà di andare avanti e di superarle rimane salda negli intervistati immigrati. J.K. dice che non bisogna mai arrendersi e cita un'antica storia indiana di un re che per ottenere i suoi obiettivi deve fare ben sette tentativi, paragonandolo a un ragno che fa la ragnatela¹³.

Tutti i genitori dimostrano speranza per i loro figli, perché abbiano un futuro migliore e siano felici.

Na.: La mia mamma fa delle pulizie alla moglie, lui ha chiesto, tu cosa vuoi per tua figlia? Che sposi un italiano con tanti soldi? Lei ha risposto io per mia figlia non voglio niente, non voglio ville, né macchine né niente, voglio la sua felicità, che sia felice. (Intervista n. 6)

J.K. desidera che i figli stiano meglio di lui e che non facciano gli operai ma possano aspirare a qualche altra professione. Studiare è importante, racconta che sua nonna gli diceva che: «Quello che sai non te lo toglie nessuno. Ti possono rubare tutto ma non la cultura!»¹⁴.

L'importanza della scuola è riconosciuta da quasi tutti gli intervistati. I. vuole convincere il figlio O. che la scuola è importante, lei per sposarsi ci ha rinunciato e adesso vorrebbe ricominciare¹⁵.

S: La vita è così, bisogna studiare, estate divertimento e questo è periodo per studiare. Io sono a casa per voi, non andata a lavorare, cosa c'è bisogno faccio tutto per voi, io voglio guardare un voto bene. Tu sei a casa per loro. Io voglio voto bene. Non è facile, noi vuole una cosa bella per loro. Loro è il mondo, [...] per vivere bisogna studiare, sapere le lingue. Io per aiutare lei in inglese io pagare, prendere una signora. Io non ci ho i soldi, io fare le scale per avere soldi. I soldi per le scale mi servono per loro. Anche studiare fino alla quinta però studiare bene. Io poi sono tranquilla. [...] Studiare è importante. (Intervista n. 6)

¹³ Cfr. *Intervista 1*.

¹⁴ *Ivi*.

¹⁵ Cfr. *Intervista 4*.

Intervistatrice: Voi cosa sognate per i vostri figli? Siete riusciti a riunire la famiglia qua e ora cosa desiderate per loro? La scuola può aiutarli? **A.:** Sì aiuta! Io continuo far studiare fino a fondo. **Intervistatrice:** Le piacerebbe che studiassero fino all'università? **A.:** Sì sì, tutti e quattro. Su. diventa grande poi maestra. (Intervista n. 3)

Ogni intervistato manifesta atteggiamenti e partecipazione diversa rispetto alla vita scolastica dei figli. J.K. e la moglie fanno un paragone fra la scuola indiana e quella italiana, affermando che la prima offre più competenze in matematica e in inglese, inoltre ritengono che in India ci sia più rigidità e maggiori pretese rispetto alle prestazioni scolastiche: ci sono più prove intermedie, si sta più attenti alla precisione, anche calligrafica, gli insegnanti spiegano di più come impugnare la penna e come stare composti. Il padre è impegnato nel lavoro e non può seguire i figli nello svolgimento dei compiti, ma la moglie sì, soprattutto per le materie scientifiche e per la grammatica si affidano alle iniziative sul territorio che svolgono questa funzione (corsi di sostegno ai compiti svolti presso il Giardino e presso l'oratorio dei Salesiani)¹⁶. Anche I. nota delle differenze fra la scuola italiana e quella albanese, in Italia secondo lei c'è più permissivismo e i ragazzi se ne approfittano. Il figlio O. svolge i compiti con gli educatori del *Giardino*, è intuitivo, però non ha voglia di studiare. Rispetto alla scelta dell'Istituto tecnico informatico come scuola superiore per il figlio, la signora I. mostra un atteggiamento fatalista, dice che non si sa come andrà e che bisogna aspettare per capirlo, però se riuscirà lei ne sarà felice. Quello che le fa molta paura sono le cattive compagnie, teme che il figlio prenda brutte strade¹⁷. Lo stesso timore è anche della signora E. che durante l'intervista afferma di tenere il figlio sotto controllo il più possibile, di chiamarlo al cellulare per sapere dove è e di far andare il marito disoccupato e controllare. E. dice che lavora molto e che non ha tempo, neanche di andare a scuola ai ricevimenti con gli insegnanti, ci va quando può. Dall'intervista emerge che la priorità per lei è quella di pagare le spese e il fatto di conservare buone condizioni di salute.

E.: Abbiamo avuto lo sfratto e alla fine ci hanno dato la casa popolare, ma non importa... potevamo anche andare a vivere sotto un ponte, l'importate è la salute. (Intervista n. 5)

¹⁶ Cfr. *Intervista 1*.

¹⁷ *Ivi*.

Anche la mamma di Na. a causa delle difficoltà linguistiche non si reca molto spesso a parlare con i docenti. Rispetto alla scuola non comprende fino in fondo le difficoltà della figlia, però ha grande fiducia negli insegnanti.

Intervistatrice: *Tua madre non ha detto agli insegnanti?* **Na.:** Non è che capiva molto queste cose, mia cognata mi aiutava un po', io mi ci metto, se lo faccio, faccio qualche progresso. **Intervistatrice:** *Quali sono le cose che sono andate bene e vi sono piaciute della scuola o le difficoltà?* **Mamma:** Sì, maestra! **Intervistatrice:** *Quando la tua mamma andava a parlare con i professori, con le maestre, come andava?* **Na.:** Di solito vado io con lei, però un po' parla, o mia sorella. **Mamma:** Sì sì capisco. **Na.:** Capisce però non risponde (Intervista n. 6)

Na. nello svolgimento dei compiti si fa aiutare un po' dalla cognata italiana. Questa ragazza ha sposato giovanissima M., il fratello di Na., giunto in Italia a 14 anni dal Marocco. M. non ha ottemperato l'obbligo scolastico dei 16 anni in Italia.

Na.: Mio fratello M. era più svogliato, ha voluto fare solo due anni di medie..14 anni..16 anni può già uscire da scuola. **Intervistatrice:** *Quindi lui ha studiato qua e là...* **Na.:** Sì, mio fratello ha fatto bene le scuole in Marocco. **Na.:** Mio fratello M. tipo sa leggere. **Intervistatrice:** *Quindi tutti hanno fatto fino a 16 anni o sono usciti anche prima?* **Na.:** M. è uscito prima. **Intervistatrice:** *Dopo aver lasciato la scuola che cosa ha fatto?* **Na.:** Ha lavorato, sempre scarpe, sempre scarpe... **Intervistatrice:** *A scuola cosa non andava?* **Na.:** Lui ha voluto lavorare. **Intervistatrice:** *A lei è dispiaciuto?* **Mamma:** Sì **Na.:** ovviamente voleva finisse gli studi, ma è andata così. **Na.:** Era molto chiuso... (Intervista n. 6)

Le parole di madre e figlia lasciano intravedere una mancanza di consapevolezza dei motivi effettivi dell'insuccesso scolastico di M., compensato comunque dal fatto che il giovane abbia trovato subito un lavoro. La medesima mancanza di consapevolezza emerge anche rispetto alle cause reali della bocciatura di Na. in prima media. La madre ritiene che sia stata determinata dal fatto che la figlia ha iniziato la frequenza scolastica con undici giorni di ritardo rispetto al calendario ufficiale.

Intervistatrice: *Quando sei stata bocciata?* **Na.:** In prima. **M.:** Andate Marocco, venuti tardi 11 giorni. (Intervista n. 6)

Il signor A. A. invece va a parlare con le insegnanti, pensa che la scuola è importante e che le maestre siano *brave*.

A.: Lei, F. trovata bene, perché appena fatto tre anni subito mandata asilo. Piange. Tornata piangere, quando iniziato parlare con le maestre, lei no parla italiano no, mandato mamma un vestito marocchino no? Lei fa vedere il vestito m'ha detto la maestra Mery, sicchè vol dire va bene. **A.:** Sì, andavo io. **Intervistatrice:** *La tua mamma andava agli incontri con le insegnanti?* **Su.:** Sì, ascoltava. (Intervista n. 3)

Ab., il figlio del signor A., quando è arrivato in Italia ha perso un anno di scuola, perché secondo i familiari, non sapeva niente, neanche le lettere. Riferiscono che questo è accaduto perché l'arrivo in Italia ha coinciso con la fine dell'anno scolastico, in aprile e non ha avuto tempo di recuperare.

Intervistatrice: *Tuo fratello ha imparato velocemente l'italiano?* **Su.:** Lui è più piccolo di me e in Marocco aveva fatto solo la prima elementare e non l'aveva nemmeno finita, l'ha finita qui. Il francese non lo sapeva, c'aveva difficoltà e quindi gli hanno fatto ripetere l'anno. È del 2000, dovrebbe essere in seconda superiore e invece è in prima.

Intervistatrice: *Lui come l'ha presa?* **Su.:** Era piccolino però non voleva essere bocciato, gli s'è spiegato che si sarebbe trovato in difficoltà perché non sapeva la lingua, non sapeva scrivere le lettere ancora, era in prima elementare! Non sapeva nulla e quindi..ora va bene a scuola in generale...se la cava! **Intervistatrice:** *Che scuola frequenta?* **Su.:** Lui fa l'Itis, informatica. (Intervista n. 3)

I primi tempi sono stati difficili, la notte il bambino aveva gli incubi. Gli hanno spiegato che la bocciatura era inevitabile. Poi con i compiti lo ha seguito Su.

A.: Quando il figlio Ab. è arrivato qui i pianti, mi ricordo la notte parlava da sé. Eravamo nella casa di Massangeli, lui una notte ho avuto paura aveva sette-otto anni, parlava da sé, perché qui un altro mondo tutto diverso. Su. ha fatto prima è stato diverso. (Intervista n. 3)

Anche la signora S. ha difficoltà linguistiche, è dispiaciuta per non aver potuto seguire le figlie nello studio ed è convinta che la scuola sia molto importante, pensa che andare a scuola e studiare siano premesse essenziali per aspirare a un buon lavoro. La cultura secondo lei è fondamentale. Dimostra di aver partecipato e di conoscere molto bene il loro percorso scolastico. La scuola per lei è una priorità. Ha parlato con le insegnanti fin dalla prima elementare esprimendo il suo rammarico per non poterle aiutare nello studio. S. ha compreso le difficoltà delle figlie ed è felice che siano stati loro proposti laboratori di italiano L2 nella scuola, è molto coinvolta rispetto alla scelta dell'istituto superiore per J.. Secondo lei *la brava* maestra è stata quella che ha saputo fare un patto con la famiglia, comprendendo, aiutando e compensando le difficoltà specifiche dovute al fattore migratorio.

S: C'era una donna alle elementari, bravissima! Ilaria... Quando io andata da Ilaria a prima e detto, guarda Ilaria, io non capisco italiano, io sono straniera, io studiato al mio paese però io adesso non posso studiare, dimenticato tutto, aiuta mia figlia, non è tanto, io posso aiutare a matematica, non è tanto però perché io dimenticato tutto... E lei ha detto, tu devi stare tranquilla. Ilaria brava, quando io vado a scuola sempre io cercare a lei. Anche a loro, quando c'è l'ora di religione, lei ha preso una stanza, non è grande, non è grande, e lei prende tutti li ragazzi che non va bene l'italiano, **Intervistatrice:** *Faceva i corsi?* [...] **S:** Anche gli italiani che non capisce bene. Quando io andavo dalla N. le sue maestre anche brave. Mai loro fuori dalla porta con il caffè, sempre dentro con porta chiusa, sempre

lezione sempre lezione. [...] Loro volevano tutti i ragazzi essere bravi e uscire bravi per andare alle medie e anche alle superiori. (Intervista n. 2)

Riguardo alla difficoltà di svolgere i compiti da parte delle figlie S. dice:

S.: È stato un periodo... N. Poi con il tempo S.: Perché io non capisco l'italiano, con il tempo però lei si è fatta coraggio.

Intervistatrice: *Bisogna studiare quello che piace* S.: Io per me lei vuol fare l'asilo, la professoressa, l'elementari, lei li piace i ragazzi. Elementari lei... Perché io la vedo in lavori di questi, però amore, bisogna studiare... J.: lo psicopedagogico è la prima scelta che avevo fatto. Ora mi dicono perché non fai l'alberghiero? S.: Perché lei al test aveva voto basso, e io ho detto alzati, alzati! [...] Se tu vai a studiare anche capisci la vita. (Intervista n. 2)

Rispetto al rapporto con la scuola, a conferma di quanto rivelato dalle ricerche nazionali e internazionali, le famiglie immigrate la considerano un *ascensore sociale*¹⁸ per il futuro dei propri figli. Il vissuto migratorio ha inciso molto sulle carriere e i risultati dei ragazzi. Giungere in Italia alla fine dell'anno scolastico o in età molto avanzata ha ostacolato il successo scolastico, soprattutto della componente maschile, come per Ab. e per M.. Anche la mancanza paterna a causa di ricongiungimenti familiari tardivi ha coinciso con eventi di insuccesso.

Seguire i figli nello studio sembra una difficoltà generalizzata, sia per la mancanza di competenze linguistiche che per quella di tempo, nel caso in cui la mamma lavori. In merito ai casi di successo scolastico, osservando le situazioni di N. e di Su., due casi al femminile, come suggerito dagli studi finora svolti, si conferma l'importanza della determinazione e della motivazione personale in un contesto che crede nel valore della scuola. La signora S. ha piena consapevolezza degli ostacoli e delle tappe di studio delle figlie, dichiara di essersi rivolta spesso agli insegnanti e che non bisogna avere vergogna ma occorre saper chiedere; il suo atteggiamento denota una grande determinazione. «Io sempre detto, non avere paura, vai avanti, aperta, no che batte il cuore...»¹⁹.

Tale atteggiamento attivo e propositivo sembra aver svolto un ruolo importante. La scuola è una priorità nella vita familiare di chi registra successo, lo è meno, secondo quello che emerge dai contenuti delle interviste, per chi ha percorsi più difficili, come Na., il fratello M., O., S.

¹⁸ Cfr. Cnel (2009), *Le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*, www.cnel.it

¹⁹ Cfr. *Intervista 2*.

La voce dei figli

Le *figlie*, cioè le ragazze citate nelle interviste, all'inizio erano state coinvolte negli incontri in quanto dovevano svolgere la funzione di mediazione linguistica rispetto alle difficoltà comunicative dei genitori. Nel corso degli incontri e con l'intensificarsi del dialogo e delle riflessioni, il loro livello di partecipazione e la ricchezza dei punti di vista che offrivano le ha rese interlocutrici importanti e a pieno titolo protagoniste con padri e madri. La loro voce ha consentito di raccontare percezioni, sentimenti e considerazioni collegate alla loro esperienza migratoria e a quella familiare, simboleggiano l'integrazione di più mondi, geografici, innanzitutto, ma anche culturali, affettivi ed emotivi. Dalle loro narrazioni sono emerse fatiche e certezze, tentativi di conciliazione fra dimensioni a volte incongruenti, bisogno di autodefinizione, piccoli paradossi e contraddizioni. Ognuna percorre un cammino e vuole dare senso alla propria vita e alla propria storia.

Le intervistate sono: Su., 19 anni, giunta in Italia dal Marocco a 9 anni con la mamma e i fratelli per il ricongiungimento familiare con il padre, frequenta l'ultimo anno del liceo psicopedagogico; N., 17 anni, di origine marocchina, nata in Italia frequenta il liceo linguistico; J., sua sorella, di quasi 14 anni frequenta la terza media, anche lei nata in Italia e Na., di 14 anni, di origine marocchina e nata in Italia. Dai loro racconti emergono livelli di rendimento scolastico diversi, molto alti quelli di N. e Su., medio quello di J., basso e segnato da una bocciatura quello di Na. I diversi *background* culturali e familiari sono parzialmente emersi dall'analisi delle interviste rivolte ai genitori. Come gli adulti, anche loro hanno offerto una panoramica relativa a questioni cruciali come quella della cittadinanza e dell'identità, la convivenza con pregiudizi e stereotipi, il rapporto con la scuola e le loro aspettative esistenziali, ma è emerso anche il legame con la loro famiglia e con la lingua araba, il punto di vista su tradizioni e convenzioni culturali dei paesi di origine e con la religione.

Su. è l'unica delle quattro studentesse nata all'estero e giunta in Italia in età scolare. L'arrivo in una località di campagna e in un'abitazione poco confortevole, per lei che era abituata a Casablanca, viene ricordato come traumatico e associato alla paura e alla malattia.

Su.: Sì, San Giovenale, era proprio isolato dal mondo! [...] Non c'era nessuno, nemmeno i vicini... Ci siamo trovati male... C'era i serpenti, ti passavano di lì... **A.:** Quella casa vecchia dietro un bosco, capito... Non si vede dalla strada... Da soli...[...] **Su.:** Sì, ma perché è stata proprio la

botta, siamo appena arrivati e siamo andati ad abitare lì! **A.:** Lei piange quando siamo andati a casa. **S.A.:** Proprio brutto... cioè non c'era nemmeno i vicini. Sono stata malissimo, ho preso anche un virus allo stomaco, sono finita all'ospedale Mayer, funzionava benissimo, era bellissimo... **Intervistatrice:** *In Marocco abitavate in città?* **Su.:** Sì... A Casablanca, in città. **Intervistatrice:** Ma è una metropoli! **Su.:** Sì! È una città commerciale... Ritrovarsi in campagna... i peggio animali! Grande, grandissima e fredda! Secondo me, se si fosse venuti subito qui in questa casa qui, sarebbe stato un po' meglio... Ci s'ha i vicini so bravi.

Anche Su. associa l'impatto con l'Italia al freddo, una sensazione che accomuna molti degli intervistati. La ragazza fra le intervistate è anche l'unica a non possedere la cittadinanza italiana anche se vuole chiederla. Benché immagini il suo futuro in Italia, dichiara di sentirsi marocchina. **«Intervistatrice:** *Il vostro futuro lo vedete in Italia?* **Su.:** Sì, ormai...»²⁰.

Su.: Sono proprio due cose opposte l'occidente e l'oriente, diverse, proprio mentalmente. **Intervistatrice:** *Ti consideri orientale?* **Su.:** Sì. **Intervistatrice:** *Voi figli vi sentite più marocchini o più italiani?* **Su.:** Marocchini, io mi sento più marocchina. (Intervista n. 3)

Interessante risulta anche la percezione di cittadinanza manifestata dalle altre ragazze intervistate. N. afferma: «Io sinceramente non potrei vivere né senza l'Italia né senza il Marocco. Cioè non riuscirei proprio ad allontanarmi da nessuna delle due»²¹, le due dimensioni convivono quindi in modo interdipendente in lei. J. fa riferimento a una indecifrabilità della sua cittadinanza: «A me mi dicono che sono tipo italiana, quindi nessuno se ne accorge che sono tipo marocchina o araba»²² e questo atteggiamento lascia intravedere la possibilità di un *mimetismo adattivo*, mentre Na. dichiara di sentirsi sia italiana che marocchina.

Intervistatrice: *Tu ti senti italiana marocchina o entrambe?* **Na.:** Tutte e due! **Intervistatrice:** *Italiana perché?* **Na.:** Italiana perché sono nata in Italia, parlo italiano ho amici italiani, sono cresciuta con mentalità italiana, l'unica cosa che cambia è la religione... Poi per il resto... **Intervistatrice:** *Tu sposeresti un ragazzo italiano, non musulmano?* **Na.:** Se lo diventasse sì, però non ci penserei, poi non si sa il futuro cosa ci aspetta. (Intervista n. 6)

Più volte però, nel corso dell'intervista, Na. utilizza le espressioni *noi* e *voi*, intendo con *noi* i marocchini e *voi* gli italiani: «Voi..alcuni italiani...», «Noi marocchini somigliamo a quelli del sud», «Io andavo a scuola con italiani, ero straniera»²³. Na. ha invece la cittadinanza italiana, la doppia appartenenza sembra richiamare in questo caso più una scissione identitaria che una reale integrazione, *l'equilibrismo funambolico* fra più mondi.

²⁰ Cfr. Intervista 3.

²¹ Cfr. Intervista 2.

²² Ivi.

²³ Cfr. Intervista 6.

Anche l'uso della lingua e il passaggio dall'arabo all'italiano denotano nelle ragazze una pluralità di appartenenza che in N., J. e Su. si traspone in una buona padronanza dell'italiano, in Na. invece, in un bilinguismo che si caratterizza per la parziale conoscenza di entrambi gli idiomi e prefigura la presenza di un bilinguismo sottrattivo. Su. infatti, fino a 9 anni ha consolidato nella scuola in Marocco la conoscenza dell'arabo, qui studiava il francese e quindi conosceva l'alfabeto latino quando è arrivata in Italia. Il passaggio dall'arabo all'italiano si è verificato come un innesto su una base linguistica forte e concettualizzata.

Intervistatrice: *In casa parlate arabo?* **Su.:** Sì... Ti può scappare qualche parola di italiano, però... **Intervistatrice:** *Lo sai scrivere?* **Su.:** Sì sì, però qualche parolina non sono sicura, a Figline c'è anche una scuola che insegna.

Intervistatrice: Parli benissimo l'italiano. **Su.:** Grazie, l'ho imparato molto velocemente, perché in Marocco la seconda lingua è il francese, quindi io conoscevo già le lettere e ho imparato veloce. (Intervista 3)

Na. invece sceglie lingue diverse per comunicare in relazione ai familiari con cui si relaziona: con i genitori e con i cugini del Marocco usa l'arabo, con i fratelli e con i cugini in Italia usa l'italiano e l'arabo, contatta i parenti del Marocco scrivendo messaggi al telefono cellulare con caratteri latini invece di quelli arabi che non conosce. Non ha mai studiato l'arabo scritto e dice di avere difficoltà nello studio a scuola, perché non conosce bene l'italiano, il suo bilinguismo sembra risolversi in una non piena conoscenza di nessuna delle due lingue.

Na: Anche perché sente me e mia sorella e i miei fratelli parlare italiano... **Intervistatrice:** *Parlate italiano fra di voi?* **Na.:** Sì qualche volta parliamo italiano.

Intervistatrice: *I cugini a cui scrivi vivono in Marocco o a Firenze?* **Na.:** No no, sono del Marocco, con quelli di Firenze parliamo in italiano. **Intervistatrice:** *Non parlate arabo fra di voi?* **Na.:** Poco, poco poco, proprio se ci capita.

Intervistatrice: *Sei andata alla scuola d'arabo?* **Na.:** Sì, ma è difficilissimo, ci sono andata anche due anni fa ma è difficilissimo, non ce la faccio a seguire quello, quell'altro.

Na.: La difficoltà è soprattutto la matematica e qualche volta anche l'italiano, qualche parola... Per studiare... Ho un sacco di difficoltà. (Intervista n. 6)

Come i loro genitori, anche le ragazze percepiscono i pregiudizi degli italiani nei loro confronti. Anche loro parlano di fiducia e dicono che poiché sono di origine straniera, ottenere la stima degli altri è difficile. Devono dimostrare il proprio valore per *disconfermare* l'opinione negativa che si ha di loro perché non italiane.

N.: Ma questo anche nell'ambiente scolastico, se sei una persona che studia e che va molto bene alla fine ti cercano loro, all'inizio sei straniero, però se vedi che va meglio di te e hanno bisogno di aiuto poi ti cercano loro. (Intervista n. 2)

Dalle parole delle intervistate emerge che essere di religione islamica sembra esporre ancora di più allo stigma negativo e a generalizzazioni rispetto a colpe attribuite aprioristicamente.

N.: Che poi ci si sente anche a disagio noi, tipo quando si sente parlare di queste cose, tipo quando c'era quella settimana lì, noi a scuola, che c'erano tipo tutti i compiti, le verifiche su queste qui ti senti veramente a disagio perché ti senti tipo chiamato in causa, anche se non hai fatto veramente niente alla fine. (Intervista n. 2)

La percezione di N. è che anche a scuola dai docenti sia più apprezzato un mascheramento delle proprie opinioni che un dibattito sincero e argomentato.

N.: Sì però c'è questa professoressa, non faccio nomi, per esempio siamo in classe due ragazze marocchine in classe e ci hanno fatto scrivere cosa è successo, ognuna di noi ha un punto di vista diverso, lei ha scritto altre cose, e queste cose hanno influito sul voto. [...] **Intervistatrice:** *Lei ha preso un voto più basso perché ha detto cose che non piacevano alla professoressa?* **N.:** Sì, ha preso meno, io ho preso il giusto perché mi sono trattenuta, ho detto ciò che pensavo ma... **Intervistatrice:** Con grande attenzione... (Intervista n. 6)

Dalle considerazioni delle giovani sembra trapelare un senso di ingiustizia.

Tutte le ragazze fanno appello alla cultura e alla conoscenza come strumenti contro forme di razzismo e di discriminazione da imputare a loro avviso all'ignoranza. L'aver sperimentato la non veridicità delle idee preconcepite nei loro confronti, sembra aver rafforzato la consapevolezza che possedere informazioni reali e comprovate dei fatti anche attraverso lo studio della storia e della geografia può offrire una visione più corretta del mondo.

Na.: La prof D. L. per esempio dice che con la storia tanto puoi rispondere e puoi spiegare tutto... Per esempio se uno ti provoca puoi dirgli: se tu stavi nel tuo paese noi stavamo nel nostro paese invece di venire a rompere. (Intervista n. 2)

N.: Ma le nostre generazioni queste cose le studiamo, ma noi rimaniamo fermi a vedere che le cose si ripetono e le rifai, ma perché? Sei stupido! Sbagliare è umano, ma due volte! Il passato non ti interessa..ma il futuro? (Intervista n. 6)

Su.: Sì, ma poi il messaggio l'è quello, a parte chi è Dio o non lo è...C'è gente che ha postato su facebook che andrebbe ad ammazzarsi.. Non è vero.. C'è proprio una sura che dice che se tu ammazzi un animale è come se ammazzi tutta l'umanità e tu mi dici che è giusto ammazzare? Cioè, non è quello...[...] (Intervista n. 3)

Su.: Sì, se n'è parlato anche a scuola, c'è una prof. che è coltissima, tipo lei sa tutto... Te t'arrabbi quando la gente inizia a parlare dell'Isis e dice che tutti sono aaaa... Lei ha detto che

prima di parlare degli altri pensate a cosa hanno fatto i Cristiani, quanta gente ha ammazzato la Chiesa per affermarsi! **Su.:** Poi la gente è stata zitta. Poi la prof infatti ha detto questa cosa... A parte che in classe mia sono proprio ignoranti, della storia non gliene frega niente, parlano parlano ma non sanno nulla, quando lei ha detto questa cosa loro sono stati zitti, nessuno ha aperto bocca. (Intervista n. 3)

Estremamente importante risulta che la scuola, attraverso i docenti si ponga come garante della convivenza e del dialogo, attraverso prese di posizioni chiare, ispirate all'equità e alla tutela.

Dalle affermazioni delle ragazze emerge un altro tema rilevante: la visione della famiglia e la centralità che essa ha nella loro vita.

Il legame che Na. ha con la propria la mamma e con i propri parenti è particolarmente forte.

Na.: Sì anche anziane, quando parte tutti la salutano, come se passasse un amore, perché la mia mamma scherza forte. **Intervistatrice:** Si vede che è socievole e solare. **Na.:** Sì, mia mamma è così, troppo... è bravissima (Intervista 6)

Na.: Noi il cous cous si fa soprattutto il venerdì... Voi avete la domenica le preghiere vero? E noi il venerdì... C'è il cous cous, viene la famiglia si prega... Traduce alla mamma che dice: le famiglie insieme. Qua nulla **Na.:** Io amo il Marocco perché siamo le famiglie insieme... In tavola siamo venti il venerdì. **Intervistatrice:** Sempre? **Na.:** Tutti i venerdì, siamo insieme, noi i cugini, i vicini di casa... In Italia è difficile in Italia. **Na.:** Noi siamo una famiglia che non siamo ricchissimi, viviamo nel giusto, e felici... **Na.:** La mamma dice che la felicità non è nei soldi, ma dentro di te... È vero, con i soldi compri quello che vuoi, ma non è che se compri l'ultimo telefono, gli ultimi vestiti sei più felice... (Intervista n. 6)

Anche nella famiglia di Su. i legami sono molto sentiti, la presenza della rete familiare e amicale di origine marocchina contribuisce a garantire sicurezza e stabilità, le aspettative sul sostegno reciproco sono alte, anche rispetto all'aiuto economico di Su. quando lavorerà. «**A.:** Sì sì, tutti e quattro. Su. diventa grande poi aiuta anche lei con le spese, no? **Su., ride:** Io? Certo!»²⁴.

A.: C'è mio fratello che sta a San Donato no? C'ha cinque bambini, anche lui c'ha tre figlioli già grandi, l'aiuta, fa studiare, ora c'ha un figlio sposato l'anno scorso, c'ha una bambina di tre mesi e mezzo, nata qui, contento! **Intervistatrice:** Bene, bene.. Il vostro futuro lo vedete in Italia? **Su.:** Sì, ormai... **A.:** Siamo diverse famiglie, gli amici... si fissa, si vede, si sta assieme... (Intervista n. 3)

²⁴ Cfr. Intervista 3.

Ciò che emerge è che il rapporto con fratelli e le sorelle viene considerato molto più forte di quello fra amici, come sostiene la mamma di Na.

Intervistatrice: *Avete amici italiani?* **Na.:** Sì sì, li abbiamo, io qui ho amici italiani.
Mamma.: No come fratelli, sorella... **Na.:** Lei ha sorelle zie... (Intervista n. 6)

Le aspettative familiari, presentate in termini di reciprocità rispetto al mutuo sostegno e aiuto, si traducono anche in una visione del ruolo della donna e della sua posizione.

La signora S., mamma di N., afferma che è importante che le figlie sappiano cucinare per i loro mariti. Sposarsi e fare figli vengono considerate azioni che le ragazze intraprenderanno sicuramente nel futuro, S. considera certo anche l'aiuto che lei offrirà ai nipoti e quello che riceverà quando sarà anziana.

S: Mia mamma detto tu cervello per andare a scuola, lei non sapeva nemmeno scrivere, però sempre lei detto vai a scuola. Io sempre stata brava brava tutta mia vita, lei dice tu sposa questo uomo fai bei figlioli, fai bella vita. Io detto va bene mamma, voglio bene a mamma e anche a quello che tu dice. Cose che dice il genitore tu andare bene, perché il figliolo vuole sentire il genitore, perché il genitore vuole la strada giusta per il figliolo, maschio o femmina uguale. Bastava una parola. [...] Anche domani lei si sposa, sposare fare i figlioli, si aiuta i figlioli, [...] Anche un giorno io sono vecchia. Chi aiuta a me? Mia figlia. Se loro hanno un figliolo io posso aiutare loro. (Intervista 2)

Le ragazze intervistate inoltre si confrontano con le prescrizioni comportamentali dettate dalla tradizione e dalla famiglia. Per quanto riguarda l'opportunità per una ragazza di uscire fino a tardi la sera N. dice che: «A dire il vero, però ho rapporti limitati, sì esco però anche per le nostre tradizioni per esempio la sera uscire è un po' più difficile quindi i rapporti sono un po' più limitati»²⁵.

Na., riflette sul velo parla di matrimoni combinati, certa della sua posizione e di quella dei suoi familiari in merito.

Intervistatrice: *Tua sorella porta il velo o no?* **Na.:** Quando si è sposata no, prima dei due figli no... Poi sì. **Intervistatrice:** *Come funziona? È una decisione del padre, del marito della ragazza?* Avevo una ragazzina a scuola, che alle medie ha messo il velo, ma ha deciso lei, non i genitori... **Na.:** Sì, c'è chi obbliga, ma piuttosto i berberi... **Intervistatrice:** *Sono del sud? Del deserto?* **Na.:** Sì sono quelli un po' più duri... Aggressivi diciamo... Che fanno paura a me, che seguono tanto, anche per mettere il velo, noi siamo più aperti, a Marrakech, Rabat, molto più aperti, c'è chi obbliga e chi no... Mio padre no... Ognuno deve decidere... (Intervista n. 6)

Na.: In Marocco ne ho tantissimi di cugini... Poi ce n'è una che peccato, si è sposata adesso.. Ha 17 anni... A me dispiace tantissimo che mia cugina si è sposata... Mio zio non lavora tanto... Senza niente... Quindi [...] Doveva, sennò non ce la facevano. Io c'ho parlato, ho preso mia cugina e l'ho chiusa in camera e ho detto non sei obbligata per niente. [...] Perché io se mi sposerei a questa età, lo odio proprio... A questa età ad essere sincera, non accetterei mai... L'ho

²⁵ Cfr. Intervista 2.

presa nella camera e le ho detto, guarda puoi avere paura di tua zia, di tuo padre, ma non devi avere paura di niente, quindi se vuoi sposarti bene, sennò no, puoi dirlo anche a me..lei ha detto perché capisco mio padre che non lavora molto bene, quindi preferisco sposarmi. Io l'ho lasciata scegliere, io però c'ho provato a parlarle... (Intervista n. 6)

Il velo e i matrimoni combinati sono realtà che esistono, ma quello che conta per Na. è l'apertura mentale del padre che non glieli impone. Rispetto all'utilizzo del velo, afferma che deve essere indossato solo su scelta personale e per quanto riguarda l'imposizione del matrimonio da parte dei genitori non la condivide, per lei sarebbe un fatto odioso. Na. rivendica il diritto di scelta.

La cerchia famigliare non è l'unica frequentata dalle ragazze che hanno amici sia italiani che stranieri. Anche in questo caso gli approcci si differenziano.

N., molto orientata allo studio, ha poche amiche e sono soprattutto quelle della scuola.

Intervistatrice: *Tu N. hai amiche?* **N.:** Più italiane che marocchine a dire il vero, però ho rapporti limitati, sì esco però anche per le nostre tradizioni per es. la sera uscire è un po' più difficile quindi i rapporti sono un po' più limitati verso la scuola, quindi sì, ci sono amiche di studio e normali più per lo svago però mi ci trovo abbastanza bene. **S:** Lei anche così fin dalle medie, li piace studiare così. Sì uscire un pochino, con la sorella, una volta al cinema. Non è chiusa a casa sempre, però l'importante è lo studio. (Intervista n. 2)

Na. afferma di avere molti amici, maschi e femmine, gli amici della palestra, dove fa boxe, toscani, meridionali, stranieri.

Intervistatrice: *Tu hai amici in palestra?* **Na.:** Io ho tutti! Quando passo tutti ciao ciao ciao... **Intervistatrice:** *Uscite insieme tu e i ragazzi della palestra?* **Na.:** Qualche volta sì.. C'ho un amico che si chiama David e con lui esco. Qualche volta... È proprio bravo, come un'amica. (Intervista n. 6)

Le parole di Su. fanno emergere un quadro in cui l'etnicità non sembra giocare nessun ruolo.

Intervistatrice: *Tu Su. frequenti amici italiani? Hai amici italiani?* **Su.:** Sì, sì, sono molto amica, c'ho due ragazze che abitano qui vicinissimo e vengono in classe con me, so bravissime... A scuola vado d'accordo con tutti, bravi... C'è sempre quel gruppettino di due o tre persone un po' di fuori... Però alla fine tutti vanno d'accordo... (Intervista n. 3)

Più sofferta invece è l'esperienza di J. che alla scuola primaria si è sentita esclusa in classe dai compagni perché marocchina. Non veniva e non viene invitata alle feste di compleanno. Solo alle scuole medie, quando ha avuto il coraggio di condividere la sua esperienza e il suo dispiacere con i compagni, la situazione in classe è migliorata. A scuola sta con ragazzi marocchini e del sud Italia che si sono trasferiti, però nel tempo libero non esce e sta in casa.

Intervistatrice: Qualcuno vi ha fatto mai sentire straniera? Avete tanti amici italiani e stranieri, siete andate da loro, vi invitavano? **J.:** I ragazzi italiani non mi hanno mai invitato. **S:** quando era piccina. **J.:** No anche ora, perché praticamente vedo la gente che dà i biglietti con i numeri, li danno a tutti e a me no e ho avuto molti problemi e mi sentivo esclusa, tipo te eri straniera e vedevi tutti questi gruppetti e te in un angolino con nessuno che ti venga accanto e ti dica vieni con noi. Non lo hanno mai fatto e infatti trovare amici è stato molto difficile. **Intervistatrice:** Come hai fatto? **J.:** Dopo un po', raccontando la mia storia, quello che mi è successo dall'asilo alle medie, ho iniziato a fare amicizie, tipo anche a loro gli è successo e poi hanno superato... Tipo loro mi hanno raccontato le loro storie, io la mia e abbiamo fatto amicizia piano piano. **Intervistatrice:** Con italiani? Ma hai amici anche stranieri? **J.:** Sì. Con marocchini, con ragazzi che vengono dalla Sicilia e che si sono trasferiti qua, però sempre della stessa scuola, abbiamo fatto conoscenza. Ora mi trovo meglio, questa gente non mi invita ai loro compleanni però a scuola tipo non sto da sola. **Intervistatrice:** Quindi con chi esci? **J.:** Non esco, sto sempre a casa. **S:** Come la sorella. (Intervista n. 3)

Il fatto che J. a scuola frequenti i compagni marocchini e quelli arrivati dal sud Italia stimola una riflessione sul senso di comunanza che si sviluppa fra chi ha vissuto la migrazione o rappresenta in qualche modo *l'essere altro* rispetto al contesto. L'inclusione sociale può essere ostacolata dalle maggioranze dominanti e lasciare posto a meccanismi di selezione e concentrazione di soggetti esclusi per un motivo o l'altro.

J. afferma anche di praticare sport da quando frequentava la scuola primaria e che questa attività l'aiuta molto a sfogarsi e le piace. Anche N. praticava basket con lei ma ha interrotto. La loro mamma ritiene che: «Lo sport fa bene al cervello»²⁶.

Anche Na. pratica sport fuori dalla scuola e per lei è un'attività essenziale, con la quale si identifica molto. Fa pugilato come facevano suo padre e come fa suo fratello, campione del mondo nella propria categoria.

Intervistatrice: Tuo padre ti fa fare il pugilato e molti padri non lo farebbero! **Na.:** Sì, mia madre ha un po' paura.. Ti fanno male! Io non ce la farei mai a smettere. **Intervistatrice:** Combatti anche con i maschi? **Na.:** Sì, ho combattuto con maschi. **Intervistatrice:** Ma loro non hanno timore di farti del male? **Na.:** Io gli faccio male. (Intervista n. 6)

La scuola comunque costituisce la dimensione che occupa più spazio nella vita delle ragazze, indipendentemente dal loro rendimento scolastico. L'importanza che ha per loro rispecchia in parte quella percepita dai loro genitori e il tipo di difficoltà che manifestano è in parte collegato al *background* culturale e migratorio che possiedono. N. è molto impegnata e coinvolta nello studio, mostra un atteggiamento di grande responsabilità, ritiene che tutte le materie offrano occasioni di apprendimento che non si ripeteranno, per questo è necessario studiare sempre e non solo quando si deve essere interrogati. È

²⁶ Cfr. Intervista n. 2.

preoccupata per l'inglese, perché ne conosce l'importanza e a suo avviso non ha una buona insegnante, per questo cerca di approfondirlo e rinforzarne la conoscenza da sola, ascoltano canzoni e guardando film in inglese.

Intervistatrice: *Alle superiori poi ti è venuta una persona diversa..ma cambierà o è fissa?*

N.: Ho paura che rimanga! **Intervistatrice:** Però essendo te molto brava, puoi studiarlo da sola... È vero che c'è tanto da studiare, però magari puoi approfondirlo per conto tuo... Guardare dei film. **N.:** Infatti guardo dei film, ascolto le canzoni...

N.: Questa è una fase della vita. Anche io quando ero più giovane dicevo se non mi interroga non studio. Però quando sei più grande capisci che se quella materia è importante, sei qui per studiarla, perché non studiarla? Perdi un'occasione poi non si ripresenta (Intervista 2)

J. mostra un atteggiamento meno convinto e costante, ritiene che non occorra studiare se non si è interrogati, certe materie le riescono meglio e alcune peggio, ma si è demotivata alla scuola media.

S: Lei deve studiare, dice la verità, perché non ti piace studiare? **J.:** Non lo so perché, se ho voglia, la poesia la studio in pochi minuti. Se ho un'interrogazione studio. Però se è una materia che non mi piace non mi viene. Se non vieni interrogato non me ne può fregare di meno. (Intervista n. 2)

Su. ama la scuola che sta frequentando, si trova bene e riesce ad alternare lo studio con altre attività, come l'aiuto ai fratelli.

Intervistatrice: *Tu cosa pensi ora di questa scuola?* **Su.:** Le materie sono belle e ti devi impegnare, basta che uno studia... Non dico tutti i giorni, io non studio tutti i giorni però quando c'è da studiare studio. **Intervistatrice:** *Con che voto pensi di uscire?* **Su.:** Io vado abbastanza bene... Penso con 90 o 85. (Intervista n. 3)

Na. presenta invece numerose difficoltà a scuola, non le piace in generale studiare, ha rapporti conflittuali con l'insegnante di matematica, è già bocciata una volta e teme che accada di nuovo. La bocciatura la «svoglia», rischia cioè di demotivarla ancora di più, non serve.

Na.: Ma poi lo studio... A me non piace tanto studiare... È che io ho paura degli studi.

Intervistatrice: *A scuola qual è la difficoltà?* **Na.:** La difficoltà è... Soprattutto la matematica e qualche volta anche l'italiano, qualche parola... Per studiare... Ho un sacco di difficoltà.

Na.: A volte non ho voglia, però avevo problemi anche alle elementari, non ho avuto un grande aiuto, non ho avuto granché, ma soprattutto italiano e mate, rimanevo indietro, lacune, lacune, si sono accumulate. Spero quest'anno non boccio, perché poi per i prof se bocci migliori, ma per me non è così, se boccio, boh mi svoglio, non mi va più di fare niente, penso che sono una stupida e non mi va più di fare..poi, dovrei studiare di più, però se boccio mi svoglio, è quello il mio problema, per altri no, se bocci migliori, io mi svoglio veramente, infatti io sono bocciata. (Intervista n. 6)

Le principali difficoltà scolastiche che N. e J. hanno dovuto affrontare sono state soprattutto lo studio individuale e lo svolgimento dei compiti a casa. Su. quando è arrivata in Italia ha dovuto imparare l'italiano, ricorda che ha seguito una didattica differenziata, che spesso stava anche da sola fuori dalla classe, però le insegnanti erano brave e anche alcune compagne la aiutavano, questo aspetto è stato importante. L'aspetto più difficile è stato affrontare lo studio dell'inglese, del quale dice che non aveva le basi, con la conseguenza di detestarlo e di avere seri problemi con questa materia anche ora. Su. evidenzia la solitudine e la poca attenzione ricevuta alle scuole medie da parte della professoressa.

Intervistatrice: *Le difficoltà a scuola come le avete affrontate? Quali sono state?* **Su.:** I compagni all'inizio, cioè non è che si andava tanto d'accordo, cioè si sa come sono... C'è gente ignorante... Boh nulla... Le maestre erano bravissime tutte, tutte... Poi c'erano delle ragazze brave, t'aiutavano.

Su.: Quando sono arrivata in quarta ho imparato un po' le parole a Vaggio, poi ho fatto la quinta elementare a Reggello e lì non stavo in classe con gli altri, facevo lezione da sola per imparare la grammatica, poi sono andata alle medie e per me le medie è stata la prima volta che facevo inglese mentre gli altri invece erano avanti e la prof questa cosa la dava per scontata e io facevo inglese normale, loro lo facevano dalla prima elementare, e per questo io ho anche più difficoltà in inglese, però ormai... Non è che posso fare chissà cosa, mettermi in pari, studiare da me. (Intervista n. 3)

Un fatto che Su. ricorda positivamente è l'intervento del mediatore culturale A.B., una figura nota nella comunità musulmana del Valdarno che svolgeva anche questo compito nelle scuole.

Su.: Se è questo qui allora è lo stesso maestro che veniva anche da me a Vaggio. [...] Sì, bravissimo! Faceva da traduttore! **A.:** Anche le maestre, quando io arrivato loro chiamato lui pe aiutarme. **Su.:** Sì è bravissimo, tanto tanto. **Intervistatrice:** *Secondo te questa cosa è importante, funzionava?* **S.:** Dio bono! Traduceva tutto, tantissimo! Mi traduceva tutto! **A.:** Bravo! **Intervistatrice:** Il problema è che a scuola il suo intervento è per poche ore, non c'era sempre! **Su.:** Sì infatti non c'era sempre. **Intervistatrice:** *Quando c'erano le riunioni a scuola, c'era anche lui?* **Su.:** No a parte andava il babbo... Se capiva... (Intervista n. 3)

Un ostacolo segnalato da tutte le intervistate è quello dei compiti a casa. Le ragazze non hanno potuto avere nel loro svolgimento l'aiuto da parte dei genitori per motivi linguistici e culturali. Hanno dovuto far ricorso alle proprie risorse e il problema non è stato sempre riconosciuto dagli insegnanti, nonostante la grande importanza che la scuola attribuisce al consolidamento dello studio individuale pomeridiano. Na. ha ricevuto un po' l'aiuto della cognata, ma adesso manifesta un sentimento di rinuncia e di demotivazione.

Intervistatrice: *Tua madre non l'ha detto agli insegnanti?* **Na.:** Non è che capiva molto queste cose, mia cognata mi aiutava un po', io mi ci metto, se lo faccio, faccio qualche progresso. (Intervista n. 6)

Per N. non è stato facile, si paragonava con i compagni e provava disagio per il fatto che né lei né la madre riuscivano a comprendere le consegne degli esercizi. Gli stessi insegnanti sembravano sottovalutare il problema.

N: Perché per esempio vedevo le mie amiche che quando avevano un problema con i compiti potevano direttamente andare dai loro genitori e farselo spiegare insomma e io dovevo invece chiamare, infatti ci sono stati molti episodi in cui ho dovuto chiamare le mie amiche, anche solo per un vocabolo che non riuscivo a capire, per esempio io mi ricordo, per esempio una volta non riuscivo a capire cosa voleva dire illustrare, ma ero molto piccina e la mia mamma non lo sapeva e quindi ho dovuto chiamare una mia amica per chiederle cosa vuol dire illustrare? Un pochino... Insomma mi sentivo un po' a disagio... **Intervistatrice:** *Secondo te le insegnanti si rendevano conto di questo oppure loro non immaginavano?* **N:** Noo. **Intervistatrice:** Poi hai sempre dovuto fare da sola o c'erano... **N:** Sì, sempre da sola. (Intervista n. 2)

Anche Su. dice che «Si è dovuta arrangiare», i suoi genitori sono analfabeti e non avevano strumenti per aiutarla.

Intervistatrice: *Per i compiti a casa chi ti aiutava?* **Su.:** Tipo a me mi davano solo delle schede... Tipo mi aiutavano in classe e poi mi davano delle schede per fare dei compiti tipo da colorare, da riempire ... Poi si correggevano insieme. Alle medie mi arrangiavo, non mi aiutava nessuno. **Intervistatrice:** Ti arrangiavi da sola... Questo però non deve essere stato semplice, perché molti hanno i genitori lì che li seguono, li aiutano, li pregano, li coccolano, eh..quindi te devi ringraziare il tuo impegno? **Su.:** Sì, sì, ormai...(Intervista n. 2)

Rispetto alla richiesta di spiegare i motivi del proprio successo scolastico, Su. risponde che si è trattato di una questione di forza di volontà e di impegno personali.

Intervistatrice: *Se tu dovessi dire perché ce l'hai fatta, [...] cos'è che ti ha fatto andare avanti?* **Su.:** Boh... La voglia, alla fine è quella... Se non c'hai voglia non lo fai... Se non hai voglia anche se ti forzano non ti entra niente in testa... Io avevo voglia, volevo farlo..Studiavo, mi impegnavo..Basta. **Intervistatrice:** Tuo fratello? **Su.:** C'ha un po' meno voglia lui! Lui ha trovato me quindi è stato più avvantaggiato. Lui lo aiuto io. **Intervistatrice:** Nello studio? **Su.:** Anche, sì sì..lui lo aiuto io... **Intervistatrice:** Siete affiatati? **Su.:** Sì, con lui vado d'accordo. (Intervista n. 3)

Un argomento importante per tutte le ragazze è quello relativo alla scelta dell'indirizzo di studio da seguire alla scuola superiore. La scelta non è semplice: è sofferta per Na. e J. che frequentano la terza media, non è stata per niente guidata dagli adulti di famiglia e della scuola per Su. Dalle loro parole emergono nodi cruciali relativi al tema dell'orientamento, come la chiarezza sulle proprie attitudini e una reale conoscenza delle alternative, il ruolo svolto dalla famiglia o il condizionamento esercitato da coetanei, l'esistenza o meno di un progetto personale. J. nell'incertezza, cerca di ascoltare la propria

vocazione in base alle proprie preferenze e anche ai consigli della madre. Il risultato dei test attitudinali tende a orientarla verso scuole professionali, benché lei preferisca l'Istituto socio-psicopedagogico. La madre la sprona all'impegno e alla determinazione nel perseguire i propri obiettivi. N. ha invece sempre avuto chiarezza rispetto alla scelta del liceo linguistico:

J.: Non credo che 14 anni sia un'età giusta per decidere, troppo presto. **Intervistatrice:** Bisogna studiare quello che piace. **S:** Io per me lei vuol fare l'asilo, la professoressa, l'elementari, lei li piace i ragazzi. Elementari lei..perché io la vedo in lavori di questi, però amore, bisogna studiare [...] **J.:** lo psicopedagogico è la prima scelta che avevo fatto. Ora mi dicono perché non fai l'alberghiero? **S:** perché lei al test aveva voto basso, e io ho detto alzati, alzati! **N.:** io sapevo dalla prima che volevo fare il linguistico, poi mi dicevano sai che è difficile, sai quante lingue ci sono? Le persone fuori dalla scuola. (Intervista n. 2)

Su. rispetto alla scelta della scuola superiore da parte sua e di suo fratello racconta che è stata svolta *ad esclusione* evitando le scuole che non piacevano o quelle desiderate, come il liceo artistico, ma troppo lontano. Ha seguito principalmente i consigli della cugina.

Intervistatrice: *Tuo fratello che scuola frequenta?* **Su.:** Lui fa l'Itis, informatica. **Intervistatrice:** *Gli piace?* **Su.:** Insomma! Ha fatto proprio una scelta per esclusione, ha escluso tutti gli altri e...

Intervistatrice: *Come avete fatto la scelta? Gli insegnanti vi hanno indirizzato o è stata la famiglia?* **Su.:** Io ero brava a disegnare, tutti mi hanno detto di fare l'artistico però qui non c'è, a Firenze non mi manderebbero mai, è troppo lontano e poi..a me l'alberghiero un mi garba, cucinare proprio lo odio! Non lo farei mai! Poi scientifico, ma io matematica la odiavo! Alle medie avevo dei votacci invece ora vado benissimo. [...] Quindi ho escluso lo scientifico per questo motivo..classico mai! Ride, non ci andrei mai..la mia cugina ha due anni più di me, era già in questa scuola e mi ha consigliato di farla. Mi ha detto non è né facile né difficile, basta impegnarsi ed è anche interessante per le materie. (Intervista n. 3)

Na., che non ama la scuola, ha optato per la scuola da parrucchiera, perché ama i capelli e ama fare le acconciature, dello studio invece ha paura. Un senso di inadeguatezza e di impotenza l'ha quindi già orientata, contro il parere della mamma, che teme che sia un lavoro fisicamente troppo pesante. I consigli ricevuti da un'amica che frequenta questa scuola la rendono determinata circa la sua scelta.

Na.: Fa male, ma poi lo studio, a me non piace tanto studiare... **Intervistatrice:** Tu adesso ti devi iscrivere alle superiori. **Na.:** Voglio fare parrucchiera, io amo toccare i capelli **Na.:** È che io ho paura degli studi.

Intervistatrice: Sono venuti i professori a darvi dei consigli per l'orientamento? **Na.:** No, ho ascoltato delle amiche, mi hanno raccontato la scuola com'è mi hanno detto come è la scuola. Tipo se io vado non incontrerò molti problemi **Na.:** Una mia amica ha avuto problemi alle medie. Poi lì nessun problema. **Na.:** La mia mamma voleva che facessi la geometra..ma non lo so, non mi ci trovo. **Intervistatrice:** *Sei brava a disegnare?* **Na.:** Io sì, ma non mi ci trovo a stare lì a disegnare, se chiedi alla mia mamma io il colore me lo faccio da sola, il taglio da

sola.. Tutto, tutto. **Intervistatrice:** *Speri che faccia un'altra scuola?* **Mamma:** Sì, parrucchiera parrucchiera... Duro... Anche Marocco. (Intervista n. 6)

L'orientamento di N. è invece verso l'università. Vorrebbe frequentarla se ce ne saranno le possibilità, ma non ha idee chiare sulla scelta. La mamma dice che il momento della decisione è ancora lontano. L'aspetto economico grava quindi sulla possibilità di intraprendere questo percorso.

Intervistatrice: *Dopo il liceo che cosa ti piacerebbe fare?* **N.:** Questo non lo so proprio.
Intervistatrice: *Ti piacerebbe fare l'università?* **N.** Sì, se ne abbiamo la possibilità sì. **S.** Intanto pensa a passare, ancora abbiamo tre anni. (Intervista n. 2)

Le studentesse riconoscono la centralità delle figure degli insegnanti nella scuola. Secondo N. e Su. un buon insegnante deve essere competente e colto. Provano disaffezione per i docenti che *non sanno spiegare* o non si fanno rispettare. La capacità di far apprendere gli studenti è quindi fondamentale per la determinazione del valore professionale di un docente. Ma secondo loro contano anche l'equilibrio, l'equità, la capacità di ascoltare.

N.: Tipo quei prof che all'inizio te odi tantissimo perché ti dà tanti compiti! Il voto è sempre bassissimo! Però poi quando finisci ti dispiace da una parte, capisci di aver imparato molto grazie a quella professoressa.

Intervistatrice: *Secondo voi chi è un bravo insegnante?* **N.:** Il rapporto deve essere equilibrato, deve saper spiegare. Deve inserirti emotivamente nella materia, per studiare la materia in modo più motivato, ma in modo semplificato. Poi per esempio deve essere un rapporto più intimo, se hai un problema devi poterci parlare senza sentire il giudizio. Come la D. L.. **Intervistatrice:** *Lei è così?* **N.:** Sì, è queste due cose insieme. Pretende anche molto, le cose le devi sapere, sennò guai. **S.:** poi è attenta agli stranieri. Le ha regalato un libro. Dice lei vuole bene alla N. (Intervista n. 2)

Su.: [...] è bravissima! È proprio la professoressa più brava che io abbia avuto in vita mia. È il top del top... Prima di tutto perché c'ha un bellissimo carattere, dall'inizio è severa, si fa rispettare, cioè non è che urla ma quando entra in classe nessuno parla, sta simpatica a tutti... Insegna italiano e latino, spiega benissimo, precisa, giustissima nei voti, dà la possibilità di recuperare... Spiega benissimo, non dà tantissimi compiti, proprio brava come persona. Anche la professoressa di filosofia è bravissima, io vorrei avere i suoi cervello... Marx ci spiegava Marx filosofo... Faceva dei collegamenti! Cioè sapeva tutto! Della storia... Sapeva tutto! Tutti i filosofi, i sociologi... Sapeva tutto! Non solo della sua materia, proprio di tutto! Poi quando parla, se proprio sei ciucco... Lei le cose te le fa entrare in testa, lei è proprio intelligente. All'inizio ti dà questa sensazione proprio severissima, invece è brava, scherza... (Intervista n. 3)

Anche Na. ritiene che il ruolo del professore sia cruciale nel riconoscimento che sa offrire a ogni studente, nella motivazione che sa promuovere dando fiducia e rispettandolo senza mancare di rispetto, come alcuni fanno secondo lei.

Na.: La prof. di matematica, io non la sopporto, a casa scoppio a piangere, ti umilia anche davanti ai compagni. Per esempio se prendi un voto brutto, non lo dire davanti a tutti, lei invece lo fa, ti umilia. Io però non ho il coraggio di dirglielo... Si crede chissà cosa **Intervistatrice:** *Ma perché?* **Na.:** Non lo so! O è razzista..boh [...] Fa così con tutti, tutta la scuola la odia... I miei compagni, una rumena, lei è scoppiata a piangere. La D. L. secondo me è l'unica! La D. L., la prof di arte e di tecnica sono le uniche bravissime, ti danno una mano, a me mi dà coraggio. Solo per le parole che ti dice mi fa venire voglia di fare di più... Grammatica prima i compiti non li facevo, ora no, pensando alla prof che ti dice cose belle adesso li faccio, mi viene più voglia. (Intervista n. 6)

Alla fine delle interviste è stata chiesta alle ragazze una riflessione sui bisogni reali degli studenti figli dell'immigrazione e la loro opinione su quali strategie dovrebbero essere attuate a scuola per aiutarli realmente. Sia Su., studentessa di origine straniera di prima generazione, che Na., studentessa di seconda generazione esprimono il bisogno di maggior riconoscimento dei problemi dell'alunno e chiedono aiuto, tempo e considerazione, lo «stare lì», per farli migliorare, per colmare i vuoti, con una didattica differenziata e non come alle scuole medie dove «non glien'è fregato nulla a nessuno»²⁷.

Intervistatrice: *Secondo voi se un bambino arriva dal Marocco cosa può fare la scuola per aiutarlo di più?* **Na.:** Secondo me stargli vicino e aiutarlo, non trattarlo come gli altri, come facevano con me, io andavo a scuola con italiani, ero straniera, non è che capivo molto... Non ti devono trattare come gli altri, secondo me, dovrebbero strati più lì, spiegarti le cose... Io se farei la maestra starei lì. (Intervista n. 6)

Intervistatrice: *Cosa serve in più a scuola?* **Su.:** Secondo me a scuola serve ascoltare i ragazzi, capire a che livello sono, sennò come me, questa storia dell'inglese a me non m'è andata giù, non gliene fregava nulla a nessuno. Dovevo prima imparare l'italiano, però alle medie non glien'è fregato nulla a nessuno... Anche lì ci voleva qualcuno che stesse lì a aiutarmi, poi alla fine ho fatto tutto da me, è stato difficile. In generale bene sennò non sarei arrivata a questo livello. (Intervista n. 3)

6.2 Processi di inclusione: la percezione delle istituzioni socioeducative

L'analisi delle interviste svolte con gli attori sociali e amministrativi del territorio ha offerto numerose e importanti informazioni che hanno permesso di costruire un quadro più completo e ricco del contesto di indagine, ma hanno anche consentito di far emergere le visioni di fondo e le assunzioni valoriali che orientano le azioni intraprese. I contenuti rilevati sono ricchi infatti di suggestioni e di filtri interpretativi che corrispondono al livello percettivo delle persone intervistate. Tali visioni non aderiscono necessariamente alla

²⁷ Cfr. Intervista n. 3.

realtà, ma sicuramente esprimono il modo in cui gli intervistati la vivono e la rappresentano.

Rivolgendo lo sguardo all'operato delle Amministrazioni locali, nonostante i diversi approcci assunti, si osserva come le iniziative intraprese in favore dei migranti puntino tutte nel complesso, non solo ad aiutare, ma anche ad attivare le persone, a riconoscerle e a promuovere la partecipazione attiva. La sindaca e l'Assessore alle Politiche Sociali di Figline Valdarno fanno infatti riferimento al tentativo di costituire una Consulta di cittadini di origine immigrata, che offra loro riconoscimento, visibilità, diritto alla parola, alla partecipazione e all'espressione di bisogni, visioni, opinioni.

Sindaca: C'era un progetto del Comune che consisteva nella Consulta degli stranieri, viene finanziata dalla provincia di Firenze. Inizialmente partecipavano venti trenta persone, veniva dato un gettone di presenza. Però dopo vari incontri la partecipazione è andata scemando, si è passati a dieci, otto persone... Poi a una o due persone. Così la Consulta ha cambiato connotazione ed è diventata un Forum. (Intervista n. 7)

I progetti attivati a Rignano sull'Arno *Ci sono anche io* e *Diamoci una mano* presentati dall'Assessore alle politiche sociali, sanitarie e all'istruzione, coinvolgono le persone di cittadinanza italiana e non italiana presenti sul territorio che si rivolgono ai Servizi sociali per avere un aiuto. I suddetti progetti hanno come «scopo lo scambio di valori e di esperienze. Quest'iniziativa è stata ben accolta, sia dalla comunità che dalle persone beneficiarie»²⁸. Per i residenti italiani «la ricaduta è stata positiva, le persone vengono viste mentre si impegnano e si rendono utili»²⁹, si abbatte lo stereotipo di chi considera l'immigrato come un nemico straniero e un *competitor* che approfitta del *Welfare* italiano e ne prosciuga le poche risorse disponibili. Al contempo la persona in condizioni di bisogno, indipendentemente dalla cittadinanza, ha l'opportunità di uscire dall'anonimato e dall'invisibilità, dalla condizione depressiva che spesso si associa all'impotenza di non poter provvedere al proprio sostentamento e a quello della propria famiglia. Il lavoro in questo caso coincide con un'occasione di recuperare dignità, ma anche di essere eventualmente contattati per ulteriori impieghi. La volontà inoltre di mettersi al servizio della persona prevale anche nella scelta cauta rispetto all'accoglienza di persone profughe, che non va fatta in modo improvvisato, afferma l'assessore, ma curando il tipo di luogo e di opportunità che si possono offrire per renderli partecipi. Tale incontro ha un alto valore

²⁸ Cfr. Intervista n. 9.

²⁹ Ivi.

anche per gli autoctoni «I ragazzi del servizio civile sono utilizzati per l'accoglienza degli stranieri nella protezione civile ed è molto formativo»³⁰.

Tanti Comuni si sono spesi e ognuno ha adottato politiche simili e diverse. Ente terzo per noi è la Protezione Civile. Ci sta che lo facesse in modo privatistico. Siamo in uno stadio avanzato come zona. C'è un bando che scade per il 15 gennaio per lo Sprar. Ma credo noi non lo faremo perché non abbiamo già esperienze di accoglienza. Sono stati attivati Servizi in educazione culturale. Una quota dei fondi stanziati è destinata per il vitto. Abbiamo stipulato una Convenzione Vab per i lavori di giardinaggio, potature ecc. per cercare di coinvolgere i rifugiati, per fargli imparare delle cose e per renderli visibili. (Intervista n. 9)

L'Assessore all'Istruzione di Reggello, riferendo le politiche cittadine in ambito di istruzione alla prevenzione della dispersione, ribadisce innanzitutto un'attenzione prioritaria alle pari opportunità per i figli dell'immigrazione. «Come Conferenza abbiamo affrontato anche il tema della dispersione scolastica e crediamo che la competenza in italiano L2 sia fondamentale, soprattutto a livello di Scuola secondaria», ma anche che a fronte dei numerosi tagli ai fondi Pez, il Comune di Reggello investe sull'istruzione come una priorità irrinunciabile. «Ci vogliono risorse, non è facile. Reggello non ha mai tagliato sulla scuola, non si è tolto 1 euro, caso mai aggiunto»³¹.

Le interviste rilasciate dagli operatori dei servizi e delle istituzioni pubbliche offrono delle riflessioni che pur ampliando la lettura di singoli eventi alla luce delle cause, considerano l'effettiva ricaduta delle scelte nei contesti sociali.

Come mediatore culturale al servizio del Centro migranti A. B. riflette sul ruolo della scuola e sul tipo di lavoro che può svolgere, anche attraverso laboratori interculturali per la costruzione della cittadinanza intesa come senso di appartenenza e non come estraneità.

A. B.: Faccio un passo indietro rispetto a quello che dicevi sulla scuola, noi cosa dovremmo fare? Essere più comunicativi con le famiglie? Collaborare di più? La scuola italiana sta facendo sforzi molto importanti non grazie al sistema scolastico, ma grazie agli insegnanti che ci lavorano, che di solito fanno sforzi personali, lo vedo, anche in orario extrascolastico, si trattengono per parlare con i familiari, risolvere i problemi, conosco insegnanti che vanno dalle famiglie per capire il problema qual è..anzi..gli italiani reagiscono bene, il triangolo è culturalmente difficile. Perché i paesi sono diversi, è normale, sono storie e culture diverse. [...] Quello che succede non è colpa assolutamente di insegnante, anzi insegnante cerca di capire problema, cerca di risolverli, cerca di affrontarlo, la famiglia, però è un po' difficile, non è facile, ci vogliono cambiamenti radicali, sia nella forma della cittadinanza che è la forma primordiale che il bambino, il ragazzo non si sente straniero, sia ci vuole lo sforzo sia come rappresentarlo nella classe, perché l'insegnante non cerca mai di accentuare la sua diversità, anzi... facevamo quell'esempio... quello era un bell'esempio, anzi ho visto crescere una piccola generazione di ragazzi che hanno avuto esperienze molto positive: Alisei. (Intervista n. 13)

³⁰ Ivi.

³¹ Cfr. *Intervista n. 8*.

Secondo A. B. il fatto di conoscere la lingua e la cultura di origine, anche attraverso corsi L1 per i figli dell'immigrazione rappresenta l'occasione per radicare e dotare di senso la costruzione identitaria, e ciò è fondamentale per non perdersi.

A.B.: Noi vogliamo dare valore alle singole identità senno' il bambino, la bambina rimane persa, non sa, italiano non può essere perché non glielo permettono di essere, musulmano non è perché non sa niente della sua cultura e rischiano di perdersi. Noi abbiamo proprio casi di bambini nati qui e ragazzi che non hanno nessuna direzione da seguire e questo è male, la famiglia non ce la fanno. Non è il sistema italiano, è il sistema di non avere identità e non conoscerla, vorrei fare questo ma non posso perché sono musulmano, ma vorrei fare anche questo... Questo è un grosso problema, è un male... (Intervista n. 13)

Un aspetto significativo emerso nel corso delle interviste è il costante riferimento da parte di molti operatori al ruolo educativo che la famiglia deve svolgere sia per i giovani italiani che per quelli immigrati. In questo momento la famiglia si presenta invece fragile, latitante, deresponsabilizzata all'apparenza, assorbita al pari dei figli dalla fruizione costante di *social network*. Diffusa è l'opinione che *avere una famiglia alle spalle* che impedisce di delinquere. Pur richiamandosi all'esigenza di pene più severe, il Comandante dei Carabinieri analizza i fenomeni di devianza che si registrano come l'esito del comportamento di genitori che non hanno costruito una relazione veramente educativa con i figli, questi, a suo avviso, spesso non sanno neanche riferire qual è il lavoro svolto da madre e padre, escono il sabato all'età di 15 anni, fino alle cinque del mattino portando in discoteca bottiglie di alcol nascoste sotto i capotti, senza un reale controllo e un contenimento adulto, il problema non si limita ai figli dell'immigrazione. Si arriva al punto che lo stesso arresto del minore, che talvolta può risultare un deterrente rispetto a futuri atti illeciti, in numerosi casi suscita rabbia nei familiari che tendono solo a giustificare i figli contro le forze dell'ordine per essere intervenuti. Analizzando il contesto, il comandante attribuisce la responsabilità del problema anche al fatto che Figline Valdarno è piccolo, le cerchie di frequentazione sono sempre le stesse e ai ragazzi manca un reale progetto e un impegno costruttivo e formativo, come lo sport per esempio. I ragazzi per lo più vanno in palestra, ma con scopi edonistici che non costruiscono relazioni costruttive o senso di appartenenza o obiettivi comuni. Occorre un supporto preventivo e maggiore da parte della scuola. L'istituto Vasari secondo lui lavora con competenza e responsabilità, informa

costantemente i genitori, la collaborazione con i servizi sociali è invece difficile, perché dichiarano di avere troppo lavoro ed è difficile stabilire dei contatti e una collaborazione³².

Anche le impiegate del Centro dell'Impiego di Figline Valdarno attribuiscono grande responsabilità dei percorsi intrapresi dai giovani alle loro famiglie, spesso incapaci di accompagnarli nel percorso scolastico e di scelta dell'indirizzo di studio da intraprendere.

Intervistatrice: *Vengono anche i genitori?* **I.1.:** Sì, perché sono minorenni.
Intervistatrice: *Come sono di solito i che genitori?* **I.1.:** Di livello abbastanza basso, c'è un livello di cultura e studio basso, poi ci sono anche i genitori laureati tutti e due che hanno il ragazzino che non gli garba studiare, però che capiscano l'importanza di farli fare almeno due anni di formazione... "No no lo porto io! Un c'è problema! Lui il corso e lo fa!". Mentre invece ci sono casi in cui i genitori dicono "Ehh e io come fo? Firenze?". Per i Valdarnesi già andare a Firenze è come andare a Londra. (Intervista n. 19)

Alcuni di loro, per primi non dimostrano consapevolezza dell'importanza della scuola e della formazione.

I.2 La mamma capito, metteva altre cose davanti alla possibilità di iscrizione a un corso professionale gratuito che magari ci vengono a chiedere a 19 anni e che diventa a pagamento, costa 7000 euro. (Intervista n. 19)

I.2: Spesso la causa per cui hanno smesso di andare a scuola è la famiglia. **I.2:** Quindi non c'è motivazione e non c'è reale disponibilità e poi alla fine smettono. Ci sono corsi ad alta dispersione, anche quelli dell'obbligo formativo, perché le motivazioni di base sono diverse. Il discorso della scelta è difficile, appunto perché non c'è una scelta del territorio, c'è una scelta sulle figure professionali possibili, che sono comunque lontane come sede. **Intervistatrice:** Quindi secondo voi l'orientamento andrebbe fatto anche sui genitori oltre che sui ragazzi. (Intervista n. 19)

Il primo obiettivo dello stesso Centro per l'impiego è canalizzare la giovane utenza nei percorsi regolari, più adatti a loro e alla loro crescita. Tale scelta è possibile però solo se si stabilisce una sinergia con la famiglia.

I.2: Esiste anche questa parte qui, noi li prendiamo comunque in carico però il nostro primo input è quello di farli rientrare nel canale dell'istruzione, tutti, perché questo è il percorso adatto ad un ragazzo per fargli prendere un diploma, questo è il nostro primo obiettivo, poi si passa ai corsi e poi vediamo quello che succede... Però chi accetta di rientrare nel percorso d'istruzione ha dietro famiglie che vengono qui per sostenere questa scelta, nella maggioranza dei casi è difficile che un ragazzo che non ha alle spalle una famiglia poi accetti di rientrare nel percorso dell'istruzione. (Intervista n. 19)

Importanti le considerazioni di tipo educativo che le impiegate fanno rispetto all'importanza di svolgere un buon orientamento e sul suo stesso significato. Occorre fornire ai ragazzi informazioni affinché si costruiscano un immaginario realistico e non

³² Cfr. Intervista n. 21.

astratto del mondo del lavoro, inoltre l'orientamento non deve seguire le logiche del mercato, variabili e imprevedibili. Le operatrici rivendicano la centralità della persona e della sua capacità di scelta.

I.2: L'orientamento ai giovani dovrebbe essere obbligatorio. Per poter effettuare una scelta bisogna prima avere le informazioni, se uno non ha le informazioni non ha capacità di scelta, perché poi sono scelte vincolate a quello che fai, perché vengono qui e scelgono il cuoco, perché è una figura conosciuta, se te gli proponi il meccanico loro si immaginano il meccanico d'auto, in realtà il meccanico in questo senso è il meccanico tornitore, fesatore e la metalmeccanica loro non sanno che cos'è, per loro è... si va a fare il corso di meccanico riparatore di macchine, quindi si va soltanto su figure conosciute, mentre se te poi gli fai vedere tutte le figure professionali, gli fai vedere la figurina di un tornitore, che cosa fa, il prodotto, la fase lavorativa, allora si possono appassionare, ma se loro non conoscono, non possono scegliere. (Intervista n. 19)

I.2: L'orientamento non nasce da un bisogno del mercato, l'orientamento si fa alla persona, quindi si parte dalla persona, perché da qui a cinque anni che loro si diplomeranno il mercato cambia, il nostro obiettivo non è mai quello, ma è quello di dare le informazioni per poter effettuare una scelta, è diverso. **I.1:** Anche più idonea alla propria personalità. **I.2:** È uno studio che fai per te, sapere qual è la figura professionale, come lavora, dove lavora, quali sono i tipi di contratti, quali sono le situazioni occupazionali, la scegli per quello, non perché c'è bisogno nel mercato, perché non si può sapere cosa accadrà...(Intervista n. 19)

La centralità della persona e l'implementazione delle sue capacità e della conoscenza personale sono anche alla base del progetto educativo attuato da *Anelli Mancanti*. I giovani hanno bisogno di figure adulte di riferimento, di stabilire con loro un rapporto di fiducia, di avere rispecchiamenti positivi che consentono di costruire l'autostima.

Intervistatrice: *Com'è il rapporto con i ragazzi?* **N.:** Fra i ragazzi e i volontari si crea confidenza. Le attività sono di gruppo, ma spesso i ragazzi vengono anche da soli a parlare di problemi. L'approccio è didattico ma anche educativo. Si cerca di offrire la presenza di adulti significativi. Poi c'è Coop21 che è la cooperativa degli operatori di strada. Quello che cercano di fare è agire positivamente sui bisogni dei giovani, per l'*empowerment*. Lavorando sulle potenzialità si alimenta l'autostima. La Cooperativa Inchiostro lavora solo con casi gravi. (Intervista 12)

In riferimento alla situazione dei giovani figli dell'immigrazione secondo N. le azioni intraprese nel territorio risultano però ancora insufficienti, non c'è una reale regia fra tutte le iniziative prese sul territorio, queste fungono da tampone ma non si gettano le basi per un vero successo scolastico, a partire da alcuni limiti culturali presenti già sui libri di testo anche per bambini che riproducono simboli e personaggi di matrice occidentale, non presenti nell'immaginario di molti bambini figli dell'immigrazione.

Intervistatrice: *Ci sono proposte specifiche per ragazzi stranieri?* N.: Facendo una macrovalutazione, per il disagio giovanile degli stranieri direi che c'è ben poco. I percorsi educativi di strada che producono *agio*, lasciano troppe dimensioni scoperte... Chi ha difficoltà didattiche e comportamentali con supporto extrascolastico ha un non successo. Per gli stranieri, certi testi, come il tempo dei draghi andrebbe destrutturato, mostra draghi e folletti che altre culture conoscono meno. La M. (*l'assessore n.d.r.*) riguardo all'intercultura ha fatto una mappatura. Manca però una regia. I lavori progettati sono fatti autonomamente non c'è dialogo. (Intervista n. 12)

Rispetto al livello di integrazione e di partecipazione sociale delle persone dell'immigrazione alle associazioni del territorio, la scelta di dedicarsi al volontariato per gli immigrati sembra essere l'esito finale di un percorso di inserimento lavorativo e personale già molto avanzato. Secondo i volontari delle Associazioni intervistati, difficilmente l'iscrizione ad associazioni come la Croce Rossa nasce come pretesto per ampliare la cerchia di conoscenze personali e di relazioni, sembra più l'atto finale e la dimostrazione di un senso di appartenenza già maturo e consolidato. Queste considerazioni emergono anche dalle parole delle volontarie della Croce Rossa di Incisa.

Intervistatrice: *Secondo voi la loro motivazione è solo umanitaria, o magari cercano anche di integrarsi? Non so se ne avete mai discusso... Sono persone che hanno già un livello alto di integrazione e fra le altre cose poi arrivano anche a questo o magari è un modo per conoscere persone?* V1: Sono persone che hanno già un livello alto di integrazione, perché sono persone già adulte che di conseguenza hanno già una vita all'interno del paese. **Intervistatrice:** *Hanno famiglia in generale?* V1: Sì. Poi c'è anche A. che viene da Capo Verde che parla italiano e portoghese. Stavo riflettendo su questa cosa... ragazzi giovani onestamente non ne abbiamo di stranieri, però probabilmente per il ragazzo giovane di per sé entrare all'interno di un'associazione di volontariato è per cercare di integrarsi, questo sia l'italiano che è nato in Italia che coloro che non sono nati in Italia. (Intervista n. 20)

Importanti anche le considerazioni sulla possibilità di scambio e di arricchimento reciproco che può nascere dall'incontro. Perché ciò si verifichi occorre infatti che esista una disponibilità reciproca all'apertura, una reale curiosità e apertura a *prendere dall'altro*, anche e soprattutto da parte dell'autoctono. Ciò a conferma della bi-direzionalità dei processi di inclusione.

Intervistatrice: *Secondo voi, pensando alle persone straniere che vengono qui come volontari, che cosa prendono e che cosa danno? In quanto stranieri prendono o danno qualcosa di diverso?* V1: Magari dà qualcosa di diverso nel momento in cui qualcun altro è disposto a prenderlo. Per esempio se si vuole conoscere la cultura di F., gli si fa delle domande, lui dà di più a me che glielo chiedo, ma magari non dà di più a chi non glielo ha mai chiesto, danno di più e comunque anche la cosa viceversa. Prendi P., anche lui ha raccontato le sue avventure, perché lui è un ballerino, fa coreografie, viene poco però.... Ha fatto il corso con me, però lui racconta di sé, dei suoi viaggi in Cina, in Giappone, negli Stati Uniti, in Francia, in Brasile, gira

un po' il mondo, lui dà tanto... E gli piace anche imparare da noi, anche delle piccole cose. F. è uguale. (Intervista n. 20)

Il percorso di crescita e di maturazione può evolvere con uno sforzo reciproco e con una messa in gioco di sé e del proprio mondo, con una base relazionale e di incontro che risulta fondamentale ma che non è semplice e immediata. La Caritas di Reggello, spesso a contatto con situazioni di difficoltà, incentra il proprio intervento sul rispetto e sul riconoscimento, ma anche sulla volontà di attivare le risorse personali chi si rivolge loro.

V.1: Queste reti che ci sono come la nostra sono molto importanti per sostenere anche da un punto di vista psicologico, dell'amicizia per contrastare l'alienazione. [...] Chi chiede apre una piccola finestra ed è complicato e difficile entrare in questa finestra e a volte non si capisce tutto. È un percorso faticoso nei due sensi, dobbiamo sempre avere delicatezza e rispetto perché sono persone che soffrono, occorre premura, attenzione, sensibilità però allo stesso tempo si deve anche un po' scavare per raggiungere qualche risposta positiva se è possibile. È un gioco di equilibri però la libertà rimane. Ci sono tante persone che non c'entra se sono italiane o straniere, vivono un momento di difficoltà che a volte viene da lontano e affonda le radici nel loro passato. (Intervista n. 16)

Il presidente della Croce Azzurra di Reggello riflette sulle opportunità legate ad esperienze di volontariato come occasioni di incontro e di condivisione a livello di crescita della cittadinanza attiva.

Intervistatrice: *Secondo lei perché hanno deciso di venire? Sono già integrati nella comunità o sono venuti per integrarsi?* **Presidente:** Sono entrati attraverso amici italiani, per entrare qualche volta il passaparola conta più del resto... Entrare nel volontariato, secondo me sarebbe più vantaggioso per lo straniero che per noi. I grandi li cambi male, la speranza è educare i piccoli. Essere lì vuol dire essere già emancipati, è un fatto di mentalità democratica, se non ce l'hai lì non ci vai... (Intervista n. 11)

Il ruolo dell'educazione come base della convivenza, a tutte le età e soprattutto da piccoli è sottolineato dal responsabile della Rignanese giovanile calcio, che evidenzia però che tale consapevolezza richiede una formazione pedagogica umanistica, non scontata, nemmeno in chi si occupa degli allenamenti e necessaria a molti livelli nella società civile.

Intervistatrice: *Qual è l'impianto educativo dell'associazione del calcio?* **M.:** I principi sono i classici collegati all'esperienza dello sport: la crescita armonica della persona, il mettersi alla prova, la socializzazione ... Più crescono e più subentra l'agonismo. La Federazione ha fatto un salto in avanti e da svariati anni c'è l'obbligo di tutelare il bambino fino ai 12 anni e di farlo giocare un tempo a partita. Prima non era così. Gli allenatori sono poco formati, per lo più pensionati con un livello culturale medio basso, che guardano con grande ammirazione i responsabili che hanno l'Isf di vari anni fa e poca formazione pedagogica. Guardano gli aspetti fisici, anatomici, non altro... [...] **Intervistatrice:** *I ragazzi stranieri sono integrati?* **M.:** Fra i grandi qualcuno ci scherza su, esempio scrivono sui social "Siamo venuti con il gommone ora facciamo un figurone!". (Intervista n. 17)

La consapevolezza di svolgere un'azione educativa dovrebbe costituire la *mission* di chi svolge lavori e attività nell'ambito sociale, poiché esiste un'intenzionalità anche nel costruire contesti di civiltà fondati sull'ascolto e sulla conoscenza. Tale compito è ben chiaro alla bibliotecaria del Comune di Rignano sull'Arno.

S.: Nonostante questo, qui mi sento di servire molto di più che in altri contesti in cui ho lavorato. Ripeto, che una delle esperienze professionali più belle per me è stata quella con i ragazzini stranieri. Io non sono di Rignano e a volte mi sento vista anch'io un po' come una straniera, come un'aliena.... (Intervista n. 22)

Dalle parole dei rappresentanti dei servizi del Valdarno superiore emerge la volontà di promuovere contesti di coesione sociale e di perseguire una valorizzazione del singolo, in un percorso di educabilità protratto in tutte le fasi della vita anche fuori dalla scuola.

Una lettura più approfondita delle parole pronunciate dagli intervistati però, rivela, in certi casi e in maniera più o meno implicita, un substrato inconsapevole di preconcetti e di meccanismi di difesa rispetto al difficile incontro con la differenza. La stigmatizzazione e la paura dello straniero, la demonizzazione di diverse usanze culturali, la generalizzazione di categorie come la nazionalità a spiegazione delle caratteristiche di ogni singolo individuo, pervadono sottilmente anche l'immaginario di persone che, sia per lavoro che per scelta di impegno nel volontariato, incontrano le persone dell'immigrazione. La mancanza di conoscenza reciproca e l'innalzamento di barriere rispetto a una più approfondita comprensione dell'altro per la realizzazione di dinamiche dialogiche di costruzione condivisa di senso, rendono difficile la convivenza e rischiano di inficiare anche la qualità del servizio offerto. In questo senso un'educazione interculturale diffusa e pervasiva degli stessi operatori in ambito sociale e istituzionale dovrebbe ergersi a *mission* politica.

La mancanza di elementi in comune e di significati condivisi non rende facile il confronto e la collaborazione, soprattutto quando si tratta di offrire un servizio e le premesse comunicative sono ostacolate sia da difficoltà linguistiche che da incomprensioni culturali. Il mondo del lavoro segue le regole e gli impliciti diffusi a livello locale e quelli imposti dalla globalizzazione, la conciliazione fra esigenze e presupposti esistenziali diversi a volte sembra irrealizzabile. Un importante nodo problematico che è emerso dalla lettura delle interviste è la difficoltà di alcuni intervistati a rapportarsi con la cultura *araba musulmana*. La formazione laica e secolarizzata degli operatori rende loro difficile

accogliere punti di vista diversi dai propri, soprattutto in relazione al ruolo della donna nella famiglia e nella società. Le difficoltà oggettive incontrate nei contesti di lavoro sono ben esplicitate dalle impiegate del Centro per l'impiego.

I.1: Abbiamo il giovedì tutto il giorno A. che è di origine marocchina che viene per il curriculum, per la ricerca del lavoro, ci aiuta spesso, perché c'è una comunità araba molto molto numerosa, proprio per aiutare anche noi, per capire... Spesso portano queste donne gli uomini, che è dieci anni che sono qua e non capiscono una parola di italiano... Qualche volta sono qua perché il marito ce l'ha portate ma loro non hanno intenzione di cercare lavoro...(Intervista n. 19)

Una convinzione espressa dalle operatrici del Centro dell'impiego è che l'immigrato, soprattutto se magrebino e se donna, non abbia la volontà di imparare l'italiano.

I.2: Qui c'è la comunità islamica più grande di tutto il territorio fiorentino, noi abbiamo il mediatore arabo e non è un caso. (risatina). **I.1:** Le dicevo che spesso quando vengono i ragazzini arabi, accompagnati dai genitori, loro traducono quello che si dice al genitore, noi un mediatore ci sa ma non per... **I.2:** Quest'anno abbiamo un caso e abbiamo chiamato la ragazzina nel giorno in cui c'è la mediatrice, il giovedì, ma sono molto chiusi e loro chi non parla l'italiano non parla l'italiano volontariamente. **I.1:** Caso mai lo sa, ma non lo parla davanti... **I.2:** O non lo vuole proprio imparare. Stanno in casa chiuse, vengono qui con il marito e parla il marito per loro. Non c'è possibilità di dialogo. **Intervistatrice:** *Per quel che ne sapete, ci sono corsi di italiano nel territorio?* **I.2:** Ci sono i corsi del Giardino, di Anelli mancanti e quelli della scuola media... **I.1:** Ma spesso non li vogliono fare, noi gli si propone, si arrabbiano anche. **I.2:** Si arrabbiano anche, e comunque qualche volta noi gli si dice che se non parlano italiano noi non le possiamo aiutare a cercare un lavoro. **Intervistatrice:** *Perché secondo voi si arrabbiano?* **I.2:** Si arrabbiano perché loro hanno bisogno di lavorare subito. Ma se te vai da un datore di lavoro che parla italiano te non capisci niente. (Intervista n. 19)

Il sentimento che emerge dalle parole delle impiegate sembra essere di insofferenza nei confronti della passività e della sottomissione che attribuiscono alle donne di cultura araba.

I.2: A. (*la mediatrice culturale n.d.r.*) gli spiegava che con il velo spesso determinati lavori non si possono fare, perché c'è una divisa... E questo vale anche per l'obbligo formativo, le ragazzine arabe quest'anno.. Poi c'è una che alla fine l'hanno portata via, trasferita in Francia. Perché lei voleva fare l'estetista e non la poteva fare perché l'estetista con il velo non la puoi fare, perché c'è la divisa, perché ci deve essere per un fatto igienico, non si può andare a fare il massaggio con la tonaca, lei aveva i jeans con sopra la tonaca e se si presentava così non passava neanche il colloquio di selezione, è impossibile tutto questo. Glielo abbiamo detto per benino, ha parlato con la mediatrice, per far spiegare alla mamma questa cosa qui e loro l'hanno trasferita in Francia, dispersa... La ragazzina voleva fare questa cosa e loro non hanno voluto assolutamente. (Intervista n. 19)

L'incontro risulta però difficile anche con le persone di altre cittadinanze, descritte spesso in modo generico e univoco «Ma non solo gli arabi, anche gli albanesi... Che poi non capiscano... Non hanno la cultura dello studio, è brutto dirlo...»³³.

I.2: Ci sono persone anche fra gli albanesi che non si vogliono integrare e non si integreranno mai nel contesto lavorativo italiano perché hanno una mentalità molto difficile sul posto di lavoro. Sono persone tante volte pretenziose, assistenzialiste come mentalità, gli è tutto dovuto, pretendono perché nei Paesi comunisti c'è questo discorso che lo Stato dà, cosa che qui che se te non ti meriti, su tante cose non è che ti viene dato, comunque devi avere delle competenze per poter accedere al mercato del lavoro. Se vai da un collega di lavoro e ti poni in questo modo... **I.1:** Loro pretendono invece, si pongono in maniera un po' *prepotente* fra virgolette. **I.2:** C'è anche chi è tranquillo e si rende conto di essere in un contesto di libero mercato, si dà da fare, perché sono bravissimi, dei grandi lavoratori. Anche nell'obbligo formativo ti rendi conto se sono albanesi, che tipo di famiglia hanno, da come si pone il ragazzo, te ne rendi conto subito. (Intervista n. 19)

La relazione con persone dell'immigrazione è percepito come faticoso e fonte di stress, le energie richieste per conseguire una comprensione reciproca devono essere infatti maggiori che in uno scambio fra italiani.

I.2: Di indiani ce ne sono pochi per fortuna, non è questo il loro territorio. Sono più spostati su Montevarchi. Da noi ne verranno due e quello che viene da me ha veramente un buon curriculum, anche troppo... (Intervista n. 19)

Le semplificazioni possono assumere sia un carattere negativo che positivo, come accade nei confronti dei cittadini di origine indiana, sia rispetto al loro atteggiamento che alla loro adattabilità sui luoghi di lavoro.

I.2: Però gli indiani sanno adottare un comportamento consono all'ambiente lavorativo, sono molto educati, sono rispettosi, attenti alle regole, sono ben voluti nel mondo del lavoro, sono appropriati. Loro non hanno difficoltà lavorative, perché in qualunque posto li metti, loro sanno stare sempre al loro posto, si fanno ben volere, crescono e acquisiscono competenze. (Intervista n. 19)

Uno stereotipo di tipo etnico trapela anche dalle parole del Comandante dei Carabinieri secondo il quale si deve distinguere per etnia, poiché quando si parla dei paesi ex comunisti, dell'est Europa la vita umana ha meno valore. Hanno vissuto la guerra. Cita albanesi, kossovani, serbi...³⁴

La diffidenza contro lo straniero, potenziale fonte di problemi e di irregolarità, pervade i contenuti dell'intervista del presidente della Croce Rossa di Rignano sull'Arno.

Intervistatrice: *Fra i vostri volontari ci sono persone di origine straniera?* **Presidente:** Sì ci sono. Chi fa il volontario qui l'è regolare e ha fatto il corso di primo soccorso per le

³³ Cfr. Intervista n. 18.

³⁴ Cfr. Intervista n. 20.

emergenze. Per ora gli stranieri non hanno mai dato problemi e hanno tutti i requisiti per fare i servizi. Fanno i turni come quegli altri. **Presidente:** Sono molti ? **Presidente:** consulta l'elenco dei volontari: Su 60 se n'ha 6. Molti di loro hanno la cittadinanza italiana perché si sono sposati con degli italiani o perché l'è tanto che stanno qui. **Intervistatrice:** Secondo voi è un'esperienza che le persone di origine straniera fanno con lo scopo di integrarsi o perché si sentono già integrate? **Presidente:** Ma... veramente un lo so. (Intervista n. 23)

Rammarico per l'invasione straniera a Rignano e l'assistenzialismo nei confronti degli stranieri, che penalizza gli italiani in condizione di bisogno, è espressa anche dalla volontaria presente durante il colloquio.

V.: A Rignano ci sono albanesi, rumeni, polacche, marocchini. Parecchie badanti polacche vengano qui agli ambulatori della Croce Rossa a accompagnare alle visite gli anziani che le seguano. A una, una volta, gli s'è dovuto fare una ricarica telefonica, alcuni vecchini sono tirchi... C'è tanta disponibilità da parte degli operatori. Sinceramente le straniere e i loro figli dopo le 5 invadono i giardini pubblici... Rumene, albanesi, marocchine... **Presidente:** È meglio non parlare! Ci sono responsabilità delle amministrazioni, è meglio non parlare... **V.:** La mi figliola è separata con du bambini, ma i buoni spesa li danno solo agli stranieri! Alla Formica è pieno, gli stranieri comprano tutto loro, gli italiani non si avvicinano... E invece c'è crisi economica anche per gli italiani...(Intervista n. 23)

Pregiudizi verso lo straniero e percezioni negative nei loro confronti vengono rilevate dal responsabile tecnico e pedagogico del calcio a Rignano sull'Arno.

Intervistatrice: Come è il rapporto con le famiglie straniere? **M.:** Al 99% vengono i padri e parlano molto poco, soprattutto i babbi magrebini ed africani, i babbi dell'est sono più loquaci. Se il babbo italiano parla 10 il magrebino parla 1. Spesso vengono i babbi rumeni, alle 5,30 dopo il lavoro a prenderli. Sono vestiti da muratori. Questo li rende più apprezzati agli occhi degli italiani. C'è poco gruppo con gli italiani, perché i genitori italiani hanno un po' di prevenzione. (Intervista n. 17)

Le volontarie della Croce Rossa di Incisa rilevano anche una percezione amplificata e negativa della presenza di immigrati a Incisa, che denota, secondo loro, una scarsa abitudine all'incontro con la diversità e una certa chiusura mentale.

Intervistatrice: Secondo voi Incisa com'è come contesto rispetto agli stranieri, accogliente, non accogliente, in base alla vostra esperienza? **V1:** Venendo da realtà più grandi, io da Firenze e lei da Prato, eravamo abituate ad avere anche come compagni di classe molti più bambini che venivano da Paesi diversi o figli di genitori stranieri, quindi mi sono ritrovata qui in un contesto dove la persona straniera era l'unica magari. Un po' chiusi, gli Incisani penso che siano un po' chiusi nel rapportarsi con le persone che vengono da altri Paesi. È anche una realtà molto diversa, qui io vedo che gli Incisani sembra che abbiano paura dello straniero, viene etichettato come «O Dio! Il diverso!» È una realtà completamente diversa. Io ti dico la verità, quando sono venuta qua sono rimasta molto colpita, perché abituata a vedere stranieri da tutte le parti, mannaggia questi cinesi non sanno guidare e invece sono Incisani! È una cosa un po' divertente ma è così! È una cosa completamente diversa. Mi guardo intorno e io ne vedo veramente pochi. Gli Incisani invece dicono: «Mamma quanti ce ne sono!». (Intervista n. 20)

Pregiudizi e semplificazioni non riguardano solo l'incontro con l'immigrazione. Durante le interviste, in modo anche implicito, emergono associazioni concettuali che probabilmente richiederebbero un'analisi più approfondita, come quella fra insuccesso scolastico e mancanza di voglia di studiare. Al centro per l'impiego:

Intervistatrice: *Come sono di solito i genitori?* **I.1:** Di livello abbastanza basso, c'è un livello di cultura e studio basso, poi ci sono anche i genitori laureati tutti e due che hanno il ragazzino che non gli garba studiare, però che capiscano l'importanza di farli fare almeno due anni di formazione... (Intervista n. 19)

Anche l'assessore alla cultura di Reggello, «I ragazzi non possono diventare tutti ingegneri e fisici, alcuni non hanno voglia di studiare. Noi non abbiamo casi di dispersione»³⁵.

Chiudendo la riflessione condotta sulla latente presenza di una forma di *razzismo istituzionale*³⁶ che porta alla luce inevitabilmente il bagaglio valoriale di cui ciascuno è espressione e che difficilmente porta a rimanere neutrali ed estranei nei momenti di scambio sociale e professionale, è doveroso ricordare che la paura, lo stereotipo, l'incomprensione non caratterizzano solo chi accoglie, ma anche chi arriva in un nuovo contesto. Nelle parole di A. B., il mediatore di lingua e cultura araba, emerge la visione della scuola e della famiglia italiane come fondate sul materialismo, sull'egoismo e su una scarsa autorevolezza. Ricostruendo le differenze fra gli stili educativi del Marocco e dell'Italia afferma:

A.B.: Praticamente in Marocco la scuola compie l'educazione che magari la famiglia non dà...cioè la famiglia è abbastanza rigida, conta molto il rispetto dei genitori. Poi la scuola va verso questa strada, praticamente se a volte il padre si sente incapace di seguire il figlio va a dirlo all'insegnante e l'insegnante cerca proprio di dare le nozioni sull'educazione e sul rispetto familiare. [...] E questa è l'idea che il genitore dà, che l'insegnante va sempre rispettato. Anche l'insegnante sempre dice dovete rispettare vostra famiglia, dovete rispettare genitori, vostra madre. Un ragazzo cresce in un ambiente già con questo *entourage* di rispetto [...] allora per questo il primo impatto di bambini a scuola è questo patto... In Italia questa catena cambia, la scuola non è più l'anello di rinforzo del rispetto dei genitori, ma è un'autodenuncia dei diritti... Tu hai il diritto di... tuo padre non può avere il diritto di dirti di non fare questo... Così già ritornano a casa con una piccola rivolta e così vogliono capovolgere questo rapporto che era prima iniziale, questo triangolo

³⁵ Cfr. Intervista n. 8.

³⁶ Cfr. P.A. Taguieff (1994), *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo* [1987], Bologna, Il Mulino.

famiglia-scuola e ragazzo. Si capovolge questo rapporto e la scuola diventa un'ispirazione di libertà o di diritti che lui non ha mai avuto prima e così torna a casa già con idee date a scuola sul diritto che non gli possono fare niente, che la famiglia deve badare, deve comprare, ecco... La famiglia che è una risorsa di affetto diventa un dovere di lavarti, di cucinarti, di comprarti tutte le cose... Ecco e non finisce più, quando questo triangolo di rispetto, questa catena si rovina. (Intervista n. 13)

6.3 Processi di inclusione: la percezione dei bambini

L'impossibilità di intervistare direttamente tutti i bambini dell'*universo* indagato ha determinato la scelta di raccogliere le loro percezioni attraverso la somministrazione di un questionario. Le domande riguardano gli stili di vita, il *background* culturale e familiare, il rapporto con la scuola, i progetti e le speranze, la nazionalità. I dati raccolti offrono un quadro descrittivo degli aspetti citati e permettono di delineare i profili degli alunni coinvolti. Sulla base dell'analisi svolta si tenterà di avanzare proposte di miglioramento per i bambini che presentano maggiori difficoltà e più fattori di rischio rispetto all'insuccesso scolastico.

Una prima analisi *univariata* ha permesso di definire l'universo investigato rispetto alla cittadinanza, al genere e alla distribuzione³⁷.

Il questionario è stato compilato da 312 alunni iscritti alle classi quinte degli Istituti comprensivi di Figline Valdarno, Reggello e Rignano Incisa Valdarno nell'anno scolastico 2015/2016.

Dei 312 alunni, 158 sono le femmine (50,6%) e 154 i maschi (49,4%). 63 alunni, cioè il 20,2% del totale, sono figli dell'immigrazione. Tale percentuale rappresenta quasi il doppio di quella media registrata nelle scuole italiane, l'incidenza migratoria risulta quindi rilevante. In questa sede si è assunto che con l'espressione *studenti con origine non italiana* o *figli dell'immigrazione* si indicano tutti quei bambini che hanno almeno uno dei due genitori di origine straniera. Secondo le riflessioni precedentemente condotte infatti, era stato concluso che l'esperienza della migrazione, vissuta in prima persona o attraverso le testimonianze dei propri genitori, rappresenta un riferimento identitario incancellabile e fondativo nella costruzione dell'immaginario simbolico ed emotivo di una persona. Tale esperienza apre a un'appartenenza a mondi plurimi, in termini di narrazioni e memoria personale e familiare, di lingua, di cultura e di significati.

³⁷ Tutte le frequenze riportate nell'analisi svolta sono espresse in percentuale.

Tabella1: Frequenza distribuzione alunni figli dell'immigrazione classi V primaria Valdarno Superiore

Cittadinanza	Frequenza	Percentuale
Italiani	249	79.8
Figli immigrazione	63	20.2

Il 44,4% degli alunni figli dell'immigrazione è costituito da maschi e il 55,6% da femmine.

Tabella 1: Percentuale figli immigrazione per genere

PERCENTUALE FIGLI IMMIGRAZIONE PER GENERE				
Maschi	Femmine		Totale	Numerosità
44.4	55.6		100	63

La percentuale più alta di alunni figli dell'immigrazione che ha compilato il questionario si registra nell'Istituto comprensivo di Figline Valdarno con 34 bambini, pari al 27,4% del totale, seguono l'Istituto comprensivo di Rignano Incisa, con 19 alunni, pari al 21,4% del totale e infine l'istituto comprensivo di Reggello, con 10 alunni, pari al 10,5% del numero complessivo di iscritti.

Tabella 2: Frequenza distribuzione alunni figli immigrazione IC Figline V.no

Cittadinanza	Frequenza	Percentuale
Italiani	90	72.6
Figli immigrazione	34	27.4

Tabella 3: Frequenza distribuzione alunni figli immigrazione IC Reggello

Cittadinanza	Frequenza	Percentuale
Italiani	85	89.5
Figli immigrazione	10	10.5

Tabella 4: Frequenza distribuzione alunni figli immigrazione IC Rignano Incisa V.no

Cittadinanza	Frequenza	Percentuale
Italiani	74	79.6
Figli immigrazione	19	20.4

Un elemento estremamente rilevante che emerge dall'indagine è l'alta percentuale dei nati da coppie miste, che rappresentano il 7,6% di tutti gli alunni coinvolti nella

compilazione e ben il 41,3% dell'universo dei bambini con cittadinanza non italiana. Esclusa questa componente, coerentemente alla numerosità registrata a livello generale negli istituti, le nazionalità più rappresentate sono quella albanese, pari al 25,4%, quella marocchina, 7,9% e quella rumena, 6,3%.

Tabella: 5 Frequenza distribuzione nazionalità figli
immigrazione classi V Valdarno Superiore

NAZIONALITÀ	Frequenza	Percentuale
albanese	16	25.4
algerina	1	1.6
araba	1	1.6
cinese	1	1.6
cingalese	1	1.6
etiope	1	1.6
filippina	1	1.6
indiana	1	1.6
inglese	1	1.6
italiana	26	41.3
marocchina	5	7.9
polacca	1	1.6
rumena	4	6.3
russe	1	1.6
siriana	1	1.6
tunisina	1	1.6

La maggioranza degli alunni figli dell'immigrazione, il 77,8%, è nata in Italia.

Tabella 6: Frequenza distribuzione per età di arrivo

Età arrivo	Frequenza	Percentuale
Nati in Italia	49	77.8
2 anni	2	3.2
4 anni	2	3.2
6 anni	1	1.6
8 anni	4	6.3
9 anni	2	3.8
Neonato	3	4.8

Famiglia

La famiglia copre un ruolo essenziale nella costruzione identitaria del soggetto e nella realizzazione dei processi di inclusione³⁸. Essa fornisce modelli, riferimenti affettivi e culturali, il bagaglio di capitale culturale e sociale che permette a ciascuno di costruire i propri saperi e le proprie rappresentazioni del mondo, le relazioni e gli scambi con la realtà circostante³⁹.

Si analizza nello specifico qual è il profilo delle famiglie dei bambini che hanno compilato il questionario e qual è la percezione che ne hanno gli alunni in termini di benessere e di felicità.

Rispetto alla numerosità della composizione familiare, nella maggior parte dei casi, il 60,9%, i figli sono 2, seguono con la stessa percentuale del 17%, quelle con 1 o 3 figli.

Tabella 7: Numero figli

NUMERO FIGLI	Frequenza	Percentuale
Figlio unico	53	17
2 figli	190	60.9
3 figli	54	17.3
4 figli	10	3.2
5 figli	3	1
6 figli	1	0.3
7 figli	1	0.3
Totale	312	100

Fra i figli dell'immigrazione risulta più bassa la percentuale dei figli unici, il 14,3%, contro il 17,7% degli italiani, e delle famiglie con 2 figli, il 50,8%, rispetto al 63,4% degli autoctoni. Più alto rispetto agli italiani è il numero di famiglie con 3-4-5 figli, rispettivamente con il 19%, 9,5% e 3,2%, contro il 16,9%, l'1,6% e lo 0,4% degli italiani. Una famiglia presenta 6 figli e una 7.

Tabella 8: Numero figli e cittadinanza

NUMERO FIGLI E CITTADINANZA									
	1	2	3	4	5	6	7	Totale	N
Italiani	17.7	63.4	16.9	1.6	0.4	0	0	100	249
Figli immigrazione	14.3	50.8	19	9.5	3.2	1.6	1.6	100	63
Numerosità	53	190	54	10	3	1	1		312

Fra i figli dell'immigrazione risultano più numerose le famiglie *estese*, cioè quelle in cui sono presenti oltre a genitori e figli anche altre figure, come nonni, zii, cugini. Ciò può

³⁸ Cfr. C. Silva (2014), *La famiglia immigrata tra cura dell'altro e cura di sé*, cit., pp. 325-340; P. Donati (2009), *Il ruolo della famiglia come agente di integrazione*, cit.

³⁹ Cfr. J.S. Coleman (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, cit.

lasciare ipotizzare, fra le possibili cause, una situazione economica fragile e l'esigenza di condividere le spese di affitto e dei consumi.

Tabella 9: PERCENTUALE: Percentuale delle famiglie estese rispetto alla cittadinanza

CITTADINANZA E FAMIGLIE ESTESE				
	FAMIGLIA NUCLEARE	FAMIGLIA ESTESA	Total	N
Italiani	89.6	10.4	100	249
Figli immigrazione	81	19	100	63
Numerosità	274	38		312

Per cercare di delineare lo status economico della famiglia è importante far riferimento al livello culturale dei genitori, espresso dal titolo di studio conseguito e dalla professione svolta. Raggruppando le coppie e/o i singoli genitori in un livello culturale *basso*, *medio-basso*, *medio*, *medio-alto* e *alto*⁴⁰, il risultato è che mediamente le famiglie dell'immigrazione presentano un livello culturale meno elevato rispetto agli italiani. Il 19% di loro presenta infatti un livello *basso*, rispetto al 3,6% degli italiani, il 27% è di livello *medio basso* contro il 24,9% degli autoctoni, il 42,9% di livello *medio*, contro il 50,2% degli altri, il 6,3% è di livello *medio alto* rispetto al 12,4% degli italiani e il 4,8% *alto* contro l'8,8% degli italiani.

Tabella 10: Fascia culturale dei genitori

FASCIA CULTURALE GENITORI						
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO ALTA	MEDIO BASSA	TotaleN
Famiglie italiane	8.8	3.6	50.2	12.4	24.9	100 249
Famiglie dell'immigrazione	4.8	19	42.9	6.3	27	100 63
Numerosità	25	21	152	3	79	312

Si rileva che solo fra le madri di origine straniera ci sono persone il cui titolo di studio è la licenza elementare, pari al 6,3%. Ciò non si verifica nel resto dell'universo analizzato.

Tabella 11: Titolo di studio delle madri di origine straniera

TITOLO DI STUDIO MADRI ORIGINE STRANIERA	Percentuale
Non disponibile	12.7
Qualifica professionale	9.5
Licenza elementare	6.3
Licenza media	28.6
Diploma maturità	28.6
Laurea	14.3

⁴⁰ Nel livello culturale *basso* sono state inserite le coppie di genitori con licenza elementare e/o licenza media ed elementare, in quello *medio-basso* le famiglie con entrambi i genitori con licenza media e/o licenza media e qualifica professionale, *medio* i genitori con diploma di maturità, *medio-alto* quelli con diploma di maturità e laurea, *alto* quelli entrambi con laurea o titolo post laurea. I dati sono stati estrapolati dalle *schede di contesto* compilate dalle famiglie in occasione delle prove Invalsi 2015/2016 di quinta. L'operazione di accorpamento ha consentito di creare una variabile filtro utilizzata per svolgere l'analisi multifattoriale.

Numerosi studi hanno evidenziato il peso del capitale economico familiare sulla riuscita scolastica⁴¹.

Considerando i lavori svolti dai genitori⁴², i dati emersi dalla ricerca mostrano, coerentemente all'andamento nazionale e internazionale, un inserimento professionale dei migranti prevalentemente nelle categorie di operai e artigiani. Molti sono i padri che si occupano di edilizia e le madri che svolgono il lavoro di domestica o che sono casalinghe. Le categorie lavorative in cui sono inseriti, per lo più con bassa qualifica, permettono di parlare anche per l'universo considerato di un'integrazione subalterna, che non tiene conto dei titoli di studio posseduti e che prospetta una chiara situazione socio-economica di svantaggio⁴³.

Tabella 12: Lavori svolti dai padri di origine straniera

LAVORO PADRE	PERCENTUALE
Non dichiarato	4.8
Artigiani	33.3
Coltivatori	3.2
Commerciante	20.6
Dirigente	3.2
Disoccupato	3.2
Impiegato	1.6
Imprenditore	3.8
Operaio	23.8
Professionista	3.2

Tabella 13: Lavori svolti dai padri di origine italiana

LAVORO PADRE	PERCENTUALE
Non dichiarato	2
Artigiano	19.3
Coltivatore	3.2
Commerciante	11.2
Dirigente	1.2
Disoccupato	2
Impiegato	9.6
Imprenditore	2.8
Insegnante	2.4
Militare	3.2
Operaio	26.5
Professionista	11.2
Tecnico	5.2

⁴¹ Cfr. G. Giovannini, L. Queirolo Palmas (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, cit.

⁴² La classificazione delle professioni svolte è stata effettuata considerando quella presentata da Istat, www.istat.it e quella utilizzata nelle *schede di contesto* somministrate ai genitori da Invalsi per la rilevazione relativa agli anni scolastici 2015/2016.

⁴³ Cfr. M. Ambrosini (2007c), *Oltre l'integrazione subalterna. La sfida delle seconde generazioni*, pp. 63-69.

Dalla comparazione dei dati emerge che la percentuale di disoccupati è più alta fra i migranti (3,2%) che fra gli italiani (2,1%). Il 23,8% dei padri di origine straniera svolge il lavoro di operaio, rispetto al 26,5% degli italiani; più alta è la percentuale di artigiani, nella quale rientrano anche le persone impegnate nell'edilizia, con il 33,3% contro il 19,3% degli italiani. Il 3,2% si occupa di agricoltura, sia fra gli immigrati che fra gli italiani; il 20,6% è impiegato nel commercio (rientrano qui i lavori nella ristorazione e come camerieri), rispetto all'11,2% degli italiani; il 3,2% è imprenditore, rispetto al 2,8% di italiani; l'1,6% è impiegato, contro il 9,6% degli autoctoni.

Sono rilevate invece solo fra gli italiani le professioni di insegnante, rappresentati con il 2,4% dei padri; militari, con il 3,2%; tecnici con il 5,2%; professionisti, con l'11,2% e dirigenti con l'1,2%.

Per quanto riguarda le madri si presenta una situazione analoga

Tabella 14: Lavori svolti dalle madri di origine straniera

LAVORO MADRE	PERCENTUALE
Non dichiarato	3.2
Artigiana	9.5
Coltivatrice	1.6
Commerciante	15.9
Dirigente	3.2
Disoccupata	3.2
Impiegata	1.6
Insegnante	25.4
Operaia	3.2
Professionista	4.8
Servizi	4.8
Tecnica	23.8

Tabella 15: Lavori svolti dalle madri di origine italiana

LAVORO MADRI	PERCENTUALE
Non dichiarato	0.4
Artigiana	6.4
Coltivatrice	0.4
Commerciante	14.5
Dirigente	0.8
Disoccupata	2
Impiegata	18.5
Insegnante	4
Operaia	14.5
Professionista	10.4
Servizi	7.6
Tecnica	6
Casalinga	14.5

Considerando le madri di origine straniera si registra una percentuale maggiore di disoccupate, il 3,2% rispetto al 2% delle italiane. Le casalinghe sono il 23,8% contro il 14,6% delle madri autoctone; si occupa di agricoltura l'1,6% delle mamme di origine straniera rispetto allo 0,4% delle italiane; la percentuale di operaie è identica, cioè il 25,4%; le artigiane sono il 9,5% contro il 6,4%; nel commercio è impegnato il 15,9% delle madri immigrate e il 14,5% delle italiane; il 4,8% si occupa di servizi rispetto al 7,6% delle italiane; l'1,6% è imprenditrice contro lo 0,4%; il 3,2% è professionista rispetto al 10,4% delle madri italiane; il 4,8% svolge un lavoro tecnico contro il 6% delle autoctone. Non ci sono insegnanti fra le madri di origine migrante rappresentate invece dal 4% delle italiane.

Rispetto alle categorie professionali dei genitori, le famiglie sono state inserite in ipotetiche fasce socio-economiche, in relazione al presunto reddito e al prestigio del lavoro svolto⁴⁴. Le fasce individuate sono una *bassa*, una *medio-bassa*, una *media*, una *medio-alta*, una *alta*⁴⁵.

Tabella 16: Fasce socioeconomiche per cittadinanza

FASCIA SOCIOECONOMICA E CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
Famiglie italiane	4.7	13.3	41.4	15.3	25.3	100	249
Famiglie dell'immigrazione	4.8	33.3	20.6	8	33.3	100	63
Numerosità	15	54	116	43	84		312

Le famiglie dell'immigrazione presentano una situazione di maggiore svantaggio economico. Il 33,3% si colloca infatti nella fascia *bassa*, contro il 13,3% degli italiani, il 33,3% nella fascia *medio-bassa*, rispetto al 25,3% degli autoctoni; il 20% in quella *media* contro il 41,4% degli italiani; l'8% nella fascia *medio-alta* rispetto al 15,3% di italiani, il 4,8% nella fascia *alta*, rispetto al 4,7% di italiani. Interessante a questo punto analizzare anche la relazione fra il titolo di studio e la condizione socio economica. L'analisi permette di ricavare un nesso fortissimo fra le due variabili per le famiglie italiane. Più alto è il titolo

⁴⁴ Anche tale operazione ha consentito di creare una variabile filtro utilizzata per svolgere l'analisi multifattoriale.

⁴⁵ Nella fascia *bassa* rientrano le famiglie con un genitore disoccupato o casalinga e l'altro con impiego non qualificato, in quella *medio-bassa* (operaio/a, coltivatore diretto, addetto/a ai servizi e socio di cooperativa, artigiano/a); *media* (tecnico/a, insegnante, impiegato/a, militare graduato, commerciante), *alta* (professionista dipendente, sottoufficiale militare o libero professionista, medico, avvocato, psicologo, ricercatore, dirigente, docente universitario, funzionario o ufficiale militare, imprenditore, proprietario agricolo), *medio-alta* (la combinazione di fascia media e alta).

di studio e più alta la posizione professionale e la condizione socio-economica. Questo tipo di collegamento diventa invece più sfumato nelle famiglie non italiane, in cui probabilmente, il problema della mancata conversione dei titoli di studio genera situazioni di integrazione professionale subalterna, con tutte le conseguenze che ciò comporta rispetto a reddito e qualità di vita.

Tabella 17: Fascia socioeconomica e titolo di studio dei genitori italiani

FASCIA SOCIOECONOMICA E TITOLI DI STUDIO							
	C. ALTA	C. BASSA	C. MEDIA	C. MEDIO ALTA	C. MEDIO BASSA	Total e	N
Fascia socioec. alta	75	0	16.7	8.3	0	100	12
Fascia socioec. bassa	0	15.2	39.4	3	42.4	100	33
Fascia socioec. media	3.9	2.9	61.2	12.6	19.4	100	103
Fascia socioec. medio-alta	23.7	0	34.2	31.6	10.5	100	38
Fascia socioec. medio-bassa	0	1.6	54	6.3	38	100	63
Numerosità	22	9	125	31	62		249

Considerando gli italiani, rispetto alla fascia socioeconomica *alta* si può osservare che nel 75% delle famiglie che ne fanno parte, i genitori hanno un livello di istruzione *alto*; l'8,3% ha un livello di istruzione *medio-alto*; il 16,7% ha un livello di istruzione *medio*. Si osserva come al graduale diminuire del titolo di studio anche la condizione economica peggiora, fino alla fascia più *bassa* in cui nessuno ha un livello d'istruzione *alto*, solo il 3% ha un livello *medio-alto*, il 39,4% un livello *medio*, il 42,2% un livello *medio-basso*, e il 15,2% livello di istruzione *basso*.

Per le famiglie di origine immigrata la situazione è la seguente

Tabella 18: Fascia socio-economica e titolo di studio dei genitori di origine immigrata

FASCIA SOCIO-ECONOMICA E TITOLI DI STUDIO							
	C. ALTA	C. BASSA	C. MEDIA	C. MEDIO ALTA	C. MEDIO BASSA	Totale	N
Fascia socioec. alta	0	0	66.7	33.3	0	100	3
Fascia socioec. bassa	0	19	52.4	4.8	23.8	100	21
Fascia socioec. media	0	15.4	46.2	7.7	30.8	100	13
Fascia socioec. medio-alta	40	20	0	20	20	100	5
Fascia socioec. medio-bassa	4.8	23.8	38.1	0	33.3	100	21
Numerosità	3	12	27	4	17		63

Pochissime sono le famiglie straniere con una condizione economica *alta* e *medio alta*, 8 in tutto. Il titolo di studio *alto* non sempre incide sulla condizione socioeconomica. Il

66,7% delle famiglie con cultura *media* registra il più elevato livello socioeconomico. Chi si colloca nella fascia socioeconomica *bassa* o *medio-bassa* presenta invece anche livelli culturali *medi* o medio *alti*.

La domanda 18 del questionario: *Quali di queste cose ci sono a casa tua?* ha permesso di evidenziare se esistono situazioni di particolare difficoltà materiale in casa, segnalati ipoteticamente dalla mancanza della lavatrice, e anche da quali sono i beni di cui i bambini possono disporre, in riferimento a libri e giornali per la sfera culturale e computer e internet per quella culturale e comunicativa.

Di tutti gli alunni intervistati solo due, di cittadinanza italiana, non possiedono la lavatrice. La presenza di libri e giornali è molto diffusa, soprattutto nelle famiglie italiane, l'88% dichiara infatti di avere più di 20 libri, rispetto al 71,4% degli alunni di origine non italiana e il 70,3% afferma di avere a casa giornali e riviste rispetto al 57,1% degli altri. I consumi culturali delle famiglie di origine non italiana sono pertanto più bassi.

Tabella 19: Distribuzione frequenza presenza libri per cittadinanza

PRESENZA LIBRI E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	11.2	88.8	100	249
Figli dell'immigrazione	28.6	71.4	100	63
Numerosità	46	266		312

Tabella 20: Distribuzione frequenza presenza giornali per cittadinanza

PRESENZA DI GIORNALI E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	29.7	70.3	100	249
Figli dell'immigrazione	42.9	57.1	100	63
Numerosità	101	211		312

Largamente diffusa la presenza del computer, posseduto dal 97,2% delle famiglie italiane e dall'87,3% delle famiglie immigrate.

Tabella 21: Distribuzione frequenza presenza computer a casa

PRESENZA DI PC E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	2.8	97.2	100	249
Figli dell'immigrazione	12.7	87.3	100	63
Numerosità	15	297		312

Anche rispetto alla connessione a internet si presenta una differenza, la possiede il 94,8% degli autoctoni e invece l'84,1% degli alloctoni.

Tabella 22: Distribuzione frequenza connessione a internet

CONNESSIONE A INTERNET E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	5.2	94.8	100	249
Figli dell'immigrazione	15.9	84.1	100	63
Numerosità	23	289		312

Se per gli italiani si presentano anche casi di famiglie che non dispongono del computer e della connessione e che si collocano in una fascia socioeconomica *medio* e *medio-alta*, fra le famiglie della migrazione si trovano in questa situazione sempre quelle con una situazione socioeconomica *bassa* (50% per il possesso del pc e 23,8% per la connessione internet) e *medio-bassa* (50% per il possesso del pc e 23,8% per la connessione internet). Quindi si può ipotizzare una relazione fra le due circostanze.

Tabella 23: Famiglie immigrate, situazione socioeconomica e possesso del computer

SITUAZIONE SOCIOECONOMICA E POSSESSO COMPUTER							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO ALTA	MEDIO BASSA	Totale	N
No	0	50	0	0	50	100	8
Sì	5.5	30.9	23.6	9.1	30.9	100	55
Totale	4.8	33.3	20.6	7.9	33.3	100	
Numerosità	3	21	13	5	21		63

Tabella 24: Famiglie italiane, situazione socio economica e possesso del computer

SITUAZIONE SOCIOECONOMICA E POSSESSO COMPUTER							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO ALTA	MEDIO BASSA	Totale	N
No	0	12.1	0	2.6	3.2	2.8	7
Sì	100	87.9	100	97.4	96.8	97.2	242
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	12	33	103	38	63		249

Tabella 25: Famiglie della migrazione, situazione socioeconomica, connessione a internet

SITUAZIONE SOCIOECONOMICA E CONNESSIONE A INTERNET							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO ALTA	MEDIO BASSA	Totale	N
No	0	23.8	0	0	23.8	15.9	10
Sì	100	76.2	100	100	76.2	84.1	53
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	21	13	5	21		63

Tabella 26: famiglie italiane, situazione socioeconomica, connessione a internet

SITUAZIONE SOCIOECONOMICA E CONNESSIONE A INTERNET							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO ALTA	MEDIO BASSA	Totale	N
No	0	15.1	2.9	2.6	6.3	5.2	13
Sì	100	84.8	97	97.3	93.6	94.8	236
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	12	33	103	38	63		249

Le risposte alla domanda 17A sulla cittadinanza dei vicini di casa, consentono di comprendere la distribuzione e la concentrazione delle famiglie italiane e non italiane nel territorio. Dall'analisi dei dati si può affermare che le famiglie di origine immigrata e quelle italiane con una situazione economica meno avvantaggiata (il 50% della fascia socio economica bassa) vivono vicine, presumibilmente nelle stesse zone o quartieri. I bambini con famiglie con una situazione socioeconomica più elevata (86,7% di chi ha una condizione socio economica elevata) dichiarano invece, per lo più di avere vicini solo italiani. Tale realtà, perfettamente comprensibile in riferimento ai costi e ai tipi di abitazione, deve costituire un elemento di riflessione e di attenzione per le amministrazioni, affinché non si creino quartieri in cui si concentrano situazioni di disagio e di malessere.

Tabella 27: Vicinato e condizione socioeconomica

VICINATO E CONDIZIONE SOCIOECONOMICA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
Tutti italiani	86.7	46.3	72.4	65.1	65.5	65.7	205
Tutti non italiani	6.7	3.7	0.9	0	1.2	1.6	5
Italiani e non italiani	6.7	50	26.7	34.9	33.3	32.7	102
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	15	54	116	43	84		312

Un aspetto importante per la stabilità familiare è indagato dal questionario è rappresentato dalla presenza di una rete amicale o parentale di supporto. Il capitale sociale, anche come canale di successo scolastico, risulta particolarmente rilevante in termini di presenze extra-familiari⁴⁶. La domanda 11. *Quando non ci sono i tuoi genitori con chi stai?* mostra se la famiglia può contare sulla presenza dei nonni, di parenti e di amici, quindi emergono eventuali situazioni di isolamento familiare, oppure un quadro protettivo di relazioni più ampio. Le risposte al quesito mostrano una rete di riferimento più debole per le famiglie dell'immigrazione. Il 61% dei bambini italiani può rimanere con i nonni contro il 27% degli altri, il 18,9% sta con i parenti, contro il 12,7% dei figli dell'immigrazione, il 7,3% con i vicini di casa, rispetto al 3,2% degli altri. Più alte invece le percentuali dei bambini di origine non italiana che stanno da soli (46% contro il 42,6%), con i fratelli (11,1% contro il 4,8%) o con gli amici (15,9% contro il 12,4%). Emerge come dato

⁴⁶ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze*, cit., p. 198.

significativo il sostegno offerto dagli stessi componenti della famiglia e in particolare dai fratelli maggiori.

Tabella 28: Supporto nonni in assenza genitori e cittadinanza

CITTADINANZA E SUPPORTO NONNI				
	NO	SI	Totale	N
Italiani	39	61	100	249
Figli immigrazione	73	27	100	63
Numerosità	143	169		312

Tabella 29: Supporto parenti in assenza genitori e cittadinanza

CITTADINANZA E SUPPORTO PARENTI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	81.1	18.9	100	249
Figli immigrazione	87.3	12.7	100	63
Numerosità	257	55		312

Tabella 30: Supporto vicini in assenza genitori e cittadinanza

CITTADINANZA E SUPPORTO VICINI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	92.8	7.2	100	249
Figli dell'immigrazione	96.8	3.2	100	63
Numerosità	292	20		312

Tabella 31: Supporto amici in assenza genitori e cittadinanza

CITTADINANZA E SUPPORTO AMICI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	87.5	12.5	100	249
Figli immigrazione	84.2	15.8	100	63
Numerosità	271	41		312

Tabella 32: Supporto fratelli in assenza genitori e cittadinanza

CITTADINANZA E SUPPORTO FRATELLI				
	NO	SÌ	Total	N
Italiani	95	4.8	100	249
Figli dell'immigrazione	88.9	11.1	100	63
Numerosità	293	19		312

Tabella 33: Stare soli in assenza genitori e cittadinanza

CITTADINANZA E STARE DA SOLI				
	NO	SÌ	Total	N
Italiani	57.4	42.6	100	249
Figli dell'immigrazione	54	46	100	63
Numerosità	177	135		312

Successivamente sono stati indagati e analizzati i comportamenti linguistici dei bambini figli dell'immigrazione. Mantenere l'uso della lingua madre denota attaccamento alle

proprie origini, possibilità di scambio e di rapporto profondo con i genitori e con i parenti vicini e lontani, inoltre gioca un ruolo importante, come dicono gli studi, sul fronte cognitivo, per raggiungere livelli più elevati di conoscenza linguistica in italiano e sviluppare forme di bilinguismo additivo⁴⁷. Tutti i processi di astrazione e di concettualizzazione imposti dallo studio, ed essenziali per conseguire buoni risultati scolastici, richiedono infatti una padronanza molto alta della lingua. Nonostante ancora da parte della scuola talvolta arrivi il messaggio che a casa è meglio parlare in italiano che nella lingua di origine, ormai forte è la consapevolezza di quanto un buon livello di bilinguismo, quando in casa si usano più idiomi, sia una necessità, oltre che una risorsa.

Analizzando le risposte alla domanda n. 13 *In quale lingua parli a casa con la tua famiglia?* si evidenzia che 60 bambini, cioè la grande maggioranza degli alunni figli dell'immigrazione parla in casa sia l'italiano che la lingua di origine (76,2%), solo 3 (4,8%) parlano unicamente la lingua di origine e 12 (19%) parlano solo in italiano. Numerosi sono i bambini nati da coppie miste, e numerosi quelli nati in Italia, sicuramente questi due elementi incidono nell'ampio uso che viene fatto della lingua italiana in famiglia.

Tabella 34: Lingue parlate dai figli dell'immigrazione

LINGUE PARLATE	FREQUENZA	PERCENTUALE
Solo in italiano	12	19
Solo in L1	3	4,8
In italiano e in L1	48	76,2

Sempre in merito alla questione linguistica, la domanda 19 relativa alla lingua ascoltata nei canali televisivi, ha permesso di evidenziare una certa distanza degli alunni non italiani rispetto alla cultura del paese di origine, poiché solo il 33,3% degli alunni figli dell'immigrazione guarda la tv nella lingua del paese di provenienza. Anche in questo caso, le caratteristiche del campione, cioè il fatto di essere nati in Italia e in grande percentuale da coppie miste, giustifica l'immersione nel contesto italiano e permette di ipotizzare una identificazione importante con questo.

⁴⁷ Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere...*, cit., pp. 31-37; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015; J. Cummins (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon; A. Vaccarelli (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Pisa, ETS; S. Contento (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.

Tabella 35: Distribuzione frequenza fruizione canali televisivi e cittadinanza

TELEVISIONE E LINGUA DEI CANALI				
	NO	SI	Totale	N
Italiani	92.4	7.6	100	249
Figli della migrazione	66.7	33.3	100	63
Numerosità	272	40		312

Un dato che non è stato possibile misurare (in quanto il questionario non chiedeva esplicitamente se in famiglia si parla il dialetto), ma che è emerso dalle risposte dei bambini e che risulta di particolare interessante, è l'uso del dialetto regionale come lingua della comunicazione nelle famiglie e in particolare in quelle (numerose nel paese di Figline) emigrate dal sud Italia. Vari alunni hanno affermato che a casa si parla il dialetto, specificando che si trattava di siciliano, calabrese, napoletano. Alcuni di loro, quando hanno definito la cittadinanza dei genitori hanno riportato espressioni *come italiana (calabrese), o siciliana*. Il senso di una doppia appartenenza e di estraneità sembra quindi accomunare tutte le persone che hanno vissuto un allontanamento dalla terra di origine e non solo chi arriva da un altro Paese.

Altri aspetti culturali rilevati riguardano le festività celebrate in famiglia e i cibi consumati a casa e preferiti.

Un primo dato che emerge è che le ricorrenze più celebrate in Italia e che ormai hanno assunto un carattere non esclusivamente religioso, come il Natale (82,5%) e la Pasqua (81%) sono ampiamente festeggiati anche da molti figli dell'immigrazione. Anche se nessuna domanda del questionario riguarda la religione professata, ipotizziamo una presenza musulmana, che corrisponde almeno al 12% di alunni figli dell'immigrazione che dichiara di festeggiare il Ramadan. Incrociando i dati è possibile affermare che tali alunni non festeggiano per il 75% il Natale, ciò denota un mantenimento rigoroso delle prescrizioni religiose, quindi un forte radicamento culturale.

Tabella 36: Percentuale dei figli dell'immigrazione che festeggiano il Natale

CITTADINANZA E NATALE				
	NO	SÌ	TOTALE	N
Italiani	0.8	99.2	100	249
Figli dell'immigrazione	17.5	82.5	100	63
Numerosità	13	299		312

Tabella 37: Percentuale dei figli dell'immigrazione che festeggia la Pasqua

CITTADINANZA E PASQUA				
	NO	SÌ	TOTALE	N
Italiani	1.6	98.4	100	249
Figli dell'immigrazione	19	81	100	63
Numerosità	16	296		312

Tabella 38: Figli immigrazione che festeggiano Ramadan

CITTADINANZA E RAMADAN		
NO	SÌ	TOTALE
55 (87.3%)	8 (12.698%)	63 (100%)

Tabella 39: Alunni che festeggiano il Ramadan e il Natale

RAMADAN E NATALE				
	NO NATALE	SÌ NATALE	TOTALE	N
No Ramadan	9	91	100	55
Sì Ramadan	75	25	100	8
Numerosità	11	52		63

L'interesse per le abitudini e i gusti alimentari nasce dalla consapevolezza che anche il cibo consumato ha una forte valenza culturale. Le domande rivolte sono state due, una più personale, la n. 37. *Quali sono i tuoi piatti preferiti?* e una declinata invece sulle abitudini familiari, la n. 38. *A casa tua la tua famiglia mangia cibi tradizionali non italiani?*

Rispetto al quesito 37 i bambini potevano esprimere tre preferenze, le risposte date sono state classificate come *pietanze italiane*, *pietanze straniere*, *cibi fast food*, *cucina regionale*. Siamo portati a ritenere che le tre risposte date corrispondano anche a un ordine di preferenza. I dati ottenuti risultano di interessante lettura, per esempio rispetto alla netta preferenza per la cucina regionale non solo toscana. Sapendo che il Valdarno accoglie anche varie famiglie provenienti dal sud Italia, questo dato sottolinea il carattere migratorio anche della loro esperienza che concilia gastronomicamente due mondi. Lo stesso può dirsi per i figli dell'immigrazione che citano *byrek*, *burrito*, *cous cous*, *fish and chips*, *jazhi*, piatto filippino, piatto thailandese.

Tabella 40: Preferenze alimentari per cittadinanza 1

CITTADINANZA CIBI PREFERITI 1							
	NON ESPRESSO	PIET. ITA	PIET. STR	FASTFOOD	CUC. REG	Totale	N
Italiani	3.6	84.7	2.8	4.4	4.4	100	249
Figli dell'immigrazione	3.2	80.9	11.1	3.2	1.6	100	63
Numerosità	11	262	14	13	12		312

Tabella 41: Preferenze alimentari per cittadinanza 2

CITTADINANZA CIBI PREFERITI 2							
	NON ESPRESSO	PIET. ITA	PIET. STR	FASTFOOD	CUC. REG	Totale	N
Italiani	3.6	70.7	2.4	16.1	7.2	100	249
Figli dell'immigrazione	3.2	76.2	11.1	7.9	1.6	100	63
Numerosità	11	224	13	45	19		312

Tabella 42: Preferenze alimentari per cittadinanza 3

CITTADINANZA CIBI PREFERITI 3							
	NON ESPRESSO	PIET. ITA	PIET. STR	FASTFOOD	CUC. REG	Totale	N
Italiani	6.4	67.5	3.6	12.9	9.6	100	249
Figli dell'immigrazione	3.2	69.8	0	17.5	9.5	100	63
Numerosità	18	212	9	43	30		312

Un primo dato che emerge è che solo l'11,1% dei bambini figli dell'immigrazione preferisce i piatti non italiani, quindi le loro consuetudini alimentari si sono fortemente italianizzate, questo dato potrebbe essere letto come un allontanamento dalla cultura di origine, ma anche come un adattamento e un'apertura a quella italiana, considerando anche che molti di loro sono di seconda generazione e quindi per certi aspetti sono meno legati alla cultura di origine. Un altro elemento di rilievo è che i gusti alimentari dei bambini autoctoni sono fortemente radicati nella tradizione italiana. Sono pochi i bambini che preferiscono la cucina non italiana, come detto è alta anche la loro preferenza per la cucina regionale. È interessante notare che sia per gli italiani che per i non italiani, alla prima preferenza espressa la menzione di piatti *globalizzati* da *fastfood* (hamburger, patatine, hotdog...) è stata minima, alla seconda e alla terza scelta però è aumentata, fino ad arrivare al 17,5% per i bambini dell'immigrazione. Gli alunni di origine italiana alla prima preferenza si sono concentrati sulla tradizione italiana, alla seconda hanno lasciato più spazio (16,1%) ai cibi *fastfood*, alla terza hanno dato un crescente riconoscimento alla cucina locale. I figli dell'immigrazione nelle prime due scelte si mantengono, anche se in piccola percentuale, fedeli alla propria tradizione culinaria, alla terza preferenza questa diventa pari a 0% e crescono invece le segnalazioni di cucina regionale e *fastfood*. L'intreccio fra locale e globale si esprime anche sulla tavola e nell'omologazione dei gusti.

Le risposte al quesito 38 indicano in quante famiglie dell'immigrazione il legame con la tradizione gastronomica e probabilmente, ipotizziamo, con il Paese di origine è particolarmente forte.

Tabella 43: Consumo cibi tradizionali non italiani per cittadinanza

CITTADINANZA CONSUMO CIBI TRADIZIONALI						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Italiani	44.2	48.6	6	1.2	100	249
Figli immigrazione	6.3	38.1	44.4	11.1	100	63
Numerosità	114	14	43	10		312

Per quanto concerne gli alunni italiani, l'esperienza della cucina etnica è piuttosto marginale ma comunque esistente. Il 7,2% in totale dichiara di consumarne *spesso* o *sempre*.

Anche i quesiti 33. *Leggi nel tempo libero?* 34. *I tuoi genitori leggono nel tempo libero?* e 35. *Giochi ai videogiochi?* consentono di tracciare un quadro ancora più completo delle abitudini domestiche degli alunni e delle loro famiglie e verranno poi messi in relazione ai risultati scolastici degli alunni.

La percentuale di alunni che dichiara di leggere *sempre* e *spesso*, quindi in modo assiduo, ammonta a circa il 40%, quelli che leggono *qualche volta* o non leggono *mai* sono circa il 60% dell'universo considerato. Le femmine inoltre, dicono di leggere più dei maschi.

Tabella 44: Distribuzione frequenza lettura tempo libero

LEGGI NEL TEMPO LIBERO	Frequenza	Percentuale
Mai	29	9.3
Qualche volta	161	51.6
Spesso	94	30.1
Sempre	28	9
Totale	312	100

Tabella 45: Lettura e genere

LETTURA GENERE						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	MOLTO	Totale	N
Maschi	13	52.6	28.6	5.8	100	154
Femmine	5.7	50.6	31.6	12,1	100	158
Numerosità	29	161	94	28		312

Considerando le differenze fra i bambini in base alla cittadinanza, si registra una maggiore frequenza di lettori fra i figli dell'immigrazione. Fra gli italiani il 7,6% dichiara di leggere *molto*, il 28,5% *spesso*, il 53% *qualche volta*, il 10,8% *mai*. Fra gli alunni non italiani invece, il 14,3% afferma di leggere *molto*, il 36,5% *spesso*, il 46% *qualche volta*, il 3,2% *mai*.

Tabella 46: Lettura nel tempo libero e cittadinanza

CITTADINANZA LETTURA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	MOLTO	Total	N
Italiani	10.8	53	28.5	7.6	100	249
Figli dell'immigrazione	3.2	46	36.5	14.3	100	63
Numerosità	29	161	94	28		312

In generale si può osservare una correlazione fra l'assiduità alla lettura dei figli e il livello culturale della famiglia, più questo si abbassa, più i figli si allontanano dalla lettura. Tale aspetto è particolarmente presente fra gli italiani rispetto alla risposta *mai* (12,9% del livello *medio-basso*, rispetto allo 0% dei figli dell'immigrazione e il 22,2% del livello *basso* rispetto al 16,7%).

Tabella 47: Lettura individuale e livello culturale dei genitori per alunni figli dell'immigrazione

LETTURA E LIVELLO CULTURALE FAMIGLIA							
	ALTO	BASSO	MEDIO	MEDIO-ALTO	MEDIO- BASSO	Totale	N
Mai	0	16.7	0	0	0	3.2	2
Qualche volta	0	58.3	44.4	25	52.9	46	29
Spesso	33.3	16.7	44.4	75	29.4	36.5	23
Sempre	66.6	8.3	11.1	0	17.6	14.3	9
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	12	27	4	17		63

Tabella 48: Lettura individuale e livello culturale dei genitori per alunni italiani

LETTURA E LIVELLO CULTURALE FAMIGLIA							
	ALTO	BASSO	MEDIO	MEDIO-ALTO	MEDIO-BASSO	Totale	N
Mai	4.5	22.2	12.8	0	12.9	10.8	27
Qualche volta	50	33.3	54.4	58.1	51.6	53.	132
Spesso	31.8	44.4	26.4	32.2	27.4	28.5	71
Sempre	13.6	0	6.4	9.7	8.1	7.6	19
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	22	9	125	31	62		249

Per quanto riguarda la lettura dei genitori la percentuale generale di frequenza coincide con quella dei figli. Il 10,6% dei genitori legge sempre, il 32,4% spesso, il 36,2% qualche volta, il 20,8% mai.

Tabella 49: distribuzione frequenza lettura genitori

LETTURA GENITORI	Frequenza	Percentuale
Mai	65	20.8
Qualche volta	113	36.2
Spesso	101	32.4
Sempre	33	10.6
Totale	312	100

Rispetto alla cittadinanza risulta che i genitori italiani leggono di più, alla voce *mai* corrisponde infatti il 17,7% degli autoctoni e il 33,3% degli immigrati. Alla voce *spesso*, i genitori italiani registrano 15 punti in più di frequenze, 35,3% contro il 20,6% dei cittadini di origine straniera. Le ipotesi relative alle cause possono essere molteplici, dalla mancanza di tempo o di energia per l'impegno lavorativo, alla difficoltà di trovare libri nella propria lingua, a un livello di istruzione basso che non orienta alla lettura.

Tabella 50: Lettura genitori e cittadinanza

LETTURA GENITORI CITTADINANZA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	MOLTO	Total	N
Italiani	17.7	36.2	35.3	10.8	1000	249
Immigrati	33.3	36.6	20.6	9.5	1000	63
Numerosità	65	113	101	33		312

Tabella 51: rendimento alunni figli dell'immigrazione e lettura genitori

RENDIMENTO LETTURA GENITORI							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale	N
Mai	30	45.5	33.3	18.7	60	33.3	21
Qualche volta	30	36.4	33.3	50	20	36.5	23
Spesso	30	18.2	19	18.7	20	20.6	13
Sempre	10	0	14.3	12.5	0	9.5	6
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	10	11	21	16	5		63

Tabella 52: rendimento alunni italiani e lettura genitori

RENDIMENTO LETTURA GENITORI							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale	N
Mai	11.1	5.9	21.2	38.9	27.3	17.7	44
Qualche volta	33.3	36.8	41.2	22.2	54.5	36.1	90
Spesso	42.6	38.2	31.3	36.1	9.1	35.3	88
Sempre	13	19.1	6.3	2.8	9.1	10.8	27
Total	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	54	68	80	36	11		249

Rispetto all'uso di videogiochi le percentuali dei fruitori superano sicuramente quelle della lettura. In generale il 12,8% gioca sempre ai videogiochi, il 32,1% spesso, il 44,2% qualche volta, il 10,9% mai. Se si considera però la frequenza in base al genere, emerge che i maschi giocano molto più delle femmine. Il 60% circa dei maschi dichiara di usarli *spesso* e *sempre* contro il 30% delle femmine nella stessa fascia. Il 19,6% delle femmine dichiara di non usarli *mai*, contro il 2,6% dei maschi. Osservando i comportamenti in base alla cittadinanza non si osservano differenze significative. Il 12,1% degli italiani dichiara di giocare *sempre* ai videogiochi, contro il 15,9% dei figli dell'immigrazione, il 32,5%

spesso rispetto al 30,1% degli altri, il 45% *qualche volta* e i figli dell'immigrazione il 41,3%, il 10,4% *mai*, gli altri il 12,7%.

Tabella 53: Distribuzione frequenza uso videogiochi

VIDEOGIOCHI	Frequenza	Percentuale
Mai	34	10.9
Qualche volta	138	44.2
Spesso	100	32.1
Sempre	40	12.8
Totale	312	100

Tabella 54: Distribuzione frequenza uso videogiochi per genere

GENERE E VIDEOGIOCHI						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Maschi	2.6	37	40.9	19.5	100	154
Femmine	19	51.2	23.4	6.3	100	158
Numerosità	34	138	100	40		312

Tabella 55: Distribuzione frequenza videogiochi per cittadinanza

VIDEOGIOCHI CITTADINANZA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Total	N
Italiani	10.4	45	32.5	12.1	100	249
Figli immigrazione	12.7	41.3	30.1	15.9	100	63
Numerosità	34	138	100	40		312

La domanda 32. *Dove vai nel tempo libero con i genitori?* ha permesso di approfondire ulteriormente i consumi culturali delle famiglie e le abitudini che queste hanno. Il capitale sociale della famiglia si rafforza proprio attraverso i momenti di scambio e di apertura con persone che la circondano, siano queste parenti o amici e la frequentazione di luoghi culturali concorre positivamente a stimolare le conoscenze dei bambini, ampliando ed arricchendone l'immaginario, i riferimenti ambientali e culturali, costruendo il retroterra di significati e collegamenti su cui costruire nuovi apprendimenti anche a scuola attraverso lo studio. L'analisi della frequentazione delle varie tipologie di luoghi proposti dal questionari ha tenuto conto della possibile concomitanza di più variabili, come la fascia socioeconomica della famiglia, il livello culturale dei genitori.

Per quanto riguarda le visite ai parenti la percentuale di chi abitualmente le effettua è pressoché paritaria fra alunni italiani (54,6%) e figli dell'immigrazione (52,4%). Anche alla luce delle informazioni ricavate dalle interviste si ipotizza che i parenti di questi ultimi abitino in luoghi meno vicini alle stesse famiglie, ciò giustificherebbe la più bassa disponibilità nell'aiutare i genitori nei momenti del bisogno rilevata dal quesito 11 del questionario. Le famiglie autoctone, per lo più, presentano una storia di residenza nelle

zone indagate lunga e continuativa, le persone tendono a perpetuare la rete sociale e familiare in cui sono cresciuti e a insediarsi a stretta vicinanza con i parenti prossimi, anche per godere di aiuto e per collaborare. Le famiglie di origine non italiana e di nuovo insediamento sono forse più condizionate, nella scelta del luogo in cui vivere da fattori quali il costo degli affitti, la presenza di una comunità etnica di riferimento e la presenza di lavoro.

Tabella 56: Famiglie che visitano i parenti distinti per cittadinanza

CITTADINANZA E VISITA A PARENTI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	45.4	54.6	100	249
Figli dell'immigrazione	47.6	52.4	100	63
Numerosità	143	169		312

Rispetto alle visite a casa di amici la percentuale sia di autoctoni (48,2%) che di figli dell'immigrazione che le effettua scende di qualche punto (42,9%), ma la distanza fra i due gruppi aumenta rispetto alla precedente opzione.

Tabella 57: Famiglie che visitano gli amici distinti per cittadinanza

CITTADINANZA E VISITA AD AMICI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	51.8	48.2	100	249
Figli dell'immigrazione	57.1	42.9	100	63
Numerosità	165	147		312

La percentuale di chi trascorre il tempo libero in negozi e centri commerciali è molto elevata, si tratta del 73,5% degli italiani e del 76,2% delle famiglie dell'immigrazione. Anche il titolo culturale dei genitori e la fascia di benessere socioeconomico non sembrano influire su questa abitudine.

Tabella 58: Frequentazione di centri commerciali per cittadinanza

CITTADINANZA E CENTRI COMMERCIALI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	26.5	73.5	100	249
Figli dell'immigrazione	23.8	76.2	100	63
Numerosità	81	231		312

Visitare borghi e città è un'abitudine più diffusa fra le famiglie italiane (52,6%) che fra quelle dell'immigrazione (41,3%). Sia fra gli autoctoni (il 72,7% della fascia culturale *alta*, il 74%,1 della *medio-alta*, il 53% della *media*, il 30% della *medio-bassa*, il 66% della

bassa) che fra gli alloctoni (100% della fascia culturale *alta*, il 75% della *medio alta*, il 48,1% della *media*, il 23,5% della *medio-bassa*, il 25% della *bassa*) si evidenzia una relazione fra il livello culturale e l'abitudine di andarci. Lo stesso si può dire per la fascia di benessere socioeconomica. Fra le famiglie dell'immigrazione vi si reca il 100% di quelle che corrispondono alla fascia alta, il 60% della medio alta, il 61,1% della media, il 28,6% della medio bassa, il 28,6% della bassa, fra le italiane il 75% della fascia alta, il 65,7% della medio alta, il 54,4% della media, il 46% della medio bassa, il 36% della bassa. Esiste infatti, come sopra detto, una certa corrispondenza fra queste due ultime variabili, inoltre si può pensare che svolgere visite turistiche possa anche richiedere alcune spese da parte della famiglia e pertanto tendenzialmente le fa chi ha una condizione economica non gravemente disagiata. Tendenzialmente le famiglie con titolo di studio di livello più basso e quindi con minori possibilità economiche si recano meno in questi luoghi.

Tabella 59: Visite a borghi per cittadinanza

VISITE BORGHI E CITTÀ E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	4	52.6	100	249
Figli dell'immigrazione	58.7	41.3	100	63
Numerosità	155	157		312

Tabella 60: Famiglie dell'immigrazione che visitano borghi in base a livello culturale

VISITE A BORGHI, TITOLO CULTURALE E CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
No	0	75	51.9	25	76.5	58.7	37
Sì	100	25	48.1	75	23.5	41.3	26
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	12	27	4	17		63

Tabella 61: Visite a borghi e titolo culturale nelle famiglie italiane

VISITE A BORGHI, TITOLO CULTURALE E CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
No	27.3	33.3	46.4	25.8	69.4	47.4	118
Sì	72.7	66.7	53.6	74.2	30.6	52.6	131
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	22	9	125	31	62		249

Tabella 62: Visite a borghi e fascia socioeconomica delle famiglie dell'immigrazione

VISITE A BORGHI, FASCIA SOCIOECONOMICA E CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
No	0	71.4	38.5	40	71.4	58.7	37
Sì	100	28.6	61.5	60	28.6	41.3	26
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	21	13	5	21		63

Tabella 63: Visite a borghi e fascia socioeconomica delle famiglie italiane

VISITE A BORGHI, FASCIA SOCIOECONOMICA E CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO ALTA	MEDIO BASSA	Totale	N
No	25	63.6	45.6	34.2	54	47.4	118
Sì	75	36.4	54.4	65.8	46	52.6	131
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	12	33	103	38	63		249

La percentuale di chi va teatro con i genitori è molto bassa, si tratta dell'8,7% dell'intero universo. I bambini di origine straniera dichiarano di andarci meno (4,8%) di quelli italiani (9,6%).

Tabella 64: Percentuale di chi va a teatro

ANDARE A TEATRO	Frequenza	Percentuale
No	285	91.3
Sì	27	8.7

Tabella 65: Andare a teatro e cittadinanza

ANDARE A TEATRO E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	90.4	9.6	100	249
Figli dell'immigrazione	95.4	4.8	100	63
Numerosità	285	27		312

Considerando il livello culturale e l'estrazione socioeconomica si conferma che anche in questo caso esiste una corrispondenza fra queste variabili, chi va a teatro ha livelli più alti, sia economici (fascia *alta*: 33,3%, *medio-alta*: 9,3%, *media*: 8,6%, *medio-bassa*: 6%, *bassa*: 5,6%) che culturali (livello *alto*: 24%, *medio-alto*: 14,3%, *medio*: 7,2%, *medio-basso*: 5%, *basso*: 4,8%)⁴⁸.

Tabella 66: Andare a teatro e livello culturale

ANDARE A TEATRO E LIVELLO CULTURALE				
	No	Sì	Totale	N
Alta	76	24	100	25
Bassa	95.2	4.8	100	21
Media	92.8	7.2	100	152
Medio Alta	85.7	14.3	100	35
Medio Bassa	94.9	5	100	79
Totale	91.3	8.6	100	
Numerosità	285	27		312

⁴⁸ Le quantità numeriche sono così basse che ai fini del nostro ragionamento si preferisce analizzare le condizioni socio economiche e culturali in generale e non in relazione alla cittadinanza.

Tabella 67: Andare a teatro e livello socioeconomico

ANDARE A TEATRO E LIVELLO SOCIOECONOMICO				
	NO	SÌ	Totale	N
Alta	66.7	33.3	100	15
Bassa	94.4	5.6	100	54
Media	91.4	8.6	100	116
Medio Alta	90.7	9.3	100	43
Medio Bassa	94	6	100	84
Totale	91.3	8.7	100	
Numerosità	285	27		312

Tabella 68: Rendimento e andare a teatro

RENDIMENTO E ANDARE A TEATRO				
	NO	SÌ	Totale	N
Ottimo	20.4	22.2	20.5	64
Distinto	25.6	22.2	25.3	79
Buono	32.3	33.3	32.4	101
Sufficiente	16.9	14.8	16.6	52
Non sufficiente	4.9	7.4	5.1	16
Totale	100	100	100	
Numerosità	285	27		312

Andare a visitare musei e a vedere mostre risulta una pratica più diffusa che andare a teatro, lo fa il 26,6% dei bambini, il 30% dei bambini italiani e solo l'11,1% dei figli dell'immigrazione. Generalmente sia fra gli italiani che fra i non italiani chi accede a questo tipo di *consumo* culturale appartiene alle fasce economico-sociali e culturali più alte. Fra gli italiani va ai musei il 40,9% dei bambini con famiglie di livello culturale *alto*, il 48,4% del *medio-alto*, il 29,6% del *medio*, il 21% del *medio-basso*, il 22,2% del *basso*. Fra le famiglie della migrazione va a visitare i musei il 33% della fascia culturale *alta*, il 50% della *medio-alta*, il 14,8% della *media*, nessuno delle fasce *bassa* e *medio-bassa*. Rispetto al livello socioeconomico per le famiglie di origine straniera va al museo il 66% della fascia socioeconomica *alta*, il 20 della *medio-alta*, il 7,7% della *media*, il 9,5% della *medio-bassa*, il 4,8% della *bassa*. Fra le famiglie di origine italiana va al museo il 50% del livello *alto*, il 55,3% di quello *medio-alto*, il 31,1% del *medio*, il 23,8% del *medio-basso*, il 6,1% del *basso*.

Tabella 69: Distribuzione della frequenza di chi va a mostre e musei

ANDARE A MOSTRE E MUSEI	Frequenza	Percentuale
No	229	73.4
Si	83	26.6

Tabella 70: Distribuzione della frequenza di chi va alle mostre per cittadinanza

ANDARE A MOSTRE E MUSEI E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	69.5	30.5	100	249
Figli della migrazione	88.9	11.1	100	63
Totale	73.4	26.6	100	
Numerosità	229	83		312

Tabella 71: Livello culturale famiglie migrazione che vanno al museo

MOSTRE CULTURA CITTADINANZA							
	ALTO	BASSO	MEDIO	MEDIO-ALTO	MEDIO-BASSO	Totale	N
No	66.6	100	85.2	50	100	88.9	56
Sì	33.3	0	14.8	50	0	11.1	7
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	12	27	4	17		63

Tabella 72: Livello culturale famiglie italiane che vanno al museo

MOSTRE CULTURA CITTADINANZA							
	ALTO	BASSO	MEDIO	MEDIO-ALTO	MEDIO-BASSO	Totale	N
No	59.1	77.8	70.4	51.6	79	69.5	173
Sì	40.9	22.2	29.6	48.4	21	30.5	76
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	22	9	125	31	62		249

Tabella 73: Fascia socioeconomica famiglie migrazione che vanno al museo

MOSTRE FASCIA SOCIOECONOMICA CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
No	33	95.2	92.3	80	90.5	88.9	56
Sì	66.7	4.8	7.7	20	9.5	11.1	7
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	21	13	5	21		63

Tabella 74: Fascia socioeconomica famiglie italiane che vanno al museo

MOSTRE FASCIA SOCIOECONOMICA CITTADINANZA							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
No	50	93.9	68.9	44.7	76.2	69.5	173
Sì	50	6.1	31.1	55.3	23.8	30.5	76
Total	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	12	33	103	38	63		249

Questa sezione si chiude con le considerazioni sulla soddisfazione espressa dai bambini rispetto al luogo dove vivono e alla famiglia.

Il quesito 15 chiede *Ti piace il posto dove abiti?*, il 17 *Ti piace la tua casa?* Le risposte date indicano un livello di apprezzamento elevato, sia per gli italiani che per i figli dell'immigrazione, questi ultimi registrano percentuali di qualche punto più basso per la voce *molto* e qualche punto in più per *abbastanza*.

Tabella 75: Distribuzione frequenza apprezzamento luogo dove si vive per cittadinanza

GRADIMENTO LUOGO DOVE SI ABITA PER CITTADINANZA						
	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	Total	N
Italiani	0.4	2	18.1	79.5	100	249
Figli immigrazione	1.6	1.6	22.2	74.6	100	63
Numerosità	2	6	59	245		312

Tabella 76: Distribuzione frequenza apprezzamento casa per cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA GRADIMENTO CASA						
	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	Total	N
Italiani	0.4	1.3	12.9	85.5	100	249
Figli immigrazione	0	1.6	19	79.4	100	63
Numerosità	1	4	44	263		312

La qualità delle relazioni dei bambini con i genitori è stata misurata dalle domande 20. *Pensi che il tempo che passi con i tuoi genitori sia....*, 21. *A casa ti senti ascoltato....*, 39. *Indica quanto ti fa sentire felice stare con i tuoi genitori*. Tali indicatori valutano la qualità del rapporto con loro, in termini di soddisfazione del bisogno di poter far affidamento su presenze sicure e costanti. Tali componenti giocano un ruolo essenziale per la costruzione di un io sicuro di sé e del mondo e ha ricadute significative anche sul successo scolastico⁴⁹.

Rispetto al quesito 20, i risultati sono abbastanza omogenei, quella dei figli dell'immigrazione si presenta come lievemente migliore. I bambini di origine non italiana dichiarano per il 42,9% di trascorrere *molto* tempo con i genitori, contro il 36,9% degli italiani. Il 44,4% dichiara di trascorrerne *abbastanza*, rispetto al 48,2% degli italiani. L'11,1% dei bambini non italiani ritiene di trascorrere *poco* tempo con i genitori, contro il 12,4% degli autoctoni. L'1,6% dei bambini figli dell'immigrazione afferma di trascorrere *pochissimo* tempo con i genitori, fra gli alunni italiani il 2,4%.

Tabella 77: Distribuzione frequenza tempo trascorso con i genitori per cittadinanza

INCROCIO TEMPO CON GENITORI CITTADINANZA						
	POCHISSIMO	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	Totale	N
Italiani	2.4	12.4	48.2	36.9	100	249
Figli dell'immigrazione	1.6	11.1	44.4	42.9	100	63
Numerosità	7	38	148	119		312

Anche per il quesito 21 le risposte sono state generalmente positive, ancora una condizione leggermente migliore per gli alunni di origine straniera. Fra i bambini figli dell'immigrazione il 52,4% si sente *molto* ascoltato, il 41,3% *abbastanza*, il 4,8% *poco* e

⁴⁹ Ivi, pp. 201-203

l'1,6% *pochissimo*. Fra gli italiani il 48,2% dice di essere *molto* ascoltato, il 42,6% *abbastanza*, l'8,4% *poco* e lo 0,8% *pochissimo*.

Tabella 78: Distribuzione frequenza ascolto genitori per cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA ASCOLTO						
	POCHISSIMO	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	Totale	N
Italiani	0.8	8.4	42.6	48.2	100	249
Figli dell'immigrazione	1.6	4.8	41.3	52.4	100	63
Numerosità	3	24	132	153		312

In maniera altrettanto positiva i bambini rispondono al quesito 39 rispetto alla soddisfazione per la loro famiglia sia fra gli italiani che fra i figli dell'immigrazione, le risposte si concentrano infatti nella fascia *abbastanza* e *molto*.

Tabella 79: Distribuzione frequenza soddisfazione famiglia per cittadinanza

CITTADINANZA SODDISFAZIONE FAMIGLIA						
	PER NIENTE	UN PO'	ABBASTANZA	MOLTO	Totale	N
Italiani	0.8	2.4	11.2	85.5	100	249
Figli dell'immigrazione	1.6	3.2	11.1	84.1	100	63
Numerosità	3	8	35	266		312

Scuola

Il percorso scolastico di ciascuno è collegato a molti aspetti che riguardano non solo i risultati, ma anche la motivazione, i significati che si attribuiscono alla scuola, le relazioni che vi si instaurano e che inevitabilmente influiscono sul rendimento. L'esperienza scolastica si riferisce quindi a tutte quelle componenti che concorrono in positivo o in negativo a determinarla, sia da un punto di vista individuale che relazionale⁵⁰. L'ampia analisi svolta ha pertanto permesso di verificare l'impegno dei bambini e il rendimento che ritengono di avere rispetto a quello dichiarato dai loro insegnanti, il livello di autostima, quanto si sentono accompagnati dai genitori nella vita scolastica, la soddisfazione provata rispetto alle relazioni amicali e con gli insegnanti.

In merito ai risultati scolastici conseguiti⁵¹, considerando l'intero *universo*, emerge una prima distinzione fra i risultati della componente femminile e quella maschile. A livello generale infatti, le femmine riportano valutazioni più alte di quelle dei maschi, con distanze di quasi dieci punti percentuale nelle fasce di valutazione più alta e più basse,

⁵⁰ Cfr. E. Besozzi (2002), *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in G. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Agnelli, p. 57.

⁵¹ Nella scala utilizzata ottimo corrisponde a 10, distinto a 9, buono a 8, sufficiente a 6, non sufficiente indica una valutazione inferiore al 6.

valori quasi paritari si registrano solo rispetto alla valutazione del buono, con il 51,% per i maschi e il 48,5%.

Tabella 80: Rendimento e genere

RENDIMENTO E GENERE				
	MASCHI	FEMMINE	Totale	N
Ottimo	43.7	56.3	100	64
Distinto	45.6	54.4	100	79
Buono	51.5	48.5	100	101
Sufficiente	55.8	44.2	100	52
Non sufficiente	56.23	43.7	100	16
Numerosità	154	158		312

Per quanto riguarda la variabile *cittadinanza*, le valutazioni degli alunni figli dell’immigrazione risultano più basse di quelle dei colleghi di origine italian

Tabella 81: Risultati scolastici e cittadinanza

CITTADINANZA E RENDIMENTO							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale	N
Italiani	21.7	27.3	32.1	14.4	4.4	100	249
Figli dell’immigrazione	15.9	17.7	33.3	25.4	7.9	100	63
Numerosità	64	79	101	52	16		312

Fra gli alunni figli dell’immigrazione il 15,9% registra risultati ottimi, contro il 21,7% degli italiani, il 17,7% risultati molto buoni, rispetto al 27,3% dei colleghi, il 33,3% buoni, quasi paritariamente agli altri, il 25,4% sufficienti, contro il 14,4%, il 7,9% non sufficiente rispetto al 4,4% degli italiani. Questa realtà conferma quella rivelata dai rapporti nazionali e internazionali⁵².

Un aspetto importante da evidenziare rispetto ai risultati è anche il ritardo scolastico. Considerando l’anno di nascita si evince infatti, che anche nell’universo di studenti analizzato, come a livello nazionale, il fenomeno del ritardo è più marcato fra i figli dell’immigrazione che fra gli italiani: i primi presentano un tasso di ritardo del 7,9%, contro l’1,2% dei bambini di origine italiana. Tale situazione può essere imputata a vari motivi: l’inserimento in una classe successiva rispetto all’età anagrafica se gli alunni sono arrivati dall’estero, spesso per compensare le *lacune linguistiche* o per adeguarsi a diversi sistemi scolastici in cui si inizia la scuola primaria a 7 anni, oppure per motivi di scarso

⁵² Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana...*, cit.

rendimento o perché l'inserimento scolastico è avvenuto ad anno scolastico ormai avanzato.

La bocciatura però, non sempre svolge un ruolo di rinforzo, anche le indagini Pisa hanno sollecitato le scuole a trovare altre forme di rinforzo e compensazione⁵³.

Tabella 82: Percentuale frequenza per anno di nascita e cittadinanza

CITTADINANZA E ANNO DI NASCITA						
	2002	2004	2005	2006	Totale	N
Italiani	0	1.2	94.8	4	100	249
Figli dell'immigrazione	1.6	6.3	87.3	4.8	100	63
Numerosità	1	7	291	13		312

L'analisi delle risposte alle domande 1. *In quali materie ti senti più forte?* 2. *Quali materie sono più difficili da studiare per te?* 3. *Secondo te come vai a scuola?* ha permesso quindi, di riflettere sul livello di consapevolezza personale e di fiducia in se stessi rispetto all'andamento scolastico. Gli studi, in generale, rilevano che chi ha bassi indici di autostima tende a presentare una riuscita scolastica medio bassa⁵⁴. Al contrario, chi manifesta indici di autostima più alti tende ad avere risultati più alti. Si intende verificare un simile nesso anche rispetto all'universo di indagine considerato. Le risposte date dagli alunni sono state classificate in relazione all'ambito linguistico-umanistico (italiano, storia, geografia) e a quello scientifico (matematica e scienze). Si è proceduto a verificare in base al rendimento conseguito in quante e quali materie gli studenti si sentano capaci. Svolgendo una distinzione fra alunni di origine italiana e i figli dell'immigrazione si osserva come in generale, sia rispetto alle materie umanistiche, teoricamente più complesse a causa della complessità dell'uso della lingua per lo studio, sia rispetto a quelle scientifiche, la percezione di difficoltà e di poca riuscita sia più elevata fra i figli dell'immigrazione che fra gli italiani, e contrariamente alle aspettative, più per le materie scientifiche che per quelle umanistiche.

⁵³ Oecd (2015), *Pisa à la loupe, L'école peut-elle aider à l'intégration des immigrants?*. Bollettino, n. 57, <http://www.oecd.org>.

⁵⁴ Cfr. G. Gilardoni (2008), *Somiglianze e differenze...*, cit., p. 130.

Tabella 83: Alunni figli dell'immigrazione che si sentono *forti* nelle materie umanistiche

MATERIE UMANISTICHE RENDIMENTO							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFIC	NON SUFFIC	Totale	N
Non sono forte	60	27.3	57.1	43.7	60	49.2	31
Forte in 1 materia	40	63.6	38.1	56.2	40	47.6	30
Forte in 2 materie	0	0	4.8	0	0	1.6	1
Forte in 3 materie	0	9.1	0	0	0	1.6	1
Totale	100	100	100	100	100	100	

Tabella 84: Alunni di origine italiana che si sentono forti nelle materie umanistiche

MATERIE UMANISTICHE RENDIMENTO							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFIC	NON SUFFIC	Total	N
Non sono forte	42.6	44.1	48.7	63.9	54.5	48.6	121
Forte in 1 materia	46.3	39.7	40	30.6	27.3	39.4	98
Forte in 2 materie	9.3	14.7	8.7	5.6	18.2	10.4	26
Forte in 3 materie	1.85	1.5	2.5	0.	0	1.6	4
Totale	100	100	100	100	100	100	

Nonostante in generale numerosi risultino gli alunni sia di origine italiana che non italiana che non si sentono *bravi* in nessuna materia, colpisce quanto questa percentuale sia alta fra i figli dell'immigrazione con ottimo livello scolastico (60%), rispetto al 42,6% degli italiani. Risulta rilevante per tutte le fasce di risultato dei figli dell'immigrazione che la maggior parte si ritenga capace in una sola materia umanistica (il 40% degli ottimi, il 63% dei distinti, il 38% dei buoni, il 56% dei sufficienti, il 40% dei non sufficienti, contro il 46% degli ottimi, il 39,7% dei distinti, il 40% dei buoni, il 30,6% dei sufficienti, il 27,3% dei non sufficienti dei bambini autoctoni) mentre gli studenti italiani affermino di sentirsi forti anche in due o tre materie. Ciò si ritiene che denoti non solo difficoltà rispetto alle materie in cui è richiesto un diffuso uso della lingua italiana, ma anche scarsa autostima rispetto al sentirsi capaci in queste materie, soprattutto nei bambini con livello ottimo.

Il dislivello diventa ancora più accentuato per le materie scientifiche.

Tabella 85: Alunni figli dell'immigrazione che si sentono forti nelle materie scientifiche

RENDIMENTO MATERIE SCIENTIFICHE					
	NON SONO FORTE	1 MATERIA	2 MATERIE	Totale	N
Ottimo	70	30	0	100	10
Distinto	45.6	36.4	18.2	100	11
Buono	38.1	57.1	4.8	100	21
Sufficiente	75	18.7	6.2	100	16
Non sufficiente	60	40	0	100	5
Numerosità	35	24	4		63

Tabella 86: Alunni di origine italiana che si sentono forti nelle materie scientifiche

RENDIMENTO MATERIE SCIENTIFICHE					
	NON SONO FORTE	1 MATERIA	2 MATERIE	Totale	N
Ottimo	25.9	59.6	14.8	100	54
Distinto	50	38.2	11.8	100	68
Buono	52.5	41.2	6.2	100	80
Sufficiente	33.3	55.6	11.1	100	36
Non sufficiente	36.4	63.6	0	100	11
Numerosità	106	118	25		249

Gli alunni di origine italiana si sentono molto più competenti dei coetanei figli dell'immigrazione nelle materie scientifiche. Di nuovo e in modo ancora più accentuato rispetto all'approccio con le materie umanistiche, ben il 70% dei bambini figli dell'immigrazione con un *ottimo* livello scolastico, ritiene di non essere *forte* in nessuna materia, contro il 25,9% degli italiani della stessa fascia di rendimento e il 30% dei non italiani si sente forte solo in una, contro il 59,6% degli italiani. Se per i livelli *distinto* e *buono* le differenze non sono troppo rilevanti, fra gli alunni di livello sufficiente e non sufficiente si evidenzia una macroscopica percezione negativa delle proprie capacità, con ben il 70% dei bambini di livello *sufficiente* e il 60% dei *non sufficienti*, convinti del proprio insuccesso. La chiarezza di questi risultati induce a interrogarsi sulle cause e a fare delle ipotesi. Pensando alle possibili difficoltà linguistiche dei figli dell'immigrazione, contrariamente ai luoghi comuni, occorre ricordare che anche l'apprendimento della matematica, per esempio il *problem solving*, richiede una forte mediazione linguistica e verbale, con un linguaggio ancora più specifico di quello collegato all'aspetto narrativo dell'italiano, della storia e della geografia, ciò potrebbe spiegare il fenomeno. Interessante anche chiedersi da cosa dipenda la mancanza di consapevolezza degli alunni con ottimo livello scolastico che sostengono di non essere portati in niente, forse il livello di autostima è basso? Questo costituirebbe un fattore di vulnerabilità.

Anche rispetto al terzo quesito, *Secondo te come vai a scuola?* La percentuale di studenti che ritiene di avere buoni risultati è leggermente superiore fra gli italiani rispetto ai figli dell'immigrazione.

Tabella 87: Rendimento percepito per cittadinanza

RENDIMENTO PERCEPITO CITTADINANZA							
	NO RISP.	MALE	ABBASTANZA BENE	BENE	MOLTO BENE	Totale	N
Italiani	0	0	18.5	58.6	22.9	100	249
Figli immigrazione	1.6	1.6	20.6	55.6	20.6	100	63
Numerosità	1	1	59	181	70		312

Il quesito 4. *Quando prendi un brutto voto cosa fai di solito?* ha permesso di verificare la fiducia in se stessi e le strategie personali di reazione rispetto alla frustrazione e all'insuccesso. Il 78,5% dei bambini studia per recuperare, quindi ha un atteggiamento pro-attivo, il 16,1% una reazione di passività, resa e attendismo.

Tabella 88: Distribuzione frequenza reazione brutto voto

REAZIONE BRUTTO VOTO	Frequenza	Percentuale
Nessuna risposta	17	5.4
Studio per recuperare	245	78.5
Rinuncio a recuperare	4	1.4
Aspetto di vedere come andrà il prossimo	46	14.7

Scindendo però il campione rispetto alla cittadinanza emerge che i figli dell'immigrazione manifestano maggiore senso di rinuncia rispetto alla difficoltà. Di fronte al brutto voto infatti, l'82,8% degli alunni di cittadinanza italiana dichiara di reagire studiando per recuperare, contro il 73% degli alunni di origine straniera; rinunciano a recuperare il 3,2% degli alunni italiani e l'1,6% dei bambini di origine straniera; assumono un atteggiamento di attesa, quindi comunque di passività, il 23,8% degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto al 13,2% dei bambini di origine italiana.

Tabella 89: Distribuzione frequenza reazione brutto voto per cittadinanza

REAZIONE BRUTTO VOTO	ITALIANI	FIGLI IMMIGRAZIONE	N
Nessuna risposta	0.8	1.6	3
Studio per recuperare	82.8	73	252
Rinuncio a recuperare	3.2	1.6	9
Aspetto di vedere come andrà il prossimo	13.2	23.8	48
Totale	100	100	
Numerosità	249	63	312

Analizzando in profondità la questione emergono altri aspetti significativi che secondo noi concorrono a far comprendere alcuni comportamenti difensivi dei bambini. Considerando infatti la capacità di reazione e l'andamento scolastico, emerge che generalmente gli alunni con rendimento più basso hanno un atteggiamento di maggiore

rinuncia e attendismo (passività risposte 2 e 3), rispetto ai bambini con rendimento più alto che sono più reattivi e manifestano, a nostro avviso, più fiducia in se stessi e nella propria possibilità di migliorare. L'89% dei bambini con livello *ottimo* e l'87,3% degli alunni con livello *distinto* studia per recuperare, l'1,6% fra i bambini con livello *ottimo* e l'1,3% dei bambini con livello *distinto* rinuncia a farlo, il 7,8% dei bambini con livello *ottimo* aspetta di conoscere i risultati delle prove successive, stesso atteggiamento lo assume l'11,4% degli alunni con livello *distinto*. L'87,1% degli alunni appartenenti alla fascia di rendimento *buono* si attiva per recuperare, l'8,9% attende il compito prossimo per conoscere l'esito, l'1% rinuncia a recuperare. Fra i bambini con livello *sufficiente* il 59,6% reagisce attivamente studiando, il 34,6% attende di vedere come andrà il prossimo compito e il 5,8% rinuncia a recuperare. Fra i bambini con voti *insufficienti* il 43,7% dichiara di impegnarsi per recuperare, il 43,8% attende il compito successivo per vedere come andrà e il 6,3% rinuncia a studiare. Si può affermare che tendenzialmente più si abbassa il rendimento scolastico e meno forza di reagire viene espressa dagli studenti. Un picco della capacità proattiva verso il basso si registra proprio fra i bambini con livello *sufficiente* e *non sufficiente*.

Tabella 90: Reazione a un brutto voto e rendimento scolastico

REAZIONE BRUTTO VOTO	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	N
Non espresso	1.6	0	1	0	6.2	3
Studio per recuperare	89	87.3	87.1	59.6	43.7	252
Rinuncio a recuperare	1.6	1.3	3	5.8	6.3	9
Aspetto di vedere come andrà prossimo compito	7.8	11.4	8.9	34.6	43.8	48
Totale	100	100	100	100	100	
Numerosità	64	79	101	52	16	312

Il rapporto fra scuola e famiglia, l'accompagnamento che i genitori esercitano nei confronti dello studio dei bambini e l'importanza che viene attribuita all'impegno e alla responsabilità della vita scolastica emergono dalle risposte alle domande 5. *I tuoi genitori vanno agli incontri con gli insegnanti?*, 7. *Come li fai?*, 8. *Se con i compiti ti aiuta qualcuno chi è?*

La partecipazione dei genitori alla vita scolastica attraverso gli incontri con gli insegnanti e la condivisione di un patto educativo ben compreso costituiscono fattori cruciali per il successo scolastico. La maggior parte delle ricerche svolte mostra invece quante e quali siano le difficoltà manifestate dai genitori della migrazione, che spesso

vengono accusati per la loro apparente *latitanza* di scarsa volontà e di disinteresse nei confronti di figli⁵⁵. In riferimento agli alunni di origine straniera e alla loro condizione familiare, i quesiti del questionario indagano eventuali ostacoli segnalati anche dalla letteratura e relativi alle difficoltà linguistiche dei genitori, al minor tempo di cui spesso dispongono a causa delle gravose e precarie condizioni lavorative e dei diversi impliciti organizzativi, valoriali e metodologici della scuola italiana⁵⁶. L'obiettivo è anche rilevare se i genitori sostengono i figli nei compiti. Fra i fattori che incidono sulla riuscita scolastica vi è anche l'aiuto ricevuto per lo studio a casa, che James Coleman definisce come una forma di *capitale sociale interno*⁵⁷.

Rispetto alle risposte date, anche fra i bambini che hanno compilato il questionario, emerge una netta differenza di partecipazione alla vita scolastica fra i genitori dell'immigrazione e gli italiani. La presenza alle riunioni è percepita dai bambini di cittadinanza non italiana come più bassa rispetto agli alunni autoctoni. Il 69,9% di questi dichiara che i genitori vanno *sempre* alle riunioni contro il 47,6% dei bambini dell'immigrazione. Il 15,3% degli autoctoni dice che i genitori partecipano *spesso*, rispetto al 22,2% dei bambini di origine non italiana, *solo qualche volta* per il 13,7% degli alunni italiani contro il 27% dei compagni, *mai* secondo l'1,2% degli italiani e il 3,2% degli altri.

Tabella 91: Partecipazione riunioni e cittadinanza

PARTECIPAZIONE PER CITTADINANZA	ITALIANI	NON ITALIANI	N
Mai	1.2	3.2	5
Qualche volta	13.7	27	51
Molte volte	15.3	22.22	52
Sempre	69.9	47.6	204
Totale	100	100	
Numerosità	249	63	312

Per tracciare un profilo dei genitori che partecipano agli incontri scolastici sono stati considerati il livello culturale e socioeconomico in relazione alla cittadinanza. Sia fra gli alunni di origine italiana che straniera i genitori con titolo culturale più elevato tendono a

⁵⁵ Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere...*, cit., pp. 80-87; J.S. Coleman (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, cit., pp. 95-120; M. Colombo (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane...*, cit., pp. 159-170; C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, cit., pp. 76-80; C. Silva, G. Campani (a cura di) (2004), *Crescere errando...*, cit.

⁵⁶ Cfr. M. Ambrosini (2004), *Il futuro è mezzo a noi*, in M. Ambrosini e S. Molina, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Agnelli.

⁵⁷ Ivi, O. Casacchia, L. Natale, Paterno L., Terzera (2007), *Studiare insieme, crescere insieme. Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Fondazione Ismu, Milano, Franco Angeli.

partecipare di più agli incontri, per gli italiani però l'incidenza nelle fasce *sempre* e *molte volte* è maggiore per tutti i livelli culturali, si tratta per esempio dell'86,4% del livello più *alto* contro il 66,6% del medesimo livello per i genitori dell'immigrazione; il 58,1% della fascia *medio alta* rispetto al 50%; il 72,8% della fascia *media* rispetto al 48,1%; il 66,6% del livello *medio-basso* contro il 41,2%; il 55,6% del basso rispetto al 50%. Specularmente percentuali più alte per le famiglie di origine straniera nella fascia *qualche volta*, (33,3% per la fascia alta, 0% per la *medio alta*, 25,9% per la *media*, 29,4% per la *medio bassa*, 33,3% per la *bassa*) assimilabile solo alla fascia *bassa* italiana (4,5% per la fascia *alta*, 16,1% per la *medio alta*, 11,2% per la *media*, 17,7% per la *medio bassa*, 33,3% per la *bassa*). Interessante che una maggiore partecipazione si riscontri anche fra i genitori con condizione socioeconomica più alta. C'è da domandarsi se ciò accada perché, come evidenziato, esiste quasi una coincidenza fra migliori condizioni economiche e alto titolo culturale, o se una situazione socioeconomica più agiata lasci anche più tempo e possibilità di seguire i figli.

Tabella 92: Partecipazione agli incontri famiglie dell'immigrazione e livello culturale

LIVELLO CULTURALE PARTECIPAZIONE CITTADINANZA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	MOLTE VOLTE	SEMPRE	Totale	N
Alto	0	33.3	0	66.6	100	3
Basso	0	33.3	16.7	50	100	12
Medio	7.4	25.9	18.5	48.1	100	27
Medio-alto	0	0	50	50	100	4
Medio-basso	0	29.4	29.5	41.2	100	17
Numerosità	2	17	14	30		63

Tabella 93: Partecipazione agli incontri famiglie italiane e livello culturale

LIVELLO CULTURALE PARTECIPAZIONE CITTADINANZA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	MOLTE VOLTE	SEMPRE	Totale	N
Alto	4.5	4.5	4.5	86.4	100	22
Basso	0	33.3	11.1	55.6	100	9
Medio	0.8	11.2	15.2	72.8	100	125
Medio-alto	3.2	16.1	22.6	58.1	100	31
Medio-basso	0	17.7	16.1	66.1	100	62
Numerosità	3	34	38	174		249

Tabella 94: Partecipazione scolastica e fascia socioeconomica genitori immigrazione

	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
Mai	0	0	0	0	9.5	3.2	2
Qualche volta	0	28.6	30.8	20	28.6	27	17
Molte volte	33.3	38.1	15.4	0	14.3	22	14
Sempre	66.7	33.3	53.8	80	47.6	47	30
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	3	21	13	5	21		63

Tabella 95: Partecipazione scolastica e fascia socioeconomica genitori italiani

PARTECIPAZIONE FASCIA REDDITO							
	ALTA	BASSA	MEDIA	MEDIO-ALTA	MEDIO-BASSA	Totale	N
Mai	8.3	0	0	0	3.2	1.2	3
Qualche volta	0	21.2	15.5	10.5	11.1	13.7	34
Molte volte	8.3	24.2	11.6	18.4	15.9	15.3	38
Sempre	83.3	54.5	72.8	71.1	69.8	69.9	174
Totale	100	100	100	100	100	100	
Numerosità	12	33	103	38	63		249

Rispetto al quesito sull'assiduità nel fare i compiti interessante notare una differenza di genere.

Tabella 96: Svolgimento compiti e genere

	MASCHI	FEMMINE	N
Mai	0.6	0	1
Qualche volta	8.4	4.4	20
Molte volte	20.8	12.7	52
Sempre	70.2	82.9	239
Totale	100	100	
Numerosità	154	158	312

Le femmine mostrano più assiduità e costanza: l'82,9% di loro dichiara di fare *sempre* i compiti e il 12,7% *molte volte*, solo il 4,4% dice *qualche volta* e nessuno dichiara di non farli. Fra i maschi il 70,2% dice di farli *sempre*, il 20,8% *molte volte*, l'8,4% *qualche volta* e lo 0,6%, cioè un bambino, dice di non farli *mai*.

Osservando la cittadinanza, gli alunni italiani dichiarano di fare i compiti più di quelli di origine non italiana. Il 79,5% dei bambini italiani dichiara di fare *sempre* i compiti, il 15,3% dice di svolgerli *molte volte*, il 4,8% *qualche volta*, il 0,4% *mai*. Fra i bambini di cittadinanza non italiana il 65,1% dice di svolgere *sempre* i compiti, il 22,2% *molte volte*, il 12,7% *qualche volta*, nessuno dichiara di non svolgerli *mai*.

Tabella 97: distribuzione frequenza svolgimento compiti per cittadinanza

INCROCIO SVOLGIMENTO COMPITI CITTADINANZA				
	ITALIANI	NON ITALIANI	Totale	N
Mai	0.4	0	0.3	1
Qualche volta	4.8	12.7	6.4	20
Molte volte	15.3	22.2	16.7	52
Sempre	79.5	65.1	76.6	239
Totale	100	100	100	
Numerosità	249	63		312

Considerando il livello culturale dei genitori si conferma il profilo che già si sta delineando di maggiore coinvolgimento nella vita scolastica da parte dei genitori con più alto livello culturale. I loro figli fanno anche i compiti con più assiduità e continuità. Tale caratteristica vale soprattutto per i figli degli italiani, per i quali il rapporto fra frequenza nel fare i compiti e titoli culturali di padre e madre sembra direttamente proporzionale. Fra i figli dell'immigrazione, il 66,7% degli alunni con genitori di alto livello culturale fa *sempre* i compiti, il 33,3% *molte volte*. Il 75% dei bambini con genitori di medio alto livello culturale fa *sempre* i compiti, il 25% *molte volte*. Fra quelli che hanno genitori di medio livello il 59,3% fa *sempre* i compiti, il 25,9% *molte volte*, il 14,8% *qualche volta*. Per i bambini con livello medio basso l'82,3% fa *sempre* i compiti, l'11,8% *molte volte*, il 5,9% *qualche volta*. Per i bambini con genitori con basso livello culturale il 50% fa *sempre* i compiti, il 25% *molte volte*, il 25% *qualche volta*. La situazione peggiore è quindi quella degli alunni con genitori che hanno un livello culturale basso.

Tabella 98: Svolgimento compiti e livello culturale famiglia alunni figli immigrazione

COMPITI E LIVELLO CULTURALE FAMIGLIA					
	QUALCHE VOLTA	MOLTE VOLTE	SEMPRE	Total	N
Alto	0	33.3	66.7	100	3
Basso	25	25	50	100	12
Medio	14.8	25.9	59.3	100	27
Medio-alto	0	25	75	100	4
Medio basso	5.9	11.8	82.4	100	17
Numerosità	8	14	41		63

Tabella 99: Svolgimento compiti e livello culturale famiglia alunni italiani

SVOLGIMENTO COMPITI LIVELLO CULTURALE						
	MAI	QUALCHE VOLTA	MOLTE VOLTE	SEMPRE	Total	N
Alto	0	4.5	4.5	90.9	100	22
Basso	0	11.1	33.3	55.6	100	9
Medio	0.8	2.4	12.8	84	100	125
Medio-alto	0	3.2	22.6	74.2	100	31
Medio basso	0	9.7	17.7	72.6	100	62
Numerosità	1	12	38	198		249

Fra i bambini di origine italiana quelli più in difficoltà con i compiti sono quelli i cui genitori presentano titoli di studio più basso. Il 90,9% dei bambini con genitori di alto livello culturale fa i compiti, il 4,5% *molte volte*, il 4,5% *qualche volta*; il 74,1% di quelli con genitori di medio alto livello culturale svolge *sempre* i compiti, il 22,5% *molte volte*, il 3,2% *qualche volta*. L'84% degli alunni con genitori di medio livello culturale fa *sempre* i compiti, il 12,8% *molte volte*, il 2,4% *qualche volta*. Il 72,6% dei bambini con famiglia di livello culturale medio basso svolge *sempre* i compiti, il 17,7% *molte volte*, il 9,7% *qualche volta*. Infine fra coloro che hanno una famiglia di basso livello culturale il 55,5% fa *sempre* i compiti, il 33,3% *molte volte*, il 11,1% *qualche volta*.

Se si considera l'autonomia nel fare i compiti, indagata dal quesito 7, rispetto all'intero campione il 54,2% è aiutato, il 45,8% lavora da solo.

Tabella 100: Distribuzione frequenza fare i compiti da solo

COMPITI DA SOLO	Frequenza	Percentuale
No	169	54.2
Sì	143	45.8

Tabella 101: Distribuzione frequenza svolgimento compiti e cittadinanza

SVOLGIMENTO COMPITI	CITTADINANZA	AIUTATI	DA SOLI	Totale	N
Italiani		56.6	43.4	100	249
Figli dell'immigrazione		44.4	55.6	100	63
Numerosità		169	143		312

Rispetto ai figli dell'immigrazione la percentuale di chi fa i compiti da solo (55,6%) risulta più alta di circa 12 punti al confronto degli italiani (43,4%). Per individuare alcune caratteristiche di chi fa i compiti da solo è stato utile considerare il rendimento scolastico e la cittadinanza. In generale i bambini che più dichiarano di svolgere i compiti senza aiuti sono quelli di livello *ottimo*, evidentemente molto autonomi e quelli *non sufficienti*, forse perché non supportati. Per i bambini di origine non italiana, le percentuali di autonomia fra i livelli più alti sono molto accentuate (70% dei bambini di *ottimo* livello e 81,8% dei bambini con livello *distinto*). Particolarmente grave la situazione dei bambini con risultati *non sufficienti* che per l'80% non sono aiutati da nessuno. Tale situazione probabilmente acuisce la loro debolezza scolastica. Più omogenea invece la situazione fra gli italiani, quelli che in maggior percentuale fanno i compiti da soli sono i bambini di ottimo livello (55,6%) e di livello non sufficiente (54,5%).

Tabella 102: Rendimento scolastico e autonomia nei compiti figli immigrazione

RENDIMENTO AUTONOMIA COMPITI E CITTADINANZA				
	AIUTATI	DA SOLI	Totale	N
Ottimo	30	70	100	10
Distinto	18.2	81.8	100	11
Buono	52.4	47.6	100	21
Sufficiente	68.7	31.2	100	16
Non sufficiente	20	80	100	5
Numerosità	28	35		63

Tabella 103: rendimento scolastico e autonomia compiti alunni italiani

RENDIMENTO E DA SOLI				
	AIUTATI	DA SOLI	Totale	N
Ottimo	44.4	55.6	100	54
Distinto	58.8	41.2	100	68
Buono	61.2	38.7	100	80
Sufficiente	63.9	36.1	100	36
Non sufficiente	45.5	54.5	100	11
Numerosità	141	108		249

Osservare chi aiuta i bambini a fare i compiti permette di arricchire ulteriormente il quadro di notizie relative alla famiglia rispetto ad abitudini e condizione. In continuità con quanto sopra emerso, relativamente alla maggiore autonomia dei bambini di cittadinanza non italiana, si registra anche la minor presenza accanto a loro, rispetto agli italiani, dei genitori e il maggior ricorso alla figura dei fratelli. Più presenti per loro anche gli amici e gli educatori del doposcuola e dei Salesiani, solo un bambino si rivolge all'associazione il *Giardino* e nessuno all'associazione la *Formica*, come verrà di seguito riportato analiticamente.

Se si considerano i figli dell'immigrazione, il 49,2% non viene aiutato dai genitori e il 50,8% viene aiutato rispetto agli italiani che per il 30,5% non sono aiutati dai genitori e per il 69,5% invece lo sono.

Tabella 104: Compiti e aiuto genitori per cittadinanza

COMPITI AIUTO GENITORI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	30.5	69.5	100	249
Figli immigrazione	49.2	50.8	100	63
Numerosità	107	205		312

Il 10% degli italiani è aiutato da parenti contro il 6,3% dei bambini con origine straniera

Tabella 105: Compiti e aiuto parenti per cittadinanza

COMPITI E AIUTO PARENTI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	90	10	100	249
Figli immigrazione	93.7	6.3	100	63
Numerosità	283	29		312

Il 12,7% dei figli dell'immigrazione si fa aiutare dagli amici, rispetto agli italiani che ne fanno ricorso per il 4,8%.

Tabella 106: Compiti e aiuto amici per cittadinanza

COMPITI E AIUTO AMICI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	95.2	4.8	100	249
Figli immigrazione	87.3	12.7	100	63
Totale	93.6	6.4	100	
Numerosità	292	20		312

L'8% dei bambini di origine straniera fa i compiti con gli educatori del doposcuola contro il 4% degli italiani.

Tabella 107: Compiti a casa ed educatori per cittadinanza

COMPITI ED EDUCATORI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	96	4	100	249
Figli immigrazione	92	8	100	63
Totale	95.2	4.8	100	
Numerosità	297	15		312

Il 3,6% degli italiani e il 4,8% dei figli della migrazione ha un maestro privato.

Tabella 108: Compiti insegnante privato e cittadinanza

INSEGNANTE PRIVATO E COMPITI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	96.4	3.6	100	249
Figli immigrazione	95.2	4.8	100	63
Numerosità	300	12		312

All'associazione il *Giardino* si rivolge un solo bambino di cittadinanza non italiana.

Tabella 109: Compiti Giardino e cittadinanza

COMPITI GIARDINO			
	NO	SÌ	Totale
Italiani	249	0	249
Figli immigrazione	62	1	63
Totale	311	1	312

Nessun bambino si rivolge all'associazione la *Formica*, 3 bambini figli dell'immigrazione fanno i compiti all'oratorio dei Salesiani.

Tabella 110: Compiti Salesiani

COMPITI SALESIANI	Frequenza	Percentuale
Italiani	309	99
Figli immigrazione	3	1

Considerando l'ambito dei fratelli, questi sono stati suddivisi per il conteggio in maschi e femmine, poiché ci sembra importante segnalare un maggiore coinvolgimento e una maggiore responsabilizzazione delle femmine. 5 bambini si fanno aiutare dai fratelli, 2 italiani (0,8%) e 3 figli dell'immigrazione (4,8%). 13 bambini si fanno aiutare dalle sorelle, 7 italiani (2,8%) e 6 di origine non italiana (9,5%).

Tabella 111: Distribuzione fratelli aiuto compiti

COMPITI FRATELLI	Frequenza	Percentuale
No	307	98.4
Sì	5	1.6

Tabella 112: Distribuzione frequenza fratelli per cittadinanza

COMPITI FRATELLI				
	NO	SÌ	Total	N
Italiani	99.2	0.8	100	249
Figli immigrazione	95.2	4.8	100	63
Numerosità	307	5		312

Tabella 113: Distribuzione frequenza sorelle compiti

COMPITI SORELLE	Frequenza	Percentuale
No	299	95.8
Sì	13	4.2

Tabella 114: Distribuzione frequenza sorelle per cittadinanza

COMPITI SORELLE				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	97.2	2.8	100	249
Figli immigrazione	90.5	9.5	100	63
Numerosità	299	13		312

Consideriamo ora l'aspetto delle relazioni a scuola, analizziamo il rapporto con gli insegnanti e con i compagni. Il quesito 29. *Pensa a un/a insegnante di scuola che ti piace tanto... È bravo/a perché*, consente di evidenziare le caratteristiche che gli alunni considerano significative negli insegnanti. Il docente infatti, secondo la stessa letteratura,

può assumere una posizione privilegiata di guida e di facilitatore dei percorsi scolastici e del successo personale. Il quesito evidenzia, soprattutto per i figli dell'immigrazione, se ci sono insegnanti sensibili ai loro specifici bisogni, quelle che Graziella Favaro chiama *figure stella* e che ne accompagnano il percorso di crescita e di inclusione, orientando e compensando eventualmente le debolezze o le fragilità familiari, poiché gettano un ponte con la società ospite, decifrando le aspettative, le convenzioni, i sistemici simbolici di chi ha origine migratoria⁵⁸.

In tutto il campione risultano 4 i bambini a cui non piace nessun insegnante.

Tabella 115: Distribuzione frequenza di chi non ama nessun insegnante

NON PIACE NESSUN INSEGNANTE	Frequenza	Percentuale
No	308	98.7
Sì	4	1.3

Considerando l'indicatore *Mi piace perché spiega bene*, tale opzione ha raccolto qualche preferenza in più da parte dei bambini di origine italiana (83%) rispetto al 79,4% di figli dell'immigrazione.

Tabella 116: Insegnante spiega bene, per cittadinanza

SPIEGA BENE				
	NO	SÌ	Total	N
Italiani	16.9	83.1	100	249
Figli immigrazione	20.6	79.4	100	63
Numerosità	55	257		312

Rispetto alla risposta *È severa e si fa rispettare* l'opzione è preferita dal 12,8% dei bambini, una percentuale che riteniamo non elevata, e non esistono sostanziali differenze fra italiani e figli dell'immigrazione.

Tabella 117: Frequenza distribuzione piace perché è severo

È SEVERO E SI FA RISPETTARE	Frequenza	Percentuale
No	272	87.2
Sì	40	12.8

⁵⁸ Cfr. G. Favaro, M. Napoli (2016), *Almeno una stella...*, cit; M.R. Moro (2001), *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Torino, Utet.

Tabella 118: Frequenza distribuzione piace perché è severo per cittadinanza

È SEVERO E SI FA RISPETTARE E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Total	N
Italiani	87.1	12.9	100	249
Figli dell'immigrazione	87.3	12.7	100	63
Numerosità	72.	40		312

L'opzione *C'è quando ho bisogno* è risultata la preferita ed è stata scelta dal 69,2% dei bambini. In questo caso emerge una significativa differenza fra gli alunni figli dell'immigrazione e gli autoctoni, le risposte positive dei primi risultano infatti di 10 punti in più rispetto agli altri e considerato il minor sostegno che hanno a casa mediamente da parte dei genitori, la loro posizione appare comprensibile.

Tabella 119: Distribuzione frequenza c'è quando ho bisogno

C'È QUANDO HO BISOGNO	Frequenza	Percentuale
No	96	30.8
Sì	216	69.2

Tabella 120: Distribuzione frequenza per cittadinanza

C'È QUANDO HO BISOGNO				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	32.9	67.1	100	249
Figli immigrazione	22.2	77.8	100	63
Numerosità	96	216		312

Analizzando le risposte alle domande 22. *Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?* 23. *A scuola quanti amici hai?* 24. *Vedi i tuoi compagni di classe fuori dalla scuola?* 25. *A scuola è successo che ti abbiano preso in giro per...* 39. *Indica con una X quanto ti fa sentire felice stare a scuola* è possibile comprendere qual è il grado di soddisfazione e di inclusione dei bambini nel contesto scolastico.

Considerando le risposte al quesito 22, è molto interessante notare la distribuzione delle frequenze dei figli dell'immigrazione. I bambini di origine italiani sembrano avere una percezione peggiore rispetto agli altri, significative le differenze presenti nelle risposte alle voci *Molto bene* e *Abbastanza bene*. Fra i figli dell'immigrazione, il 61,9% dichiara di stare *molto bene* e il 33,3% *bene*, quindi evidentemente la scuola è una sfera importante nella loro vita. Il 4,8% *abbastanza bene* e nessuno dice *male*. Fra gli italiani, il 54,2% dichiara di stare *molto bene* (7 punti meno dei non italiani), il 35% *bene*, l'8,8% *abbastanza bene* e il 2% *male*. Si rileva quindi un maggiore malessere fra gli italiani.

Tabella 121: Distribuzione frequenze benessere compagni a scuola per cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA E RAPPORTO COMPAGNI A SCUOLA						
	MALE	ABBASTANZA BENE	BENE	MOLTO BENE	Totale	N
Italiani	2.	8.8	35	54.2	100	249
Figli immigrazione	0	4.8	33.3	61.9	100	63
Numerosità	5	25	108	174		312

Cercando di comprendere quali fattori possano concorrere a tale sentimento di insoddisfazione si è rilevata una relazione positiva fra il livello di rendimento e l'indice di benessere. La qualità dei rapporti percepita tende a diminuire in base al livello di prestazione scolastica, ciò permette di ipotizzare che chi ha un basso rendimento si sente meno incluso e probabilmente vive un maggiore disagio di chi ha prestazioni molto buone. La percentuale di chi si sente *molto bene* diminuisce infatti, in base alla fascia di rendimento, così come le percentuali di chi sta solo *abbastanza bene* e *male* aumentano fra gli alunni con rendimento più basso. Fra gli ottimi il 64,1% dichiara di stare *molto bene*, il 31,2% *bene*, il 3,1% *abbastanza bene*, l'1,6% *male*. Fra i distinti il 58,2% sta *molto bene*, il 34,2% *bene*, il 7,6% *abbastanza bene*, lo 0,6% *male*. Fra i buoni il 51,5% dichiara di stare *molto bene*, il 37,6% *bene*, l'8,9% *abbastanza bene*, il 2% *male*.

Fra i sufficienti il 51,9% dichiara di stare *molto bene*, il 34,6% *bene*, il 9,7% *abbastanza bene* e il 3,8% *male*. Fra i non sufficienti il 50% sta *molto bene*, il 31,3% *bene*, il 18,7% *abbastanza bene*, nessuno dichiara di stare *male*.

Tabella 122: rendimento e relazioni con i compagni di classe

INCROCIO RENDIMENTO E RAPPORTO CON I COMPAGNI						
	MALE	ABBASTANZA BENE	BENE	MOLTO BENE	Total	N
Ottimo	1.6	3.1	31.2	64.1	100	64
Distinto	0.6	7.6	34.2	58.2	100	79
Buono	2	8.9	37.6	51.5	100	101
Sufficiente	3.8	9.7	34.6	51.9	100	52
Non sufficiente	0	18.7	31.3	50	100	16
Numerosità	5	25	108	174		312

Le risposte alla domanda 23. *A scuola quanti amici hai*, conducono nella stessa direzione. Considerando le risposte dei bambini dell'immigrazione, le loro impressioni risultano piuttosto positive e non lasciano intravedere disagio o solitudine. Le percentuali infatti si equivalgono quasi con i coetanei autoctoni. I bambini italiani dichiarano per il 76,7% di avere *molti amici*, un po' meno i bambini di origine stranieri che lo affermano per il 73%. Dichiarano di avere *abbastanza amici* il 17,7% degli italiani e il 22,2% dei bambini figli dell'immigrazione. La percentuale di chi afferma di avere *pochi* amici è esattamente identica, il 4,8%, 2 bambini italiani dicono di non avere *nessun amico*.

Tabella 123: Distribuzione frequenza quantità di amici per cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA QUANTITÀ AMICI						
	NESSUNO	POCHI	ABBASTANZA	MOLTI	Totale	N
Italiani	0.8	4.8	17.7	76.7	100	249
Figli dell'immigrazione	0	4.8	22.2	73	100	63
Numerosità	2	15	58	237		312

Importante nuovamente considerare anche la variabile del rendimento per decifrare le situazioni di insoddisfazione degli alunni. I bambini con livello *ottimo* e distinto sono quelli che dichiarano di avere più amici, rispettivamente l'81,2% e l'86%. Le percentuali diminuiscono con il rendimento. Il 73,3% per i bambini con *buon* livello, il 65,4% per quelli con rendimento *sufficiente* e il 56,3% per gli alunni con rendimento *non sufficiente*. Afferma di avere abbastanza amici il 14,1% dei bambini con livello *ottimo*, l'11,4% dei *distinti*, il 20,8% dei buoni, il 23,1% dei *sufficienti* e il 43,7% dei bambini con livello *non sufficiente*. Ritiene di avere pochi amici il 4,7% degli *ottimi*, il 2,5% dei *distinti*, il 4,9% dei *buoni*, il 9,6% dei *sufficienti*, nessuno dei *non sufficienti*. Nessuno amico è dichiarato da 2 bambini, uno con livello buono e uno sufficiente.

Tabella 124: Rendimento e quantità amici

INCROCIO QUANTITÀ AMICI RENDIMENTO						
	NESSUNO	POCHI	ABBASTANZA	MOLTI	Total	N
Ottimo	0	4.7	14.1	81.2	100	64
Distinto	0	2.5	11.4	86.1	100	79
Buono	1	4.9	20.8	73.3	100	101
Sufficiente	1.9	9.6	23.1	65.4	100	52
Non sufficiente	0	0	43.7	56.3	100	16
Numerosità	2	15	58	237		312

Anche le risposte alla domanda 24. *Vedi i tuoi compagni di classe fuori dalla scuola?* non evidenziano sostanziali differenze fra la situazione degli alunni dell'immigrazione e quelli di origine italiana. Il 4% degli italiani sostiene di non vedere *mai* gli amici fuori da scuola contro l'1,6% dei figli dell'immigrazione.

Tabella 125: Incontrare compagni di classe fuori dalla scuola per cittadinanza

INCONTRARE COMPAGNI DI CLASSE FUORI DALLA SCUOLA				
	SÌ	MAI	Totale	N
Italiani	96	4	100	249
Figli dell'immigrazione	98.4	1.6	100	63
Numerosità	301	11		312

La domanda 24. *A scuola è successo che ti abbiano preso in giro per...* valuta varie variabili: l'aspetto fisico, i voti scolastici, il paese di origine, il colore della pelle, la

famiglia, il modo di vestire. Le risposte evidenziano uno stato di malessere e vulnerabilità dei bambini che non risulta collegato all'origine etnica, ma verosimilmente ad altri fattori, uno dei quali il rendimento.

Considerando l'aspetto fisico fra i bambini italiani il 69,9% non si sente *mai* preso in giro, il 24,1% *qualche volta*, il 4,4% *spesso*, l'1,6% *sempre*. Fra i bambini di origine non italiana il 61,9% non si sente *mai* preso in giro per l'aspetto fisico, il 31,7% *qualche volta*, il 4,8% *spesso* e l'1,6% *sempre*. I bambini di origine straniera si sentono un po' più presi in giro, ma non con grossi dislivelli.

Tabella 126: Cittadinanza e percezione discriminazione per aspetto fisico

CITTADINANZA DISCRIMINAZIONE FISICA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Italiani	69.9	24.1	4.4	1.6	100	249
Non italiani	61.9	31.7	4.8	1.6	100	63
Numerosità	213	80	14	5		312

Rispetto alla variabile del rendimento, i bambini con la maggiore incidenza sulle voci *spesso* e *sempre* sono i bambini con livello *buono*, *sufficiente*, *non sufficiente*.

Tabella 127: Rendimento e percezione di discriminazione

INCROCIO RENDIMENTO E SENTIRSI PRESI IN GIRO						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Ottimo	65.6	32.8	1.6	0	100	64
Distinto	72.2	22.8	3.8	1.3	100	79
Buono	73.3	19.8	5.9	1	100	101
Sufficiente	55.8	32.7	5.8	5.8	100	52
Non sufficiente	68.7	25	6.3	0	100	16
Numerosità	213	80	14	5		312

Rispetto ai voti, i bambini di origine straniera dichiarano di sentirsi presi in giro *spesso* e *sempre* in maniera un po' più consistente rispetto agli italiani, non di molto. I dati si equivalgono.

Tabella 128: Sentirsi presi in giro per voti e cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA SENTIRSI PRESI IN GIRO PER VOTI						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Italiani	84.3	12.9	2	0.8	100	249
Non italiani	82.5	12.7	1.6	3.2	100	63
Numerosità	262	40	6	4		312

Si è considerata nuovamente la variabile del rendimento. Le voci *spesso* (9,6%) e *sempre* (3,8%) sono state compilate solo dai bambini con livello *sufficiente*. Gli alunni con livello *ottimo* dichiarano all'87,5% di non essere *mai* presi in giro, e al 12,5% di essere presi in giro *qualche volta*. Nessuno dice *spesso* e *sempre*.

Gli alunni con rendimento distinto dichiarano al 91,1% di non essere *mai* presi in giro, all'8,9% *qualche volta*. I buoni per il 86,1% dicono *mai*, per il 10,9% *qualche volta*, per l'1% *spesso*, per il 2% *sempre*. Fra i sufficienti il 65,4% dice di non essere *mai* preso in giro, il 21,2% *qualche volta*, il 9,6% *spesso*, il 3,8% *sempre*. Fra i bambini non sufficienti, l'81,3% dice di non essere *mai* preso in giro, il 18,7% *qualche volta*, nessuno dice *spesso* e *sempre*.

Tabella 129: Prese in giro per voti e rendimento

PRESI IN GIRO PER VOTI E RENDIMENTO						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Ottimo	87.5	12.5	0	0	100	64
Distinto	91.1	8.9	0	0	100	79
Buono	86.1	10.9	1	2	100	101
Sufficiente	65.4	21.2	9.6	3.8	100	52
Non sufficiente	81.3	18.7	0	0	100	16
Numerosità	262	40	6	4		312

Sentirsi presi in giro per il Paese di origine coinvolge invece una percentuale più alta di figli dell'immigrazione. Fra di loro l'88,9% non si sente *mai* preso in giro, il 9,5% *qualche volta*, l'1,6% *spesso*. Quindi si registra un senso di disagio per l'origine, circa fra l'11% dei bambini non italiani. Sorprendentemente anche fra gli italiani qualcuno ha dei problemi, il 95,6% non si sente *mai* preso in giro, il 2,4% invece *qualche volta*, l'1,6% *spesso*, lo 0,4% *sempre*. È ragionevole pensare che si tratti dei bambini di origine meridionale emigrati nel Valdarno.

Tabella 130: Essere presi in giro per Paese di origine e cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA E SENTIRSI PRESI IN GIRO PER PAESE DI ORIGINE						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Italiani	95.6	2.4	1.6	0.4	100	249
Figli dell'immigrazione	88.9	9.5	1.6	0	100	63
Numerosità	294	12	5	1		312

Ancora si registra che diminuendo il rendimento aumenta il disagio degli alunni, ci si chiede se ci sia una coincidenza fra basso rendimento e origine, relazione che esiste fra i figli dell'immigrazione e ipoteticamente per i bambini di origine meridionale migrati nel Valdarno.

Tabella 131: Sentirsi presi in giro per origini e reddito

RENDIMENTO DISCRIMINAZIONE PAESE ORIGINE						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE	Total	N
Ottimo	95.3	3.1	1.6	0	100	64
Distinto	94.9	3.8	1.3	0	100	79
Buono	96	3	1	0	100	101
Sufficiente	88.5	5.8	3.8	1.9	100	52
Non sufficiente	93.7	6.2	0	0	100	16
Numerosità	294	12	5	1		312

Considerando la stigmatizzazione per il colore della pelle il 9,5% dei bambini di origine non italiana dichiara di subirla *qualche volta*. Anche i bambini di origine italiana però, il 2% di loro, dichiara di sentirsi preso in giro per tale motivo e ciò conferma una condizione di vulnerabilità anche fra gli autoctoni.

Tabella 132: Essere presi in giro per colore pelle e cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA DISCRIMINAZIONE PELLE						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE	Totale	N
Italiani	95.6	2.4	1.6	0.4	100	249
Figli dell'immigrazione	88.9	9.5	1.6	0	100	63
Numerosità	294	12	5	1		312

Considerando il fattore rendimento i bambini con livello sufficiente sono quelli che si sentono più presi in giro per pelle.

Tabella 133: Presi in giro per colore pelle e rendimento

RENDIMENTO E PRESI IN GIRO PER PELLE					
	MAI	QUALCHE VOLTA	SEMPRE	Total	N
Ottimo	100	0	0	100	64
Distinto	97.5	2.5	0	100	79
Buono	98	2	0	100	101
Sufficiente	90.4	5.8	3.8	100	52
Non sufficiente	100	0	0	100	16
Numerosità	303	7	2		312

Rispetto al sentirsi presi in giro per la famiglia i dati si equivalgono quasi, i bambini di origine straniera si sentono stigmatizzati solo poco di più rispetto agli altri.

Tabella 134: Presi in giro per famiglia e cittadinanza

CITTADINANZA PRESI IN GIRO PER FAMIGLIA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE	Totale	N
Italiani	92.8	6.4	0.4	0.4	100	249
Figli dell'immigrazione	90.5	6.3	1.6	1.6	100	63
Numerosità	288	20	2	2		312

Rispetto al rendimento, i bambini che si sentono *presi più in giro* sono quelli con livello sufficiente che rispondono per l'1,9% *spesso* e per il 3,8% *sempre*.

Tabella 135: Rendimento e percezione discriminazione per famiglia

RENDIMENTO E PRESE IN GIRO PER FAMIGLIA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Total	N
Ottimo	98.4	1.6	0	0	100	64
Distinto	92.4	6.3	1.3	0	100	79
Buono	96	4	0	0	100	101
Sufficiente	76.9	17.3	1.9	3.8	100	52
Non sufficiente	93.7	6.2	0	0	100	16
Numerosità	288	20	2	2		312

L'argomento *vestiti* sembra coinvolgere maggiormente i bambini e il loro livello di sensibilità rispetto all'essere *presi in giro*. I bambini stranieri si sentono un po' più bersaglio di critiche rispetto agli italiani ma i dati quasi si equivalgono.

Tabella 136: Sentirsi presi in giro per vestiti e cittadinanza

INCROCIO CITTADINANZA DISCRIMINAZIONE PER VESTITI						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Total	N
Italiani	84.7	11.6	3.6	0	100	249
Figli dell'immigrazione	82.5	14.3	1.6	1.5	100	63
Numerosità	263	38	10	1		312

Rispetto al rendimento si osserva che la correlazione è meno rilevante rispetto alle altre casistiche affrontate, i bambini di tutti i livelli si sentono esposti all'essere presi in giro, quelli più in difficoltà comunque, nuovamente sono quelli con rendimento *sufficiente*.

Tabella 137: Sentirsi presi in giro per vestiti e rendimento

DISCRIMINAZIONE VESTITI E RENDIMENTO						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Total	N
Ottimo	87.5	12.5	0	0	100	64
Distinto	87.342	8.9	3.8	0	100	79
Buono	81.188	15.8	3	0	100	101
Sufficiente	78.846	11.	7.7	1.9	100	52
Non sufficiente	93.750	6.2	0.	0	100	16
Numerosità	263	38	10	1		312

È difficile formulare ipotesi sul livello di malessere espresso non solo dai bambini figli dell'immigrazione, esposti alla stigmatizzazione principalmente per il Paese di origine, ma anche dagli altri, in particolare da quelli con livello sufficiente un po' per tutte le aree considerate. Tali alunni non si sentono evidentemente inclusi e sono quelli che denunciano anche di avere pochi compagni a scuola. La loro condizione di basso rendimento, secondo le correlazioni finora individuate, può corrispondere anche a una bassa condizione socioeconomica. Di certo i bambini che lamentano questo disagio non sentono nella scuola

un ambiente di accoglienza e tale senso di non appartenenza, associato anche al basso livello di rendimento non offre buoni indici predittivi rispetto al successo scolastico⁵⁹.

Il quesito 39 rileva il grado di soddisfazione verso la scuola. In generale il 25,6% degli alunni si dichiara molto soddisfatto della scuola, il 45,8% abbastanza, il 21,2% un po', il 7,4% per niente.

Tabella 138: Distribuzione frequenza soddisfazione scuola

SODDISFAZIONE SCUOLA	Frequenza	Percentuale
Per niente	23	7.4
Un po'	66	21.2
Abbastanza	143	45.8
Molto	80	25.6

Rispetto alla cittadinanza i figli dell'immigrazione si ritengono in generale più soddisfatti della scuola rispetto a quelli italiani. Di questi ultimi il 21,3% si dice *molto* soddisfatto, il 48,6% *abbastanza*, 20,9% *un po'*, il 9,2% *per niente*. Il 42,9% degli alunni con origine non italiana invece afferma di essere *molto* soddisfatto, il 34,9% *abbastanza* soddisfatto, il 22,2% *un po'*, lo 0% *per niente*. Questo dato ci sembra molto significativo rispetto al livello di inclusione scolastica ma anche per il ruolo che la scuola può giocare nei confronti di questi bambini che nonostante non abbiano rendimenti molto alti, rispetto agli autoctoni a scuola stanno meglio e si sentono più soddisfatti.

Tabella 139: Cittadinanza e percezione positiva della scuola

CITTADINANZA SODDISFAZIONE SCUOLA						
	PER NIENTE	UN PO'	ABBASTANZA	MOLTO	Totale	N
Italiani	9.2	20.9	48.6	21.3	100	249
Figli immigrazione	0	22.2	34.9	42.9	100	63
Numerosità	23	66	143	80		312

Considerando nuovamente la variabile del rendimento, il 21,9% dei bambini con ottimo livello si dice *molto soddisfatto*, il 54,75% *abbastanza*, il 17,2% *poco*, il 6,2% *per niente*. Rispetto al distinto il 25,3% è *molto* soddisfatto, il 49,4% *abbastanza*, il 19% *un po'* soddisfatto, il 6,3% *per niente*. Degli alunni di rendimento buono il 24,8% è *molto* soddisfatto, il 42,5% *abbastanza*, il 24,8% *poco*, il 7,9% *per niente* soddisfatto. Dei bambini con livello sufficiente, sorprendentemente il 34,6% si dichiara *molto* soddisfatto, il 40,4% *abbastanza* soddisfatto, il 15,4% *poco* soddisfatto, il 9,6% *per niente* soddisfatto. Fra i non sufficienti il 18,7% dichiara di essere molto soddisfatto, il 31,3% *abbastanza*, il

⁵⁹ Cfr. E.Besozzi, M.Colombo, M. Santagati (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche...*, cit.

43,7% *un po'*, il 6,3% *per niente*. Si evidenzia quindi un'associazione fra basso gradimento e bassi risultati. I bambini meno soddisfatti sono quelli di livello buono, sufficiente e non sufficiente.

Tabella 140: Rendimento e gradimento scuola

SODDISFAZIONE RENDIMENTO						
	PER NIENTE	UN PO'	ABBASTANZA	MOLTO	Totale	N
Ottimo	6.2	17.2	54.7	21.9	100	64
Distinto	6.3	19	49.4	25.3	100	79
Buono	7.9	24.8	42.5	24.8	100	101
Sufficiente	9.6	15.4	40.4	34.6	100	52
Non sufficiente	6.3	43.7	31.3	18.7	100	16
Numerosità	23	66	143	80		312

Il rendimento scolastico

La ricerca e l'analisi delle risposte al questionario hanno permesso di individuare vari aspetti collegati al rendimento scolastico. La complessità del fenomeno è stata studiata in questa sede con l'indice di Cramer, e l'analisi svolta presentata a termine del paragrafo, ci permette di elencare una serie di fattori che sembrano collegati all'incidenza di particolari risultati scolastici. Rispetto alle risposte date, un elemento che sembra legato al rendimento scolastico è il consumo culturale inteso come la presenza in casa di libri.

Questa discriminante pesa nella nostra ricerca in modo più evidente sulle famiglie di origine straniera, che presentano in casa meno libri di quelle italiane, non li possiede il 10% dei bambini con livello ottimo, il 36,4% dei distinti, il 23,8% dei buoni, il 37,5% dei sufficienti, il 40% dei non sufficienti. In generale però, anche per gli alunni di origine italiana si osserva che con il diminuire del rendimento scolastico sale la percentuale di chi non ha libri, non li ha il 5,6% dei bambini con livello ottimo, il 2,9% dei distinti, il 12,5% dei buoni, il 30,6% dei sufficienti, il 18,2% dei non sufficienti.

Tabella 141: Possesso libri e rendimento figli dell'immigrazione

LIBRI E RENDIMENTO						
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale
No	10	36.4	23.8	37.5	40	28.6
Sì	90	63.6	76.2	62.5	60	71.4
Totale	100	100	100	100	100	100
Numerosità	10	11	21	16	5	63

Tabella 142: Possesso libri e rendimento alunni italiani

LIBRI E RENDIMENTO						
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale
No	5.6	2.9	12.5	30.6	18.2	11.2
Sì	94.4	97.1	87.5	69.4	81.8	88.8
Totale	100	100	100	100	100	100
Numerosità	54	68	80	36	11	249

Un altro fattore è quello della lettura che sembra collegata positivamente con un buon rendimento. Gli studi condotti, in particolare da Pisa 2012, evidenziavano come l'interesse per la lettura sia un buon predittore di successo scolastico, non solo quando si riferisce ai bambini ma anche agli adulti che gli stanno intorno⁶⁰.

Tabella 143: Lettura e rendimento figli dell'immigrazione

RENDIMENTO E LETTURA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE	Totale	N
Ottimo	0	50	0	50	100	100
Distinto	0	36.4	54	9.1	100	11
Buono	4.8	47.6	42.9	4.8	100	21
Sufficiente	6.2	37.5	43.7	12.5	100	16
Non sufficiente	0	80	20	0	100	5
Numerosità	2	29	23	9		63

Per i figli dell'immigrazione non è possibile parlare di una relazione stringente fra lettura personale e rendimento scolastico. Metà dei bambini con ottimo livello scolastico afferma di leggere *sempre*, l'altro 50% *qualche volta*. Gli alunni con livello non sufficiente si concentrano nella fascia del *qualche volta* (80%). In generale gli italiani leggono meno dei colleghi dell'immigrazione, anche quelli con ottimo livello. Affermano di non leggere *mai* l'11,1% dei bambini con livello ottimo, il 5,9% dei distinti, il 7,5% dei buoni, il 22,2% dei sufficienti e il 27,3% dei non sufficienti.

Tabella 144: Lettura e rendimento degli alunni italiani

RENDIMENTO E LETTURA						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE	Totale	N
Ottimo	11.1	48.1	27.8	12.9	100	54
Distinto	5.9	50	38.2	5.9	100	68
Buono	7.5	63.7	23.7	5	100	80
Sufficiente	22.2	44.4	22.2	11.1	100	36
Non sufficiente	27.3	45.5	27.3	0	100	11
Numerosità	27	132	71	19		249

Osservando i comportamenti relativi alla lettura dei genitori si può però individuare una relazione fra l'attitudine che mostrano per questa attività e il rendimento scolastico, in particolare per gli italiani. Vale che per quelli di loro che sono delle fasce ottimo e distinto, i genitori leggono più di quelli con rendimento buono, sufficiente e insufficiente. Rispetto ai figli dell'immigrazione invece, colpisce che gli alunni con livello ottimo hanno il 60% dei genitori che non leggono *mai* o solo *qualche volta*, quelli con rendimento distinto

⁶⁰ Cfr. T. Pedrizzi (2013), *Quali fattori influenzano i risultati scolastici? Una sintesi delle analisi dei Focus di Pisa 2006-2009*, <http://www.adiscuola.it>.

l'82% circa dei genitori che non leggono *quasi mai* o *mai*. Considerando che in generale i figli dell'immigrazione con alto rendimento leggono più dei coetanei italiani si può affermare che compensino maggiormente con lo sforzo personale quello stimolo che per gli autoctoni arriva dal contesto domestico.

Anche l'uso di videogiochi sembra associato al rendimento. Secondo il sociologo Robert Putnam esiste uno stretto nesso negativo fra intrattenimento elettronico e interazione sociale; inoltre secondo lui, gli studenti americani con migliore rendimento scolastico sono quelli con una famiglia con più alto capitale sociale e un migliore impiego del tempo libero con minor tempo trascorso alla televisione⁶¹. Di fatto per i soggetti coinvolti il rendimento scolastico è inversamente proporzionale alla quantità di tempo trascorsa ai videogiochi.

Tabella 145: Uso videogiochi e rendimento

USO VIDEOGIOCHI E RENDIMENTO						
	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE	Totale	N
Ottimo	9.4	59.4	21.9	9.4	100	64
Distinto	13.9	48.1	30.4	7.6	100	79
Buono	6.9	41.6	37.6	13.9	100	101
Sufficiente	15.4	34.6	32.7	17.3	100	52
Non sufficiente	12.5	12.5	43.7	31.2	100	16
Numerosità	34	138	100	40		312

Un altro aspetto considerato è se esiste un nesso fra il tipo di vita sociale e di consumi culturali della famiglia e il rendimento scolastico. Se rispetto alle visite ai parenti si evidenziava che tutti i bambini anche di diversi livelli di apprendimento le svolgono mediamente nella stessa percentuale, cioè circa per il 50%, trattandosi di amici le proporzioni variano un po', e il divario più accentuato è fra i bambini di ottimo livello, che li frequenta per circa il 53,1%, contro il 37,5% di quelli con rendimento non sufficiente.

⁶¹ Cfr. R.D. Putnam (2004), *Capitale sociale e individualismo*, cit., pp. 281, 364.

Tabella 146: Rendimento scolastico e visite a casa di amici

RENDIMENTO E VISITE A CASA DI AMICI				
	NO	SÌ	Totale	N
Ottimo	46.9	53.1	100	64
Distinto	57	43	100	79
Buono	51.5	48.5	100	101
Sufficiente	53.8	46.2	100	52
Non sufficiente	62.5	37.5	100	16
Numerosità	165	147		312

Rispetto al rendimento si può affermare che più questo si abbassa e più diminuiscono i bambini che si recano con le loro famiglie a visitare borghi e città, ci vanno il 57,8% degli alunni con *ottimo* livello, il 60,8% dei bambini con livello *distinto*, il 48,5% di quelli con un *buon* livello, il 30% dei *sufficienti* e il 43,7% dei *non sufficienti*.

Tabella 147: Visitare borghi e rendimento

VISITE A BORGHI E RENDIMENTO				
	NO	SÌ	Totale	N
Ottimo	42.2	57.8	100	64
Distinto	39.2	60.8	100	79
Buono	51.5	48.5	100	101
Sufficiente	69.2	30.8	100	52
Non sufficiente	56.2	43.7	100	16
Numerosità	155	157		312

Se si considera il livello di rendimento e l'abitudine di andare a teatro non si osservano particolari correlazioni fra i livelli più alti e il fatto di andarci, si nota invece che in corrispondenza dei livelli *sufficiente* e *buono* i bambini che assistono a spettacoli diminuiscono sensibilmente. Fra gli alunni con *ottimo* livello va infatti a teatro il 22,2%, fra quelli con livello *distinto* il 22,2%, fra i *buoni* il 33,3%, fra i *sufficienti* il 14,8, fra i *non sufficienti* il 7,4%.

Rispetto al rendimento si reca a visitare mostre e musei il 35,9% dei bambini con rendimento *ottimo*, il 34,7% dei *distinti*, il 22,8% dei *buoni*, il 15,4% dei *sufficienti* e nessun bambino con livello *non sufficiente*. Si nota quindi che sebbene questo tipo di esperienza non sia molto diffusa, i maggiori fruitori sono gli alunni che vanno meglio a scuola.

Tabella 148: Rendimento e visite a mostre e musei

RENDIMENTO E ANDARE A VISITARE MOSTRE E MUSEI				
	NO	SÌ	Totale	N
Ottimo	64	35.9	100	64
Distinto	63.3	36.7	100	79
Buono	77.2	22.8	100	101
Sufficiente	84.6	15.4	100	52
Non sufficiente	100	0	100	16
Numerosità	229	83		312

Infine, l'utilizzo dell'indice V di Cramer ci ha permesso di svolgere un'analisi di relazione tra rendimento, nazionalità e titolo di studio dei genitori. Si è voluto valutare se il rendimento dei bambini e il titolo di studio dei genitori siano in qualche modo legati da una relazione significativa. L'analisi è stata eseguita separatamente per i bambini italiani e di origine immigrata, in modo da evidenziare eventuali differenze per i due gruppi. Innanzitutto si è valutata la dipendenza del rendimento dal titolo di studio dei genitori utilizzando l'indice V di Cramer che i cui valori si situano fra lo 0 (indipendenza) e l'1 (massima dipendenza)⁶².

Alla luce dei risultati, si evidenzia in generale una leggera dipendenza tra il rendimento e il titolo di studio dei genitori. Per i bambini di origine non italiana si riscontra una maggiore influenza del titolo di studio della madre rispetto a quello del padre, nei bambini italiani invece la situazione si capovolge: il rendimento dipende maggiormente dal titolo di studio del padre.

La scarsa numerosità dei figli dell'immigrazione nell'universo considerato rischia di inficiare la significatività delle stime utilizzate.

Come dimostrano le ricerche, anche nel contesto di questa indagine, risulta che la trasmissione del capitale culturale dal padre ai figli è più difficile in una situazione migratoria in cui le particolari condizioni di vita ostacolano una relazione continuativa e del tutto dedicata⁶³.

Costruzione di gruppi (o profili) significativi per lo studio

Si è valutato inoltre suddividere il campione di bambini sottoposti al questionario in gruppi in base a caratteristiche ricorrenti comuni. È stata pertanto applicata la tecnica della *Cluster Analysis* utilizzando come variabili discriminanti *rendimento*, *nazionalità* e *titolo di studio* dei genitori. Come risultato gli alunni sono stati così collocati in 7 gruppi.

⁶² Vedi in Appendice il tipo di calcolo svolto.

⁶³ Cfr. A. Ravecca (2009), *Studiare nonostante...*, cit.

Gruppi ottenuti

Il 1° gruppo è formato dai bambini figli dell'immigrazione, i quali non possono essere suddivisi ulteriormente data la scarsa numerosità. In questo gruppo si registra una maggioranza di bambini i cui genitori hanno entrambi come titolo di studio la licenza media.

Il 2° gruppo è formato da 80 bambini italiani il cui rendimento è uguale a buono. Anche in questo gruppo la maggior parte dei bambini hanno genitori con titolo di studio di licenza media.

Il 3° gruppo è formato da 54 bambini italiani il cui rendimento è uguale a ottimo. In questo gruppo la frequenza maggiore è quella di bambini che hanno entrambi i genitori diplomati.

Il 4° gruppo è formato da 37 bambini il cui rendimento è sufficiente. In questo gruppo le frequenze maggiori si riscontrano nei bambini che hanno genitori che possiedono entrambi la licenza media e che possiedono entrambi il diploma di maturità.

Il 5° gruppo è formato da 68 bambini italiani il cui rendimento è distinto. In questo gruppo la maggior parte dei bambini ha mamma diplomata e padre con licenza media, a seguire ci sono bambini i cui genitori hanno entrambi il diploma superiore.

Il 6° gruppo è formato dai restanti 11 bambini italiani il cui rendimento è uguale a 5 insufficiente. In questo gruppo, nonostante la scarsa numerosità, vi sono 3 bambini che hanno genitori con entrambi la licenza media. È inoltre da evidenziare il fatto che non vi siano bambini con genitori diplomati ma, allo stesso tempo, è presente un bambino con entrambi i genitori laureati.

L'extra-scuola

Anche la frequentazione e la fruizione di occasioni di ritrovo e di attività fuori dalla scuola consentono la costruzione di senso di benessere e di appartenenza. Vivere la comunità vuol dire farne parte, attribuire significato alle attività che in esso si svolgono, condividere in situazioni relazionali spazi, progetti e obiettivi del gruppo in cui ci si inserisce⁶⁴. La maggior parte dei bambini che ha compilato il questionario, considerata la giovane età, non frequenta molto spazi non sorvegliati dagli adulti, centrali risultano per loro come luoghi di ritrovo l'abitazione, i parchi pubblici e gli ambienti dello sport.

⁶⁴ Cfr. D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei...*, cit., pp. 109-120.

Le risposte al quesito n. 31 *Di solito dove incontri i tuoi amici?* evidenziano una diversa frequentazione degli spazi da parte dei figli dell'immigrazione e degli italiani. Se questi ultimi incontrano i compagni più frequentemente nella propria abitazione o in quella di amici, il tasso di bambini di origine non italiana che non lo fa è più elevato. Interrogarsi sulle cause del minor numero di visite a domicilio apre un ventaglio di ipotesi, una è che le abitazioni dei figli dell'immigrazione siano più piccole e meno adatte ad ospitare compagni, un'altra è che culturalmente i figli dell'immigrazione, in particolare quelli di origine marocchina, vivano di più gli spazi pubblici anche come luoghi di socializzazione, l'altra è che siano meno invitati e gli italiani si rechino meno da coetanei di origine straniera. Alcune frasi emerse dalle interviste avallerebbero queste possibilità. I bambini dell'immigrazione risultano anche più esclusi da luoghi cui si accede a pagamento, con l'iscrizione ad attività sportive, come le palestre.

Rispetto alle risposte date infatti, il 67% dei bambini italiani si ritrovano con i compagni nella propria casa, contro il 57% dei figli dell'immigrazione.

Tabella 149: Incontro di amici a casa propria per cittadinanza

INCONTRARE AMICI A CASA PROPRIA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	32.5	67.5	100	249
Figli immigrazione	42.9	57.1	100	63
Numerosità	108	204		312

A incontrarsi a casa di amici è il 66% degli italiani, contro il 58% dei figli dell'immigrazione.

Tabella 150: incontro a casa di amici per cittadinanza

INCONTRARE AMICI A CASA DI AMICI				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	33.3	66.7	100	249
Figli immigrazione	41.3	58.7	100	63
Numerosità	109	203		312

Il 76,1% dei bambini di origine non italiana incontra i compagni nei giardini o nella piazza del paese rispetto al 67,8% dei coetanei italiani.

Tabella 151: Incontrare amici in piazze e giardini per cittadinanza

GIARDINI PUBBLICI E PIAZZE				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	32.1	67.9	100	249
Figli immigrazione	23.8	76.2	100	63
Numerosità	95	217		312

All'oratorio si recano più i bambini di cittadinanza italiana (24,5%) che gli altri (22,2%).

Tabella 152: Incontrare gli amici all'oratorio per cittadinanza

ORATORIO				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	75.5	24.5	100	249
Figli immigrazione	77.8	22.2	100	63
Numerosità	237	75		312

Molto rilevanti le differenze fra italiani e figli dell'immigrazione rispetto alla frequentazione di palestre e campi sportivi: ne fruisce il 53% dei primi, contro il 34,9% dei secondi.

Tabella 153: Cittadinanza e frequentazione centri sportivi

CAMPO SPORTIVO O PALESTRA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	47	53	100	249
Figli immigrazione	65	34.9	100	63
Numerosità	158	154		312

La partecipazione alle attività sportive riveste un ruolo importante per la promozione di inclusione, autostima e competenze personali di relazione, pertanto particolare importanza viene attribuita dalla letteratura a tale dimensione⁶⁵. L'ultimo dato riportato si collega alle risposte alla domanda 30. *Quali attività svolgi oltre alla scuola?* che ha permesso di stabilire che pratica sport il 93,6% degli italiani e contro il 60,3% dei bambini di origine straniera (38 bambini di cui 20 femmine e 18 maschi), ciò sembra aprire all'ipotesi che le maggiori difficoltà economiche che caratterizzano le famiglie di origine immigrata impediscano ai bambini di avere accesso ad importanti occasioni di socializzazione di cui

⁶⁵ Cfr. D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli, pp. 96-108; D. Zoletto (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi di gioco*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

possono fruire invece la maggior parte dei compagni autoctoni, tale realtà genera quindi una loro esclusione⁶⁶.

Rispetto agli sport svolti, si può affermare che la maggior parte dei bambini figli dell'immigrazione pratica calcio, nuoto e danza⁶⁷.

Tabella 154: Sport e cittadinanza

	ITALIANI	FIGLI DELLA MIGRAZIONE
Ginnastica	6%	7%
Tennis	3,6%	1,6%
Arti marziali	10%	3,2%
Pallavolo	1,9%	3,2%
Hiphop	14,5%	0
Danza	14,5%	9,5%
Nuoto	14,5%	9,5%
Calcio	16,9%	17,5%
Basket	15,3%	7,9%

Rispetto alle altre attività segnalate nel questionario non ne fa nessuna il 14,2% dei figli dell'immigrazione e il 6,8% degli italiani. Anche questo dato rappresenta un elemento di conferma della scarsa possibilità di usufruire delle opportunità di socializzazione offerte dal territorio.

Tabella 155: Nessuna attività nell'extra-scuola

NESSUNA ATTIVITÀ				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	93.2	6.8	100	249
Figli immigrazione	85.7	14.3	100	63
Numerosità	286	26		312

I corsi di lingua sono frequentati per lo più da italiani, l'11,6% rispetto al 6,3% dei figli dell'immigrazione.

Tabella 156: Corso lingua per cittadinanza

CORSO DI LINGUA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	88.4	11.7	100	249
Figli immigrazione	93.7	6.3	100	63.
Numerosità	279	33		312

⁶⁶ Cfr. *Intervista 1*.

⁶⁷ La tabella che segue è stata elaborata dalla scrivente sulla base delle singole estrapolazioni di Systat.

Il catechismo è svolto dal 52,2% dei bambini di origine italiana e il 31,7% di quelli di origine non italiana.

Tabella 157: Catechismo per cittadinanza

CATECHISMO				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	47.8	52.2	100	249
Figli immigrazione	68.3	31.7	100	63
Numerosità	162	150		312

Nelle biblioteche e dai Salesiani, dove vengono svolte attività gratuite, la presenza dei figli dell'immigrazione è maggiore.

Tabella 158: Frequentazione dell'oratorio e della biblioteca

SALESIANI BIBLIOTECA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	96.8	3.2	100	249
Figli immigrazione	84.1	15.9	100	63
Numerosità	294	18		312

Per quanto riguarda le relazioni coltivate fuori dalla scuola, rilevate dalla domanda 26. *Fuori dalla scuola hai molti amici?* le percentuali non indicano particolari differenze fra figli dell'immigrazione e italiani. I livelli sono abbastanza coincidenti, più italiani dichiarano *molti* (53,8%) rispetto al 47,6% degli stranieri. Più elevato è però il numero dei bambini di origine non italiana che dichiara di averne *abbastanza* (42,9%) contro il 35,7% degli altri.

Tabella 159: Amici fuori dalla scuola

INCROCIO AMICI FUORI CASA CITTADINANZA						
	NESSUNO	POCHI	ABBASTANZA	MOLTI	Totale	N
Italiani	0.8	9.6	35.7	53.8	100	249
Figli immigrazione	1.6	7.9	42.9	47.6	100	63
Numerosità	3	29	116	164		312

La domanda 27. chiede *Hai amici di origine non italiana?*, i bambini di origine straniera risultano frequentare più amicizie dell'immigrazione rispetto ai coetanei.

Tabella 160: Amici non italiani fuori dalla scuola

CITTADINANZA AMICI STRANIERI						
	NESSUNO	POCHI	ABBASTANZA	MOLTI	Totale	N
Italiani	20.5	52.6	19.3	7.6	100	249
Figli immigrazione	3.8	33.3	39.7	23.8	100	63
Numerosità	53	152	73	34		312

Fra gli autoctoni il 20,5% dichiara che non ha amici di altre nazionalità, il 52,6% *pochi*, il 19,3% *abbastanza* e il 7,6% *molti*. Dei bambini di origine non italiana il 3,8% dichiara di non avere amici dell'immigrazione, il 33,3% dice di averne *pochi*, il 39,7% *abbastanza*, il 23,8% *molti*. Tale aspetto risulta del tutto naturale, è importante che non si creino nicchie di aggregazione di esclusi da altri gruppi, accomunati per esempio dal fattore etnico.

Rispetto all'amicizia, i bambini si dichiarano in generale molto soddisfatti, in particolare i bambini figli dell'immigrazione, il 79,4% si dice *molto* soddisfatto rispetto al 73,5%.

Tabella 161: Cittadinanza e soddisfazione per le amicizie

CITTADINANZA SODDISFAZIONE AMICIZIA						
	PER NIENTE	UN PO'	ABBASTANZA	MOLTO	Totale	N
Italiani	0.8	2.8	22.9	73.5	100	249
Figli immigrazione	1.6	1.6	17.4	79.4	100	63
Numerosità	3	8	68	233		312

Progetti e aspettative per il futuro

La domanda 40 chiede ai bambini *Come ti immagini da grande? Cosa farai?*. Questo aspetto è ritenuto molto importante: immaginarsi nel futuro denota fiducia e progettualità. La ricerca evidenzia che generalmente migliori condizioni di vita si associano ad ambizioni professionali e formative più alte, inoltre, i diversi stati professionali dei genitori influenzano le aspirazioni personali. Oltre alle maggiori disponibilità economiche è il capitale culturale a incidere significativamente sull'orientamento scolastico⁶⁸.

La giovane età di chi ha compilato il questionario porta ancora di più a *mescolare* gli aspetti del *sogno* e delle *aspirazioni* che non lasciano spazio alla sfera razionale, con quello della *progettazione* e delle *aspettative* che in maniera più realistica tengono conto della realtà e della corrispondenza fra mezzi e scopi⁶⁹. Non sempre i bambini sono consapevoli del percorso che occorre svolgere per raggiungere una certa professione o un certo *status* e neanche sono al corrente della casistica di opportunità professionali o di emancipazione che la vita offre. Sicuramente avere una famiglia o vivere una scuola che accompagna il

⁶⁸ Cfr. E. Besozzi, M.P. Tiana (a cura di), *Insieme a scuola 3...*, cit.; E. Besozzi, M. Colombo (a cura di) (2007), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Rapporto Regionale 2006, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità.

⁶⁹ Cfr. D. Matovani (2013), *Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani italiani e stranieri a confronto*, in «Quaderni di Sociologia», Vol. LVII, 2013, 61, pp. 50-73.

percorso di crescita e che orienta con maturità e consapevolezza alla coerenza che può esistere tra il desiderio e le strade per raggiungere i propri obiettivi, permette ai singoli di crescere con maggiore sicurezza e padronanza personale.

Le risposte date dai bambini sono state di vario tipo: da quelle più vaghe e generiche, a quelle più articolate e onnicomprensive. L'esigenza di classificarle per poterle quantificare e analizzare ha permesso l'individuazione di alcune sotto categorie. La prima è quella che distingue fra coloro che aspirano a diventare famosi ed entrare nel mondo dello sport e/o dello spettacolo e gli altri che invece parlano di professioni *canoniche*; la seconda è di chi sogna un lavoro che implica uno studio di tipo universitario; la terza è quella che raccoglie delle rappresentazioni di sé più articolate, che parlano anche delle caratteristiche umane e del tipo di persona che i bambini vogliono diventare (generoso, responsabile, educato, onesto...); la quarta raccoglie le risposte di chi dichiara espressamente di voler costruire una famiglia, infine ci sono i *non so*.

Per quanto riguarda l'aspirazione a diventare famosi il 33% dei bambini ha espresso questo desiderio, di sicuro collegato all'età, ma anche ai numerosi messaggi mediatici che arrivano in tal senso.

Tabella 162: Distribuzione frequenza aspirazione diventare famosi

DIVENTARE FAMOSI			
NO	SÌ	Totale	N
67	33	100	312

Considerando questo tipo di risposta, emerge in modo evidente una percentuale più alta di figli dell'immigrazione che sognano un futuro da persone famose, il 41,3% rispetto al 31% degli italiani.

Tabella 163: Aspirazione a diventare famosi e cittadinanza

DIVENTARE FAMOSI E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	69.1	30.9	100	249
Figli dell'immigrazione	58.7	41.3	100	63
Numerosità	209	103		312

Per quanto riguarda un lavoro che necessita di studio universitario, come il fisico, l'ingegnere, l'archeologo, si osserva una maggiore incidenza di tale aspirazione fra i bambini di origine italiana (32,5%), rispetto agli altri (27%).

Tabella 164: Aspirazione a professioni che richiedono studio e cittadinanza

LAVORI CHE RICHIEDONO STUDIO				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	67.5	32.5	100	249
Figli dell'immigrazione	73	27	100	63
Numerosità	214	98		312

Per quanto riguarda la relazione fra il rendimento e l'aspirazione a svolgere un lavoro per il quale è necessario lo studio universitario si osserva che in generale più elevati sono i risultati scolastici e più questo desiderio viene espresso, ciò sia per i bambini italiani che per i figli della migrazione.

Tabella 165: Aspirazione a una professione che richiede studio e rendimento dei figli dei figli dell'immigrazione

LAVORO CON STUDIO E RENDIMENTO							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale	N
No	15.2	13	34.8	28.3	8.7	100	46
Sì	17.6	29.4	29.4	17.6	5.9	100	17
Totale	15.9	17.5	33.3	25.4	7.9	100	
Numerosità	10	11	21	16	5		63

Tabella 166: Aspirazione a una professione che richiede studio e rendimento degli italiani

LAVORO CON STUDIO E RENDIMENTO							
	OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE	Totale	N
No	16.7	27.9	34.5	16.1	4.8	100	168
Sì	32.1	25.9	27.2	11.1	3.7	100	81
Total	21.7	27.3	32.1	14.5	4.4	100	
Numerosità	54	68	80	36	11		249

Per quanto riguarda una proiezione anche rispetto agli aspetti della personalità essa è più evidente fra i figli della migrazione, con il 36,5% rispetto al 28,9%.

Tabella 167: Personalità nel futuro e cittadinanza

PERSONALITÀ E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	71.1	28.9	100	249
Figli dell'immigrazione	63.5	36.5	100	63
Numerosità	217	95		312

Anche per quanto riguarda la costruzione di una famiglia, le preferenze per questa opzione da parte degli alunni figli dell'immigrazione sono di poco più numerose rispetto ai coetanei, 9,5% contro il 7,6%.

Tabella 168: famiglia e cittadinanza

FAMIGLIA E CITTADINANZA				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	92.4	7.6	100	249
Figli dell'immigrazione	90.5	9.5	100	63
Numerosità	287	25		312

Infine per i bambini che hanno dichiarato di non sapere cosa *faranno da grandi* i valori sono di poco superiori fra i bambini della migrazione.

Tabella 169: Non so

NON SO				
	NO	SÌ	Totale	N
Italiani	86.7	13.3	100	249
Figli dell'immigrazione	85.7	14.3	100	63
Numerosità	270	42		312

Riflessioni conclusive

L'analisi dei risultati del questionario ha permesso di confermare le ipotesi iniziali rispetto alla relazione negativa fra condizione socioeconomica e condizione migratoria e di tracciare un profilo dei figli dell'immigrazione del Valdarno Fiorentino Superiore. Le informazioni ricavate confermano che i giovani di prima e di seconda generazione presentano caratteristiche analoghe a quelle registrate a livello nazionale e segnalate dai numerosi rapporti di Ismu e Miur⁷⁰. La rilevazione indica uno svantaggio per i bambini figli dell'immigrazione sotto vari punti di vista, che secondo la letteratura potrebbero incidere sulle traiettorie di successo scolastico.

Se per i bambini di origine italiana si evidenzia una relazione quasi diretta fra capitale culturale dei genitori, livello socioeconomico e rendimento scolastico, per gli alunni figli dell'immigrazione la situazione è più frammentata, il livello culturale della famiglia di origine migrante incide meno sul tipo di lavoro svolto da padre e madre e sul grado di benessere economico che in generale si presenta più basso di quello degli autoctoni. I genitori dei bambini di origine straniera svolgono frequentemente lavori più faticosi e precari, molti sono muratori e domestiche e vivono una condizione di *integrazione*

⁷⁰ Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana*, cit.

subalterna. Da un punto di vista familiare gli alunni della migrazione possono fare meno riferimento a una rete parentale di sostegno rispetto a quanto accade ai bambini italiani; i nonni e i parenti sono meno presenti nelle loro vite, probabilmente perché lontani, più forte è la presenza dei fratelli e soprattutto delle sorelle, rispetto a situazioni di bisogno, come l'aiuto nei compiti e la compagnia in casa quando padre e madre sono assenti. Anche la frequentazione di amici di famiglia è minore, ciò denota un capitale sociale più debole. Da un punto di vista materiale e rispetto ai consumi culturali, gli alunni figli dell'immigrazione dispongono in minor misura di beni quali computer a casa e connessione a internet. I consumi culturali sono limitati, i bambini figli dell'immigrazione possiedono meno libri e sono presenti meno giornali in casa rispetto ai coetanei di origine italiana, visitano meno mostre e musei, borghi e città. Nel tempo libero, con la famiglia, frequentano per lo più centri commerciali. Vivono vicino a immigrati e a italiani in condizione socioeconomica più svantaggiata.

Rispetto alla scuola i bambini presentano una situazione di maggiore vulnerabilità. Registrano percentuali più elevate di ritardo scolastico e rendimenti più bassi degli italiani. Gli alunni figli dell'immigrazione possono fare meno affidamento sui genitori, sia rispetto alla loro partecipazione ai momenti di incontro organizzati dalla scuola, sia per lo svolgimento dei compiti e il sostegno allo studio. Manifestano inoltre, più degli alunni di origine italiana, un senso di impotenza e di attendismo rispetto ai piccoli insuccessi quotidiani come un brutto voto, si ritengono meno competenti nello studio e nelle varie materie scolastiche anche quando presentano buoni risultati scolastici. La fruizione di opportunità ricreative e di svago a pagamento è molto limitata in confronto ai compagni autoctoni, il numero di bambini non italiani che fa sport o studia le lingue è notevolmente minore rispetto agli altri. Gli spazi frequentati sono per lo più quelli pubblici, come piazze e giardini cittadini, ma anche la biblioteca e l'oratorio. I bambini figli dell'immigrazione dichiarano di sentirsi talvolta stigmatizzati per il Paese di origine.

Nonostante tutti questi aspetti di debolezza e di criticità però, presentano un quadro di benessere e di apprezzamento per le relazioni familiari e scolastiche superiore rispetto agli italiani. A scuola si trovano meglio e dichiarano di avere più amici degli altri. Anche rispetto al ruolo dell'insegnante, gli alunni figli dell'immigrazione affermano che quelli più apprezzano sono coloro che sanno riconoscere i loro bisogni e sono presenti nel sostenerli. Ciò indica che la scuola svolge un ruolo di riferimento e di stabilità positivo e cruciale

nella loro vita. Alla luce dei numerosi casi di basso rendimento che abbiamo registrato, l'intervento da parte della scuola è pertanto più che mai urgente. L'affidamento che gli alunni dell'immigrazione dimostrano verso le scuole coinvolte nell'indagine non è assolutamente da trascurare e da tradire, le difficoltà presenti non possono essere sottovalutate, poiché potrebbero tradursi in insuccesso scolastico e rischio di esclusione sociale.

Ricordiamo le parole di Na. che durante l'intervista ha affermato

Intervistatrice: *secondo voi se un bambino arriva dal Marocco cosa può fare la scuola per aiutarlo di più?* **Na.:** secondo me stargli vicino e aiutarlo, non trattarlo come gli altri, come facevano con me, io andavo a scuola con italiani, ero straniera, non è che capivo molto..non ti devono trattare come gli altri, secondo me, dovrebbero strati più lì, spiegarti le cose..io se farei la maestra starei lì. (Intervista n. 6)

Un'azione consapevole e mirata dovrebbe costituire una priorità da mantenere e da coltivare in vista di un cammino di studio e di inclusione sociale positivo e proficuo irrinunciabile, anche in termini di cittadinanza futura e per il potenziale di risorse che questi bambini rappresentano.

Un altro aspetto emerso di grande importanza è però anche il disagio emotivo manifestato dagli alunni di origine italiana. Fra alcuni di loro è emersa una più alta vulnerabilità e insoddisfazione rispetto ai figli dell'immigrazione, da imputare, probabilmente, ai bassi risultati scolastici. Tali alunni manifestano maggiore rabbia e impotenza rispetto all'insuccesso, dichiarano di trovarsi male a scuola, di avere pochi amici e di sentirsi discriminati e *presi in giro*, per una molteplicità di motivi compreso quello razziale. La loro condizione socioeconomica è piuttosto svantaggiata e il livello culturale dei genitori basso. Anche questo dato dovrebbe essere considerato da docenti e famiglie per adottare interventi più mirati, sia per garantire maggiore serenità ai bambini e per costruire un contesto più inclusivo e meno selettivo, sia nella prospettiva di promuovere il successo scolastico. Una scuola che seleziona in base ai risultati invece di porre lo studente al centro del proprio percorso di apprendimento, rischia di alimentare sofferenza e senso di rifiuto per lo studio in chi non sente di corrispondere alle richieste standardizzate.

CAPITOLO 7

DALLA RICERCA ALLE PROPOSTE: POSSIBILI LINEE DI INTERVENTO

7.1 *L'intercultura nella pratica*

La ricerca svolta mette in evidenza varie misure adottate nel contesto del Valdarno Fiorentino Superiore per promuovere l'inclusione scolastica dei giovani dell'immigrazione. L'analisi delle interviste e delle risposte date al questionario, illustrate nel precedente capitolo, mostrano però anche alcuni aspetti di debolezza e varie aree di miglioramento e di potenziamento sia a livello scolastico che sociale. I tagli al *Welfare*, che colpiscono tanto il Valdarno quanto l'intera nazione, non favoriscono l'attuazione di misure redistributive delle risorse e una componente numerosa della comunità rischia di rimanere nell'invisibilità e nel disagio alimentando marginalità anche nei futuri adulti che adesso frequentano la scuola con ottimismo e speranza, ma che vivono una condizione di difficoltà materiale che presenta ricadute negative già rispetto ai risultati scolastici e rischia di tradursi in insuccesso e conseguente stagnazione sociale. Le priorità da affrontare sono sia di carattere educativo che politico per l'attuazione di processi di inclusione sostenibili, contro il pregiudizio e la marginalizzazione sociale, per la creazione di occasioni di raccordo, integrazione e condivisione delle iniziative già messe in campo. Evidenti risultano la necessità di una formazione di tipo interculturale a vari livelli, che modifichi l'immaginario di operatori, insegnanti e società civile; il rafforzamento e la diffusione dell'insegnamento della lingua italiana per bambini e adulti; la creazione di contesti di convivenza e conoscenza.

La scuola, luogo di incontro delle differenze, costituisce un laboratorio privilegiato di sperimentazione e di riconoscimento della diversità, in cui fare esperienza diretta dello scambio e del confronto, dietro un monitoraggio consapevole e intenzionale da parte di tutto il personale in essa impegnato. Qui in modo naturale, fin da piccoli, gli alunni interagiscono, mediano e negoziano valori e significati, imparando che lo scambio presuppone il mettersi in gioco nella ricerca e nell'attuazione di regole condivise in nome del rispetto reciproco¹. A scuola l'approccio interculturale si configura quindi, come un

¹ Cfr. F. Pinto Minerva (2002), *L'intercultura*, cit., pp. VI-X.

modus vivendi et operandi, uno *sfondo integratore*, un approccio trasversale e a *innesto* che attraversa la didattica, il curriculum e le discipline, in tutti i segmenti dell'istruzione, come sostiene la pedagoga Clara Silva². Solo in questo modo si possono modificare gli *abiti* mentali e gli stili relazionali degli studenti, innescando dialogo autentico fra le culture, rispetto, scambio, analisi critica in un processo mai esaurito di conoscenza personale e reciproca.

Il dialogo in tal senso si rivela una categoria chiave: inteso come scambio di memoria in forma narrativa, secondo la prospettiva espressa da Paul Ricoeur³, permette di condividere norme e credenze assumendo una disposizione ermeneutica e interlocutoria, che fa emergere anche i non detti, spesso alla base di incomprensione e rotture, favorendo al contrario la conoscenza reciproca, la legittimazione di punti di vista diversi e l'incontro con l'umanità dell'altro⁴.

Importante risulta in tal senso la chiara scelta interculturale della scuola italiana, che coincide con l'apertura al dialogo e al riconoscimento della diversità.

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione. [...]. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni⁵.

Oggi essere interculturali significa confrontarsi, accogliere e assumere ogni tipo di diversità, quella del disabile come quella dell'alloctono, quella religiosa come quella di genere, di orientamento politico, di *status* economico e sociale; in quanto ciascuno è diverso da noi e ciascuno è un essere umano⁶. L'appello a una pedagogia che accolga, valorizzi e viva con naturalezza le specificità individuali in chiave interculturale, impone

² Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 83.

³ Cfr. P. Ricoeur (1993), *Sé come un altro* [1993], Milano, Jaca Book; P. Ricoeur (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna, Il Mulino.

⁴ Cfr. M. Catarci, E. Macinai (2015) (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, cit., p. 9; M. Giusti (1996), *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Fatatrac, p. 19; F. Pinto Minerva (2002), *L'intercultura*, cit., pp. 32-33; C. Silva (2005), *L'educazione interculturale. Modelli e percorsi* (2° ed. riveduta e integrata), Tirrenia-Pisa, Edizioni Del Cerro.

⁵ Miur (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 9.

⁶ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi*, cit., p. 53.

però, per essere efficace, di superare l'astrattezza di riflessioni e ragionamenti densi di intenzionalità positive ma troppo spesso decontestualizzati, con alla base idee di cultura stereotipate e *definite a tavolino*, come spiega Ivana Bolognesi:

È importante, quindi, nell'ambito della progettazione interculturale tenere presente i concetti di identità al plurale e di meticciamento culturale [...]. Questo è un passaggio centrale, purtroppo, non ancora chiaro agli insegnanti che, spesso, realizzano progetti interculturali centrati su idee di cultura *definite a tavolino*, rappresentate attraverso immagini e oggetti che appartengono, in realtà, all'immaginario esotico degli insegnanti e non alla quotidianità, alla cultura familiare che il bambino, l'adolescente di origine straniera vive nella propria casa⁷.

Vari limiti hanno infatti coinvolto la pedagogia interculturale negli anni, come il generalismo, che perde di vista la concretezza del soggetto nella sua dimensione relazionale, etichettandolo come ambasciatore e rappresentante dei paesi di origine e di culture altre, senza indagarne la reale conoscenza o identificazione; il buonismo; la celebrazione esotica e acritica delle altre culture, anche come forma di xenofilia; gli interventi limitati ai casi di presenza di alunni stranieri⁸.

Il sé al centro dei processi educativi che proponiamo è un soggetto non kantianamente trascendentale, ma fenomenologicamente *intenzionale e intersoggettivo*. Un sé non metafisico, privo di sostanzialità, impensabile senza l'alterità che lo definisce o senza il mondo che lo vincola. [...] i processi educativi presuppongono e formano una nozione di soggetto sociale più allargata, non riducibile alla sua razionalità, né al suo ruolo produttivo singolarmente inteso, che ricopre nella società, né alla sua cittadinanza che ne definisce l'identità giuridica o politica. In questo modo educare significa potenziare la capacità intenzionale della coscienza radicata in reti di relazioni, di dare senso alle relazioni, ai saperi e a rendere sensate le esperienze che si fanno⁹.

La presente riflessione condivide con Davide Zoletto la proposta di volgere lo sguardo in modo proficuo al *qui e ora*, alla specificità e unicità degli attori in gioco nelle dinamiche dell'incontro e della convivenza. Occorre superare una prospettiva epistemologicamente centrata su paradigmi culturalisti (inter-trans-multi), che spesso non pongono al primo posto la concretezza dei vissuti delle persone in formazione, tendendo, in modo acritico e semplicistico, a essenzializzare le differenze, riducendole alle culture di riferimento, quali elementi determinanti dei valori e dell'agire sociale delle persone. La ricerca socio-antropologica e sociologica, afferma il pedagogista, evidenziano il rischio in cui incorrono molti percorsi educativi che sottovalutano le persone, le quali se pure legate ai vissuti personali e familiari, anche rispetto alle culture di origine, *straniere* o no, risultano sempre condizionate in ugual modo dal contesto nel

⁷ I. Bolognesi (2008), *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, cit., p. 11.

⁸ Cfr. A. Portera (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., pp. 70-72.

⁹ M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale...*, cit., pp. 191-192.

quale vivono e si formano insieme all'altro. Occorre quindi una visione ecologica fondata sulla eterogeneità dei contesti, sull'importanza e sulle ricadute formative delle relazioni che in esse si instaurano e sulla peculiarità delle esperienze biografiche ed educative dei soggetti, difficilmente riconducibili esclusivamente all'appartenenza di tipo etnico o culturale. Ciò implica di non concentrarsi in modo decontestualizzato sugli stili o le differenze culturali, ma di considerare, al contrario, le persone innanzitutto in quanto tali, nella complessità e globalità delle loro caratteristiche, ad esempio rispetto al genere, all'età, alla condizione sociale e soprattutto sempre in riferimento al contesto educativo in cui tali caratteristiche si strutturano¹⁰.

L'educazione oggi dovrebbe avere il coraggio di spingersi oltre l'intercultura, perché non può più accontentarsi di occuparsi solo dei rapporti tra le presunte culture degli allievi che consideriamo stranieri e le presunte culture degli allievi che pensiamo di conoscere in quanto italiani. Deve occuparsi soprattutto dei nuovi modi in cui entrambi sentono di appartenere a una pluralità di mondi¹¹.

Fondamentali diventano pertanto, anche per la pedagogia e per gli obiettivi che va perseguendo, le *co-appartenenze* situazionali, cioè le relazioni che attivano la condivisione di elementi di identità sociale e che possono essere pertanto valorizzate per la costruzione di contesti scolastici o extrascolastici in cui tutte le differenze, e non solo quelle culturali, possano essere riconosciute come *sfondo integratore* comune¹². La dimensione situata di ogni contesto e la centralità delle relazioni che si vi stabiliscono, diventano quindi l'*humus* di ogni iniziativa educativa dotata di senso oltre le categorie astratte di *cultura* e di *identità*. Leggere i contesti educativi come collocati fra una dimensione locale e una transnazionale, permette di declinare i flussi migratori che li attraversano, secondo le prospettive storiche e sociali dei gruppi e dei soggetti coinvolti. Gli individui, ci dice l'antropologa Aihwa Ong, si formano come persone in percorsi mai predefiniti e mai conclusi, fra pratiche e contesti istituzionali e quotidiani, di studio, di vita, di lavoro, in cui i vissuti personali e familiari si intrecciano con esperienze, acquisizioni, rispetto di regole che avviano la produzione, mediata o no, di valori attraverso i quali diventano soggetti di norme, comportamenti e cittadinanza¹³.

¹⁰ D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei...*, cit., p. 60

¹¹ *Ibidem*

¹² Ivi, pp. 6-11.

¹³ Cfr. A. Ong (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America* [2003], Milano, Raffaello Cortina, p. 11.

Gli educatori e gli insegnanti dovrebbero acquisire un'attenzione e una capacità di analisi più complessa e meno stereotipata, che permetta loro di conoscere davvero gli studenti, oltre lo stigma della cultura di appartenenza, ma ponendo attenzione a come ciascuno sente di appartenere a una pluralità di mondi e alla specificità dei percorsi di vita affrontati.

Come sottolinea Davide Zoletto, è negli spazi e nei luoghi del quotidiano che i ragazzi e le ragazze possono fare esperienza di una comune appartenenza, indipendentemente dalle origini o dai pregiudizi che li dividono. Si esige infatti, sia a livello scolastico che pubblico, una riflessione sugli spazi, poiché questi si connotano principalmente per le relazioni che vi si stabiliscono, l'obiettivo rimane pertanto la condivisione con obiettivi condivisi¹⁴.

In questa prospettiva, se risulta sicuramente importante affrontare le difficoltà personali degli allievi, è altrettanto cruciale pensare e attuare risposte di sistema che producano un effettivo apprendimento da parte anche del contesto scolastico e sociale. Non si interviene solo sull'allievo, ma anche in modo da organizzare contesti scolastici ed educativi in cui vengano considerati i vari aspetti che, promossi da tutti i professionisti che vi lavorano (insegnanti, dirigenti, personale ATA), esercitino un impatto sulla vita e sugli esiti scolastici: il tempo trascorso a scuola, i compiti per casa, la personalizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Mettere a regime le esperienze efficaci delle scuole consente di uscire dalla dimensione dell'emergenza spostando il *focus* di attenzione da quanto apprendono gli allievi, a quanto apprendono le scuole sul proprio operato. Fondamentale è inoltre che gli istituti riescano a creare occasioni di consenso e di condivisione fra il corpo docente intorno a progetti e valori pluralisti e condivisi, migliorando *in primis* il clima relazionale della scuola e la collaborazione fra tutti i suoi attori, in modo coerente alle iniziative assunte¹⁵.

Da un punto di vista didattico sono infatti preferibili scelte di tipo esperienziale fenomenologico, che pongano al centro lo studente e la promozione di tutte le sue

¹⁴ Ivi, pp. 76-77.

¹⁵ Cfr. D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei...*, cit., pp. 94-95; F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*, pp. 15-16. Cons. <http://www.eurac.edu>. Cfr. A. Genovese (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia; G. Favaro (2010), *Per una scuola dell'inclusione*. Cons. www.cremi.it

intelligenze¹⁶, sia per riconoscerne e valorizzarne talenti e specificità, sia per offrire molteplici *chances* di successo scolastico rendendolo protagonista dei propri processi di apprendimento in un contesto coeso e fondato su valori interculturali.

L'investimento della scuola è sull'apprendimento di capacità cognitive, affettive e relazionali negli studenti, in chiave interculturale, per la promozione di convivenza e apertura curiosa, rispettosa e positiva all'altro. Le capacità da promuovere, come evidenzia Agostino Portera¹⁷, sono:

- la capacità di problematizzare e non semplificare
- la capacità di tollerare l'incertezza
- la capacità di decentramento cognitivo ed emotivo
- la decostruzione dei propri stereotipi, pregiudizi e *cornici culturali*
- il superamento dell'etnocentrismo
- la capacità di riflessione e di leggere le proprie emozioni
- la congruenza e l'accettazione di sé e degli altri
- la capacità di ascoltare e sentire l'altro: l'empatia
- le abilità sociali e comunicative
- la capacità di gestire il conflitto¹⁸

I metodi che meglio si adattano a perseguire queste finalità sono quelli attivi, critico-problematici, cooperativi, attraverso attività basate sull'interdipendenza positiva e l'interazione, come le pratiche discorsive, la risoluzione di compiti autentici, l'autobiografismo, il lavoro di gruppo e il *Cooperative Learning* e il lavoro in piccolo gruppi eterogenei per il controllo e la verifica del lavoro svolto e la valorizzazione delle capacità di ciascuno, anche con momenti di *Peer Tutoring*¹⁹. In questo modo, grazie

¹⁶ Cfr. H. Gardner (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.

¹⁷ Cfr. A. Portera (2013), *Manuale di intercultura*, cit., pp. 131-133;

¹⁸ Cfr. anche F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità...*, cit., pp. 8-14; M. Sclavi (2008), *The Role of Play and Humor in Creative Conflict Management*, in «Negotiation Journal», 2008, vol. 24(2), pp. 157-180.

¹⁹ Cfr. F. Gobbo (a cura di) (2010), *Il Cooperative Learning nelle società multiculturali: una prospettiva critica*, Milano, Edizioni Unicopli.

all'esperienza e al coinvolgimento diretti, è possibile promuovere un agire democratico e intensificare gli scambi e le relazioni, ascoltando la voce degli alunni²⁰.

Il modello di insegnamento più efficace e orientato in tale direzione risulta infatti quello interattivo che si fonda sul coinvolgimento dei soggetti implicati e sulla promozione di un apprendimento situato, che riconosce e valorizza le motivazioni e le emozioni dei discenti, puntando più al momento della scoperta e dell'applicazione della conoscenza, che a quello di ricezione passiva dei contenuti. In tale prospettiva il ruolo dell'insegnante è fondamentale non tanto nella trasmissione di contenuti rigidamente definiti e da riprodurre mnemonicamente e in modo esecutivo, ma nel saper mettersi in gioco, chiamando in causa gli interlocutori in modo personale e non individualistico, favorendo la costruzione di contesti comunitari di dialogo e di riflessione, aperti allo scambio e all'ascolto, ma anche all'imprevisto e all'inedito, contro pianificazioni puntuali e certe. Insegnanti e studenti, uscendo dalle logiche della riproduzione imitativa di programmi culturali rigorosamente uguali a se stessi, sono così aperti a una dinamica conoscitiva che accoglie l'aspetto costruttivo della cultura, oltre che una significatività profonda della conoscenza. Sperimentando così nuovi saperi, promuovendo l'analisi dei contenuti da molteplici prospettive, è possibile favorire la costruzione e l'esercizio di competenze relazionali e interculturali, che accolgono la diversità e la sperimentano come risorsa per la costruzione di un nuovo sapere condiviso, patrimonio di tutti e di ciascuno²¹.

Franca Zadra individua dei filoni metodologici privilegiati della didattica interculturale, cioè che promuovono la costruzione attiva di competenze interculturali: quello decostruttivo, quello ludico-esperienziale, quello narrativo e quello espressivo e teatrale.

Il metodo decostruttivo punta a offrire lo sviluppo di una pluralità di punti di vista, analizzando gli argomenti con approcci diversi. Ciò risulta particolarmente utile nella gestione dei momenti di conflitto, ma anche nel superamento di visioni etnocentriche delle discipline, le attività svolte consentono infatti di mettersi nei panni

²⁰ Cfr. G. Pastori (2015), *Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi*, in E. Nigris, *Pedagogia e didattica interculturale*, cit., pp. 169-171.

²¹ Cfr. B. Grassilli, L. Fabbri (2003), *Didattica e metodologia qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia, La Scuola, pp. 42-43.

dell'altro decentrandosi, di acquisire nuove informazioni e un nuovo stile di negoziazione, di esercitare le capacità di analisi e di ascolto²².

I metodi ludico-esperienziali, partendo dalla transculturalità e dalla universalità del bisogno umano del gioco, favoriscono la promozione di motivazione e di partecipazione entro le cornici rassicuranti di regole attraverso cui è possibile interagire e concentrare energia e concentrazione per perseguire obiettivi condivisi e raggiungibili. Il gioco stimola l'affettività, la relazione e il desiderio di interagire, mobilita azioni e risorse di *problem solving*. Anche in questo caso il ruolo tradizionale dell'insegnante deve lasciare spazio ad altre competenze ed attitudini, come alla capacità di gestire e di leggere individualmente e collettivamente le dinamiche di gruppo, accogliendo l'imprevisto e favorendo una costruzione di significati costante. Questo metodo vede l'attuazione di giochi di ruolo, giochi cooperativi, giochi di simulazione...²³.

I metodi narrativi favoriscono la maturazione di competenze attraverso l'azione narrativa, essi modificano lo stile della didattica e della comunicazione in aula, che non è più il luogo delle risposte giuste, ma di scambio e di ascolto reciproco di storie proprie e degli altri, che possono essere interpretate e riscritte da tutti, in un coinvolgimento dell'intero gruppo classe. In chiave interculturale tale approccio favorisce la presa di coscienza di sé e quindi lo sviluppo dell'identità personale, ma anche delle capacità comunicative, promuove il decentramento e la decostruzione degli stereotipi. Secondo Duccio Demetrio, un impianto cognitivo e relazionale di tipo narrativo può essere applicato all'insegnamento di ogni materia e per il raggiungimento di ogni obiettivo²⁴. Questi metodi sono attuabili attraverso lo *storytelling*, i metodi autobiografici, i laboratori di scrittura, la visione di film, la riscrittura di favole, il diario o *scrapbook* fotografico, il *counter narrative*, la letteratura della migrazione, ricca quest'ultima di riferimenti ai temi dello spaesamento, della familiarità, della nostalgia, della scoperta, dell'inclusione e l'esclusione e presente anche nelle lettere, le biografie, le canzoni²⁵.

²² Cfr. F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità...*, cit., pp. 25-27; F. Gobbo (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci, p. 140.

²³ Cfr. F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità...*, cit., pp. 28-30; V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini (2005), *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma, Carocci, pp. 16-17; I. Bolognesi I., A. Di Rienzo (2007), *Io non sono proprio straniero...* cit., p. 96.

²⁴ Cfr. D. Demetrio (2011), *L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.

²⁵ Cfr. F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità...*, cit., pp. 30-32; F. Batini, S. Giusti (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia alla scuola per gli adulti*, Trento, Erickson; A. Boschetti (2006), *Una nuova sensibilità interculturale*, in O.

I metodi espressivi coinvolgono nell'apprendimento la totalità della sfera umana, al contempo soggettiva e universale. Essi chiamano in causa la creatività e le emozioni, l'esperienza dei sensi, del movimento e della corporeità, l'intuito e la memoria di vissuti e valori per una loro reinterpretazione e trascrizione in linguaggi diversi. Anche in questo caso non esistono il giusto e lo sbagliato, il vero e il falso, ma l'espressione di sé e delle proprie esperienze, uniche e soggettive. In questo senso l'educatore deve porsi come un tutore e un garante dell'espressione di ciascuno, lasciando spazio all'ascolto interiore che il soggetto attiva rispetto a se stesso ma anche dell'altro. Le possibili attività sono molteplici, da quelle corporee di danza e musica, ai laboratori di fotografia, disegno, pittura, composizioni manuali simboliche, a quelli sulle emozioni al teatro²⁶.

È importante interrogarsi su come ha lavorato la scuola italiana fino ad adesso e su come possa migliorare e rinnovarsi. Essa vanta una forte tradizione inclusiva che riconosce e tutela ogni forma di diversità, nel rispetto dei dettami costituzionali²⁷.

La pubblicazione da parte del Miur del documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*²⁸ nel 2007, mostra infatti l'assunzione della scelta di intraprendere una *terza via* fra quella assimilazionista e universalista di stampo francese e quella relativista e comunitarista di matrice anglosassone²⁹. Il documento è molto avanzato e offre le coordinate per una politica scolastica inclusiva d'avanguardia, che individua negli ideali di universalismo, di una scuola comune, della centralità della persona in relazione all'altro e dell'intercultura, gli assi portanti. In Italia in

Filtzinger e M. Traversi, *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Roma, Carocci, pp. 83-94.

²⁶ Cfr. F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità...*, cit., pp. 32-34; V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini (2005), *Le forme del gioco...*, cit., pp. 42-43.

²⁷ Cfr. Legge 4 agosto 1977, che abolisce le classi speciali. Cons. <http://www.edscuola.it>. CM n. 205 del 1990, con oggetto *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Cons. <http://www.edscuola.it/archivio>, che introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale. MPI (1991), *Orientamenti per la scuola dell'infanzia*, DM del 3 giugno 1991. Cons. <http://www.edscuola.it>. C.M. n. 5 del 12/1/94, *Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di minori stranieri privi del permesso di soggiorno*. Cons. <http://www.edscuola.it>. Legge 6 marzo 1998, n. 40, art. 36 legge 30 dicembre 1986, n. 943, art. 9, commi 4 e 5, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, che ratificano che l'iscrizione alla scuola italiana è garantita dalla vigente normativa a tutti i minori di origine straniera, indipendentemente dalla loro condizione giuridica e da quella dei loro genitori; Legge n. 53 del 2003, denominata *Riforma Moratti*, che propone la personalizzazione dei piani di studio. Cons. <http://archivio.pubblica.istruzione.it>. Miur (2006) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Cons. <http://archivio.pubblica.istruzione.it>. Miur (2014) *Linee Guida per l'accoglienza e l'interazione degli alunni stranieri*. Cons. <http://www.istruzione.it>

²⁸ Cfr. Miur (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

²⁹ Cfr. G. Pastori, *Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi*, cit., p. 153.

effetti sono state sperimentate numerose pratiche virtuose di inclusione degli alunni figli dell'immigrazione, molte azioni sono state intraprese positivamente, sia a livello sperimentale che di sistema, ma nelle scuole ancora manca un *modello di integrazione* chiaro e condiviso di accoglienza e di attività interculturali.

Significative in tal senso le parole di Marco Catarci, secondo il quale neanche a livello nazionale è stato di fatto assunto un modello chiaro di integrazione e la scuola, ci sentiamo di aggiungere, riflette questa ambiguità, come se la questione, troppo delicata e spinosa, anche rispetto alle reazioni di opinione pubblica e delle varie componenti politiche, non meriti in realtà di essere affrontata direttamente.

[S]e da una parte, si fa di solito fatica a individuare un vero e proprio modello italiano dell'integrazione, va anche ricordato che il fenomeno migratorio in Italia non è ormai più definibile come *recente*: ciò impone di riconoscere che, nei fatti, un modello si è formato e forse è connotato proprio per la mancanza di scelte di un governo chiaro del fenomeno migratorio e dell'asilo³⁰.

Nonostante gli studenti di origine straniera siano ormai circa un milione, è mancata una politica scolastica di inclusione forte, la normativa ha suggerito proposte e indicazioni generali che non hanno visto la traduzione in proposte condivise, chiare e definite: non esiste un progetto capillare e diffuso anche a livello riflessivo fra i docenti e gli operatori, l'integrazione rischia quindi di esaurirsi in un modello *fantasma*³¹. Finché, ci dice Massimiliano Tarozzi, la pedagogia non si confronterà con i modelli politici elaborati dalla società in cui opera, si scontrerà con le aporie tipiche dell'educazione interculturale e con la ben nota frattura fra teoria professata, spesso di alto valore, e la prassi. Il modello interculturale non trova infatti reale e diffusa applicazione perché si contrappone ai modelli politici sui quali poggia e con le convinzioni personali di chi attua le pratiche³².

Le iniziative scolastiche svolte si caratterizzano per un'effettiva frammentarietà, non solo fra le varie regioni ma da scuola a scuola³³. In materia di formazione, non esistendo un piano nazionale obbligatorio, la preparazione degli insegnanti è del tutto disomogenea, talvolta all'interno della stessa scuola³⁴. Questi, soprattutto a livello di scuola secondaria,

³⁰ Cfr. M. Catarci (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'interculturalità. Temi e problemi nella società multiculturale*, cit., p. 44.

³¹ Cfr. G. Favaro (2011), *A scuola nessuno è straniero*, cit., p. 32.

³² Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale.*, p. 5.

³³ Cfr. G. Favaro (2011), *A scuola nessuno è straniero*, cit., p. 31; G. Zincone (2009), *Segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, Il Mulino, p. 112.

³⁴ M. Caselli (2009), *Vite transnazionali? Peruviani e Peruviane a Milano*, Milano, Franco Angeli.

provano non poco disagio ad affrontare le nuove complessità, evidenziano minore disponibilità ad affrontare il cambiamento e ad attuare le indicazioni suggerite dalla normativa, come la predisposizione di piani di studi personalizzati, adattamenti del programma, valutazioni adeguate. La tendenza è a sottostimare i percorsi scolastici pregressi dei neo arrivati e i pochi adattamenti linguistici per la lingua dello studio causano basse prestazioni scolastiche³⁵.

L'efficacia o la debolezza di una scuola comunque, non sono mai causati da un unico fattore e si configurano come il risultato di molte cause interconnesse.

Vari studi internazionali si sono chiesti quali debbano essere le caratteristiche di una scuola multiculturale e plurilingue per risultare davvero agente di inclusione e qualità educativa per tutti.

Lo studio inglese *Dfs, Aiming High: raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*³⁶, svolto a Londra nel 2003, ha rilevato caratteristiche comuni delle scuole in cui si ottengono risultati positivi rispetto alla riuscita scolastica e la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per tutti. Le *buone scuole* si connotano per:

- una *leadership* efficace e autorevole nella direzione della scuola;
- alte aspettative nei confronti degli alunni e non invece, come si riscontra talvolta, attese inferiori per gli alunni stranieri;
- rispetto e apertura verso gli altri, clima positivo all'integrazione e all'interazione nella comunità e nella città;
- il coinvolgimento in vario modo delle famiglie e delle comunità straniere;
- un programma didattico efficace, puntuale e flessibile per l'insegnamento della seconda lingua;
- la formazione e l'aggiornamento dei docenti su temi specifici (ad esempio, l'insegnamento della seconda lingua) e sulla gestione della classe multiculturale e plurilingue;

³⁵ Cfr. C. Cornoldi, S. Zaccaria (2006), *A scuola ho un bambino che*, Firenze, Giunti; G. Pastori, *Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi*, cit., p. 158; G. Argentin, A. Cavalli (a cura di) (2010), *Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna; Il Mulino.

³⁶ Cons. <http://www.nlgn.org.uk>. Per consultare il report dell'indagine <https://www.education.gov.uk>

- il riconoscimento degli apporti diversi, la consapevolezza delle stratificazioni culturali e dello scambio reciproco, la valorizzazione del plurilinguismo³⁷.

La sfida interculturale costituisce quindi una *cartina al tornasole* rispetto alla flessibilità e alla permeabilità della scuola, mostrandone anche le mancanze. Gli insegnanti, portatori spesso di un *curriculum* implicito, cioè di valori, di credenze, di opinioni per lo più inespressi, ma che condizionano i loro agiti e i loro stili comunicativi e relazionali, sono i primi rappresentanti e testimoni di competenze interculturali e il modello offerto dai loro comportamenti ha ricadute forti e inevitabili sul gruppo classe³⁸. Si conferma quindi l'importanza di una formazione sia a livello di gestione dei gruppi che in materia interculturale per incentivare il decentramento cognitivo, la consapevolezza di un'idea dinamica della complessità, un atteggiamento epistemico adatto alla complessità³⁹.

7.2 La questione dell'italiano L2

Considerando l'uso della lingua come uno dei canali più importanti per la comprensione del mondo e la costruzione di identità e di appartenenza in senso realmente democratico, occorre riflettere proprio sul peso che le carenze linguistiche provocano rispetto alle traiettorie esistenziali degli alunni con cittadinanza non italiana. La scarsa padronanza degli alunni e delle loro famiglie condizionano infatti anche le *performances* scolastiche. Soprattutto a partire dalla scuola secondaria di primo grado, quando il carico cognitivo dello studio e delle richieste diventa ingente per tutte le discipline, in un contesto di apprendimento in cui le nozioni da acquisire passano soprattutto attraverso il *medium* della lingua orale, per quanto riguarda le spiegazioni degli insegnanti e di quella scritta, rispetto alle pagine dei libri di testo da studiare, gli alunni figli dell'immigrazione risultano spesso incapaci di tenere il passo con i programmi di insegnamento-apprendimento, soprattutto se arrivati da poco tempo dall'estero, ma non di rado anche se nati in Italia. La solitudine che questi giovani vivono rispetto alla responsabilità dello studio a casa, la difficoltà della lingua per lo studio dei libri di testo, fortemente specifica, astratta e decontestualizzata,

³⁷ Cfr. G. Favaro (2011), *A scuola nessuno è straniero*, cit., pp. 28-29.

³⁸ Cfr. R. Serpieri, E. Grimaldi (2013), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.

³⁹ Cfr. M. Santerini (2013), *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, Torino, Sei, pp. 113-131; M. Santerini (2012), *Competenze interculturali e pluralismo sociale*, in «Studi sull'emigrazione», 186, pp. 263-277.

minano le capacità di comprensione di coloro che non possiedono una piena e profonda conoscenza dell'italiano.

Le situazioni linguistiche degli alunni di cittadinanza non italiana possono essere infatti estremamente diversificate. Da tempo gli studi in ambito neuroscientifico e linguistico hanno rivelato che esistono due piani di padronanza linguistica. Uno è quella che inizialmente è richiesto alla persona che giunge in un nuovo paese e che è legato alla lingua per la comunicazione, necessaria per socializzare, soddisfare i principali bisogni, comprendere il contesto di vita circostante. Tale competenza viene definita da Jim Cummins, BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), è la lingua del *qui e ora*, legata agli aspetti più concreti, permette l'interazione in una sfera d'azione personale. Per acquisirla occorrono uno o due anni. L'altro è quella della lingua per lo studio, necessaria per studiare manuali, comprendere lezioni, sostenere interrogazioni, svolgere compiti scritti. Tale competenza è definita CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), è una competenza legata all'astrazione e a operazioni cognitive di secondo livello, permette di svolgere con profitto gli studi. Per acquisirla occorrono dai cinque ai sette anni⁴⁰.

Ci sono gli alunni neo-arrivati (sempre meno in realtà), che non conoscono l'italiano né a livello di comunicazione per il primo contatto e la sopravvivenza, né per lo studio. A loro è chiesto in brevissimo tempo di impadronirsi di entrambi i codici, sia per stabilire relazioni e diventare autonomi nel contesto di accoglienza, sia per ottenere buoni risultati scolastici. Chiaramente in questo caso la sfida che si delinea è molto alta e complessa, tanto per gli alunni non italofoni che per la scuola. Ci sono poi gli alunni nati in Italia o arrivati molto piccoli per i quali l'italiano si profila, più che come lingua seconda, come vera e propria lingua adottiva.

Gli insegnanti si sono attrezzati nel tempo per mettere a punto modalità di intervento efficaci, soprattutto per rispondere ai bisogni più immediati e urgenti di chi impara l'italiano come L2 *ex novo*, pensando che le successive fasi di apprendimento seguano in maniera fluida e naturale. In realtà l'apprendimento dell'italiano per la scolarità non avviene in modo spontaneo e servono interventi mirati, protratti nel tempo e di qualità⁴¹.

La non piena padronanza della lingua da parte dei figli dell'immigrazione costituisce una delle prime cause del mancato successo scolastico, per questo occorre non abbassare la

⁴⁰ Cfr. J. Cummins (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon Multilingual Matters.

⁴¹ Cfr. G. Favaro (2011), *A scuola nessuno è straniero*, cit., pp. 66-86.

guardia, anche rispetto agli studenti nati in Italia, che vivono situazioni di bilinguismo variegato e non sempre di tipo additivo, cioè con una costruzione parallela e forte delle due lingue di riferimento, trovandosi per questo in una condizione di conoscenza debole e non consolidata sia della lingua madre, conosciuta spesso male, perché parlata poco in famiglia e svaloriata a livello sociale, sia dell'italiano, che non trova su questa una solida base concettuale per il trasferimento cognitivo, secondo il modello di interdipendenza positiva delineato da Cummins⁴². I loro bisogni sono specifici e non trascurabili, collegati all'acquisizione della capacità di comunicare con interlocutori diversi e su temi differenti; all'apprendimento della lingua scritta; alla comunicazione scolastica; alla lingua per apprendere i contenuti di studio e padroneggiare le *retoriche disciplinari*; alla lingua della cittadinanza⁴³.

Più l'intervento e l'attenzione alla competenza linguistica sono intensi e tempestivi, più alte sono le probabilità di successo scolastico, non incorrendo in percorsi penalizzati e dagli scarsi risultati. Gli anni della scuola secondaria di primo grado sono quelli in cui le differenti competenze linguistiche rischiano di penalizzare fortemente il rendimento scolastico e le successive scelte di iscrizione alla scuola superiore⁴⁴.

Occorre quindi potenziare tutti i dispositivi già utilizzati a scuola, sia nella didattica in classe che nei laboratori linguistici. Tali interventi implicano alti livelli di consapevolezza e di formazione del corpo docente. Le esperienze finora svolte costituiscono un patrimonio da capitalizzare, ma una cultura dell'inclusione interculturale più diffusa e condivisa nella scuola, e non solo circoscritta a realtà di eccellenza nel nostro paese, costituisce ancora un obiettivo prioritario.

Essenziale è lo stanziamento di maggiori fondi per un accompagnamento reale e costante dei giovani di origine straniera nei laboratori linguistici, sia per quelli neo arrivati

⁴² Cfr. J. Cummins (1981), *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, in California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University; I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere*, cit., pp. 31-50; A. Vaccarelli (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Pisa, ETS; S. Contento (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.

⁴³ Cfr. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015. Cons. <http://istruzioneer.it>

⁴⁴ Cfr. B. D'Annunzio, M.C. Luise (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia; D. Azzolini, P. Schnelly (2015), *The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe*, in Oxford Journals, «Migration Studies», Vol. 3 (2), pp. 217-240.

che per quelli che devono affrontare le insidie della lingua dello studio. Le attività nei laboratori devono integrarsi realmente con le strategie e le priorità del lavoro in classe. Secondo gli indirizzi offerti dalle *Linee guida 2014* dall'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2015, varie sono le proposte possibili⁴⁵.

A livello di *laboratorio linguistico* occorre

- organizzare un contesto che accolga e riconosca la biografia di ciascuno
- lavorare per piccoli gruppi
- per i NAI (Neo arrivati) predisporre 8-10 ore settimanali di italiano l2 per 3-4 mesi, con interventi strutturali, ordinari e ripetuti nel tempo
- usare materiali e strumenti multimediali per l'auto-apprendimento e l'auto-valutazione
- sostenere lo studio in orario extrascolastico
- realizzare corsi estivi e a settembre, anche in collaborazione con gli Enti locali

Nelle classi e a negli istituti scolastici serve

- riconoscere la specificità e i bisogni di ciascuno
- valorizzare il plurilinguismo
- utilizzare strategie di facilitazione allo studio
- promuovere attività cooperative e il tutoraggio fra pari
- utilizzare l'organico funzionale e potenziato
- favorire l'inserimento dei bambini figli di immigrati nella scuola dell'infanzia, poiché il *gap* linguistico dei più piccoli, dagli zero ai tre anni, è già ritenuto significativo e occorre intervenire in maniera tempestiva, anche attraverso la promozione di pratiche narrative quotidiane a casa e a scuola, sia in italiano che nelle lingue di origine, per promuovere uno sviluppo linguistico positivo in situazione bilingue, anche attraverso il coinvolgimento delle biblioteche del territorio
- predisporre la formazione anche glottodidattica, iniziale e continua, degli insegnanti, al fine dell'acquisizione della competenza di gestire situazioni di plurilinguismo in classe, e della semplificazione e della facilitazione linguistica

⁴⁵ Cfr. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi?*cit.

A livello comune, cioè sia rispetto al lavoro in laboratorio che a quello in classe, fondamentale è

- collaborare a livello di docenti nella pianificazione e progettazione del lavoro
- predisporre piani personalizzati transitori e rendere comuni *delibere di valutazione*
- realizzare laboratori di italiano per lo studio, centrati sulla microlingua delle discipline, che vedano la collaborazione tra insegnanti disciplinari e docenti specializzati in italiano L2, sia per la progettazione che per la valutazione
- investire sull'acquisizione della competenza in L2 dei genitori.

Un elemento fondamentale è infatti la consapevolezza che l'acquisizione dell'italiano non si limita al lavoro svolto nei laboratori linguistici, ma deve vedere l'impegno e la collaborazione di tutti i docenti coinvolti, poiché il primo e più importante laboratorio di italiano è la classe, in cui la valorizzazione dei vissuti e dei *background* culturali e linguistici di ciascuno e la promozione di attività collaborative e di *peer tutoring* risultano cruciali.

Del tutto innovativa è l'istituzione di una nuova classe di concorso (A 23) per l'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole, che denota attenzione e riconoscimento di questa priorità educativa.

Un'altra componente essenziale, come è emerso dalla ricerca svolta e della quale la scuola come elemento di raccordo, insieme ai comuni e ai Cpia dovrebbe farsi carico, è l'insegnamento della lingua italiana per i genitori. Un anello particolarmente debole nelle famiglie di origine non italiana sono le mamme degli alunni, che quando non lavorano, si trovano a vivere situazioni di forte isolamento domestico e rimangono estranee dalla vita scolastica dei propri figli, sia rispetto allo studio e allo svolgimento dei compiti, che ai momenti di riunione a scuola perché non comprendono la lingua. In molte scuole si è sperimentata con successo l'attivazione proprio in orario scolastico di corsi per le mamme. Questi sono spesso condotti dagli stessi insegnanti della scuola. Tale occasione costituisce un'occasione altissima di socializzazione e di apprendimento, che non solo migliora le competenze linguistiche, ma esercita anche una funzione di *empowerment* e contribuisce notevolmente all'attivazione di processi di apertura e di scambio con la scuola e con la società italiana, a pieno vantaggio anche dei percorsi scolastici degli alunni⁴⁶.

⁴⁶ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli (2012), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle scuole italiane per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Milano, Franco Angeli.

Importanti infine, due considerazioni sulla costruzione e condivisione di sistemi valutativi equi e promozionali e sul plurilinguismo. Per quanto riguarda la valutazione, in particolare per gli alunni neo arrivati, essa deve in primo luogo tener conto dei criteri e degli indicatori specifici dell'italiano L2 e proposti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (e non sulla base dei criteri dell'italiano come lingua materna). Talvolta occorre attuare eventuali misure dispensatorie, per esempio rispetto alla sostituzione o l'omissione della seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado e di misure compensatorie e aggiuntive che tengano conto per esempio, della competenza nella lingua d'origine. La valutazione deve essere prima di tutto formativa e deve tener conto del percorso di apprendimento svolto e secondariamente sommativa, rispetto a obiettivi inizialmente diversi rispetto agli studenti italiani.

L'Osservatorio sottolinea che è importante rendere i piani di studio personalizzati e transitori strumenti di lavoro diffusi e condivisi, essi si basano sui bisogni specifici e rendono comuni criteri di valutazione deliberati dal collegio docenti. Rispetto allo svolgimento dell'esame di terza media è importante offrire un sostegno particolare, attraverso l'organizzazione di corsi di almeno 30 ore in orario extrascolastico, con la preparazione allo svolgimento della prova di italiano e del colloquio orale. Rispetto alla prova Invalsi, gli alunni neo arrivati potrebbero svolgere la prova, ma il risultato non dovrebbe essere conteggiato per la definizione del voto finale⁴⁷.

Un elemento di particolare rilievo infine è il plurilinguismo, ormai presente nella quasi totalità delle nostre scuole. Come dichiarato dal documento europeo *Guida per l'attuazione del curriculum plurilingue e interculturale*⁴⁸, esso deve essere riconosciuto e valorizzato come un patrimonio importante, qualunque sia la lingua di contatto, ciò si situa alla base dell'azione inclusiva e di accoglienza di un'istituzione che pone al centro la storia e il vissuto di tutti i suoi componenti, considerando la diversità, anche linguistica, un'occasione di scambio e di conoscenza che amplia vedute e competenze umane e interculturali di ciascuno⁴⁹. Lo studio di altre lingue contribuisce ad aprirsi al mondo, a coltivare un atteggiamento di curiosità, a promuovere in tutti competenza e sensibilità

⁴⁷ Cfr. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi?* cit.

⁴⁸ Cfr. Consiglio d'Europa (2011), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Cons. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

⁴⁹ Cfr. G. Pastori (2015), *Dal multilinguismo all'educazione plurilingue nella scuola: questioni didattiche ed educative nella scuola*, in E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale...*, cit., pp. 247-248.

metalinguistiche. Il bilinguismo e il plurilinguismo, come sostiene Ivana Bolognesi, incentivano la conoscenza di sé e del mondo, potenziano l'attitudine a trovare valori comuni e cercare la relazione anche con persone diverse attraverso strategie comunicative e di mediazione⁵⁰. In un'epoca di scambi culturali e commerciali mondiale, la conoscenza di molte lingue costituisce inoltre un capitale notevole nel bagaglio conoscitivo di ciascuno, per questo vanno incentivate forme di riconoscimento e insegnamento anche delle lingue non comunitarie.

A scuola è pertanto necessaria una mobilitazione anche simbolica rispetto alla sensibilità verso questa componente, attraverso specifiche scelte e azioni. Ad esempio si può dare visibilità alle altre cittadinanze, predisponendo cartelloni, scritte, indicazioni, messaggi di benvenuto in più lingue, per trasmettere immediatamente all'utenza italiana e non, l'immagine positiva del riconoscimento e dell'accoglienza della ricchezza di tutti, anche rispetto alla lingua. Gli insegnanti devono inoltre conoscere il patrimonio linguistico degli studenti e costruire le loro biografie linguistiche. Gli istituti possono ospitare in orario extrascolastico corsi di insegnamento delle lingue di origine in collaborazione con associazioni, comunità di persone immigrate, familiari degli studenti. La lingua di origine degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado può sostituire quella seconda o comunque costituire una fonte di crediti. Sarebbe inoltre auspicabile che l'insegnamento delle lingue non comunitarie, ma più diffuse, entrassero a pieno titolo a far parte del curriculum comune della scuola ed essere offerto a tutti gli studenti⁵¹.

7.3 Scuola e partecipazione, l'incontro con le famiglie

Il percorso scolastico, oltre che dipendere dalle risorse personali, dalla motivazione e dalle strategie di *coping* degli studenti, riflette il vissuto migratorio della famiglia, che concorre a rendere genitori e figli più o meno vulnerabili ed inclusi socialmente.

Una variabile fondamentale per il successo scolastico dei ragazzi e per l'inserimento è il tipo di contesto in cui loro e la loro famiglia si trovano a vivere e ad interagire. La partecipazione dei genitori alla vita scolastica è una componente cruciale per conseguire

⁵⁰ Cfr. I. Bolognesi (2008), *Identità e integrazione dei minori di origine straniera...*, cit., pp. 9-10.

⁵¹ Cfr. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi?*cit.

esiti positivi⁵² e a tale scopo occorre che la stessa scuola, in modo sistematico, intenzionale e soprattutto sensibile, intercetti e comprenda il ruolo di attivatore che può avere con le famiglie, rispondendo ai loro bisogni, interrogandole sulle loro reali aspettative e difficoltà, orientandole, evitando per prima stigmatizzazioni pregiudiziali rispetto alla loro posizione subalterna, sostenendole, responsabilizzandole e coinvolgendole⁵³. L'istituzione scolastica ha il compito di farsi carico, oltre che dell'aspetto istruttivo, anche di quello formativo e di supporto rispetto ai vissuti complessi dei genitori e dei figli e che implicano una ridefinizione dei ruoli e delle scelte identitarie. Se è vero, che la narrazione su stessi di storie intelleggibili ed accettabili è un aspetto costitutivo del vissuto e della convivenza, la scuola, luogo privilegiato di incontro, può e deve attrezzarsi per costruire nuove comunità di senso in cui esperienze condivise e di scambio, alimentino il capitale sociale della famiglia. È a scuola che si stabiliscono forti vincoli di convivenza ed è qui che si possono realizzare trame di significato collettive, accogliendo, ascoltando, progettando azioni concrete, che escano dalla occasionalità per promuovere conoscenza e formazione, attraverso il fare insieme, con iniziative laboratoriali tese anche a costruire reti e stimolare il tutoraggio fra famiglie, nell'ottica della costruzione di una società più coesa, solidale e *allargata*⁵⁴.

L'inserimento scolastico dei figli dell'immigrazione, rispetto a qualsiasi fascia di età, se da una parte detiene una potenzialità fortissima in termini di apertura e di integrazione, poiché costringe il migrante a uscire da una condizione di isolamento e di invisibilità, dall'altra si scontra con il rischio di incomprensioni, e della reificazione di pregiudizi e stereotipi reciproci. Gli impliciti culturali di cui sono densi i modelli educativi attuati e l'indecifrabilità e la specificità estrema del linguaggio utilizzato, spesso rendono incomprensibile alle famiglie il senso delle azioni e delle scelte formative assunte dalla scuola. Molto spesso l'ambiguità e la difficoltà si annida proprio nel *non detto* e nel *non compreso*, rispetto a ciò che su entrambi i fronti sembra ovvio e condiviso.

Interessante l'analisi condotta da Graziella Favaro e che mostra quelli che sono gli *oggetti* scolastici, importanti da chiarire per evitare equivoci e che spesso vengono

⁵² Cfr. L. Tieghi (2009), *Progettare il successo scolastico delle seconde generazioni* In *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano, Franco Angeli.

⁵³ Cfr. C. Silva (2012), *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, cit.

⁵⁴ Cfr. M. Traversi (2014), *La partecipazione dei genitori, italiani e stranieri, nella scuola interculturale*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 3, pp. 389-391; S. Lorenzini (2014), *Famiglie al plurale, tra ipervalorizzazione e disconoscimento*, cit., p. 135.

sottovalutati come la laicità della scuola italiana, la mescolanza del genere, l'obbligo scolastico, il tempo e il ritmo della scuola, gli oggetti usati (orario, libri, materiali.), le modalità di valutazione e l'uso dei voti, i compiti e lo studio individuale, le modalità e i tempi dell'orientamento, le attività parascolastiche ed extrascolastiche, le modalità di relazione tra scuola e famiglia⁵⁵.

L'inserimento scolastico degli studenti figli dell'immigrazione e delle loro famiglie comporta infatti inevitabili cambiamenti e adattamenti reciproci, che devono essere attuati per garantire un buon funzionamento della scuola stessa.

Uno degli aspetti di maggiore criticità lamentata a tutti i livelli è la scarsa partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e spesso tale autoesclusione viene letta come una forma di disinteresse o disaffezione rispetto all'andamento scolastico dei figli. In realtà le motivazioni di tali atteggiamenti sono varie e complesse e investono sia difficoltà pratiche, collegate ad esempio alla difficile conciliazione dei tempi del lavoro con quelli della scuola, sia a un disagio più profondo, di ruolo. Talvolta gli stessi ostacoli linguistici alimentano un senso di impotenza e di esclusione e una dissonanza che il genitore percepisce fra ciò che pensa e ciò che fa, tutto questo lo induce per conseguenza ad assumere atteggiamenti di chiusura e di delega⁵⁶. Con l'ingresso a scuola dei figli infatti, se da una parte trova coronamento la speranza di un cammino formativo carico di *chance* emancipative, dall'altra si verifica un distanziamento pieno del figlio dal contesto familiare, con una adesione ai contenuti e alle regole del paese di accoglienza e l'ufficializzazione del continuo passaggio da un mondo all'altro⁵⁷. Le risposte che le famiglie possono dare rispetto al diverso modello educativo del Paese ospitante spesso lontano e incongruente con quello esperito e conosciuto nel paese di origine, possono diversificarsi in varie gradazioni di permeabilità e recettività fluttuando fra la chiusura e la difesa o il distanziamento e la costruzione di un percorso parallelo fino all'accettazione e all'assimilazione che proietta i figli a una totale italianizzazione negando gli aspetti identitari e di memoria della propria cultura oppure alla cooperazione e alla collaborazione⁵⁸.

⁵⁵ Cfr. G. Favaro (2014b), *Educare i figli altrove*, in «Famiglia Oggi», n. 6, p. 24.

⁵⁶ Ivi, p. 25.

⁵⁷ Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere*, cit.; I. Finzi (2014), *Genitorialità e immigrazione: riflessioni intorno alla complessità della valutazione e del sostegno quando le famiglie vengono da altri mondi*, cit., p. 116.

⁵⁸ Cfr. G. Favaro (2014a), *Educare i figli altrove*, cit., p. 26.

L'indagine CNEL, condotta nel 2009 in varie scuole italiane (Milano, Torino, Treviso, Prato, Roma e Mazara del Vallo), sui temi dell'organizzazione scolastica, dei contenuti curricolari e la qualità della scuola e con insegnanti e famiglie di origine straniera, ha evidenziato infatti, contrariamente a ciò che da una lettura superficiale può apparire, quante aspettative queste investano sulla funzione delle scuole come luogo di promozione sociale dei loro figli, ma anche quali sono gli ostacoli che incontrano nel loro accompagnamento scolastico e gli elementi di critica rispetto alle scelte e al funzionamento della scuola italiana. Le riserve, come emerso anche dalla ricerca condotta in questa sede, riguardano soprattutto le questioni di ordine valoriale e religioso, l'autorità dell'insegnante e il rispetto della disciplina spesso ritenuti carenti e causa di atteggiamenti di scarsa educazione o di disubbidienza, il problema dell'acquisizione delle competenze soprattutto in ambito matematico-scientifico e nell'uso della lingua inglese. Le difficoltà più grandi da parte loro si concentrano intorno al sostegno dello svolgimento dei compiti a casa, per problemi linguistici, di tempo e di comprensione delle richieste didattiche effettuate; tutti fattori fortemente collegati al conseguimento di buoni risultati scolastici.

Occorre infatti una condivisione di Patti formativi forti con le famiglie, che ne considerino i bisogni e si impegnino in azioni di *empowerment*, tendendo alla responsabilizzazione e al riconoscimento dei soggetti coinvolti, a un'informazione adeguata e puntuale a una richiesta di partecipazione attiva e democratica che alimenti la costruzione di senso di appartenenza del cittadino straniero ma in generale di tutta la comunità scolastica⁵⁹. I momenti di comunità, sia per risolvere problemi, che per prendere decisioni o organizzare iniziative, creano scopi, vissuti e memorie collettive e questo costituisce uno dei presupposti per la promozione di una identità comune e di cittadinanza attiva.

Significativamente, la *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* fa riferimento a tre momenti irrinunciabili di collaborazione con le famiglie

- quello dell'orientamento per una scelta consapevole della scuola nella quale inserire i figli. Esso offre informazioni sul sistema formativo e le scuole presenti sul territorio per evitare di sottovalutare le attitudini e la peculiarità degli studenti o di creare concentrazioni di scuole ad alta densità di studenti di origine straniera;

⁵⁹ Cfr. H. Wiedemann (2009), *Il Patto Formativo tra scuola e famiglia*, in M. Ognisanti, L. Tieghi (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano: Franco Angeli, pp. 132-142.

- quello dell'accoglienza dello studente nella scuola, che deve essere anche accompagnamento della famiglia e del delicato percorso di destrutturazione e ristrutturazione che genitori e figli stanno vivendo anche a livello relazionale;
- quello del coinvolgimento attivo della famiglia nei momenti di conoscenza e condivisione del progetto pedagogico per costruire un'alleanza educativa⁶⁰.

7.4 Scuola e orientamento

La nostra ricerca conferma a livello locale quanto il Rapporto Nazionale *Alunni con cittadinanza non italiana* dell'a.s. 2014/2015 afferma accadere a livello nazionale: i giovani studenti figli dell'immigrazione alla fine del percorso di scuola secondaria di primo grado svolgono prevalentemente una scelta orientata agli istituti professionali (soprattutto quelli nati all'estero), tecnici e ai percorsi di IeFP⁶¹. Il Rapporto Miur/Ismu del 2011 ci rivelava che oltre a discostarsi nettamente da quelle degli italiani, queste scelte possono avvenire anche indipendentemente dal voto ottenuto all'esame di terza media, inoltre si verifica una concentrazione soprattutto nelle prime classi degli istituti professionali⁶².

Le difficoltà collegate alla scelta scolastiche sono emerse in modo evidente dalle parole dei genitori e dei figli intervistati nel presente studio. *Stranieri e diseguali?* Questo si chiede anche Graziella Favaro nell'omonimo articolo dedicato alla questione e che analizza puntualmente ragioni ed esiti collegati alla scelta, constatando anche l'elevato tasso di abbandoni dopo il primo anno di scuola superiore e i numerosi *scivolamenti* verso il basso, con una concentrazione nei percorsi brevi e meno esigenti. Tale situazione, collegata al fattore etnico, denuncia quindi tratti di iniquità sociale e il potenziale spreco di risorse e talenti rappresentato dai giovani di origine straniera. Il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, spesso accompagnato da insuccesso, perdita di motivazione e abbandono, richiederebbe figure di riferimento, momenti di attenzione e di ascolto dedicato. Il rischio è infatti che gli insuccessi e l'accentuarsi delle disuguaglianze che si

⁶⁰ Cfr. Miur (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 14. Cons. www.istruzione.it

⁶¹ Cfr. Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana...*, cit., pp. 81-105. Cons. www.istruzione.it

⁶² Cfr. Miur/ISMU (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Roma, Rapporto nazionale anno scolastico 2010/2011. Cons. www.istruzione.it

prefigurano in questo momento sotto forma di divaricazione dei percorsi scolastici fra italiani e alloctoni, si consolidino come disuguaglianza sociale del domani⁶³.

Rispetto alle attuali istanze sociali ed economiche, la formazione e l'orientamento costituiscono gli strumenti cognitivi e relazionali per contrastare l'incertezza e la precarietà anche nello scenario nazionale⁶⁴.

La normativa italiana, adeguandosi a quella europea, risponde a tale richiesta e le politiche riconoscono come fondamentale il diritto all'orientamento⁶⁵. Oggi l'orientamento, come indicato dalla *Linee guida nazionali sull'orientamento*⁶⁶, non costituisce infatti, un'attività solamente informativa rispetto a indirizzi di studio o a sbocchi professionali. Esso riveste una funzione principalmente educativa, che favorisce la maturazione di comportamenti proattivi, collegati alla capacità di scelta e di progettare. L'orientamento è formazione e la formazione, allo stesso modo, è orientamento⁶⁷, essenziale a tutte le età, poiché favorisce negli individui motivazione, autostima, autonomia, verso l'esercizio di capacità di *empowerment*. La *Lifelong Guidance* sostiene il *Lifelong learning*.

Le *Linee guida sull'orientamento permanente* del 2009 e del 2014, che lo pongono al primo posto «garantendo lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale»⁶⁸.

Il ruolo dell'insegnante dovrebbe pertanto essere di tutor/facilitatore, capace di agire come sostegno e in modo orientativo, *moltiplicatore* delle risorse didattiche, facilitatore delle dinamiche individuali e/o di gruppo, guida nei processi di apprendimento, ottimizzatore dei processi formativi, interfaccia tra tutte le istituzioni formative e la società⁶⁹.

Graziella Favaro evidenzia invece tutte le criticità collegate alla scelta e al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, sia e soprattutto per i

⁶³ Cfr. G. Favaro (2014a), *Stranieri e diseguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani, tra rappresentazioni, ostacoli e attese*, in «Educazione interculturale», Vol. 12, n.1, 2014, pp. 9-27.

⁶⁴ Cfr. I. Loiodice (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano, Franco Angeli.

⁶⁵ Legge 28 giugno 2012, n. 92 recante Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

⁶⁶ *Linee guida sull'orientamento*, 18/11/2013.

⁶⁷ Cfr. I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, cit..

⁶⁸ *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014, p. 2.

⁶⁹ Ivi, p. 6.

giovani arrivati in Italia in età avanzata, che per i nati nel paese. Questa fase costituisce infatti, un vero e proprio *evento confine* tra il prima e il dopo, uno snodo biografico che indirizza il presente e prefigura il futuro, il tempo di bilanci, scelte, attese. È in questo momento e in modo spesso doloroso, che si disvela al ragazzo la consapevolezza della propria minorità e della propria identità. Nel periodo delicato della scelta, che coincide con l'adolescenza, la sensibilità è particolarmente recettiva al giudizio degli altri e essere indirizzati a particolari indirizzi di studio coincide con ferite profonde alla propria autostima e all'immagine di sé. L'orientamento può quindi inaugurare un processo di marginalizzazione scolastica, ma anche lavorativa e sociale, o al contrario di mobilitazione e di inclusione in senso ascensionale. Esso costituisce un indicatore indiretto di possibili prospettive occupazionali e di posizionamento nel mercato del lavoro e nelle relazioni sociali⁷⁰. Secondo Graziella Favaro, in questa fase si può pensare metaforicamente a un prisma a più facce, che rispecchia temporalmente la storia scolastica passata e prefigura il futuro, spazialmente inserisce le scelte in un dato territorio e infine rispecchia le aspettative di adulti e ragazzi, che cercano di conciliare le risorse, i desideri e la volontà individuale con le valutazioni oggettive e le reali possibilità. Queste caratteristiche comuni per autoctoni e non, nel caso degli studenti figli dell'immigrazione, spesso si associano con decisioni non sempre accompagnate da informazioni chiare che le giustificano e in una dimensione di provvisorietà e incertezza che investe il futuro individuale e familiare, oggi ancora più accentuata dalla crisi economica e che quindi rende ancora più difficile immaginare il domani.

Secondo i risultati della ricerca condotta da Lorenzo Luatti nel biennio 2010-2012 nella provincia di Arezzo, rispetto alle dinamiche e alle motivazioni che sottendono le scelte della scuola superiore, i sogni, i desideri e le aspettative degli studenti figli dell'immigrazione sono sicuramente alti, accompagnati a desideri di riscatto sociale per sé e per la famiglia, ma lo scontro con le reali possibilità personali e familiari produce spesso un loro pesante ridimensionamento se non congelamento, secondo la prospettiva del *vorrei ma non posso*⁷¹.

⁷⁰ Cfr. G. Favaro (2014a), *Stranieri e diseguali?*, cit., p. 18; A. Granata (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma, Carocci.

⁷¹ Cfr. L. Luatti (2013), *L'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata: quali prospettive e progettualità in un'epoca di crisi?*, in «Educazione interculturale», vol. 11, n.2, maggio 2013, pp. 161-165.

Chi si occupa di orientamento dovrebbe da una parte tener conto di tutto questo e dall'altra offrire consigli non suggestionati da rappresentazioni svalorizzanti dell'allievo di origine straniera⁷².

Esistono infatti dei fattori collegati alla migrazione che complessificano il momento di transizione e che si riferiscono alle sfere della famiglia, degli insegnanti e dei minori stessi⁷³.

Rispetto alla famiglia, oltre all'aspetto socio-culturale, la scelta relativa all'indirizzo di studio è condizionata dal progetto migratorio più o meno stabile, dalla scarsa conoscenza che queste registrano nei confronti degli sbocchi lavorativi dei vari tipi di istituto superiore e talvolta da una diversa idea di futuro professionale collegata al genere.

Per quanto riguarda gli insegnanti, Paola Bonizzoni, Marco Romito e Cristina Cavallo alla luce di una ricerca da loro condotta in Lombardia⁷⁴, affermano che i suggerimenti da loro offerti verso gli istituti professionali e tecnici, indipendentemente dalla valutazione, sono influenzati da tre ordini di motivi. In primo luogo ritengono che le competenze linguistiche siano inadatte allo studio liceale e definiscono questi ambienti poco accoglienti e poco disponibili ad offrire strumenti di sostegno per la lingua italiana. Secondo Graziella Favaro, questo atteggiamento iperprotettivo, legato alla paura della frustrazione e dello scoraggiamento da parte dello studente, implica anche una mancanza di fiducia nei loro confronti rispetto alla possibilità di tentare sfide più alte, così come promuovono una fossilizzazione delle procedure di certi tipi di scuola che mai si sentono chiamati in causa nell'attuazione di procedure di innovazione, tantoché gli istituti ad alta concentrazione di studenti di origine straniera rischiano di essere sempre gli stessi⁷⁵. In secondo luogo sembrano influenzati da pregiudizi sullo *status* sociale delle famiglie immigrate e sulla possibilità di finanziare percorsi universitari, per cui i percorsi tecnici e professionali consentirebbero agli studenti di conseguire titoli più spendibili nel mondo del lavoro, infine per la mancata partecipazione dei genitori al momento della scelta. Lo scarso tempo di cui spesso dispongono per motivi lavorativi, la mancata comprensione del valore dei momenti di incontro e partecipazione alla vita scolastica in Italia, le difficoltà

⁷² Cfr. G. Favaro (2014), *Stranieri e diseguali*, cit. p. 19.

⁷³ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali...*, cit., pp. 55-56; L. Luatti, C. Malacarne (2012), *Scrivere il futuro a più mani*, Brescia, Vannini.

⁷⁴ Cfr. P. Bonizzoni, M. Romito, C. Cavallo (2014), *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado*, in «Educazione interculturale», Vol. 12, n. 2, 2014, pp. 214-215.

⁷⁵ Ivi, p. 22.

linguistiche determinano da parte loro, a differenza dei genitori italiani più istruiti, un completo affidamento e una delega al parere esperto degli insegnanti, determinando di fatto una condizione di solitudine nello studente⁷⁶.

Graziella Favaro osserva infatti, che oltre al peso di affrontare l'analisi delle numerose variabili che accompagnano la scelta - rendimento scolastico, strade intraprese dai compagni, l'ascolto delle proprie attitudini e aspirazioni - c'è anche il vivere questo momento spesso da soli, vista la debolezza dei genitori su tale fronte, o peggio, talvolta devono scontrarsi con i progetti e le scelte parentali che lasciano loro poco spazio di replica⁷⁷. Secondo lo studio condotto da Lorenzo Luatti infatti, il numero di orientatori, cioè di persone che sostengono la scelta degli studenti di origine italiana, è maggiore rispetto a quello dei giovani di origine straniera e questi sentono più vicino il consiglio di amici, fratelli e sorelle maggiori, che hanno avuto esperienze dirette della scuola italiana, rispetto a quelle degli adulti.

Il pedagogo osserva che nel momento cruciale del passaggio alla scuola superiore emergono tutte le condizioni di vulnerabilità degli studenti di origine straniera e anche le falle del sistema scolastico italiano. Diversi sono gli elementi di criticità che vanno a incidere, fra questi: la scarsa conoscenza della lingua italiana soprattutto per lo studio; l'orientamento scolastico poco efficace; la scarsa conoscenza del vissuto familiare e biografico degli studenti da parte della scuola; il fragile inserimento dello studente nel contesto locale; il difficile rapporto tra scuola e famiglia; l'inadeguatezza dell'accoglienza dello studente da parte della scuola secondaria di secondo grado, soprattutto rispetto alla mancanza di flessibilità verso i suoi bisogni. Pesanti comunque risultano da una parte le difficoltà della famiglia nel sostenere i figli nello studio, nello svolgimento dei compiti, nel momento della progettazione del futuro, dall'altra parte c'è la chiusura fra i due ordini di scuola secondaria che non riescono a comunicare fra loro, rispetto ai motivi delle scelte degli studenti, alle competenze acquisite, alle azioni di sostegno attivati per lui⁷⁸.

Graziella Favaro, Lorenzo Luatti, Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci, sono unanimi nel suggerire vari dispositivi di orientamento sul piano didattico, organizzativo, relazionale e della continuità, che dovrebbero rendere più facile ed efficace il momento di

⁷⁶ Cfr. P. Bonizzoni, M. Romito, C. Cavallo (2014), *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado...*, cit.

⁷⁷ Cfr. G. Favaro (2014a); *Stranieri e diseguali?*, cit., p. 23.

⁷⁸ Cfr. L. Luatti (2013), *L'integrazione degli alunni stranieri di origine straniera*, cit., p. 166.

transizione oltre che per costruire una migliore conoscenza fra ordini di scuola e stimolare collaborazione e scambi di esperienza:

1. realizzazione di Protocolli di accoglienza degli adolescenti per accompagnare i passaggi. Essi dovrebbero indicare le pratiche di accoglienza e di orientamento per chi arriva in Italia a 14 anni e oltre;
2. trattazione del tema dell'orientamento già dalla classe seconda della scuola secondaria di primo grado, per lasciare più tempo alle scelte e alla raccolta di informazioni;
3. diffusione fra le famiglie straniere di opuscoli plurilingue con notizie e informazioni sul sistema scolastico italiano e sulle particolari tipologie di scuole;
4. ricorso ai mediatori linguistico culturali per incontrare le famiglie e per sostenere studenti neo-arrivati e in prossimità della scelta;
5. presentazione degli studenti alla scuola superiore da parte dei docenti della scuola secondaria di primo grado a quelli della secondaria superiore durante il primo consiglio, rispetto alla sua storia, alle sue caratteristiche, al suo percorso scolastico;
6. *tutoring* fra studenti più grandi, universitari o inseriti negli ultimi anni della scuola superiore preferibilmente stranieri, nei confronti dei più giovani. Questi, riconosciuti attraverso un'attribuzione di crediti o l'alleggerimento del carico di studio, possono accompagnare gli studenti nel momento della scelta, accogliendo e chiarendo paure e ragioni che stanno alla base di questa fase, ma anche nelle fasi dell'inserimento e dello svolgimento dello studio;
7. superamento dell'orientamento come pura prassi di tipo informativa, recuperandone, secondo le indicazioni delle *Linee Guida*, l'intrinseco valore formativo, concorrendo a far emergere anche con pratiche attive e riflessive la consapevolezza delle proprie attitudini, le proprie motivazioni e aspirazioni, le proprie potenzialità e fragilità, anche attraverso il lavoro di *counselor*, o di commissioni dell'orientamento che svolgono colloqui con gli studenti⁷⁹.

Nel caso si presentino situazioni di studenti con particolare vulnerabilità, gli insegnanti referenti dell'orientamento scolastico e per gli studenti di origine straniera durante i mesi

⁷⁹ Ivi, pp. 166-170; G. Favaro (2014), *Stranieri e diseguali?*, cit., p. 26; M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali...*, cit., pp.105-114; L. Luatti (2013), *L'integrazione degli alunni stranieri di origine straniera*, cit., pp. 167-169.

di iscrizione contattano i colleghi delle scuole di destinazione per verificare le condizioni di accoglienza, della realizzazione di piani personalizzati, per i successivi contatti e scambi gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado compilano una scheda di presentazione dell'alunno, relativa agli adattamenti intrapresi e delle sue potenzialità che verrà commentata i primi giorni dell'anno scolastico con i colleghi della nuova scuola, i quali elaborano una propria scheda di accoglienza e di integrazione del percorso di studio in continuità con il lavoro avviato precedentemente⁸⁰.

6.5 Il curriculum in prospettiva interculturale

L'educazione interculturale non costituisce un insegnamento che si sovrappone agli altri, non è una materia in più ma una prospettiva con cui analizzare e revisionare le discipline per come sono state insegnate, individuandone eventuali visioni etnocentriche e ampliando la finalità formativa dell'uomo e del cittadino italiano a quella del cittadino del mondo. Secondo Davide Zoletto, oggi tutta l'educazione dovrebbe essere pensata in contesti e classi eterogenei. Occorre assumere una prospettiva interculturale nelle competenze e nei saperi, valorizzando il plurilinguismo esistente in classe, riconoscendo e valorizzando le differenze, sottolineando e sperimentando ciò che accomuna. Occorre pertanto, un curriculum esperienziale che risulta più ampio di quello scolastico e che lo include, riconoscendo e valorizzando le culture dei discenti, le loro competenze interculturali e trasversali⁸¹. Assumere una prospettiva interculturale nell'insegnamento impone la messa in campo di competenze cognitive importanti, quali il decentramento del punto di vista interpretativo, l'apertura e la ricerca di nuovi saperi e prospettive come fonti di arricchimento e di meticciamiento, la relativizzazione epistemologica delle varie discipline, un'attenzione critica alla validità di rappresentazioni e narrazioni, spesso frutto di un'egemonia etnocentrica di pensiero.

Un processo di revisione del curriculum si impone quindi nell'insegnamento e non solo in presenza di alunni di origine straniera in classe, in particolare rispetto ad alcune azioni importanti

- l'analisi e la decostruzione del curriculum

⁸⁰ Cfr. L. Luatti (2013), *L'integrazione degli alunni stranieri di origine straniera*, cit., p. 169.

⁸¹ D. Zoletto (2012), *Verso un curriculum interculturale. Aspetti pedagogici*, Ufficio scolastico regional Friuli Venezia Giulia. Convegno Regionale. *Lingue di scolarizzazione e curriculum plurilingue e interculturale*, 18 dicembre 2012.

- l'individuazione dei bisogni degli alunni
- l'individuazione di obiettivi e selezione di contenuti essenziali del curricolo
- progettazione di esperienze di apprendimento e di attività didattiche specifiche
- scelta di metodologie e strumenti da utilizzare durante i percorsi didattici
- analisi dei diversi tipi di valutazione da adottare⁸².

Gli insegnanti devono anche riflettere sugli stili di insegnamento adottati (direttivi o non direttivi, democratici/autoritari), il clima instaurato in classe (competitivo/collaborativo-cooperativo), la metodologia didattica utilizzata (tradizionali-attive).

Il dibattito e la prospettiva sull'adozione di un curricolo interculturale è ormai aperto da tempo, ma le azioni di attuazione risultano spesso faticose e lente, perché implicano uno sforzo di ricerca notevole e un'operazione di mutamento di prospettiva di visione negli stessi insegnanti⁸³. Da un punto di vista di fattività, una prima responsabilità dei docenti, come comunità e non come singoli, dovrebbe essere quella della riflessione e della scelta consapevole dei contenuti disciplinari e dei libri di testo in uso, per lo più, nonostante un lento cambiamento in atto, ancora incentrati su un unico punto di vista, quello eurocentrico. Come da tempo si afferma, un taglio interculturale può attraversare l'intero asse formativo della scuola, dal contenuto dei curricoli ai metodi, dai protocolli di accoglienza agli strumenti della didattica, o a questioni come il pregiudizio, la discriminazione⁸⁴. Questa prospettiva può essere assunta in realtà da ogni disciplina di insegnamento, ogni ambito del sapere risulta infatti foriero di molteplici arricchimenti di contenuti e approcci offerti da altri mondi.

Lo studio della storia ad esempio, si qualifica sempre più come storia dell'umanità, e può aprirsi alla conoscenza di fenomeni ed eventi su scala mondiale, arricchendo la dimensione cognitiva della categoria di *contemporaneità*. Essa inoltre, grazie alla ricerca delle fonti, può anche essere presentata cambiando il punto di vista di vincitori e vinti, o dei rappresentanti delle varie classi sociali che l'hanno vissuta. È possibile inoltre, la revisione di alcuni temi e concetti spesso studiati e presentati in modo mistificante, come la

⁸² Cfr. M. Fiorucci (2008) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, Franco Angeli; M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi...*, cit., pp. 94-95.

⁸³ Cfr. F. Pinto Minerva (2002), *L'intercultura*, cit., pp. 65-119.

⁸⁴ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali...*, cit., pp. 170-171.

scoperta/conquista dell'America, il colonialismo e l'imperialismo, lo sfruttamento dei territori e le risorse, la schiavitù⁸⁵.

La geografia, in una prospettiva di studio soprattutto umana, può estendersi alla conoscenza di aree tradizionalmente non trattate, come quelle delle nazionalità di origine degli studenti nelle classi, o dei Paesi in via di sviluppo, o di quelli al centro della cronaca dei conflitti e delle migrazioni, per costruire un inquadramento storico, culturale e spaziale che possa realmente aprire le vedute, offrendo chiavi di comprensione e di accesso della contemporaneità. Essa, superando una prospettiva solo descrittiva, consente inoltre di interpretare i rapporti fra uomo, scienza e natura, di assumere la consapevolezza dei legami fra genti e territori, di acquisire valori come il rispetto dell'ambiente e la cooperazione fra i popoli⁸⁶.

L'insegnamento dell'italiano apre le porte alla valorizzazione del plurilinguismo e alla letteratura di altri paesi, rispetto a filastrocche e fiabe, ninna nanne ad esempio, o a quella di poesie e romanzi, alla ricerca di somiglianze e tratti comuni nella scelta dei temi, poiché espressioni dell'umanità e del bisogno universale di narrazione, o attivando l'immaginazione di differenze specifiche che ci raccontano di spazi geografici e storici diversi. Questa ricerca, possibile fin dalle fasce di età più giovani, oltre ad ampliare immaginari e visioni del mondo, consente, se supera il rischio di rappresentazioni stereotipate di Paesi e continenti, di valorizzare e avvicinarsi ai mondi degli alunni figli dell'immigrazione, coinvolgendo in forma laboratoriale anche i genitori, italiani e stranieri, pensando ad esempio alla letteratura regionale e all'uso dei dialetti⁸⁷. Un uso attivo della scrittura individuale o collettivo, sotto forma di composizione nei vari generi letterari e con l'esperienza dell'autobiografismo, offrono la possibilità di aprire il proprio mondo a quello di altri, scegliendo varie ambientazioni e punti di vista narrativi, o come forma di conoscenza, elaborazione e cura della propria storia personale e del proprio mondo interiore.

Il curriculum delle religioni, se presentato come storia e geografia delle religioni, appare particolarmente importante in una fase storica di fondamentalismi e di strumentalizzazioni del tema religioso. Un approccio indagativo e interculturale può ampliare il bagaglio conoscitivo di ciascuno, rispetto all'interpretazione di testi religiosi, feste, ritualità,

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ F. Pinto Minerva (2002), *Intercultura*, p. 94.

⁸⁷ Cfr. C. Silva (2011), *Intercultura e cura educativa*, cit., pp. 111-149.

favorendo il superamento di visioni preconcepite e stereotipate, cogliendo la dimensione spirituale dell'uomo e la sua universalità, ma aprendo spiragli anche di dialogo interreligioso, di conoscenza reciproca, di incontro. Fondamentale è anche l'acquisizione della consapevolezza del forte ruolo culturale e identitario che essa gioca sulle persone, credenti o non credenti e l'uso di uno spirito critico che permetta di affrontare la molteplicità e la complessità delle fedi senza pregiudizi e riserve⁸⁸.

I linguaggi musicali, artistici, corporei sono poi la voce narrante dei popoli, espressioni culturali a tutto campo di mondi storici, ambientali, religiosi diversi, ma che possono essere letti, scoperti e interpretati attraverso la loro fruizione e riproduzione, anche come canali per apprezzare la ricerca estetica e il bisogno di comunicare attraverso una pluralità di linguaggi che accomuna tutti nel mondo. Importanti e ricchi di suggestione e potenzialità interculturali anche i tentativi di mescolare e far incontrare stili e generi provenienti da culture diverse. Il godimento che ad essi si associa, favorisce la sospensione della mediazione solo razionale della conoscenza, aprendo alla possibilità di un contatto umano più originario ed emotivo, che supera l'uso della parola e del pensiero tipicamente occidentali⁸⁹.

Anche l'insegnamento della matematica e delle scienze offrono spazi interculturali di notevole incisività. Innanzitutto la matematica presenta, per la propria impostazione epistemologica, una tensione alla ricerca, alla progettazione, alla capacità di porsi e risolvere problemi, alla verifica di ipotesi, al confronto fra diverse soluzioni. L'utilizzo di strategie euristiche, che non implicano solo l'applicazione di regole e tecniche sollecitano una responsabilizzazione cognitiva del soggetto e un atteggiamento analitico e dubitativo, che costituisce un atteggiamento critico di pensiero adatto a uno spirito interculturale. La matematica stimola la curiosità, il ragionamento indiziario, induce ad argomentare il proprio punto di vista e confrontarlo con quello degli altri. Uno sguardo alla dimensione storico-culturale della matematica permette di comprendere, oltre alla presenza di una visione e di una mentalità matematica in tutti i popoli e luoghi - segno anche questo di una unità antropologica e umana che si perde nel tempo espressa anche geometricamente attraverso i sistemi di misurazione e le tecniche di costruzione - anche gli apporti e le contaminazioni fra i saperi, ad esempio rispetto al debito verso l'oriente che l'occidente ha

⁸⁸ Ivi, pp. 104-113.

⁸⁹ Ivi, pp. 113-15.

per l'algebra, la trigonometria, la geometria della sfera. La presenza di alunni di diverse parti del mondo e l'applicazione di diverse modalità di calcolo e di risoluzione di problemi, se valorizzata e non censurata, permette di rivedere le proprie scelte di insegnamento, aprirsi a nuove tecniche e procedure, coinvolgere e valorizzare anche nella spiegazione e nella narrazione delle azioni svolte gli stessi studenti, dimostrando alla classe che possono essere accettati, poiché validi, più modalità di risoluzione di problemi⁹⁰.

L'approccio interculturale secondo la prospettiva olistica sopra descritta, si incontra in modo trasversale con molteplici *educazioni* attuabili a scuola come atteggiamenti costanti e non compensativi, che più che richiedere spazi distinti ed esclusivi all'interno del curriculum, dovrebbero costituire l'orizzonte della prassi scolastica per le potenzialità formative che possiedono e perché esercitano ricadute tanto sul piano etico che su quello politico. Si tratta nello specifico di quelle che vengono definite, fra le altre:

- l'educazione sentimentale e narrativa
- l'educazione di genere
- l'educazione ai diritti e all'antirazzismo
- l'educazione alla cittadinanza globale⁹¹.

L'educazione interculturale si intreccia quindi con quella *socio-affettiva* e punta sull'empatia come leva per il riconoscimento dell'altro e dei suoi diritti. Secondo Martha Nussbaum, occorre un'*immaginazione narrativa* per mettersi nei panni dell'altro, comprenderne la storia, i bisogni, le emozioni, ma anche la pluralità delle appartenenze, in una prospettiva solidaristica di *compassione*, da intendersi come responsabilità di comprendere e farsi carico dell'altro⁹². L'educazione ai sentimenti richiede la frequentazione e l'esperienza diretta di momenti di incontro e di contatto con la propria interiorità e con chi ci è prossimo come persona reale, senziente e mossa da sentimenti ed emozioni degne di riconoscimento e paragonabili alle nostre. Il tradizionale primato riconosciuto all'esercizio della ragione e dell'intelletto, ai quali la scuola e la sfera pubblica hanno per troppo tempo puntato, eclissando la dimensione affettiva delle

⁹⁰ Ivi, pp. 78-85.

⁹¹ Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale...*, cit., pp. 197-269.

⁹² Cfr. M. Nussbaum (2007a), *Coltivare l'umanità I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, p. 25.

emozioni e dei sentimenti, richiedono un ampliamento della prospettiva, sia nella gestione dei momenti di insegnamento-apprendimento, per un pieno riconoscimento della persona nella sua interezza, sia per il rafforzamento dell'identità personale e della decifrazione di moti anche più intimi e reconditi collegati alla propria cultura o appartenenza. L'obiettivo è la costruzione di abilità sociali e di capacità di instaurare relazioni positive con il prossimo, basate sul rispetto, la comprensione profonda, il decentramento⁹³.

Il *superamento di stereotipi di genere*, il tema delle pari opportunità, la riflessione sulla violenza contro le donne, il riconoscimento della propria e altrui identità e dell'orientamento sessuale, sono solo alcuni degli aspetti di una sensibilizzazione che anche attraverso l'educazione emotiva e sentimentale hanno ragione di essere affrontate a scuola fin dalla prima infanzia, per il rispetto della persona umana in ogni forma di diversità. Un ripensamento dell'identità femminile e maschile anche in prospettiva storica, rispetto ai ruoli professionali e alle mansioni loro attribuiti, o alle caratteristiche emotive e psicologiche assegnate spesso naturalmente e in modo inconsapevole nei contesti familiari e sociali e in maniera più o meno strumentale dai media, costituiscono elementi essenziali per una proficua e trasformativa riflessione sul tema, anche con l'obiettivo di smascherare gli stereotipi e i pregiudizi che ancora fanno da corollario alle rappresentazioni simboliche e alle aspettative di ciascuno⁹⁴.

Femmine e maschi crescono ingabbiati in questi ruoli rigidi, che trovano legittimazione in valori antichi, di divisione dei ruoli che ancora oggi vengono contrabbandati come naturali. Il dover essere del *sii uomo*, pronunciato o implicito, segna e accompagna tutta la crescita maschile. Ad esempio diventa sinonimo di virilità la lontananza e l'estraneità dal *prendersi cura*, mentre alle donne, facendo leva sul periodo breve della maternità, la cura è attribuita come ruolo sacrificale per tutta la vita. [...] Costruire intorno alle donne un recinto di sola cura, tracciare divisioni nette tra lavori di donne e lavori di uomini, ha permesso un rafforzamento degli stereotipi di genere, condannando i maschi a percorsi di aggressività e di autoaffermazione considerati naturali, senza prepararli alla complessità della relazione. Se le donne non devono essere più viste e pensate come vittime predestinate, anche gli uomini non vanno abbandonati ad

⁹³ Cfr. fra la ricca produzione esistente, F. Cambi (2015), *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini Editore; D. Demetrio (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia; B. Rossi (2008), *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci.

⁹⁴ Fra i numerosi riferimenti presenti cfr. M. Contini, S. Ulivieri (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano, Guerini, 2010; S. Ulivieri, R. Pace (a cura di) (2012), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano, Franco Angeli, 2012; C. Covato (2014), *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli; R. Biagioli (2003), *Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche*, in «Studium Educationis», n. 2, 2003, pp. 416-427; V. Guerrini (2013), *La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva secondo l'ottica del Capability Approach*, in «Formazione&Insegnamento», a. XI, supplemento n. 1, 2013, pp. 249-256; I. Biemmi (2012), *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Edizioni Conoscenza.

una cultura di riferimento che li vuole violenti, dominanti, ossessionati dal possesso e dal timore dell'abbandono⁹⁵.

L'obiettivo in tal senso è la ricerca di nuove e proficue forme di dialogo per ristabilire l'equilibrio fra i due sessi, parità di *chances* di vita e professionali, attraverso forme di educazione in famiglia e soprattutto a scuola per la formazione di personalità più coscienti e critiche, anche attraverso l'uso di libri di testo in cui sia presente un'ottica di genere. In tal senso occorrono percorsi di formazione per il corpo docente, affinché assuma consapevolezza, attraverso l'autoriflessione, che ciascuno trasmette un modello implicito di comportamento, più pervasivo di quelli dichiarati⁹⁶.

L'incontro con l'alterità e con la diversità, senza una mediazione dell'uso della ragione e della sospensione del giudizio, cioè senza risposte guidate da conoscenza e da un'attitudine all'ascolto, all'apertura e all'accettazione dell'altro, in qualsiasi sua veste, rischia naturalmente di attivare meccanismi di chiusura, rifiuto, pregiudizio difensivo, conflitto. Tali competenze non devono essere sottovalutate dai sistemi educativi fin dalla prima infanzia, mantenendo alta la guardia lungo tutto il percorso di studi⁹⁷. La società e la scuola hanno bisogno di *un'educazione antirazzista*, da coltivare anche nei saperi e nell'uso della lingua, che comprenda i passaggi storici, le geografie e gli interessi che hanno alimentato l'affermarsi di certe forme di intolleranza, che affondano su bisogni e istinti psicosociali, facili da amplificare e strumentalizzare. Analisi, riflessione, ricerca, smascheramento e un approccio critico ai linguaggi dei media, costituiscono strumenti privilegiati nella battaglia antirazzista e nel compito di decostruzione e relativizzazione, fondamentale per incidere sulla comprensione e sulle capacità interpretative dei soggetti⁹⁸. L'assunzione di un'ottica decentrata, della capacità di riconoscere meccanismi soggettivi ed etnocentrici del pensiero, nel tentativo di privilegiare la comprensione e l'uso della ragione, rientra, come ci dice Alessandro Vaccarelli, in una prospettiva interculturale in senso lato, che promuove dialogo, inclusione e che soprattutto dovrebbe pervadere la vita scolastica, i curricula, i testi di studio⁹⁹. Il pedagogo disegna realisticamente il rapporto tra chi produce razzismo e chi lo subisce nella logica della coppia semantica oppressore-

⁹⁵ S. Ulivieri (2013), *Femminicidio e violenza di genere*, in «Pedagogia oggi», 2, 2013, p. 177.

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ Cfr. I. Bolognesi (2013), *Insieme per crescere*,..., cit., pp. 51-74.

⁹⁸ Cfr. A. Vaccarelli (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, in «Quaderni di didattica», n. 10, Pisa, Edizioni ETS.

⁹⁹ Cfr. A. Vaccarelli (2015), *Razzismo. Prospettive pedagogiche per la decostruzione*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura* cit., p. 89.

oppresso. Ispirandosi alla *pedagogia dell'oppresso* di freireriana ascendenza, si considera oggetto di razzismo non solo la vittima, ma anche l'uomo comune dotato di scarsi strumenti interpretativi e di analisi sociale, che vittima a sua volta degli *imprenditori* della paura, del pregiudizio e dei condizionamenti, diviene oppressore dell'immigrato, del rifugiato, delle minoranze. È per questo che l'educazione interculturale si conferma un'educazione per tutti e soprattutto per i componenti del gruppo maggioritario, che spesso impropriamente si considera il rappresentante di una cultura omogenea e l'unico titolare di cittadinanza e portatore di diritti. Soprattutto nel momento di crisi economica che stiamo attraversando, il discorso pubblico enfatizza e stigmatizza l'immigrato come il competitore e l'usurpatore rispetto all'accesso alle scarse risorse di *Welfare* (sussidi alle famiglie, abitazioni popolari, prestazioni sanitarie), lo *straniero* diviene il capro espiatorio di paura e rabbia diffusa. Decostruire questa visione, introiettata anche dai giovani studenti, attraverso il ragionamento, il senso critico, la ricerca seria di dati e cause, costituisce una delle responsabilità della scuola¹⁰⁰.

In senso interculturale quindi, la scuola del terzo millennio, che opera ed esercita il proprio ruolo di mediazione e di educazione in una società pluralistica e mondializzata, ma anche attraversata dal conflitto e dall'incapacità di identificare un orizzonte culturale di riferimento progettato a livello politico e sociale, rispetto alle sfide di fronte a cui si trovano gli Stati democratici, quali la globalizzazione, le migrazioni dal sud del mondo, le riflessioni sulla *governance* mondiale¹⁰¹, non può che promuovere una cittadinanza in senso globale, svincolata dalla missione di formare esclusivamente *l'uomo e il cittadino italiano*, secondo i paradigmi degli anni Ottanta, ma proiettato ad un mondo umano più ampio, fondato sui valori della convivenza, dell'incontro rispettoso e della relazione fra diversi, anche secondo processi di decostruzione e ricomposizione costante di certezze e riferimenti.

L'educazione contribuisce a far evolvere il senso di identità chiuso nei legami *di sangue* della *razza* e nei miti fondatori di una comunità etnico-culturale verso un *territorio umano* più ampi, che è quello della città in cui si vive, dello stato nazionale e del mondo¹⁰².

¹⁰⁰ Ivi, p. 90; S. Bontempelli (2015), *Il tutore della convivenza e la progettualità interculturale nei contesti urbani e formativi*, in A. Vaccarelli, *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione nell'università*, Milano, Franco Angeli, p. 47.

¹⁰¹ Cfr. M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale...*, cit., pp. 227-228.

¹⁰² M. Santerini (2010), *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 55.

Il compito delle istituzioni educative è quindi gravoso e importante, poiché si tratta di includere e far conoscere il concetto di cittadinanza come identità nazionale e locale, rispetto alle radici, alla storia, alle tradizioni delle proprie comunità di riferimento, come appartenenza giuridico-politica, rispetto agli Stati, alle carte costituzionali, ai diritti umani, e infine come cittadinanza globale intesa anche come appartenenza ecologica al mondo e a una Terra-patria. In questo senso infatti, come sostiene Massimiliano Tarozzi, sono da considerarsi inseparabili le responsabilità etiche e sociali con un'etica ambientale, per un futuro sostenibile e per il riconoscimento delle molteplici responsabilità etiche e umane rispetto alla sfera dell'ambiente¹⁰³.

La scuola, in merito alla presenza di alunni di origine straniera, è finora caduta spesso nell'errore di alternare un'educazione basata sull'assimilazione, che tende a rendere omogenei culturalmente e uguali gli studenti, a un ingenuo differenzialismo, cioè un'esaltazione decontestualizzata e generalizzata di una presunta diversità naturale e culturale, che ha portato a separare più che a includere, il suo ruolo è invece di traghettare l'emancipazione civile comune¹⁰⁴.

La minaccia più grave all'identità e alla cultura comuni è quella che viene non dall'esterno o dagli immigrati, ma dalla mancanza di accesso alla cultura da parte di tutti i cittadini attraverso la scuola, come premessa e condizione di un'identità e di una cultura civica comuni, capaci di integrare le differenze¹⁰⁵.

Si tratta di alimentare e costruire un senso responsabile e attivo di appartenenza alla comunità, nelle sue molteplici declinazioni, da quella scolastica, a quella sociale e politica attraverso la progettazione e la costruzione di prassi scolastiche incentrate sulla partecipazione, l'attivazione, attraverso momenti costanti che coinvolgono democraticamente la decisionalità, il *problem solving*, la gestione autonoma e consapevole di momenti personali dell'apprendimento e collettivi della convivenza e della collaborazione. Significative tutte le attività, che lontane dallo studio passivo di norme e diritti, collegati per esempio alla vecchia materia di *educazione civica*, vedono la partecipazione a momenti di assemblea di classe, anche sotto forma di *agorà* e *circle-*

¹⁰³ Cfr. M. Tarozzi (2005), *Cittadinanza interculturale*, cit., pp. 256-258; M. Ceruti (1998), *Un'ecologia umanista*, in M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, pp. 17-66.

¹⁰⁴ M. Santerini (2010), *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 59-60.

¹⁰⁵ Ivi, p. 56.

time, gestione di spazi e materiali, elezione di rappresentanti¹⁰⁶. In questo senso si delineano tre livelli di competenze necessarie per la formazione del cittadino. In primo luogo l'autonomia e il senso critico sul piano cognitivo, promosso attraverso conoscenze precise e documentate da un punto di vista storico e giuridico del significato e del valore dei diritti e della cittadinanza, ma anche a una riflessione sulle questioni generali ad essa legate: la libertà, l'uguaglianza, la solidarietà. Il secondo livello è quello collegato alla capacità di interiorizzare le regole e i valori democratici e i diritti umani. Infine, le competenze decisionali e partecipative che coinvolgono l'impegno e l'assunzione di responsabilità¹⁰⁷.

7.6 Competenze interculturali e il bisogno di formazione

Generalmente i percorsi scolastici accidentati dei giovani figli dell'immigrazione testimoniano storie di vita faticose e in cui la vulnerabilità dei singoli è strettamente collegata a situazioni economiche culturali e sociali svantaggiate, così come di una vita familiare spesso segnata da rotture, complessità, assenze. Le testimonianze raccolte in letteratura dimostrano però che al contrario fenomeni di successo scolastico non si registrano solo in situazioni di risorse individuali particolari, o di ambienti familiari sicuri e stimolanti, ma anche quando si verificano incontri con figure, spesso adulte e spesso all'interno del contesto scolastico, che fungono da ponte e guida rispetto al nuovo mondo, come *tutori di resilienza*¹⁰⁸.

Anche la scuola quindi e figure di insegnanti consapevoli e responsabili segnano strade importanti per i percorsi di studio degli alunni figli dell'immigrazione. Le ricerche dell'Oecd evidenziano che il successo scolastico degli studenti, anche nelle scuole *più difficili*, risulta correlato all'alto profilo professionale degli insegnamenti che devono essere fortemente incentivati e supportati¹⁰⁹.

¹⁰⁶ M. Orsi (1998), *Educare ad una cittadinanza responsabile. Percorsi educativi ed etici per l'uomo del terzo millennio*, Libreriauniversitaria.it; M. Orsi (2015), *L'ora di lezione non basta. La visione e le pratiche dell'ideatore della scuola senza zaino*, Ravenna, Maggioli Editore.

¹⁰⁷ Cfr. M. Santerini (2010), *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 81.

¹⁰⁸ Cfr. B. Cyrulnik (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Milano, Raffaello Cortina; Moro M.R. (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Cortina Raffaello.

¹⁰⁹ Cfr. Oecd (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, cit., pp. 37-40.

La capacità degli insegnanti di riconoscere i bisogni formativi degli studenti e di creare ambienti di apprendimento favorevoli all'apprendimento e alla socializzazione, risulta invece un fattore determinante nella riduzione dell'insuccesso scolastico¹¹⁰. La nostra ricerca ha confermato quanto la formazione di competenze interculturali sia cruciale a livello scolastico e sociale.

Realizzare un modello inclusivo nella scuola richiede innanzitutto un livello di competenza, coinvolgimento e conoscenza elevato da parte dei docenti. Il compito degli insegnanti costituisce infatti l'elemento più importante per la costruzione delle competenze interculturali degli studenti e per la promozione del loro successo scolastico. A loro è richiesto di moderare il ricorso ad attività trasmissive per assumere scelte metodologiche attive e basate sull'esperienza diretta che motivino gli allievi; di costruire un clima relazionale e affettivo fondato su fiducia, rispetto e collaborazione; di valorizzare con adeguate strategie didattiche stili cognitivi e vissuti dei propri studenti, compresa la realtà linguistica presente nella classe; di progettare curricoli coerenti, ma al contempo flessibili, aperti ad accogliere le specificità del contesto in cui la scuola opera, degli eventi della contemporaneità, del patrimonio culturale in modo complesso, interdisciplinare e non etnocentrico¹¹¹.

Una formazione interculturale deve infatti puntare all'acquisizione di competenze e capacità specifiche, fra queste:

- la capacità di assumere una prospettiva di *etnocentrismo critico*, cioè la consapevolezza che la modalità di conoscere e di trasmettere conoscenza è condizionata in ogni gruppo umano da un atteggiamento di autoreferenzialità e presunto primato sulle altre culture. In tal senso, molto importante è il processo di analisi del cosiddetto *curriculum nascosto*, cioè delle strutture valoriali e delle convinzioni profonde individuali, fatte di motivazioni, atteggiamenti, rappresentazioni, rispecchiate in modo implicito e secondo meccanismi spesso

¹¹⁰ Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*, Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, p. 15.

¹¹¹ Cfr. F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*, p. 16. Cons. <http://www.eurac.edu>

nascosti dal soggetto anche nelle pratiche di gestione della classe e in quelle didattiche¹¹²;

- l'adozione di una prospettiva di decentramento cognitivo e affettivo, che consenta di mettersi nei panni dell'altro e di cambiare il proprio punto di vista, mettendo in discussione se stessi, i propri valori di riferimento;
- la consapevolezza di svolgere un ruolo di mediazione culturale, poiché la scuola è il tempo e lo spazio dell'incontro e del conflitto fra diverse tradizioni, orizzonti, orientamento morali, politici ed economici;
- le competenze interculturali intese come empatia, rispetto, flessibilità, sospensione del giudizio, ascolto attivo¹¹³.

Sinteticamente Maria Giovanna Onorati definisce la competenza interculturale come «l'approccio esperto alla differenza»¹¹⁴, che si riferisce a

la capacità da parte degli individui di una mobilitazione culturalmente consapevole di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che li abiliti ad affrontare situazioni problematiche mutevoli e non familiari, derivanti dall'incontro con persone socializzate a una cultura diversa, nell'intento comune di trovare soluzioni nuove e condivise¹¹⁵.

Le ricerche evidenziano che una formazione interculturale insufficiente, anche nota come *analfabetismo multiculturale*, produce ricadute estremamente negative, concorrendo a causare un rendimento basso, scarsa socializzazione e indebolimento dell'autostima nello studente. La presenza di un pensiero etnocentrico inoltre, tende a coincidere con una scarsa considerazione delle esperienze e delle competenze pregresse degli studenti e con il loro etichettamento come problematici, legittimando l'isolamento da parte dei compagni. Anche l'esistenza di stereotipi negativi circa le prestazioni scolastiche degli alunni rispetto alle categorie sociali cui appartengono può avere un impatto negativo sui risultati¹¹⁶.

Affrontare nello specifico il tema delle competenze interculturali apre uno scenario complesso e che richiama in prima battuta le formulazioni sviluppate dai singoli

¹¹² Cfr. R. Serpieri, E. Grimaldi (2013), *Che Razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.

¹¹³ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi*, cit., pp. 73-76.

¹¹⁴ M.G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi (2011), *Il professionista culturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*, Roma, Carocci, p. 29.

¹¹⁵ M.G. Onorati, F. Bednarz (2010), *Building Intercultural Competences. A Handbook for Professionals in Education, Social Work and Health Care*, Acco, Leuven, pp. 58-59.

¹¹⁶ Ivi, p. 17; cfr. C.Y.M. Yuen (2010), *Dimensions of diversity. Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education*, in «Teaching and Teacher Education» 26(2010), pp. 732-741; A. Portera (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 123.

ricercatori¹¹⁷, ma anche gli studi internazionali del Consiglio d'Europa. Specificatamente nel 2010 esso ha presentato i risultati del progetto *Policies and practices in teaching socio-cultural diversity* che ha coinvolto gli esperti in formazione di vari Paesi e che è giunto a individuare 18 competenze classificate in 3 macroaree:

1. *conoscenza e comprensione* del contesto politico, giuridico e strutturale della diversità socio-culturale; dei riferimenti internazionali e dei principi alla base della diversità socio-culturale; delle diverse forme della diversità; dei diversi approcci e metodi didattici per affrontarla; riflessione sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità.
2. *Comunicazione e relazione* per promuovere una comunicazione positiva con alunni, genitori, colleghi; riconoscere gli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi usati a scuola; favorire mentalità aperte e rispetto nella comunità scolastica; motivare gli allievi all'apprendimento individuale e cooperativo; coinvolgere i genitori negli aspetti decisionali; affrontare i conflitti per evitare marginalizzazione e insuccesso scolastico.
3. *Gestione, organizzazione e insegnamento* per includere la diversità socioculturale nel curriculum; costruire un ambiente di apprendimento partecipativo e inclusivo; adeguare i metodi di insegnamento ai bisogni di apprendimento degli alunni; affrontare criticamente il tema della diversità rispetto ai contenuti di libri di testo, film, media; svolgere una valutazione culturalmente sensibile; riflettere e valutare la propria pratica didattica e le ricadute sugli studenti¹¹⁸.

È stato elaborato anche uno strumento teorico per la misurazione delle competenze interculturali utilizzato in numerosi studi di campo, si tratta del DMIS (*Developmental model of intercultural sensitivity*), creato da Milton J. Bennet, successivamente standardizzato nell'IDI (*intercultural development inventory*). Il modello prevede una scala di tre orientamenti etnocentrici (negazione, difesa, minimizzazione) e tre orientamenti

¹¹⁷ Cfr. A. Portera (2013), *Competenze interculturali per la società globale e interdependente*, Milano, Franco Angeli; F. Cambi (2006), *Incontro e dialogo...*, cit., pp. 108-109; M. Santerini (2010), *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 89-93; M. Sclavi (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.

¹¹⁸ Cfr. J. Allan (2010), *Policies and Practices for Teaching Social Cultural Diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

etnorelativi (accettazione, adattamento e integrazione)¹¹⁹. Importante la considerazione riportata da Massimiliano Fiorucci¹²⁰ sugli studi svolti dalla Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, secondo i quali la competenza non viene acquisita semplicemente viaggiando o con un corso di formazione, poiché essa richiede un apprendimento continuo e che accompagna l'intero sviluppo della persona. Il punto di partenza è infatti un'attitudine positiva, sia emozionale che affettiva, verso le situazioni interculturali, caratterizzata da reale apertura, curiosità, interesse imparziale verso culture diverse. Questa forte motivazione positiva non è facilmente sviluppabile, anche a causa dei limiti psicologici di ciascuno. Ciò su cui si può intervenire è la promozione dell'apertura costruttiva, attraverso l'educazione culturale o l'apprendimento delle lingue¹²¹.

La formazione di competenze glottodidattiche, interculturali e neuro-scientifiche risulta pertanto basilare per gli insegnanti, ai quali non può essere chiesto di essere all'altezza di un compito così complesso come quello posto dalla società multiculturale contemporanea, senza un supporto e un accompagnamento che li coinvolga sia come persone, rispetto al proprio rapporto con la diversità, sia come professionisti. Tale momento ormai non è più procrastinabile e dovrebbe coinvolgere tutto il personale docente e non docente, *in primis* i Dirigenti, in quanto *leaders* e faro per l'orientamento culturale e organizzativo degli istituti. Attenzione va rivolta tanto agli spazi dalla formazione iniziale all'Università, incomprensibilmente penalizzata e indebolita negli ultimi anni, con la non obbligatorietà, o la previsione di pochi crediti formativi per seguire i corsi di Pedagogia interculturale, quanto a corsi costanti e di ampio respiro per i docenti in servizio, che spazino dalla glottodidattica, poiché tutti i docenti sono coinvolti nel processo di insegnamento dell'italiano agli alunni non italofoeni e non solo quelli di italiano o il facilitatore linguistico, a corsi interculturali, che promuovano reale conoscenza e consapevolezza della complessità della realtà migratoria, oltre le semplici pratiche di *pedagogia del cous-cous*.

La legge 107 della *Buona scuola*, allineandosi ai risultati delle più recenti ricerche Ocse-Pisa, attribuisce finalmente grande importanza al settore della formazione e la

¹¹⁹ Cfr. M.R. Hammer, M.J. Bennett, R. Wiseman (2003), *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, in «International Journal of Intercultural Relations», 2003, Vol. 27(4), pp. 421-443; P. Dusi, M. Steinbach, G. Messetti (2014), *Skills, Attitudes, Relational Abilities & Reflexivity: Competences for a Multicultural Society*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 112(2014), pp. 538-547.

¹²⁰ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi*, cit., pp. 78-81.

¹²¹ Cfr. Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung (2008), *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Gütersloh/Milano, Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung, pp. 2-10.

definisce addirittura obbligatoria, anche se la sua attuazione rispetto a vincoli e tempi è ancora a uno stato embrionale in attesa di ulteriori sviluppi e chiarificazioni anche di tipo contrattuale. Molti sono i bisogni degli insegnanti e anche il senso di solitudine e di disorientamento ancora avvertito. Occorre ricordare, fra l'altro, adottando uno sguardo di tipo generazionale, che la formazione iniziale di molti di quelli attualmente in servizio si è svolta quando ancora gli sviluppi della pedagogia interculturale erano appena agli inizi.

Produttivi risultano programmi di aggiornamento che superando impostazioni di taglio prettamente teorico e i toni spesso retorici che hanno accompagnato il tema dell'accoglienza, non investano solo sull'ambito delle conoscenze teoriche ma prendano avvio dai bisogni, dalle esperienze e dalle competenze del personale, attivando processi riflessivi e trasformativi, affinché queste diventino vere e proprie comunità di pratica, che privilegino metodi partecipativi ed esperienziali per sviluppare competenze affettive e sociali e per poter finalmente orientare le prassi didattiche in una prospettiva interculturale¹²². Come osserva Ivana Bolognesi, il successo scolastico non è solo il risultato dell'acquisizione di competenze cognitive, ma anche l'esito di un buon clima in classe e di buoni rapporti sociali fra coetanei, sia a scuola che nell'extra-scuola¹²³.

Importante quindi nella formazione è anche l'attenzione allo sviluppo delle competenze relazionali e delle metodologie cooperative per la costruzione di un clima positivo, fondato sull'ascolto e il dialogo¹²⁴. Il sapere che occorre agli insegnanti deve infatti presentare un carattere sia teorico che relazionale e didattico.

Occorre quindi attivare percorsi affinché gli insegnanti siano avviati alla conoscenza della cultura dell'alunno di origine immigrata, sappiano progettare un percorso di studi situato e individualizzato a partire da un profilo biografico e cognitivo dello studente, acquisiscano competenze glottodidattiche necessarie per facilitare i percorsi di studio e di socializzazione con una particolare attenzione al bilinguismo¹²⁵.

Tale operazione non può rimanere sul piano dell'astrattezza e di risposte burocratiche generali, con la stesura o la compilazione di griglie di osservazione o ipotesi di integrazioni compensative o dispensative ai curricoli. Lo sguardo richiesto è quindi uno sguardo concreto e consapevole che la comunità scolastica deve rivolgere al contesto in cui la

¹²² Cfr. M.G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi (2011), *Il professionista culturale...*, cit., pp. 80-90.

¹²³ Cfr. I. Bolognesi (2008), *Identità e integrazione dei minori di origine straniera*, cit., p. 12.

¹²⁴ Cfr. F. Zadra (2015), *Convivere nella diversità*, cit., p. 20; M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi*, cit..., p. 61.

¹²⁵ Cfr. C. Desinan (2003), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, p. 78.

scuola è inserita e ai reali bisogni sia degli insegnanti che dell'utenza. Fondamentale, anche nella prospettiva di una reale considerazione dei contesti eterogenei con cui la scuola si confronta è che gli insegnanti e il personale scolastico possano sentirsi attivati ed andare a conoscere, in momenti di ricerca personale e condivisa con i colleghi, la realtà migratoria in cui la scuola è inserita svolgendo

- un'analisi delle caratteristiche degli iscritti stranieri nella scuola, con una ricognizione dei dati relativi al numero degli alunni, i paesi di origine, se sono di prima o seconda generazione, i percorsi scolastici pregressi, i bisogni linguistici e formativi, le principali difficoltà nei processi di inserimento e di apprendimento, eventuali particolari scelte scolastiche e formative;
- una mappatura degli attori operanti sul territorio in cui la scuola è inserita, per eventuali forme di partenariato e collaborazione in quanto risorse importanti per promuovere l'accoglienza, l'inserimento scolastico e sociale dei figli dell'immigrazione, (ricognizione di associazioni, organizzazioni di volontariato o del terzo settore, opportunità di aggregazione giovanile, servizi privati e pubblici, ecc.)¹²⁶;
- un dialogo aperto con le comunità migranti per comprendere meglio il profilo migratorio del territorio e delle reti in esso esistenti, dando loro la parola, per capire anche come queste comunità vivono la scuola e i servizi e meglio conoscere la stessa istituzione scolastica¹²⁷.

Su quali aspetti deve convergere un piano di formazione interculturale che incrementi il bagaglio conoscitivo dei docenti, sviluppando competenze didattiche e interculturali e incrinando visioni etnocentriche e pregiudizi?

Importanti sono i suggerimenti offerti da Fernand Ouellet, secondo il quale un percorso di formazione efficace deve innanzitutto mobilitare una pluralità di dimensioni conoscitive, ma anche, concretamente, interlocutori reali ed esperti nell'ambito della mediazione culturale e delle comunità di immigrati che offrano testimonianze delle specificità culturali dei migranti fra tradizione e innovazioni e dei cambiamenti emergenti, dei vissuti e delle

¹²⁶ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore, p. 14.

¹²⁷ Cfr. D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, cit., pp. 126-129.

difficoltà della migrazione¹²⁸. Rispetto a tali approcci partecipati a livello territoriale è doverosa una breve considerazione. Nati negli anni Settanta, con i primi tentativi di *descolarizzazione* e di *comunità educante*, tali pratiche di partecipazione oggi sembrano aver perso, autenticità, e rischiano di configurarsi come procedure obbligate, in cui i migranti, corrispondendo a uno stigma loro assegnato e convocati poiché devono dare risposte alle domande utilitaristiche degli autoctoni, tendono a confermare le attese nei loro confronti, senza un reale scambio. Come sostiene Davide Zoletto, perché tali procedure funzionino, occorrono reale rispetto reciproco e un rapporto simmetrico, in cui gli interlocutori siano anche disponibili ad accettare l'imprevisto¹²⁹. Tutte le sensibilità devono essere accolte, con un'azione programmatico-strategica di insieme¹³⁰.

Tornando al tema della formazione, secondo Ouellet, le componenti essenziali sono quattro: l'analisi di tematiche teoriche, l'esplorazione dell'estraneo, l'elaborazione del progetto di intervento e lo sviluppo di competenze specifiche¹³¹.

Per poter svolgere un valido intervento in ambito interculturale occorre che l'insegnante possieda la conoscenza di alcune tematiche cruciali di carattere sociologico, filosofico, morale, politico e giuridico e che si riferiscono al pluralismo e a cambiamenti dell'era contemporanea. Fra gli assi portanti del discorso:

- cultura, etnicità, identità, relativismo culturale e il suo superamento
- ostacoli alle relazioni interculturali: pregiudizi, discriminazioni, razzismo
- pari opportunità, esclusione ed emarginazione
- nazione, Stato, comunità, nazionalismo, liberalismo, democrazia pluralista, cittadinanza, educazione alla democrazia
- tipologie di inserimento sociale degli immigrati: assimilazione, multiculturalismo, integrazione pluralista, politiche dell'immigrazione in Italia, in Europa e nel mondo¹³².

Una categoria importante è quella dell'*esplorazione dell'estraneo*, con la quale Ouellet si riferisce alla conoscenza dei Paesi rappresentati in classe o verso i quali l'insegnante ha bisogno di svolgere degli approfondimenti su aspetti quali: la religione tradizionale e i suoi

¹²⁸ Cfr. F. Ouellet (2007), *Le componenti della formazione interculturale*, in M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli Milano, pp. 129-169.

¹²⁹ Ivi, p. 125

¹³⁰ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore, p. 178.

¹³¹ Cfr. F. Ouellet (2007), *Le componenti della formazione interculturale*, cit., p. 144.

¹³² Ivi, p. 146.

sviluppi contemporanei; la famiglia e l'educazione dei figli, il sistema educativo; il rapporto fra tradizione e modernità; il rapporto fra gruppi culturali religiosi e lo Stato; i problemi economici e il loro rapporto con la spinta a migrare. L'autore, oltre alle letture sugli argomenti, consiglia di rivolgersi a esperti che possano suggerire letture adatte per comprendere la situazione sociale, politica, economica e religiosa del Paese considerato. Risultano infine fondamentali scambi di opinioni con persone esperte provenienti dai luoghi di interesse per avere una testimonianza sulle difficoltà della migrazione e sui cambiamenti culturali avvenuti nella società di accoglienza. Ciò permette di comprendere meglio le situazioni famigliari degli alunni e di migliorare il rapporto con loro e con i loro genitori¹³³.

Il progetto di intervento è quello che si realizza utilizzando strategie didattiche adeguate. La formazione interculturale deve offrire strumenti utili, che in particolare si riferiscano alla pedagogia dello scambio scolastico e della cooperazione per favorire l'apertura alla diversità, l'uguaglianza e la coesione sociale. Si svilupperà così la capacità di formulare un giudizio critico sugli assi teorici affrontati; di raccogliere informazioni etnografiche sulle famiglie e sugli allievi per elaborare strategie di collaborazione con loro; di gestire e valutare la classe che attua l'apprendimento cooperativo; gestire conflitti di valori attraverso la mediazione interculturale e la negoziazione; di valutare il carattere interculturale dei curricula e della scuola, la presenza di pregiudizi e stereotipi nei libri di testo¹³⁴.

Risultano pertanto essenziali momenti concreti di ricerca-azione ed esperienze di formazioni guidate e partecipate, che si accompagnino alla riflessione indispensabile per nutrire competenze e professionalità, in cui i docenti assumano il ruolo di protagonisti corresponsabili e non solo di fruitori o esecutori¹³⁵. Un aspetto di critica molto interessante in tal senso è stato avanzato da Agostino Portera e Davide Zoletto, i quali sottolineano che una formazione di tipo interculturale deve sempre portare con sé un respiro riflessivo e di sensibilità e riconoscimento della specificità dell'altro in quanto essere umano unico e irripetibile, rifuggendo dai rischi del *training* all'intercultura e della ricerca della differenza spesso promosso a livello aziendale con la facile semplificazione di abitudini e stili di

¹³³ Ivi, pp. 148-149.

¹³⁴ Ivi, pp. 150-152.

¹³⁵ Cfr. C. Sirna (1996), *L'esperienza interculturale nei processi formativi*, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, il Segnalibro, p. 16.

comportamento secondo una rigida e cristallizzata classificazione di culture e con la pretesa di normalizzare così la relazione spesso lavorativa e commerciale con l'altro. Il risultato è spesso la promozione di visioni ancora più stereotipate in nome di un agile utilitarismo di scopi¹³⁶.

Massimiliano Fiorucci, da un punto di vista metodologico, invoca la coerenza fra contenuti e metodi e la partecipazione attiva dei soggetti in formazione in percorsi formativi che abbiano queste caratteristiche:

- si prefigurino come percorsi di ricerca-azione, in cui gli insegnanti siano anche ricercatori
- si costruiscano gruppi di lavoro per analizzare le pratiche professionali
- promuovano una riflessione critica individuale e collettiva sulle pratiche didattiche
- favoriscano una riflessione sugli stili di insegnamento
- prevedano attività cooperative
- valorizzino le esperienze dei partecipanti e la loro formazione pregressa
- preveda la supervisione di esperti che siano anche insegnanti esperti
- favoriscano l'approfondimento individuale in chiave interculturale
- implementino le capacità di autoformazione e autoapprendimento
- favoriscano la documentazione delle esperienze realizzate
- promuovano lo scambio di esperienze tra insegnanti e istituti scolastici¹³⁷

7.7 La scuola al centro di un sistema integrato

Come emerso dalla ricerca qui condotta, è fondamentale ricordare che il progetto pedagogico interculturale si caratterizza per la sua globalità e convoca tutte le istituzioni e le agenzie della comunità nel suo complesso, delle quali la scuola costituisce il vertice.

Le difficoltà emerse nei contesti scolastici rispetto al sostegno di percorsi di integrazione e mobilità sociale in alunni che presentano difficoltà linguistiche e/o sociali e familiari, con tutte le carenze e i bisogni già enucleati in precedenza, hanno permesso di superare una visione scuola-centrica e hanno fatto crescere negli ultimi anni la

¹³⁶ Cfr. A. Portera (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., pp. 143-144; D. Zoletto (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, cit, pp. 48-55.

¹³⁷ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi*, cit., pp. 93-94.

consapevolezza che l'istituzione educativa fa parte di un sistema formativo integrato con il quale può e deve progettare¹³⁸.

La pedagogia infatti, è anche *pedagogia sociale*, poiché le responsabilità educative travalicano i confini formali della scuola, ma investono anche le agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

È questo il motivo per il quale i *luoghi dell'integrazione* attivi nella società – i servizi di accoglienza e inclusione sociali, i luoghi di formazione informale e di socializzazione, gli spazi dell'iniziativa sociale ecc. – rappresentano oggi un presidio cruciale nella società, a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva¹³⁹.

In tale prospettiva multidimensionale, occorre chiamare in causa la collaborazione e l'interazione raccordata fra più servizi, sia perché la responsabilità delle varie agenzie deve essere condivisa, sia perché un lavoro di rete permette un approccio più generale ed efficace che riconosce e non trascura nessun aspetto dei bisogni della persona considerata nella sua globalità. L'azione di intervento deve riguardare in modo raccordato i servizi educativi e formativi (istituzioni scolastiche, centri di formazione professionale, centri territoriali permanenti, agenzie di formazione linguistica); i servizi di inserimento lavorativo (centri di orientamento e all'impiego, sindacati, agenzie di intermediazione lavorativa); i servizi socio sanitari (aziende sanitarie, consultori, servizi sociali); le agenzie socio-culturali (associazionismo culturale e sportivo, associazione di migranti, organizzazione di volontariato, comitati di cittadini)¹⁴⁰. Affinché si verifichi un vero riconoscimento e una vera autonomizzazione dei soggetti, sempre più emancipati sia dalla situazione di bisogno che li caratterizza, che dalla dipendenza e dall'assistenzialismo, come evidenziano Maurizio Ambrosini e Chiara Marchetti, è necessario che l'impegno di tutti gli attori in gioco si sviluppi su tre livelli: quello della promozione individuale attraverso politiche sociali attive, rispetto all'acquisizione della lingua, alla formazione professionale e l'inserimento nel mondo professionale, all'abitazione; quello della partecipazione degli utenti come protagonisti del proprio processo di integrazione; quello

¹³⁸ Cfr. D. Zoletto (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, cit., p. 96.

¹³⁹ Cfr. M. Catarci (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura*, cit., p. 32.

¹⁴⁰ Ivi, p. 34.

dei partenariati attraverso la costituzione di reti fra singoli cittadini, organismi di solidarietà, i rappresentanti degli utenti, le istituzioni locali¹⁴¹.

Per garantire un autentico processo di integrazione partecipato e bidirezionale, superando la duplicità di posizioni egemonico-dominanti, occorre una reale mediazione culturale affinché tutti i soggetti siano chiamati in causa per negoziare posizioni e ruoli.

I piani che intendiamo considerare sono due: quello dell'apertura e della collaborazione della scuola con le agenzie presenti sul territorio e quello prettamente riguardante le scelte e le responsabilità delle amministrazioni e dei servizi sociali, nell'ottica che un progetto interculturale e di cittadinanza non può esimersi da scelte di tipo educativo.

Graziella Favaro propone importanti forme di collaborazione fra scuola e territorio e che consideriamo come via maestra nella nostra riflessione, integrandole con ulteriori suggestioni ed evidenziando anche la centralità del coinvolgimento di due interlocutori inescludibili: le comunità di migranti e l'Università¹⁴².

Tra le possibili azioni da intraprendere in un'ottica di dialogo e di collaborazione con i Comuni vi sono:

- la formazione dei docenti, degli educatori e di tutto il personale scolastico sui temi dell'accoglienza, dell'educazione interculturale e della didattica dell'italiano come L2. In tal senso risulta di estremo valore il coinvolgimento di mediatori culturali e di rappresentanti di associazioni e comunità di immigrati, affinché si possano formulare riflessioni non solo *su*, ma anche *con* le persone migranti, per avere voci esperte e realmente informate, ma anche per attivare relazioni proficue che aprano nuove strade di incontro, di dialogo e di collaborazione, con importanti ricadute anche sul rapporto con le famiglie. Simili forme di collaborazione possono essere rese più solide grazie a protocolli di intesa, finalizzati sia ad attività di orientamento all'interno della scuola che allo sviluppo di una didattica interculturale e plurilingue nella scuola¹⁴³. Esperienze virtuose in tal senso, realizzate anche con la fondamentale mediazione dell'Università e la collaborazione con il terzo settore si sono svolte in varie regioni italiane, se ne ricordano in particolare due. A Roma è stato realizzato il Progetto di ricerca-azione *Orientamenti interculturali*,

¹⁴¹ Cfr. M. Ambrosini (2008b), *Introduzione. Dopo i diritti umani: rifugiati e migranti forzati in un mondo globale*, in M. Ambrosini, C. Marchetti, *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*, Milano, Franco Angeli, p. 23.

¹⁴² Cfr. G. Favaro (2013b), *Scuola d'integrazione: la scuola e il territorio collaborano per progetti d'accoglienza e d'intercultura*, <http://www.click.vi.it/sistemiculture/Favaro.html>

¹⁴³ Cfr. M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali...*, cit., p. 179.

che ha visto coinvolti CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo), il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre e una rete di partner, grazie al Fondo europeo del 2011 per l'integrazione di cittadini di paesi terzi. Tale progetto ha coinvolto numerose associazioni di migranti del Comune di Roma, insegnanti ed alunni con interventi di tipo interculturale e laboratori di italiano L2, con il principale obiettivo di promuovere il successo scolastico per i giovani di origine straniera e una cultura di dialogo e di conoscenza in classi nella transizione tra un ciclo scolastico e il successivo, con interventi per un corretto orientamento ed evitare l'abbandono scolastico. Un aspetto cruciale da segnalare è la mediazione del gruppo di ricerca universitario che con gli strumenti adeguati, in questo caso qualitativi e quantitativi, riesce a misurare e interpretare gli eventi e ad agire in chiave trasformativa¹⁴⁴. Un'esperienza significativa e a più voci è anche quella realizzata a Firenze con la realizzazione del programma di formazione UGUADI e che coinvolgendo l'Università degli studi di Firenze e la Facoltà di Scienze della Formazione, negli anni 2011-2013 ha realizzato un piano di formazione per le scuole della Toscana di ogni ordine e grado, anche come corso di perfezionamento, per la realizzazione di un *Piano di Gestione della Diversità* con il finanziamento della Regione Toscana e che ha visto la collaborazione di Associazioni degli insegnanti (MCE) e di migranti;

- la rimozione degli ostacoli che impediscono l'inserimento dei bambini di origine straniera nei servizi educativi di infanzia, in particolare la scuola dell'infanzia e a scuola pensando agli adolescenti;

- la documentazione accessibile a tutte le scuole e che comprende la diffusione e la produzione di materiali e strumenti didattici, la disponibilità di materiali comunicativi e informativi per le famiglie in più lingue, le informazioni sui paesi e i sistemi scolastici di origine degli alunni di origine non italiana, la messa in comune di lavori già sperimentati e di buone pratiche. Importante anche la creazione di *vademecum* in più lingue, ad opera anche delle associazioni di migranti o da rappresentanti delle comunità, con informazioni e mappe essenziali per l'orientamento dei neo-arrivati e riguardanti le modalità di accesso ai principali servizi (scuola, mensa scolastica, Asl per chiedere il medico o il pediatra, servizi sociali, biblioteca, servizi di sostegno allo studio...). Tali materiali potrebbero essere realizzati durante laboratori scolastici con genitori e bambini o comunque vedere nella

¹⁴⁴ Ivi, pp. 144-145.

scuola un elemento cardine per la loro distribuzione nel momento in cui si accolgono i neo arrivati. Anche questa iniziativa oltre a svolgere un ruolo informativo importante, coinvolge, motiva e attiva le comunità straniere e autoctone, facendole sentire parte in causa e responsabilizzate;

- la realizzazione di laboratori e circoli di incontro in orario scolastico ed extrascolastico, condotti da personale qualificato e formato per corsi di italiano come lingua seconda per i neo-arrivati e per il potenziamento linguistico; per le attività di dopo scuola e di sostegno allo studio; per l'insegnamento delle lingue di origine, i corsi di italiano per i genitori di origine straniera, la *settimana dell'accoglienza* prima dell'inizio dell'anno scolastico, i centri estivi che favoriscono le attività di socializzazione e i laboratori di italiano L2;

- la disponibilità del servizio di mediazione linguistico culturale, fondamentale per la realizzazione dei momenti della prima accoglienza a scuola dell'alunno e della sua famiglia;

- l'integrazione e la collaborazione con i servizi educativi e scolastici e i servizi sociali, per un'efficace risposta alle esigenze delle famiglie e dei bambini di origine straniera, affrontando eventuali casi di disagio sociale e vulnerabilità;

- la realizzazione di momenti di condivisione e di divulgazione delle iniziative intraprese e dei materiali interculturali, per conoscere e conoscersi e per incontrarsi;

- la realizzazione di momenti di incontro istituzionali fra i rappresentanti scolastici, dei servizi e del terzo settore, per creare momenti di condivisione, di conoscenza reciproca sul lavoro svolto e di condivisione progettuale.

Tali azioni puntano infatti a una progettualità condivisa, all'assunzione di responsabilità e chiarificazione delle reciproche competenze, la realizzazione di processi di integrazione intesa come di reale cittadinanza costruendo orizzonti comuni. Ineludibile a nostro avviso, una presa in carico integrata di ogni soggetto in difficoltà, non solo rispetto a meccanismi assistenziali, ma come azione di *cura*, di attenzione e di accompagnamento condiviso della persona nel suo percorso.

Sul piano politico, anche locale, un aspetto da valorizzare e implementare in senso educativo e pedagogico, con il fine di creare reale cittadinanza, è quello degli spazi e dei momenti di aggregazione.

Secondo Rosita Deluigi uno sguardo pedagogico deve quindi rivolgersi alla complessità delle strutture locali affinché si inneschino un proficuo dialogo sociale e prossimità fra le persone, nella condivisione di spazi comuni e in una progettazione partecipata, in cui le distanze fra gli individui si riducano in una prospettiva comunitaria, così da innescare meccanismi virtuosi di costruzioni della fiducia e della propositività anche rispetto agli spazi urbani, rendendoli meno disaggregati e anonimi¹⁴⁵. Perché il progetto si realizzi occorre pensare la cittadinanza rilanciando alcune categorie importanti e che accomunano i cittadini, come la partecipazione, la giustizia, la responsabilità, la libertà, la democrazia, per valorizzare identità e differenze in contesti che sappiano aumentare la sinergia interculturale. Nonostante un *Welfare* sempre più in crisi le situazioni di fragilità che non possono rimanere inascoltate, i bisogni infatti, non possono essere rilegati a questione privata, ma devono emergere come interesse comune, che deve essere preso in carico da comunità competenti capaci di re-agire di fronte alle difficoltà dei propri componenti¹⁴⁶.

Davide Zoletto, con particolare riferimento allo sport, mostra proprio come i luoghi pubblici del gioco e dello sport, i parchi, i campi sportivi, i cortili scolastici possano diventare contesti educativi in cui sperimentare appartenenze comuni al di là delle diverse provenienze e dei pregiudizi reciproci. La ricerca infatti dimostra che l'aggregazione informale e la socializzazione tra coetanei italiani e stranieri risulta centrale per un percorso più profondo di integrazione sociale. In particolare i contesti dello sport giovanile presentano caratteristiche che possono condizionare positivamente l'interazione fra autoctoni e i figli dell'immigrazione. Se opportunamente orientate le attività sportive possono promuovere percorsi di costruzione di identità e di identificazione forte, con una forte valenza pedagogica e interculturale¹⁴⁷. Lo sport costituisce una delle opportunità di socializzazione più diffusa nell'ambito extra-scolastico, soprattutto nella componente maschile della migrazione e rispetto al calcio, esso quindi, anche se non esistono molti studi a livello italiano sull'argomento, favorirebbe processi di formazione, integrazione, mobilità sociale. Da questo punto di vista va intercettato anche dalle politiche e dalle

¹⁴⁵ Cfr. D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli, pp. 121-129.

¹⁴⁶ Cfr. R. Deluigi (2015), *Dialogo. Forme di prossimità d-istanti*, in Catarci M, Macinai M., *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 117-118.

¹⁴⁷ Cfr. D. Zoletto (2012a), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Ets.

pratiche educative che favoriscono l'interazione non solo dei giovani, ma anche dei loro genitori, che accompagnando i figli nelle varie manifestazioni sportive, coabitano negli stessi luoghi, animati dalla stessa identificazione e appartenenza che durante la gara non vede più l'identificazione etnica o nazionale ma solo della stessa maglietta¹⁴⁸.

I luoghi pubblici e della convivenza spesso involontaria, delle cosiddette *comunità di coloro che non hanno niente in comune*¹⁴⁹ diventano estremamente significativi se in essi si costruisce un senso nell'interazione e nell'uscita temporanea dalla propria comunità di riferimento, per abitarne e costruirne di nuove. Essa pedagogicamente riveste un'importanza notevole rispetto alla progettazione condivisa di promozione del bene comune. È importante infatti un'attenzione e un investimento specifico di risorse da parte dei territori e dei Comuni per promuovere attività e luoghi accoglienti e significativi di socializzazione. Esercitare insieme la cittadinanza vuol dire anche partire da problemi concreti di contesti concreti, costruendo, afferma Davide Zoletto, spazi di agorà. È a partire dalle comuni difficoltà incontrate dagli autoctoni in contesti già vulnerabili che si possono costruire le future comunità locali che fondono esperienze e culture diverse¹⁵⁰.

Considerando quindi la pervasività delle situazioni di incontro e di confronto multietnico una considerazione finale pare urgente rispetto alle competenze interculturali *tout court*.

La formazione interculturale oggi non è richiesta solo in ambito scolastico, ma anche nella società, a più livelli. Come denuncia Massimiliano Fiorucci, molti professionisti e operatori si sono formati al proprio lavoro senza una consapevolezza interculturale, ma i contatti e gli scambi fra autoctoni e alloctoni sono ormai un fatto quotidiano in una molteplicità, se non totalità, dei contesti e ciò esige che il personale di Enti, servizi pubblici e privati si qualifichino anche rispetto alla gestione di questi momenti, in senso interculturale. I cambiamenti demografici degli ultimi venti anni nel nostro Paese, anche in relazione alle presenze migratorie, hanno infatti modificato il profilo dell'utenza dei servizi e gli immigrati sono sempre ormai più presenti anche in riferimento alla presenza della loro famiglia nei servizi educativi per la prima infanzia, negli ambulatori pediatrici e nei consultori, nei reparti di maternità degli ospedali, nelle associazioni di migranti presenti sul

¹⁴⁸ Cfr. D. Zoletto (2012b), *Dall'intercultura a contesti eterogenei*, cit., p. 104.

¹⁴⁹ Cfr. A. Lingis (1994), *The community of those who have nothing in common*, Bloomington, Indiana University Press.

¹⁵⁰ Ivi, pp. 128-129.

territorio¹⁵¹. Gestire la comunicazione e l'offerta del servizio spesso si delinea come una situazione delicata e a rischio di forti incomprensioni, anche valoriali sia fra gli utenti che fra gli operatori, con il conseguente meccanismo di chiusura reciproca e di rafforzamento di stereotipi e pregiudizi. Ciò che inoltre emerge anche a causa della rigidità strutturale dei servizi è che questi assumono posizioni etnocentriche poco comprensive e tese per lo più a dimostrare aspettative assimilazioniste. L'esigenza è quindi quella di un cambiamento strutturale e di sistema e non dei singoli o volenterosi impiegati verso una reale acquisizione di competenze interculturali per una maggiore flessibilità e capacità di accogliere e decifrare nella relazione i bisogni specifici dei singoli, in un atteggiamento dialogico e di ascolto autentico, nella consapevolezza che non sono possibili risposte univoche alle richieste avanzate, poiché esistono differenze individuali, socioeconomiche, collegate al periodo di arrivo, al progetto migratorio, alla zona di provenienza. Ciò facilita la risoluzione di problemi e difficoltà legate a questioni importanti, come la sicurezza, il lavoro, la situazione abitativa e urbana¹⁵². Per riqualificare in senso interculturale i servizi occorre quindi:

- favorire il lavoro di rete fra i servizi
- diffondere e far conoscere le buone pratiche realizzare
- superare l'organizzazione dei servizi dedicati esclusivamente agli stranieri per ottimizzare i servizi per tutti
- investire sulla formazione degli operatori per promuovere fra le competenze interculturali e comunicative.

In nome del principio di biunivocità che è alla base dei processi migratori occorre anche sottolineare l'importanza della formazione anche per il cittadino immigrato rispetto a più dimensioni, come quella linguistica e professionale, affinché superi la condizione di ambiguità e non comprensione dei significati simbolici e organizzativi e culturali del contesto in cui vive e che gli impedisce una reale integrazione e un esercizio attivo del proprio diritto di cittadinanza, intesa in questo caso come conoscenza, consapevolezza e partecipazione ai momenti di decisione e socializzazione (per esempio nella scuola dei figli, nei quartieri, nei luoghi di lavoro).

¹⁵¹ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi*, p. 44.

¹⁵² Ivi, p. 45.

L'esito dei processi di integrazione rimane anche il risultato delle politiche che un paese decide di attuare e in Italia manca ancora un modello politico e culturale intenzionalmente progettato, che preceda in parte il fenomeno migratorio, più che rincorrerlo¹⁵³.

¹⁵³ Cfr. M. Fiorucci (2011), *Gli altri siamo noi...*, cit., pp. 46-47; M. Ambrosini (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.

CONCLUSIONE

La ricerca svolta ha permesso di indagare a livello locale le principali caratteristiche della società multietnica italiana. I cambiamenti che si sono verificati negli ultimi venti anni rispetto alla presenza migratoria hanno prodotto una ridefinizione della demografia e dell'identità nazionale e delle singole comunità. In una società che invecchia come quella analizzata, la presenza di famiglie di origine straniera insediate da anni con un solido progetto migratorio, ha permesso un ricambio generazionale che ormai li include: le persone di origine immigrata si identificano con i luoghi, i servizi e la cultura ospitante come *abitanti* del presente e del futuro. Le seconde generazioni della migrazione, sempre più presenti nelle nostre scuole, testimoniano nuovi orizzonti di cittadinanza.

Lo studio svolto ha mostrato quanto la scuola e la società italiana siano importanti per le famiglie di questi bambini e per loro, che dimostrano di vivere con ottimismo l'incontro con i compagni di scuola e gli insegnanti. La situazione economica e sociale che li contraddistingue è però significativamente segnata da uno *status* di svantaggio. I lavori che svolgono i migranti nel Valdarno, come in Italia, sono penalizzati e precari, la disponibilità economica delle famiglia non sempre riesce a garantire ai nostri alunni pari opportunità rispetto ai coetanei italiani, in termini di accesso ai consumi culturali e a occasioni formative come la partecipazione ad attività sportive, fondamentali in termini di socializzazione e di promozione di senso di appartenenza. Anche la capacità dei genitori di accompagnare scolasticamente i figli e di trasmettere loro il proprio capitale culturale è limitato dalla scarsa comprensione del sistema di istruzione italiano, dei suoi valori impliciti, delle sue richieste. Tale *gap* si traduce in risultati scolastici più bassi dei loro compagni, in una minore autostima, in scelte per il proprio futuro rispetto alla scuola superiore non guidate da consapevolezza e intenzionalità, ma spesso maturate in solitudine e che conducono a cammini improbabili e più a rischio di abbandono o di insoddisfazione. Accogliere ed elaborare l'incontro con la diversità ha richiesto un notevole sforzo tanto da parte dei singoli cittadini che da parte delle istituzioni, scuole e amministrazioni *in primis*. I tempi necessari per conoscere, comprendere e riconoscere l'altro sono lunghi e esigono il sostegno di una potente azione educativa che offra nuovi paradigmi interpretativi della realtà. Spesso infatti, l'incontro si traduce in incomprensione e costruzione di muri di pregiudizi e di incomunicabilità, come la nostra ricerca ha evidenziato. La scuola riveste in questo senso un ruolo essenziale, poiché costituisce, come i dati del questionario hanno

rivelato, il contesto dell'apertura, della reciproca conoscenza, della costruzione di identità nuove, meticce e plurali, in cui tanti mondi, quello del paese di origine della propria famiglia e quello che accoglie e che socializza alle relazioni, ai consumi, alla costruzione progettuale del futuro, possono trovare una conciliazione, a volte con fatica o con disorientamento, come testimoniano le giovani studentesse intervistate, ma comunque verso nuove forme di *italianità*. In questo senso, fondamentali risultano l'attenzione a tutti quegli strumenti che possano permettere ai giovani studenti delle nostre scuole di raggiungere buoni risultati scolastici e quindi alla lingua per lo studio, alla comprensione da parte degli insegnanti della specificità dei problemi scolastici di tutti gli alunni e anche di quelli della migrazione e alla capacità di adattare l'offerta formativa allo scopo di offrire a tutti uguali *chances* di apprendimento. Ogni individuo rappresenta infatti un mondo di storie, di valori, di aspettative, di bisogni ed è sulla base di questi e non dell'etichettatura di qualsivoglia forma di diversità o etnicità, che si può costruire un percorso educativo efficace e promozionale. In tal senso, le politiche nazionali, contrariamente a questo sta avvenendo, e come è emerso dalla ricerca, dovrebbero porre al primo posto investimenti cospicui per l'italiano L2 e per il sostegno allo studio e allo svolgimento dei compiti, sia per studenti nuovi arrivati che per quelli di seconda generazione. Maggiori competenze glottodidattiche e interculturali dei docenti attraverso una formazione diffusa, la presenza di mediatori linguistici per favorire la comunicazione con le famiglie e il sostegno alla genitorialità e all'orientamento risultano essenziali.

La scuola però non può lavorare da sola. La ricerca ha mostrato la fatica e il *bornout* di insegnanti e rappresentanti delle istituzioni e soprattutto dei servizi sociali nell'affrontare la pluralità di emergenze e di richieste che vengono loro avanzate in un periodo di crisi del *Welfare*. La necessità di una mediazione e di un'*orchestrazione* di tutte le azioni intraprese permetterebbe una condivisione e un alleggerimento dello sforzo intrapreso, un'ottimizzazione del lavoro attraverso anche la conoscenza reciproca e la progettazione condivisa. Talvolta infatti i singoli enti, le associazioni, le agenzie non sono al corrente di come operino e di quali servizi offrano le altre, ciò provoca dispersione di energie e di saperi, la formazione di comunità di pratica avrebbe una ricaduta positiva sia su chi affronta tutti i giorni le difficoltà della convivenza e della comunicazione con l'immigrato, sia su quest'ultimo, in una prospettiva di reale presa in carico, di accompagnamento e di *cura*, per un'attivazione personale.

Occorre promuovere fra tutti soggetti che operano nell'ambito sociale una comune *vision* rispetto all'importanza dei processi di inclusione per le comunità migranti e un disegno condiviso e lungimirante proiettato non solo a risolvere le emergenze, ma anche a una gestione razionale delle scelte per il futuro. A tutti i livelli, anche e soprattutto a quello locale, nonostante il periodo di crisi economica e di forti tagli alla spesa pubblica, si impone una riflessione a tutto campo sulle azioni sociali e di sostegno da adottare, *in primis* sulla diffusione e sull'ottimizzazione qualitativa dei servizi di insegnamento dell'italiano ai migranti, sulle scelte urbanistiche da svolgere per evitare forme di ghettizzazione, sull'uso e il significato degli spazi pubblici e comuni, anche da un punto di vista formativo, rispetto alle dinamiche di educazione informale e non formale, in vista di nuove forme di cittadinanza. Nonostante le difficoltà sempre presenti è inevitabile il rafforzamento di una sinergia fra tutti i soggetti in gioco, a livello istituzionale e come società civile per muovere verso una direzione di partecipazione e di pari opportunità, affinché la società tutta e il *Welfare*, in un'accezione alta di distribuzione e di giustizia sociale, compensino equamente quegli spazi di fragilità e di carenza che possono determinare i destini e le vite delle persone e delle loro famiglie, sia italiane che di origine straniera. Occorrono da parte di politici e operatori sociali azioni connotate da sensibilità interculturale, competenza comunicativa e riconoscimento di bisogni e istanze specifiche, nell'attesa sicuramente utopistica, che si investa in società la cui struttura e la cui organizzazione consentano a ciascuno di realizzare il proprio sé in una condizione dignitosa ed equa, che eviti marginalizzazione e disagio.

BIBLIOGRAFIA

Acocella I. (a cura di) (2011), *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*, Roma, Bonanno Editore.

Alessandrini G. (2014), *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, pp. 17-38.

Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli.

Allan J. (2010), *Policies and Practices for Teaching Social Cultural Diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.

Ambrosini M. (2007a), *Italiani col trattino: figli dell'immigrazione in cerca dell'identità*, Relazione al convegno su *Seconde generazioni in Italia, Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli degli immigrati*, Osservatorio sulle differenze del Comune di Bologna.

Ambrosini M. (2007b), *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Valtolina G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienze dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 85-104.

Ambrosini M. (2007c), *Oltre l'integrazione subalterna. La sfida delle seconde generazioni*, in Cacciavillani G., E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Milano, Franco Angeli, pp. 63-99.

Ambrosini M. (2008a), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Bologna, Il Mulino.

Ambrosini M. (2008b), *Introduzione. Dopo i diritti umani: rifugiati e migranti forzati in un mondo globale*, in Ambrosini M., Marchetti C., *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*, Milano, Franco Angeli.

Ambrosini M. (2011), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.

Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino, Fondazione Agnelli.

Ambrosini M., Marchetti C. (2008), *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*, Milano, Franco Angeli.

Ambrosini M., Abbatecola E. (2009a), *Migrazioni e società: una rassegna di studi internazionali*, Milano, Franco Angeli.

Ambrosini, M., Bucarelli F. (2009b), *Ai confini della cittadinanza. Processi migratori e percorsi di integrazione in Toscana*, Milano, Franco Angeli.

Ambrosini M., Caneva E. (2009c), *Le seconde generazioni: nodi critici e forme di integrazione*, in «Sociologa e politiche sociali», 12, i, pp. 25-46.

Ammermuller A. (2007), *Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the Programme for International Student Assessment*, in «Education Economics», 2007, 15(2), pp. 215-230.

Amodio G., Milli R. (2011), *Incontri di mondi, saperi, luoghi e identità. Azioni, processi educativi ed integrazione sociale*, Ravenna, Maggioli Editore.

Andolfi M. (2005), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, Milano, Franco Angeli.

Astone N.M., McLanahan S.S. (1994), *Migration and Adjustment Family Structure, Residential mobility, and School Dropout: A Research Note*, in «Demography», vol. 31, n. 4, pp. 575-584.

Augé M. (2007), *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni* [1994], Milano, Mondadori.

Azzolini D., Schnelly P. (2015), *The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe*, in Oxford Journals, «Migration Studies», Vol. 3 (2), pp. 217-240.

Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci.

Ballarino G., Cobalti A. (2003), *Mobilità sociale*, Roma, Carocci.

Bankston C.L., Zou M. (2002), *Social Capital and Immigration Children's Achievement*, in Fuller B., Hannun E., *Schooling and Social Capital in diverse cultures*, Amsterdam/London, JAI.

Barbagli M., Gatti U. (a cura di) (2002), *La criminalità in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Barbagli M. (2008), *Immigrazione e sicurezza in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Barone C. (2005), *È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?* POLIS, XIX, 2 agosto 2005, pp. 173-202.

Basso P. (2000), *Dalle periferie al centro, ieri e oggi*, in Basso P., Perroco F. (a cura di), *Immigrazione e trasformazione della società*, Milano, Franco Angeli.

- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia alla scuola per gli adulti*, Trento, Erickson.
- Bauer M., Gaskell G. (2000), *Qualitative researching with text, image and sound*, London, Sage.
- Bauman Z. (2001), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma Laterza.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2011), *Il buio del postmoderno*, Aliberti, Roma.
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di) (1984), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Becker G.S. (2008), *Il capitale umano* [1964], Roma-Bari, Laterza.
- Belfield C.R. (2008), *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. <http://siteresources.worldbank.org>
- Benhabib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, Il Mulino.
- Benvenuto G., Sposetti P. (2005), *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Roma, Anicia.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia.
- Benvenuto G., Vecchiarelli M. (2013), *Il contrasto alla dispersione scolastica e il Programma Europeo di apprendimento permanente*, in «Formazione & Lavoro» 1/2013, pp. 126-135.
- Bertani M. (2012), *Il capitale sociale nello studio delle migrazioni: riflessioni introduttive*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 15, n. 1, 2012, pp. 9-29.
- Bertani M., Di Nicola P. (2009), *Sfide trans-culturali e seconde generazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Berti F. (2010), *Le nuove frontiere dell'integrazione. Gli immigrati stranieri in Toscana*, Milano, Franco Angeli.

Besozzi E. (2002), *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in Giovannini G., Queirolo Palmas L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Agnelli.

Besozzi E. (2005), *Insieme a scuola anche in futuro*, in Besozzi E., Tiana M.P. (a cura di), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*, Milano, Fondazione ISMU, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità.

Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci.

Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2007), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Rapporto Regionale 2006, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità.

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

Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2010), *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti multietnici*, Pubblicazioni dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità, Regione Lombardia, Milano.
www.orimlombardia.it

Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche. Rapporto 2012*, Milano, Fondazione Ismu.

Bettinelli G., Favaro G., Luatti L. (2011), *Quaderno dell'integrazione degli allievi stranieri*, pp. 2-4. <http://www.scuolavicospineia.it>

Biagioli R., (2003), *L'orientamento formativo*, Pisa, Edizioni ETS.

Biagioli R. (2003), *Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche*, in «Studium Educationis», n. 2, pp. 416-427.

Biemmi I. (2012), *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Edizioni Conoscenza.

Billari F.C., Dalla Zuanna G. (2008), *La rivoluzione nella culla*, Milano, Università Bocconi Editore.

Biscioni S. (2012), *Gli esiti scolastici delle "seconde generazioni" nella scuola superiore: riflessioni e proposte*, in «Bollettino Itals», novembre 2012, Atti del Convegno dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello, Venezia dal 5 al 7 luglio 2012.
<https://www.academia.edu>

Bizzarri L. (2013), *Politiche giovanili e approccio plurale. Il caso Alto Adige*, in «Educazione interculturale», vol. 11, n.2, maggio 2013, pp. 247-255.

Boaler J., Wiliam D. (2000), *Students' Experiences of Ability Grouping. Disaffection, Polarisation and the Conscrution of Failure*, in «British Educational Reasearch Journal», vol. 26, n. 5.

Bobbio N. (1992), *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.

Bolaffi G., Gindro S., Tentori T. (1998), *Dizionario della diversità. Le parole dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia*, Firenze, Liberal Libri.

Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007), *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano, Franco Angeli.

Bolognesi I. (2008), *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*, in «Ricerche di pedagogia interculturale», 3(2008) – *Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione*, pp. 1-13.

Bolognesi I. (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli.

Bolognesi I. (2015), *Infanzie. Bambini e bambine nella migrazione*, in Catarci M., Macinaì E. (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 131-150.

Bongiana A. (2014), *Ricongiungimenti familiari e gruppi neoricomposti nelle famiglie migranti*, in «Minori e giustizia», n. 3, pp. 122-130.

Bonifazi C. (2007), *Quando la seconda generazione è da noi: successi e insuccessi degli alunni stranieri nella scuola italiana*, pubbl. su Neodemos. <https://core.ac.uk>

Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014), *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado*, in «Educazione interculturale», Vol. 12, n. 2, 2014, pp. 199-217.

Bontempelli S. (2015), *Il tutore della convivenza e la progettualità interculturale nei contesti urbani e formativi*, in Vaccarelli A., *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione nell'università*, Milano, Franco Angeli, pp. 45-49.

Boschetti A. (2006), *Una nuova sensibilità interculturale*, in Filtzinger O., Traversi M., *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*, Roma, Carocci.

Boscolo P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare*, Novara, Utet.

Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005), *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole medie superiori*, Milano, Donzelli.

Bottani N., Benadusi L. (a cura di) (2009), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento, Erickson.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1971), *I delfini, gli studenti e la cultura* [1964], Bologna, Guaraldi Editore.

Bourdieu P. (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, pp. 161-181.

Bourdieu P. (1980), *Le capital social: notes provisoires*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», pp. 1-12.

Bove C., Borghi B.Q. (2009), *Ricerca educativa e formazione: contaminazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli.

Boyd M. (2002), *Educational Attainments of Immigrant Offspring: Success or Segmented Assimilation?*, in «International Migration Review», vol. XXXVI, no. 4, pp. 853-876.

Bramanti A., Odifreddi D. (a cura di) (2006), *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie, politiche*, Milano, Franco Angeli.

Brandi L., Chiappelli T. (2013), *Le azioni di facilitazione linguistica per l'accoglienza dei bambini non italofoni nella scuola della Toscana*, in Cassi L., Meini M. (a cura di), *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*, Bologna, Patron Editore, pp. 141-176.

Brandini Marcolini S. (2013), *A scuola di intercultura, l'intercultura nella scuola. L'esperienza di un'insegnante negli istituti professionali*, in Cassi L., Meini M. (a cura di), *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*, Bologna, Patron Editore, pp. 127-138.

Brigham C. (1923), *A study of American intelligence*, New York, Princeton University Press.

Cacciavillani G., Leonardi E. (a cura di) (2007), *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Milano, Franco Angeli.

Cacco B. (2007), *L'intercultura. Riflessioni e buone pratiche*, Milano, Franco Angeli.

Calabrò A.R. (2013), *Di che parliamo quando parliamo di identità?*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 2013, pp. 148-163.

Callari Galli M., (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*; Firenze, La Nuova Italia.

Calvani A. (1998), *Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi*, in «Studium Educationis», 2, pp. 231-241.

Cambi F. (1995), *La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale*, in Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di), *i saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia.

Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.

Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci.

Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (2003), *Donne migranti*, ETS, Pisa.

Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.

Cambi F. (2015), *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini Editore.

Campani G., Salimbeni O. (2006), *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa*, Milano, Franco Angeli.

Campani G., Stanghellini G. (2014), *I populismi nella crisi europea*, Pisa, Pacini Editore.

Campo S.M., Kuczera Pont B. (2007), *Non ci sono ulteriori fallimenti. Dieci passi per l'equità dell'istruzione e della formazione*, OCSE, Parigi, in OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org>

Caneva E. (2011), *Mix Generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, Franco Angeli.

Capuano L., Storace M., Ventriglia P. (2013), *Bes e Dsa. La scuola di qualità per tutti*, Firenze, Libriliberi, 2013.

Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, Franco Angeli.

Caronia L., Vassallo E. (2015), *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in Nigris E., *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, pp. 31-65.

Casacchia O., Natale L., Paterno A., Terzera L. (2007), *Studiare insieme, crescere insieme. Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Fondazione Ismu, Milano, Franco Angeli.

Cassi L. (2013), *Processi di territorializzazione della popolazione straniera da paesi a forte pressione migratoria in Toscana (2001-2011)*, in Cassi L., Meini M. (a cura di), *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*, Bologna, Patron Editore, pp. 17-28

Cassi L., Meini M. (a cura di) (2013), *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*, Bologna, Patron Editore.

Castells M. (1996), *The Rise of the Network society*, Oxford, Blackwell, trad. it., *La nascita della società in rete*, Milano, Egea, 2002.

Castle S., Miller M. (2012), *L'era delle migrazioni. Popoli in movimento nel mondo contemporaneo*, Milano, Odoya.

Catarci M. (2004), *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia.

Catarci M. (2011), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Milano, Franco Angeli.

Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2012), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle scuole italiane per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, Milano, Franco Angeli.

Catarci M., Fiorucci M. (a cura di) (2013), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore.

Catarci M., Fiorucci M. (2015), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma, Armando Editore.

Catarci M., Fiorucci M. (2015), *Intercultural Education in the European Context*, Oxford, Routledge.

Catarci M., Macinai E. (2015), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS.

Catarci M. (2015), *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in Catarci M., Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave dell'interculturalità. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 31-48.

- Catarsi E. (a cura di) (2004), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Pisa, Edizioni del Cerro.
- Ceccagno A. (2007), *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Provincia di Reggio Emilia.
- Ceccatelli Gurrieri G., Meister C. (2004), *Adolescenti d'altrove*, Firenze, Edizioni Polistampa.
- Ceccatelli Gurrieri G. (2011), "Minori e stranieri": parole vecchie per un nuovo futuro, in Acocella I. (a cura di), *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*. Roma, Bonanno Editore, pp. 45-79.
- Ceravolo A.F. (2013), *Straniero a chi? I figli di immigrati in Italia*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 2013, pp. 3-7.
- Ceravolo A.F., Molina S. (2013), *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 3/2013, pp. 9-34.
- Cesareo V. (1998) (a cura di), *Sociologia. Concetti e tematiche*, Milano, Vita e Pensiero.
- Cesareo V. (2009), *Gli indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli.
- Child I.L. (1943), *Italian or American? The Second Generation in Conflict*, Yale University Press, New Haven.
- Chiswick B.R. (1978), *The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-Born Men*, in «The Journal of Political Economic Review», vol. 86, n. 5, pp. 897-921.
- Cnel (2009), *Le domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*. www.cnel.it
- Cobalti A. (2006), *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Cocozza A. (2011), *Quali politiche per combattere la dispersione scolastica e favorire l'inclusione sociale*, Amministrazione in cammino, Luiss Guido Carli.
- Coleman J.S. (1961), *Adolescent Society: the Social Life of Teenager and its impact on Education*, New York, Free Press.
- Coleman J.S. (1987), *Public and private high school: the impact of communities*, New York, Basic books.

Coleman J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in «The American Journal of Sociology», vol. 94, Supplement: *Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, pp. 95-120.

Coleman J.S. (1990), *Foundation of Social Theory*, trad. it. di G. Ballarino (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino.

Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Milano, Franco Angeli.

Colombo E. (1999), *Rappresentazioni dell'altro*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e associati.

Colombo E. (a cura di) (2010), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Novara, Utet.

Colombo M. (2007), *La guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità.

Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo dalla ricerca sugli Early School Leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson.

Colombo M. (2011a), *Contrastare la dispersione scolastica attraverso le politiche locali: dalla ricerca all'azione di rete*, in «Autonomie locali e servizi sociali», 2/2011, pp. 169-182.

Colombo M. (2011b), *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento. Capacità, attivazione, competenze di cittadinanza*, in «OPPIinformazioni», 111, pp. 1-9.

Colombo M., (2011c), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'undicesima indagine regionale. Anno 2011*. <http://www.orimregionelombardia.it>

Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. (2009), *Una nuova generazione di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Milano, Franco Angeli, 2009.

Colombo M. (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse*, in «REMHU - Revista Interdisciplinar de Movilidad Humana», a. XXII, n. 42, pp. 159-170. www.reset.it

Coluccia A., Ferretti F. (2010), *Immigrati di seconda generazione a scuola. Una ricerca toscana*, Milano, Franco Angeli.

Commissione della Comunità Europea (1992), *Trattato sull'Unione Europea*, N. C 191/1. <https://www.ecb.europa.eu>

Commissione della Comunità Europea, Libro Verde *La dimensione europea dell'istruzione*, Bruxelles, 17 novembre 1993, COM(93)551 def. <http://www.progettolingue.net>

Commissione Europea (2001), *Realizzare il potenziale dell'Unione europea: consolidamento ed estensione della strategia di Lisbona. Contributo della Commissione europea al Consiglio europeo di primavera*, Stoccolma, 23 e 24 marzo 2001, Bruxelles, 7.2.2001, COM(2001)79 definitivo, vol. I. <http://www.strategiadilisbona.lazio.it>

Commission Staff Working Document *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and benchmarks*, Bruxelles, 2008. http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/documento_completo.pdf

Commissione delle Comunità europee (2008), *Libro verde Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Bruxelles. <http://eur-lex.europa.eu>

Commission of the European Communities (2009a), *Key Competences for a Changing World*, del Parlamento europeo, del Comitato economico e sociale, e del Comitato delle regioni Brussels, Com (2009) 640 final.

Commission of the European Communities (2009b), *Youth: Investing and Empowering. Eu Youth Report*, del Parlamento europeo, del Comitato economico e sociale, e del Comitato delle regioni Brussels, Sec (2009) 549 final.

“Conclusioni della Presidenza - Consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002” - SN 100/1/02 REV 1. <http://archivio.pubblica.istruzione.it>

Commissione Europea (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010, COM (2010)2020 definitivo. <http://www.parlamento.it>

Commissione Europea, *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*, Bruxelles, COM(2011). <http://www.europarl.europa.eu>

Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*, Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <http://www.indire.it>

Commissione Europea (2014), *Statistiche dell'occupazione Eurostat*. <http://ec.europa.eu>

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro CNEL (2009), *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti della scuola italiana*. www.cnel.it

- Consiglio d'Europa (2011), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>
- Contento S. (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.
- Contini M., Olivieri S. (2010) (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano, Guerini.
- Contini R.M. (2012), *Nuove generazioni nella società multietnica: una ricerca nelle scuole d'Abruzzo*, Milano, Franco Angeli.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Cosacchia O., Natale L. et alii (2008), *Studiare insieme, crescere insieme?*, Milano, Franco Angeli.
- Covato C. (2014), *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli.
- Crescentini A., Ragazzi S. (2014), *Analisi del processo e delle modalità di implementazione di un approccio all'insegnamento della matematica: la sfida dei metodi misti*, in «Formation et pratiques d'enseignement en questions», 17, pp. 31-47.
- Cresson É., Flynn P. (1995), *Libro Bianco Teaching and learning: towards the learning society*, European Commission.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Cuconato M. (2013), *Il progetto europeo: orientare al tempo della crisi. Il punto di vista di insegnanti esperti*, in «Educazione interculturale», vol. 11, n. 2, pp. 257-267.
- Cummins J. (1981), *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, in California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- D'Alessio M., Laghi F., Giacalone V. (2010), *Mentoring a scuola. Teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*, Milano, Hoepli.

D'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti.

D'Annunzio B., Luise M.C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.

D'Ignazi P. (2008), *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, Franco Angeli.

Dal Lago (2004), *Non persone*, Milano, Feltrinelli.

Dale R. (2010), *Early School Leavers*, Nesse, NETWORK OF EXPERTS IN SOCIAL SCIENCES OF EDUCATION AND TRAINING. <http://www.nesse.fr>

Dalla Zuanna G. e Impicciatore R. (2006), *A difficult social mobility. Internal migrations and educational attainments of the children of migrants from the Southern to the Northern Italy*, in «Genus», n. 62, 3-4, pp. 155-201.

Dalla Zuanna G., Impicciatore R., Michielin F. (2005), *Le seconde generazioni in Italia: una nuova vecchia storia*, in Livi Bacci M. (a cura di), Torino, Giappichelli.

Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. Cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.

Dallari M. (2005), *I saperi e l'identità*, Milano, Guerini

Damiano E. (1999), *La sala degli specchi: pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli.

Davis A., Dollar J. (1978), *Classe sociale e apprendimento scolastico*, in M. Barbagli (a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, pp. 211-219.

De Lillo A. (2009) (a cura di) *Il mondo della ricerca qualitativa*, Torino, Utet.

De Lillo A., et alii (2012), *Metodi e tecniche della ricerca sociale*, Piacenza, Pearson.

De Luigi N. (2014), *Si sta come d'autunno... Giovani e mercato del lavoro nel tempo della crisi*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, 2014, pp. 65-84.

De Natale M.L. (2014), *Educazione permanente e democrazia*, in Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, pp. 64-85.

Delors J. (a cura di) (1993), *Libro Bianco Crescita e competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Roma, Armando.

Deluigi R. (2012), *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce, Pensa, Multimedia.

Deluigi R. (a cura di) (2013), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Milano, Franco Angeli.

Delugi R. (2014), *I giovani stranieri e la formazione professionale*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, 2014, pp. 39-52.

Deluigi R. (2015), *Dialogo. Forme di prossimità d-istanti*, in Catarci M., Macinai M., *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 113-130.

Demetrio D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia

Demetrio D. (2005), *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Milano, Cortina Raffaello.

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

Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli.

Demetrio D. (2011), *L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.

Demetrio D. (2014), *Per una pedagogia della capacitazione. Ma perché non tornare a parlare di animazione sociale?*, in «Animazione sociale», n. 7, settembre/ottobre 2014, pp. 41-58.

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

Dewey J. (1986), *Come pensiamo* [1933], Firenze, La nuova Italia.

Dewey J. (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J. (1992), *Democrazia e educazione* [1916], Firenze, La Nuova Italia.

Dusi P., Steinbach M., Messetti G. (2014), *Skills, Attitudes, Relational Abilities&Riflexivity: Competences for a Multicultural Society*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 112(2014), pp. 538-547.

Di Fabio A. (2014a), *Career counseling*, Trento, Erickson.

- Di Fabio A. (2014b), *Didattica orientativa nella scuola*, Trento, Erickson.
- Di Fabio A. (2014), *Intrapreneurial Self-Capital: a New Construct for the 21st Century*, in «Journal of Employment Counseling», September 2014, vol. 51, pp. 98-112.
- Di Fabio A., Saklofske D.H. (2014), *Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence*, in «Personality and Individual Differences», 65, pp. 19-23.
- Di Modica V., Di Rienzo A., Mazzini R. (2005), *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma, Carocci.
- Dominici G. (2006), *Metodologia della ricerca educativa*, Roma, Monolite Editrice.
- Donati P. (2003), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, VIII Rapporto CISF, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Donati P. (2009), *Il ruolo della famiglia come agente di integrazione*, in Ognisanti M., Tieghi L. (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano, Franco Angeli.
- Ducci E., (1979), *L'uomo umano*, Brescia, La scuola.
- Eccles J.S., Midgley C. (1990), *Understanding Motivation: A developmental approach to person environment fit. Transition from childhood to adolescence* (Vol. 2), Newbury Park, Sage Monographs.
- Educazione Ricerca Emilia Romagna (2014), *La dispersione scolastica in Emilia Romagna*, in «I Quaderni ER», 04, Bologna, pp. 9-10.
- Edwards R. (2011), *Social Capital*, in Ritzer, G., Ryan J.M. (eds.) *Concise Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Oxford University Press, Oxford, GB.
- Esping-Andersen G. (2002), *Why We Need a New Welfare State in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Eve M. (2013), *I figli degli immigrati come categoria sociologica*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 2013, pp. 34-56.
- Eu Commision (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Com, (2010) 2020, Brussels.
- Eugeni R., Taccolini M. (a cura di) (2008), *Un bene comune. I rischi di abbandono del sistema formativo nella provincia di Brescia*, Milano, Vita e pensiero.

Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://www.eurofound.europa.eu>

European Union (2015), *Education and Training Monitor 2015*. <http://ec.europa.eu>

Eurostat (2011), *Statistics in focus: Children were the age group at the highest risk of poverty or social exclusion*.

Eurostat (2015), *Migrant integration – education indicators in 2014 - Proportion of early school leavers in the EU notably higher for non-EU citizens than for nationals*. <http://ec.europa.eu>

Fabietti U. (2013), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.

Fadda R. (a cura di) (2011), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Roma, Carocci.

Falteri P. (2008a), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, in USR Ufficio Scolastico regionale per l'Umbria, *Alunni stranieri in Umbria. Azioni, proposte, buone pratiche e strumenti*, Perugia, pp. 105-111.

Falteri P. (2008b), *Accogliere, orientare, promuovere. Diretrici di intervento e linee interpretative*, in Falteri P., *A scuola nel mondo. Suggestimenti per una crescita formativa inclusiva e condivisa*, Perugia, Provincia di Perugia, pp. 75-91.

Falteri P., Giacalone F. (2011), *Migranti involontari. Giovani "stranieri" tra percorsi urbani e aule scolastiche*, Perugia, Morlacchi Editore.

Favaro G. (2007), *Prove di integrazione. Le ragazze e i ragazzi delle "terre di mezzo"*, in *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Atti dell'VIII convegno nazionale dei Centri interculturali, Milano, Franco Angeli.

Favaro G. (2010), *Nella mia classe il mondo*, in «Il Mondodomani», Unicef, sett/ott. 2010, pp. 4-6.

Favaro G. (2010), *Per una scuola dell'inclusione*. www.cremi.it

Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti.

Favaro G. (a cura di) (2013a), *Bussole sul cammino: un progetto di accompagnamento scolastico degli adolescenti stranieri*, Milano, Centro Come, Fondazione Vismara.

Favaro G. (2013b), *Scuola d'integrazione: la scuola e il territorio collaborano per progetti d'accoglienza e d'intercultura*.
<http://www.click.vi.it/sistemiculture/Favaro.html>

Favaro G. (2014a), *Stranieri e diseguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani, tra rappresentazioni, ostacoli e attese*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, 2014, pp. 9-27.

Favaro G. (2014b), *Educare i figli altrove*, in «Famiglia Oggi», n. 6, p. 22-28.

Favaro G., Napoli M. (2002), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi stranieri*, Milano, Edizioni Guerini e Associati.

Favaro G., Napoli M. (2004a), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità racconti, progetti*. Milano, Guerini&Associati.

Favaro G., Luatti L. (2004b) (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.

Favaro G., Napoli M. (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Roma, Carocci.

Federighi P. (2014), *Internazionalizzazione e globalizzazione dell'alta formazione*, in «Pedagogia oggi», 1/2014.

Ferrucci V. (a cura di) (2012), *Nella classe multiculturale: nuovi sguardi, nuove consapevolezze*, Firenze, Istituto degli Innocenti.

Finzi I. (2014), *Genitorialità e immigrazione: riflessioni intorno alla complessità della valutazione e del sostegno quando le famiglie vengono da altri mondi*, «Minori giustizia», n. 3 2014, pp.110-121.

Fiorucci M., Bonetti S. (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini.

Fiorucci M. (2008) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, Franco Angeli.

Fiorucci M. (2009), *Prospettive interculturali nell'educazione*, in «Cooperazione educativa. La rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione educativa», a. 58, n. 4, pp. 68-74.

Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando Editore.

Fondazione Cariplo, Bertelsmann Stiftung (2008), *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?*, Gütersloh/Milano, Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung.

Foner N. (2005), *In a New Land. A Comparative View of Immigration*, New York, New York University Press.

Fondazione Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma, Laterza.

Fondazione Agnelli (2011), *I ritardi scolastici a 11 e 13 anni. Comportamenti, abitudini e contesto scolastico familiare-territoriale degli studenti delle scuole secondarie inferiori con percorsi non regolari*. www.foe.it

Frisina A. (2007), *Giovani musulmani d'Italia*, Roma, Carocci.

Galli C. (2006), *L'umanità multiculturale*, Il Mulino, Bologna.

Gardner H. (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.

Geertz C. (1991), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino.

Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia.

Gentili P. (2005), *La falsificazione del consenso, simulacro e imposizione della riforma educativa nel neoliberismo*, Pisa, Edizioni ETS.

Giacalone F. (2010), *La seconda generazione tra conflitti, appartenenze e strategie identitarie*, in AUR. Agenzia Umbria Ricerche (curatore), *Primo rapporto sull'immigrazione in Umbria*, AurRapporti, Perugia, Regione Umbria, pp. 461-498.

Gilardoni G. (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nell'Italia multietnica*, Milano, Franco Angeli.

Gilardoni G. (2012), *I processi di integrazione nelle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 15, n. 1, 2012, pp. 81-103.

Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione G. Agnelli.

Giusti M. (1996), *Una scuola tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Fatatrac.

Ghione V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma, Carocci.

Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.

Gobbo F. (a cura di) (2010), *Il Cooperative Learning nelle società multiculturali: una prospettiva critica*, Milano, Edizioni Unicopli.

Golino A. (a cura di) (2006), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*, Bologna, Il Mulino.

Graff H.J. (1989), *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, vol. III, *Tra presente e futuro*, Bologna, Il Mulino, pp. 292-303.

Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma, Carocci.

Grassilli B., Fabbri L. (2003), *Didattica e metodologia qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia, La Scuola.

Green, P. (2000), *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*, Trento, Erickson.

Guarino D. (2010), *Io sono un italiano un italiano nero*, Firenze, Cult Editore.

Guerrini V. (2013), *La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva secondo l'ottica del Capability Approach*, in «Formazione&Insegnamento», a. XI, supplemento n. 1, pp. 249-256.

Kao G. (2004), *Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth*, in «International Migration Review», n. 38, 2, pp. 427-449.

Habermas J. (1986), *La teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.

Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro* [1996], Milano, Feltrinelli.

Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. (2003), *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*, in «International Journal of Intercultural Relations», 2003, Vol. 27(4), pp. 421-443.

Hanushek E., AKimko D.D. (2000), *Schooling, labor-force quality, and the growth of nations*, in «American Economic Review», 2000, 90, pp. 1184-1208.

Helliwel J.F., Putnam R.D. (2007), *Education and Social Capital*, in «Eastern Economic Journal», n. 33, I, pp. 1-19.

Heus M., Dronkers J., Levels M. (2009), *Immigrant pupils' scientific performance-the influence of educational system features of countries of origin and destination*, European University Institute, San Domenico di Fiesole, Italy.

Hunt J. (2004), *Are Migrants more Skilled than Non-Migrants? Repeat, Return, and same Employer Migrants*, in «Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique», vol. 37, no. 4, pp. 830-49.

Hunt L. (2010), *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*, Roma-Bari, Laterza.

Idos (a cura di) (2014), *Dossier Statistico Immigrazione 2014. Rapporto Unar. Dalle discriminazioni ai diritti*, Roma. www.dossierimmigrazione.it

Immigrazione.biz (2016), *La riforma della cittadinanza italiana, lo ius soli e lo ius culturae*. <http://www.immigrazione.biz>

Istat (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. <http://www.istat.it>

Jensen A.R. (1969), *How much can we boost IQ and scholastic achievement?*, in «Harvard Educational Review», vol. 39, pp. 1-123.

Laffi S., (a cura di) (2006), *Report di ricerca sulla prevenzione della dispersione scolastica e del disagio negli adolescenti in Diritto e dovere di istruzione e formazione*, in «Skill», n. 32, pp. 13-49.

LeCompte M.D., Dworkin A.G. (1991), *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*, Corwin Press, Newbury Park.

Leonini L., Rebughini P. (a cura di) (2012), [Legami di nuova generazione: relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti](#), Bologna, Il Mulino.

Lingis A. (1994), *The community of those who have nothing in common*, Bloomington, Indiana University Press.

Liverta Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G. (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Livi Bacci M. (a cura di) (2005), *L'incidenza economica dell'immigrazione*, Fondazione Cesifin, Giappichelli, Torino,

Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano, Franco Angeli.

- Loiodice I. (2015), *Teaching cross-culture. The Pedagogy of the dialogue 'beyond' ethnic groups*, in «Pedagogia Oggi», 2/2015, pp. 94-102.
- Lorenzini S. (2014), *Famiglie al plurale, tra ipervalorizzazione e disconoscimento. Educazione interculturale*, vol. 12, n. 3, pp. 293-300.
- Lorreyete B. (a cura di) (1989), *Les politiques d'integration des jeunes issus de l'Immigration*, Paris, L'Harmattan.
- Luatti L. (2007), *Paesaggi migratori e paesaggi generazionali*, in *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Atti dell'VIII convegno nazionale dei Centri interculturali, Milano, Franco Angeli, pp. 193-201.
- Luatti L. (2008), *Una nuova professionalità docente per a scuola plurale*, in Clementi M. (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Luatti L. (a cura di) (2009), [Educare alla cittadinanza attiva: luoghi, metodi, discipline](#), Roma, Carocci.
- Luatti L. (2013), *L'integrazione scolastica degli alunni di origine immigrata: quali prospettive e progettualità in un'epoca di crisi?*, in «Educazione interculturale», vol. 11, n. 2, pp. 159-172.
- Luatti L. (2014), *Aspettative sul futuro. I sogni e la voglia di riscatto delle ragazze e dei ragazzi stranieri*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, 2014, pp. 29-37.
- Luatti L., Melacarne C. (2012), *Scrivere il futuro a più mani. L'orientamento nella scuola multiculturale*, Brescia, Vannini.
- Lumbelli L. (1984), *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Maalouf A. (1999), *L'identità*. Milano, Bompiani.
- Macinai E. (2015), *Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale*, in Catarci M., Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave dell'interculturalità. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 13-30.
- Maggino F. (1995), *Il questionario. Aspetti metodologici, informatici e statistici*, Università di Firenze, Dipartimento di Studi sociali.
- Maggino F. (2005). *L'analisi dei dati nell'indagine statistica*, vol. 1, Firenze, Firenze University Press.

Maggino F., Mola T. (2007), *Definizione e costruzione di indicatori soggettivi. Aspetti metodologici e presentazione di una applicazione allo studio dei reticoli*, Università degli Studi di Firenze. <https://flore.unifi.it>

Mancini G. (2012), *Valdarno Fiorentino. Incisa in Valdarno, Reggello, Rignano sull'Arno*, Firenze, Aska Editore.

Mantovani S., Gattico E. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.

Mantovani S. (2013), *Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti stranieri e italiani a confronto*, in «Quaderni italiani», *La scuola italiana all'epoca della crisi*, vol. LVII, n. 61, 2013, pp. 50- 75.

Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.

Mantovani S. (2000), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi quantitativi*, Milano, Mondadori.

Mantovani D. (2008), *Seconde generazioni all'appello. Studenti stranieri e istruzione secondaria a Bologna*, Bologna, Pubblicazioni Istituto Cattaneo.

Mantovani D. (2013), *Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani italiani e stranieri a confronto*, in «Quaderni di Sociologia», Vol. LVII, 2013, 61, pp. 50-73.

Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando.

Maroni M.V. (a cura di) (2010), *Riflessi. Dietro lo specchio adolescenti stranieri*, Milano, Franco Angeli.

Margiotta U. (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, pp. 39-63.

Mariani A. (2005), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma*, Lecce, PensaMultimedia.

Marinello S. (2004), *Impatto sociale della dispersione scolastica*, Roma, Aracne.

Marino R. (2010), *Orientamento e dispersione scolastica*, Siracusa, Parisi.

McLanahan S., Sandefour G. (1985), *Growing Up with a Single Parent*, Cambridge, Harvard University Press.

Meglio L. (2011), *I colori del futuro. Indagini sul tempo libero e la quotidianità dei giovani immigrati di seconda generazione*, Milano, Franco Angeli.

Meini M. (2013), *La componente etnica della popolazione come fattore di cambiamento nella città contemporanea. Il caso della Toscana*, in Cassi L., Meini M. (a cura di), *Fenomeni migratori e processi di interazione culturale in Toscana*, Bologna, Patron Editore, pp. 29-110.

Merton R. K. (2000), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, vol. II.

Mian E., Fanni Canelles M. (2007), *Abbandono Scolastico esiste una relazione con comportamenti devianti*, Centro Europeo di Studi di Nisida.
<http://www.nuovapedagogia.com>

Micciarelli E. (a cura di) (2003), *Nuovi compagni di banco. Percorsi e proposte per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri*, Milano, Franco Angeli.

Ministero dell'Interno, *Io cittadino. Regole per la cittadinanza italiana*, Milano, Franco Angeli.

Miur (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*.
<http://archivio.pubblica.istruzione.it>

Miur (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

Miur, Rapporto nazionale, *Alunni con cittadinanza non italiana. Disomogeneità dei percorsi scolastici*. Anno scolastico 2012/2013. <http://www.istruzione.it>

Miur, Servizio statistico (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, p. 3.
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

Miur/ISMU (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Roma, Rapporto nazionale anno scolastico 2010/2011.

Miur/ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Fondazione Ismu, Milano.

Montani M. (1991), *Filosofia della cultura. Problemi e prospettive*, Roma, LAS.

Morgagni E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Roma, Carocci.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [1999], Milano, Raffaello Cortina, pp. 105-107.

- Morin E. (2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moro F. (2003), [Famiglia e scuola: il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile](#), Milano, Franco Angeli.
- Moro M.R., Nathan T., Rabain-Jamin J., Stork H., Si-Ahmed D. (1994), *Il bambino e la sua cultura di appartenenza*, in Lebevoci S., Weil Helpert F. (a cura di), *Psicopatologia della prima infanzia*, vol. 3, *Il bambino, la famiglia, le istituzioni*, Torino, Bollati, Boringhieri.
- Moro M.R. (2001), *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Torino, Utet.
- Moro M.R. (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moro M.R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, Franco Angeli.
- Mortari M.L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci
- Mortari M.L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Nanni A. (2001), *Decostruzione e interculturalità*, Bologna, EMI.
- Nanni W. (2008), *Alle origini dei processi di dispersione. Studio sul fenomeno della dispersione scolastica in provincia di Milano*, Milano, Franco Angeli.
- Nigris E. (2015), *Le parole dell'intercultura*, in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson.
- Nigris E. (a cura di) (2015), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989), *Imparando a imparare*, Torino, SEI.
- Nussbaum M. (2007a), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.
- Nussbaum M. (2007b), *Le nuove frontiere della giustizia*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2009), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (2011a), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.

Nussbaum M. (2011b), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.

Nussbaum M. (2012a), *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino.

Nussbaum M. (2012b), *Intervista*, su «La Stampa» del 27 marzo 2012. <http://www.lastampa.it>

Nussbaum M. (2014), *Perché le emozioni contano in politica. Il volto di Giano del patriottismo*, in «Il Mulino», n. 471, 1/2014, pp. 160-175.

Oecd, Report 2009, *Health working papers no. 47, Health care quality indicators project: patient safety indicators*. <http://www.oecd.org>

Oecd (2012), *Education Working Papers*. <http://www.oecd-ilibrary.org>

Oecd (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Oecd Publishing. <http://dx.doi.org>

Ocde (2015), *Pisa à la loupe, L'école peut-elle aider à l'intégration des immigrés?*. Bollettino, n. 57, pp. 1-4. <http://www.oecd-ilibrary.org>

Ogbu J.U. (1997), *Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 18, n. 4, pp. 312-334.

Ong A. (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America* [2003], Milano, Raffaello Cortina.

Ongini V. (2010), *L'intercultura compie vent'anni*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 1, pp. 6-8.

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

Onorati M.G. (2005), *Media Education ed educazione interculturale nelle società complesse*, in *Riforma & Didattica*, n. 3, 2005, pp. 66-68.

Onorati M.G., Bednarz F., Comi G. (2011), *Il professionista culturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*, Roma, Carocci.

Onorati M.G. (2012), *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. Milano, Franco Angeli.

Onorati M.G., Bednarz F., Comi G. (2011), *Il professionista interculturale: nuove competenze nella scuola del cambiamento*, Roma, Carocci.

Orim (2012), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'undicesima indagine regionale. Anno 2011*. <http://www.orimregionelombardia.it>

Ortalda F. (2013), *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci Editore.

Osservatorio Regionale sull'Immigrazione (a cura di) (2007), *Immigrazione straniera in Veneto. Dati anagrafici, dinamiche del lavoro, inserimento sociale. Rapporto 2006*, Milano, Franco Angeli.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015) *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015. <http://istruzioneer.it>

Ouellet F. (2000). *Tolleranza e relativismo. Saggi sull'intercultura*, Milano, Unicopli.

Ouellet F. (2007), *Le componenti della formazione interculturale*, in Santerini M., Reggio P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli Milano, pp. 129-169.

Parson T. (1983), *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione*, in Sciolla L. (a cura di), *Identità. Percorsi di un'analisi sociologica*, Torino, Rosenberg&Sellier, pp. 63-88.

Pastori G. (2010), *Nello sguardo dell'altro. Pedagogia interculturale e identità*, Milano, Guerini Editore.

Pastori G. (2015), *Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi*, in Nigris E., *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, pp. 141-178.

Pastori G. (2015), *Dal multilinguismo all'educazione plurilingue nella scuola: questioni didattiche ed educative nella scuola*, in Nigris E., *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, pp. 239-270.

Pattaro C. (2010), *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, Milano, Franco Angeli.

Pedrizzi T. (2013), *Quali fattori influenzano i risultati scolastici? Una sintesi delle analisi dei Focus di Pisa 2006-2009*. <http://www.adiscuola.it>

Perlmann J., Waldinger R. (1997), *Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present-A Reconsideration*, in «International Migration Review» vol. XXXI, no. 4, pp. 893-922.

Perino M. (2013), *Da dove vieni? Quanto contano le categorie etnonazionali?*, in «Quaderni di sociologia», vol. LVII, n. 63, 2013.

Petrucelli I., Fabrizi A. (2013), *Orientarsi per non disperdersi. Una ricerca-intervento sull'educazione tra pari*, Milano, Franco Angeli.

Piazza R. (2000), *L'educazione interculturale in Europa: linee evolutive e prospettive di sviluppo*, in Iavarone M.L., Sarracino V., Striano M. (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, Franco Angeli.

Picci P. (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in «Studi sulla formazione», n. 1, p. 191. <http://www.fupress.net>

Piccone Stella S. (2003), *Esperienze multiculturali*, Roma, Carocci.

Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Bari, Laterza.

Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.

Pinto Minerva F. (2014), *Essere “fuori” e portare “dentro” di sé i luoghi dell'origine*, in Stara F. (a cura di), *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 57-68.

PISA 2012 *Results in Focus* What 15-year-olds know and what they can do with what they know.

Piseri M. (2012), *Istituzioni educative, competenza alfabetica e inclusione sociale*, in *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. Milano, Franco Angeli, pp. 125-141.

Portera A. (1998), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero.

Portera A. (2004), *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La scuola.

Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Centro Studi Erickson.

Portera A. (2010), *L'educazione interculturale alla cittadinanza: la scuola come laboratorio*, Roma, Carocci.

Portera A. (2013a), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.

Portera A. (2013b), *Competenze interculturali per la società globale e interdipendente*, Milano, Franco Angeli.

Portes A., MacLeod D. (1996), *Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context*, in «Sociology of Education» 1996, 69(4), pp. 255-275.

Portes A., MacLeod D., *Educating the second generation: Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», 1999, 25(3), pp. 373-396.

Portes A. e Rumbaut R. (2001), *Legacies: The story of the immigrant second generation*, Berkeley, CA, University of California Press.

Portes A. e Rumbaut R. (2005), *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in «Ethnic and Racial Studies» Special Issue *The Second Generation in Early Adulthood*, nov. 2005, XXVIII, n. 6, pp. 983-999.

Portes A., Fernandez-Kelly P., Haller W. (2004), *L'assimilazione segmentata alla prova dei fatti: la nuova seconda generazione alle soglie dell'età adulta negli Stati Uniti*, in Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino, Fondazione Agnelli.

Portes A., Fernandez-Kelly P., Haller W. (2005), *Segmented assimilation on the ground: the New Second Generation in Early Adulthood*, in «Ethnic and Racial Studies», XXVIII, n. 6, pp. 1000-1040.

Portes, A. e Sensenbrenner J. (2009), *Embeddedness e immigrazione: riflessioni sui fattori sociali determinanti dell'azione economica*, in Ambrosini M. e Abbetecola E., *Migrazioni e società*, Milano, Franco Angeli, pp. 65-97.

Portes A., Fernández-Kelly P. (2008), *No margin for error: educational and occupational achievement among Disadvantaged children of immigrants*, in «The Annals of the American Academy of Political and Social Science», 620, pp. 12-36.

Putnam R.D. (2000), *Bowling alone: the Collapse and revival of American Community*, trad. it. *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, Il Mulino.

Putnam R.D. (2004), *Capitale sociale e individualismo*, Bologna, Il Mulino.

Queirolo Palmas L. (2005a), *Banchi di prova: migranti e minoranze etniche in Europa fra riuscita e segregazione scolastica*, in «Studi di sociologia», A. 43, 4 (ott./dic. 2005), pp. 501-525.

Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) (2005b), *Il fantasma delle bande*, Genova, Fratelli Frilli Editore.

Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origini immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.

Ragazzi E. (2008), *Perché nessuno si perda*, Milano, Guerini e Associati.

Rapporto OCSE-PISA, 2012, pp. 224-237. <http://www.invalsi.it>

Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.

Rawls J. (1991), *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli.

Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Bari, Laterza.

Remotti F. (2010), *L'ossessione identitaria*, Roma Bari, Laterza.

Restaino R. (a cura di) (2012), *Mondo a scuola: una dinamica di incontri*, Parma, Edizioni Junior.

Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro* [1993], Milano, Jaca Book.

Ricoeur P. (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna, Il Mulino.

Ricucci R. (2010), *Italiani a metà: giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino.

Rossi B. (2008), *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci.

Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci.

Rumbaut R. (1994), *The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants*, in «International Migration Review», vol. 28, n.4, Special Issue: *The New Second Generation*, pp. 923-960.

Rumbaut R. (1997), *Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, in «International Migration Review», n. 31, n. 4, pp. 923-960.

Sala E. *L'intervista*, in De Lillo A. (a cura di) (2010), *Il mondo della ricerca qualitativa*, Torino, Utet.

Santelli L. e Ulivieri S. (a cura di), *Genere e educazione*, in «Studium Educationis», numero monografico, Cedam, Padova, 2003, n.2.

Santerini M. (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola.

Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci.

Santerini M., Reggio P. (a cura di) (2007), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli Milano.

Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson.

Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Editori Laterza.

Santos Fermino A. (2008), *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Pisa, Edizioni del Cerro.

Sayad A. (2002), *La doppia assenza : dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina.

Sayad A. (2008), *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità: l'illusione del provvisorio*, Verona, Ombre Corte.

Sani S. (2012), *L'integrazione sociale e scolastica degli immigrati in Europa e in Italia*, Lecce, Pensa Multimedia.

Santagati M. (2011), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano, Franco Angeli.

Scangatta S. e Maccarini A. (2009), *L'educazione come capitale sociale. Culture civili e percorsi educativi in Italia*, Milano, Franco Angeli.

Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.

Sclavi M. (2008), *The Role of Play and Humor in Creative Conflict Management*, in «Negotiation Journal», 2008, vol. 24(2), pp. 157-180.

Sharmad N. (2012), *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Parma, Edizioni Junior.

Sen A. (1997), *Human Capital and Human Capability*, in «World Development», n. 12, pp. 1950-1961.

Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori.

Sen A. (2004), *La democrazia degli altri*, Milano, Mondadori.

Serpieri R., Grimaldi E. (2013), *Che Razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.

Servizio Statistico, *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, a.s. 2013/2014.

- Silva C. (2001), *Adolescenti e preadolescenti immigrati: esigenze e problematiche formative*, in C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa*, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- Silva C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuole e famiglie immigrate*, Milano, Unicopli.
- Silva C. (2005), *L'educazione interculturale. Modelli e percorsi* (2° ed. riveduta e integrata), Tirrenia-Pisa, Edizioni Del Cerro.
- Silva C. (2006), *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista italiana di educazione familiare», n. 1, a. I, pp. 30-36.
- Silva C. (2007a), *Dall'incontro alla relazione*, in «Bambini», n. 1, a. XXIII, pp. 25-29.
- Silva C. (2008a), *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*, in «Rivista italiana di educazione familiare», n. 2, 2008, pp. 23-36.
- Silva C. (2008b), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Roma, Carocci.
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior.
- Silva C. (2012), *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, in «Rivista italiana di educazione familiare», n.1, 2012, pp. 39-48.
- Silva C. (2014), *La famiglia immigrata tra cura dell'altro e cura di sé*, in «Famiglia», 2014, pp. 325-340.
- Silva C. (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, Franco Angeli.
- Simmel G. (1989), *Excursus sullo straniero in Sociologia* [1908], Milano, Edizioni di comunità.
- Sirna C. (1996), *L'esperienza interculturale nei processi formativi*, in Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, il Segnalibro, pp. 3-21.
- Sharmad N. (2008), *Voci di famiglie immigrate e insegnanti a confronto: una riflessione su alcuni focus group condotti nelle scuole dell'infanzia fiorentine*, in «Rivista italiana di educazione familiare», n. 2, 2008, pp. 37-48.
- Sharmad N. (2012), *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Parma, Edizioni Junior.
- Simmel G. (1989), *Excursus sullo straniero in Sociologia* [1908], Milano, Edizioni di comunità.

Sospiro G. (2010), *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*. Milano, Franco Angeli.

Stara F. (2012), *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, in «Education sciences & society», vol. 3, n.2, pp. 193-198. <http://riviste.unimc.it>

Stara F. (2014) (a cura di), *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali*, Lecce, Pensa Multimedia.

Striano M. (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, Franco Angeli.

Strozza S. (2008), *Partecipazione e ritardo scolastico dei ragazzi stranieri e di origine straniera*, in «Studi Emigrazione», n. 171, pp. 699-722.

Strozza S. e Mussino E. (2009), *I figli degli immigrati nella secondaria di primo grado: motivi e conseguenze del ritardo scolastico*, intervento alla Giornate di Studio sulla Popolazione, Milano, 2-4 febbraio.

Suàrez-Orozco C. (1995), *Transformations: Migration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*, Stanford, California, Stanford University Press.

Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando.

Taguieff P.A. (1994), *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo* [1987], Bologna, Il Mulino.

Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze, Nuova Italia.

Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico della cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli.

Taylor C. (1993), *Multiculturalismo, la politica del riconoscimento*, Milano, Anabasi.

Teddlie C., Tashakkor A. (2009), *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Thranhardt D. (2004), *Le culture degli immigrati e la formazione della "seconda generazione" in Germania*, in Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino, Fondazione Agnelli.

Tieghi L., Ognisanti M., (a cura di) (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica: il Progetto SeiPiù*, Milano, Franco Angeli.

Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2005), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli.

Touraine A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità; si può vivere insieme?*, Milano, Il Saggiatore.

Traversi M. (2014), *La partecipazione dei genitori, italiani e stranieri, nella scuola interculturale*, in «Educazione interculturale», vol. 12, n. 3, pp. 389-399.

Ulivieri S. (a cura di) (1997), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di) (2011), *Storie di donne. Autobiografia al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Guerini e Associati.

Ulivieri S., Pace R. (a cura di) (2012), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Ulivieri S. (2013), *Femminicidio e violenza di genere*, in «Pedagogia oggi», 2, 2013, pp. 169-179.

Ulivieri S. (2014), *Paradigmi della pedagogia e nuovi scenari sociali*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 138-152.

Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Pisa, ETS.

Vaccarelli A. (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, in «Quaderni di didattica», n. 10, Pisa, Edizioni ETS.

Vaccarelli A. (2014), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione nell'università*, Milano, Franco Angeli.

Vaccarelli A. (2015), *Razzismo. Prospettive pedagogiche per la decostruzione*, in Catarci M., Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave dell'intercultura. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 73-92.

Valtolina G., Marazzi A. (a cura di) (2007), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli.

Vermigli P., Travaglia G., Alcini S., Galluccio M. (2002), *Autostima, relazioni familiari e successo scolastico*, in «Età Evolutiva», 30, pp. 29-40.

Vertecchi B. (1995), *Riflessioni sul Novecento*, in Vertecchi B. (a cura di), *Il secolo della scuola*, Firenze, La nuova Italia.

Vinciguerra M. (2013), *La relazione a distanza: le famiglie transnazionali*, in «La famiglia. Rivista di problemi familiari», 47/257, Brescia, La Scuola Editrice.

VII Commissione, *Strategie per contrastare la dispersione scolastica*, 27 novembre 2014. <http://www.camera.it>

Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori.

Volpato C. (2011), *Nuovi cittadini: i giovani immigrati tra accoglienza e rifiuto*, Milano, Unicopoli.

Wiedemann H. (2009), *Il Patto Formativo tra scuola e famiglia*, in Ognisanti M., Tieghi L. (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano: Franco Angeli, pp. 132-142.

Wigfield A., Eccles J.S. (2002), *Development Achievement Motivation*, Academic Press.

Zadra F. (2015), *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. <http://www.eurac.edu>

Zincone G. (2006), *Familismo legale. Come (non) diventare cittadini italiani*, Bari, Laterza.

Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione*, Bologna, Il Mulino.

Zohu M. (1997), *Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation*, in «International Migration Review», vol. XXXI, n. 4, pp. 957-1008.

Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi di gioco*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Zoletto D. (2012a), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, Edizioni ETS.

Zoletto D. (2012b), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli.

Zoletto D. (2014a), *Stranieri in classe Sul pluralismo 'culturale' a scuola*, in «ResetDOC». www.reset.it

Zoletto D. (2014), *Scuola, spazio comune e plurale in contesti sociali eterogenei*, in «Animazione sociale», XLIV (285), pp. 103-105.

SITOGRAFIA (ultima consultazione 30 novembre 2016)

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/> : Archivio Pubblica Istruzione

www.miur.it: Ministero Istruzione, Università e Ricerca

www.dossierimmigrazione.it/: Dossier Statistico Immigrazione

<http://www.istat.it/>: Alunni stranieri in Italia

<http://www.cestim.it/>: Insuccesso scolastico in Toscana

www.demochange.it/ : monitoraggio sulle scelte scolastiche dei figli degli immigrati

<http://www.edscuola.it/>: Educazione e Scuola

www.gazzettaufficiale.it/: Gazzetta Ufficiale

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>: *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, 2009

<http://www.istruzione.it>: Adempimento obbligo scolastico, Miur

<http://noi-italia.istat.it><http://www.slideshare.net>: Dispersione scolastica Provincia di Firenze

<http://www.comune.pontassieve.fi.it/centro-interculturale/rete-per-la-scuolainterculturale>: Centro Interculturale di Pontassieve

<http://www.comune.pontassieve.fi.it/centro-interculturale/osservatorio>: Osservatorio immigrazione Pontassieve

<http://www.comunefiv.it/>: Comune Figline Incisa Valdarno

<http://www.comune.reggello.fi.it/>: Comune di Reggello

<http://www.comune.rignano-sullarno.fi.it/>: Comune di Rignano Sull'Arno

<http://www.comprensivofigline.gov.it/>: Istituto comprensivo di Figline Valdarno

<http://www.scuolereggiello.it/>: Istituto comprensivo di Reggello

<http://nuke.scuolerignano-incisa.it/>: Istituto comprensivo Rignano Incisa

<http://www.tuttitalia.it/>: Dati socio-demografici italiani

<http://ottomilacensus.istat.it/>: Censimento Istat 2011

<http://www.unicef.it/doc/5038/progetto-scuola-amica-unicef-ministero-istruzione.htm>:
Scuola Amica

<http://italia.indettaglio.it/>: Dati Comuni

NORMATIVA

Legge 4 agosto 1977, n. 517, che abolisce le classi speciali e integra l'alunno disabile nella classe regolare.

CM n. 205 del 1990, con oggetto *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

DM del 3 giugno 1991 *Orientamenti per la scuola dell'infanzia*.

Legge n. 91/ 1992, legge in vigore sull'acquisizione della cittadinanza.

C.M. n. 5 del 12/1/94 (che ammette l'iscrizione di minori stranieri alla scuola dell'obbligo, anche se sprovvisti di permesso di soggiorno, con riserva di regolarizzazione).

CM 257/ 9 agosto 1994, per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica.

Legge 6 marzo 1998, n. 40, sull'immigrazione.

Decreto n. 394 del 1999 sull'obbligo scolastico.

Legge n. 53 del 2003, denominata *Riforma Moratti*.

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

C.M. n. 24 del 1/3/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni Stranieri*.

C.M. n. 24 del 1/3/2006, Documento di indirizzo, *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.

C.M. n. 43 del 15/4/2009, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*.

C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*.

Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Decreto-legge 12 settembre 2013, n.104, Misure urgenti in materia di istruzione, Università e Ricerca.

Circolare Ministeriale n. 8, 6 marzo 2013 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali (BES)*.

Audizione Ministro Carrozza 6 giugno 2013.

Audizione del sottosegretario di Stato per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca, Marco Rossi Doria, in materia di dispersione scolastica (ai sensi dell'articolo 143, comma 2, del Regolamento), 22 gennaio 2014.

[Nota prot. n. 2627 del 28 aprile 2014](#): *Scuole nelle aree a rischio*.

C.M. 4233 del 19/02/2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014.

[Nota prot.n. 4232 del 19 febbraio 2014](#), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014.

27 novembre 2014 Dispersione scolastica in 7a Camera.

Legge 107, 13 luglio 2015. Legge della *Buona Scuola*.

DD n. 138, del 30/10/2015, *Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica*.

APPENDICE

<i>I Richiesta dati risultati scolastici studenti cna</i>	p. 400
<i>II Lettera di presentazione per il Collegio Docenti</i>	p. 401
<i>III Il Questionario</i>	p. 402
<i>IV Lettera di accompagnamento per il somministratore</i>	p. 411
<i>V II Griglia compilata dai docenti</i>	p. 412
<i>VI Scheda di autorizzazione per studenti minorenni</i>	p. 413
<i>VII Tabella di decodifica degli intervistati</i>	p. 414
<i>VIII Griglia domande delle interviste</i>	p. 416
<i>VIII Interviste</i>	p. 420
<i>VIII Analisi relazione tra titolo di studio dei genitori e rendimento</i>	p. 491



Comune di
Pontassieve
Servizio attività
culturali
Prot. /2016

Pontassieve, 12 gennaio 2016

Al Dirigente
ISTITUTI COMPRENSIVI COMUNI ZONA
FIORENTINA SUD EST

Oggetto: RICHIESTA DATI ESITI SCOLASTICI ALUNNI STRANIERI ISTITUTI SCOLASTICI ZONA FIORENTINA SUD EST

Nell'ambito della Rete per la Scuola Interculturale nella zona Fiorentina Sud Est, costituita dal 2009, comprendente i Comuni e gli Istituti Scolastici della zona e coordinata dal Centro Interculturale del Comune di Pontassieve (struttura delegata dai Comuni della zona a seguire le questioni legate all'immigrazione), siamo a chiedere la Vostra collaborazione per la raccolta dei dati sugli esiti scolastici degli alunni con nazionalità non italiana.

I dati verranno poi rielaborati ed utilizzati per future progettazioni e per l'organizzazione e la gestione dell'accoglienza degli alunni stranieri in accordo con la Conferenza dell'Istruzione e le insegnanti referenti per l'educazione interculturale.

In particolare i dati richiesti si riferiscono a:

- Esiti scolastici scuola primaria e secondaria (I e II grado) a.s. 2014-15:
 - ✓ n. di fermati con cittadinanza italiana e di altro Paese (o apolidi) specificando per ogni alunno sesso, cittadinanza, Istituto Scolastico, plesso e classe frequentata, luogo e anno di nascita.
 - ✓ n. totale di alunni fermati divisi per ordine di scuola e classe (nel caso di Istituti Comprensivi) o per indirizzo e classe (nel caso di Istituti Superiori) e cittadinanza (basta l'indicazione italiana-non italiana)
- Dati relativi alla preiscrizione alla secondaria di II grado (a.s. 2014-15):
 - ✓ per ogni alunno con cittadinanza non italiana o apolide frequentante la classe III secondaria I grado nell'a.s. 2014-15: indicazione dell'Istituto Scolastico superiore a cui è stata fatta domanda di preiscrizione, oltre a sesso, cittadinanza, classe frequentata, luogo e anno di nascita
 - ✓ Per ogni scuola secondaria di I grado: totale preiscrizioni suddivise per Istituto Superiore e sesso

Vi preghiamo di trasmettere i dati, che verranno trattati solo ad uso interno, per posta elettronica a sgatteschi@comune.pontassieve.fi.it entro e non oltre il **30 gennaio 2016**.

Per chiarimenti ed ulteriori informazioni potete contattare la coordinatrice del Centro Interculturale Sara Gatteschi al numero 055 8360304.

Ringraziandovi anticipatamente per la preziosissima collaborazione, porgo cordiali saluti.

La Responsabile del Centro Interculturale
Dott.ssa Tiziana Mori



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE E
PSICOLOGIA

Gentile Dirigente e gentili colleghi,

mi chiamo Maria Grasso, sono un'insegnante di scuola primaria in servizio nell'IC di Rignano Incisa e in questo momento sto svolgendo un dottorato di ricerca presso l'università di Firenze.

Con la presente chiedo gentilmente il vostro aiuto per lo svolgimento della mia ricerca che verte sul tema del successo e dell'insuccesso scolastico degli studenti di origine straniera, con particolare riferimento al territorio di Figline-Incisa Valdarno, Rignano sull'Arno, Reggello.

Il mio lavoro, oltre a un'analisi della situazione e delle politiche presenti nei comuni coinvolti, prevede la somministrazione di un questionario per individuare i casi di bambino che evidenziano fattori di rischio già alla scuola primaria.

Il questionario, rivolto agli alunni di quinta della scuola primaria, indaga, in modo comparativo, i percorsi di vita e le esperienze degli alunni italiani e di quelli di origine straniera rispetto alla vita scolastica ed extrascolastica. Sono infatti questi gli ambiti che, secondo gli studi, contribuiscono positivamente all'ottenimento di buoni risultati scolastici e quindi a un futuro di maggiore integrazione sociale e all'esercizio della cittadinanza attiva.

Per la somministrazione e la compilazione da parte dei bambini, dovrebbe essere necessaria circa un'ora. Viene garantito l'anonimato nella presentazione dei risultati. In tal senso, per la partecipazione, sarà richiesta un'autorizzazione ai genitori che provvedo a inviarvi.

Vi ringrazio per la collaborazione e sarà mio impegno e un piacere condividere con voi gli esiti della ricerca.

Maria Grasso



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

QUESTIONARIO

Ciao! Questo questionario aiuta i ricercatori dell'Università di Firenze a capire come vivono i bambini della tua età. Le domande riguardano la tua vita a scuola, a casa e nel tempo libero.

Ti chiediamo gentilmente di compilare segnando una **x** nella casella vicino alle risposte che sceglierai. Quando è specificato potrai dare anche più di una risposta.

Grazie!



INIZIAMO! LE PRIME DOMANDE SONO SULLA SCUOLA

1. IN QUALI MATERIE TI SENTI PIÙ FORTE? _____

2. QUALI MATERIE SONO PIÙ DIFFICILI DA STUDIARE PER TE? Puoi segnare più di una risposta

- 1 ☐ Nessuna 2 ☐ Italiano 3 ☐ Matematica 4 ☐ Storia
5 ☐ Geografia 6 ☐ Scienze 7 ☐ Inglese

3. SECONDO TE COME VAI A SCUOLA? Segna con una **X**



Male



Abbastanza bene



Bene



Molto bene

4. QUANDO PRENDI UN BRUTTO VOTO, COSA FAI DI SOLITO?

- 1 ☐ Studi per recuperare 2 ☐ Rinunci a recuperare
3 ☐ Aspetti di vedere come andrà il prossimo compito 4 ☐ altro _____

5. I TUOI GENITORI VANNO AGLI INCONTRI CON GLI INSEGNANTI?

- ☐ Mai ☐ Qualche volta ☐ Molte volte ☐ Sempre

6. FAI I COMPITI PER CASA

- ☐ Mai ☐ Qualche volta ☐ Molte volte ☐ Sempre

7. DI SOLITO COME LI FAI? PUOI DARE PIÙ DI UNA RISPOSTA.

- ☐ Da solo ☐ Da solo e ti fai controllare i compiti alla fine
- ☐ Insieme a qualcuno

8. SE CON I COMPITI TI AIUTA QUALCUNO, CHI È?

☐ Un genitore	☐ I parenti
☐ Un amico	☐ Gli educatori del doposcuola
☐ Un maestro privato	☐ Gli educatori del Giardino
☐ I maestri della Formica	☐ Le maestre dei Salesiani
☐ Fratello	☐ Sorella
☐ Altro. Specifica_____	



ORA ALCUNE DOMANDE CHE RIGUARDANO LA TUA FAMIGLIA

9. QUANTI FRATELLI HAI? _____

10. CON CHI VIVI? _____

11. QUANDO A CASA NON CI SONO I TUOI GENITORI CON CHI STAI? Puoi dare più di una risposta

1 ☐ Con I nonni

2 ☐ Con altri parenti (zii..)

3 ☐ Con i tuoi amici

4 ☐ Dai vicini di casa

5 ☐ Da solo/a

6 ☐ Altro. Specifica _____

12. CHE LAVORO FANNO I TUOI GENITORI?

BABBO: _____

MAMMA: _____

13. IN QUALE LINGUA PARLI A CASA CON LA TUA FAMIGLIA?

1 ☐ in italiano

2 ☐ In altre lingue (specifica) _____

14. RISPONDI SOLO SE I TUOI GENITORI SONO DI ORIGINE STRANIERA. COME PARLANO L'ITALIANO? Segna con una X per ognuno

	NON PARLA PER NIENTE ITALIANO	SOLO QUALCHE PAROLA	ABBASTANZA BENE	MOLTO BENE
BABBO				
MAMMA				

PENSA ORA ALLA TUA CASA E AL LUOGO DOVE VIVI



15. TI PIACE IL POSTO DOVE ABITI? Segna con X



Per niente



Poco



Abbastanza



Molto

16. PENSI CHE CI SIA QUALCUNO DI QUESTI PROBLEMI? Segna con una X per ognuno

	PER NIENTE	UN PO'	SÌ	SÌ, MOLTO
È lontano dagli amici				
Mancano posti per giocare				
C'è traffico				
C'è sporco per strada				
I vicini di casa sono antipatici				

Altro. Specifica _____

17. TI PIACE LA TUA CASA? SEGNA CON X



Per niente



Poco



Abbastanza



Molto

17a. I TUOI VICINI DI CASA SONO (RISPONDI SOLO SE CE L'HAI)

☐ tutti italiani

2 ☐ Tutti non italiani

3 ☐ Italiani e non italiani

18. QUALI DI QUESTE COSE CI SONO A CASA TUA? SEGNA CON UNA X. PUOI DARE PIÙ DI UNA RISPOSTA

Lavatrice ☐	Libri (almeno 20 oltre a quelli di scuola) ☐	Giornali e riviste ☐
Computer ☐	Tablet ☐	Connessione a internet ☐

19. SE HAI LA TELEVISIONE, GUARDI I CANALI...

- 1 ☐ In italiano 2 ☐ In altre lingue (specifica) _____



ORA CI SONO DOMANDE SUI TUOI RAPPORTI CON GLI ALTRI

20. PENSI CHE IL TEMPO CHE PASSI CON I TUOI GENITORI SIA

- ☐ Pochissimo ☐ Poco ☐ Abbastanza ☐ Molto

21. A CASA TI SENTI ASCOLTATO

- ☐ Pochissimo ☐ Poco ☐ Abbastanza ☐ Molto

22. COME TI TROVI CON I TUOI COMPAGNI DI CLASSE? Segna con una X



Male

Abbastanza bene

Bene

Molto bene

23. A SCUOLA QUANTI AMICI HAI?

- ☐ Nessuno ☐ Pochi ☐ Abbastanza ☐ Molti

24. VEDI I TUOI COMPAGNI DI CLASSE FUORI DALLA SCUOLA? Puoi segnare più di una risposta

- 1 ☐ Mai 2 ☐ Per i compleanni 3 ☐ Per studiare insieme 4 ☐ Per giocare

25. A SCUOLA È SUCCESSO CHE TI ABBIANO PRESO IN GIRO PER..

	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
Il tuo aspetto fisico	☐	☐	☐	☐
I voti a scuola	☐	☐	☐	☐
Il tuo paese di origine	☐	☐	☐	☐
Il colore della tua pelle	☐	☐	☐	☐

La tua famiglia	☐	☐	☐	☐
Il tuo modo di vestire	☐	☐	☐	☐

26. FUORI DALLA SCUOLA HAI MOLTI AMICI?

☐ Nessuno ☐ Pochi ☐ Abbastanza ☐ Molti

27. HAI AMICI DI ORIGINE NON ITALIANA?

☐ Nessuno ☐ Pochi ☐ Abbastanza ☐ Molti

28. CON QUALI DI QUESTI ADULTI STAI MOLTO VOLENTIERI? Puoi segnare più di una risposta

- 1 ☐ Nonno o nonna 2 ☐ Maestro/a 3 ☐ Vicino/a di casa
4 ☐ Prete o Imam... 5 ☐ Istruttore sportivo 6 ☐ amici
7 ☐ Parenti 8 ☐ Altri. Specifica _____

29. PENSA A UN/A INSEGNANTE DI SCUOLA CHE TI PIACE TANTO..È BRAVO/A PERCHÉ (puoi segnare più di una risposta)

- 1 ☐ Non mi piace nessun insegnante 2 ☐ Spiega molto bene
3 ☐ È severo e si fa rispettare 4 ☐ C'è sempre quando hai bisogno

SEGUONO DELLE DOMANDE SULLE ATTIVITÀ CHE SVOLGI AL DI FUORI DELLA SCUOLA E DELL'ORARIO SCOLASTICO

30. QUALI ATTIVITÀ SVOLGI OLTRE ALLA SCUOLA? Puoi segnare più di una risposta

- 1 ☐ Non faccio attività 2 ☐ Sport (quale? _____)
3 ☐ Corso di lingua (quale? _____) 4 ☐ Catechismo o incontri di preghiera
5 ☐ Dai Salesiani o laboratori in biblioteca 6 ☐ Musica



5 ☐ Scout

8 ☐ Altro. Specifica _____

31. DI SOLITO DOVE INCONTRI I TUOI AMICI? Puoi segnare più di una risposta

1 ☐ Non ci incontriamo

2 ☐ Casa tua

3 ☐ Casa dei tuoi amici

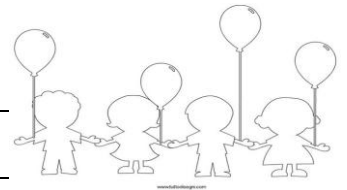
4 ☐ Giardini o in piazza

5 ☐ Oratorio o parrocchia o luogo religioso

6 ☐ In palestra o campo sportivo

7 ☐ Altro. Specifica _____

Qui ci sono domande sulle TUE ABITUDINI



32. DOVE VAI NEL TEMPO LIBERO CON I GENITORI? Puoi segnare più di una risposta

A casa di parenti ☐	A casa di amici ☐	Negozi o centri commerciali ☐	A visitare città o borghi o parchi ☐
Teatro ☐	Mostre o musei ☐	Parchi di divertimento ☐	Cinema ☐

33. LEGGI NEL TEMPO LIBERO?

☐ Mai

☐ Qualche volta

☐ Spesso

☐ Sempre

34. I TUOI GENITORI LEGGONO NEL TEMPO LIBERO?

☐ Mai

☐ Qualche volta

☐ Spesso

☐ Sempre

35. GIOCHI AI VIDEOGIOCHI?

☐ Mai

☐ Qualche volta

☐ Spesso

☐ Sempre

36. QUALI SONO LE FESTE CHE FESTEGGI CON LA TUA FAMIGLIA? Puoi segnare più di una risposta

1 ☐ Compleanno

2 ☐ Natale

3 ☐ Pasqua

4 ☐ Carnevale

5 ☐ Festa del Diwali

6 ☐ Fine del Ramadan

7 ☐ Onomastico

8 ☐ Festa dell'agnello

9 ☐ Capodanno cinese

10 ☐ Altro. Specifica _____

37. QUALI SONO I TUOI PIATTI PREFERITI?

1 _____ 2 _____ 3 _____

38.A CASA TUA LA TUA FAMIGLIA MANGIA CIBI TRADIZIONALI NON ITALIANI?

☐ Mai ☐ Qualche volta ☐ Spesso ☐ Sempre

SIAMO ARRIVATI ALLA FINE! LE ULTIME DOMANDE SONO SU COME TI SENTI NEL PRESENTE E COME TI IMMAGINI NEL FUTURO

39. INDICA CON UNA X QUANTO TI FA SENTIRE FELICE

	 PER NIENTE	 UN PO'	 ABBASTANZA	 MOLTO
Stare con la tua famiglia	☐	☐	☐	☐
Stare con i tuoi amici	☐	☐	☐	☐
Stare a scuola	☐	☐	☐	☐

40. COME TI IMMAGINI DA GRANDE? COSA FARAI?



GRAZIE PER AVER COLLABORATO!

ADESSO PER FINIRE TI CHIEDO ALCUNE INFORMAZIONI

SEI ☐ Maschio ☐ Femmina **ANNO DI NASCITA** _____

SEI NATO/A ☐ In Italia ☐ In un'altra nazione. Specifica quale _____

LA TUA NAZIONALITÀ È ☐ Italiana ☐ Altro. Specifica _____

SE SEI NATO ALL'ESTERO, A QUANTI ANNI SEI ARRIVATO IN ITALIA? _____

LA NAZIONE DI ORIGINE DEL TUO BABBO È _____

LA NAZIONE DI ORIGINE DELLA TUA MAMMA È _____



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DIPARTIMENTO
DI SCIENZE DELLA
FORMAZIONE E PSICOLOGIA

Gentile collega,

ti ringrazio per la collaborazione e ti chiedo di somministrare i questionari che ti sono stati consegnati ai bambini della tua classe. Le domande prevedono quasi tutte risposte a crocette, quindi il tempo occorrente per la presentazione del lavoro e la compilazione non dovrebbe superare un'ora.

I fascicoli sono anonimi, contrassegnati da un codice corrispondente a ogni bambino.

Ti chiedo gentilmente di aiutare gli alunni che presentassero difficoltà nel comprendere il senso dei quesiti o delle modalità di risposta.

Allego una prova in caratteri in stampato maiuscolo da fotocopiare per bambini con difficoltà specifiche.

Chiedo inoltre la cortesia di compilare per la tua classe la griglia a crocette in cui sono richieste informazioni che permettono di completare il profilo scolastico degli alunni.

Grazie sinceramente per il tuo aiuto, sarà un piacere condividere con te e i tuoi colleghi i risultati della ricerca.

Maria Grasso

CODICE ALUNNO	HA I GENITORI ITALIANI	HA ALMENO UN GENITORE STRANIERO	FREQUENTA CORSI DI RECUPERO DI ITALIANO A SCUOLA	HA FREQUENTATO CORSI DI RECUPERO DI ITALIANO NEGLI SCORSI ANNI	LIVELLO SCOLASTICO GENERALE				
					OTTIMO	DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE
CAS5A 01									
CAS 5A 02									
CAS 5A 03									
CAS 5A 04									
CAS 5A 05									
CAS 5A 06									
CAS 5A 07									
CAS 5A 08									
CAS 5A 09									
CAS 5A 10									
CAS 5A 11									
CAS 5A 12									
CAS 5A 13									
CAS 5A 14									
CAS 5A 15									
CAS 5A 16									
CAS 5A 17									
CAS 5A 18									



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DIPARTIMENTO
DI SCIENZE DELLA
FORMAZIONE E PSICOLOGIA

SCHEDA DI AUTORIZZAZIONE PER STUDENTI MINORENNI

Il/La sottoscritto/a.....

Nato/a a.....il.....

Genitore di

Nato/a a..... ..il.....

Residente in via/piazza.....

Città.....Provincia.....

Lo/a autorizzo a partecipare alla rilevazione finalizzata a testare uno strumento di rilevazione nell'ambito di una tesi di dottorato (in Scienze della Formazione) della dottoranda Maria Grasso.

Lo strumento ha come oggetto le componenti che favoriscono il successo scolastico e indaga le abitudini rispetto alla vita a scuola, in famiglia e nel del tempo libero.

Ai sensi dell'articolo 13 del D.Lgs. 196 del 30/06/2003, si precisa che i dati raccolti saranno utilizzati unicamente a fini statistici e che non violano la tutela dei dati personali del soggetto che effettua la compilazione.

La ringraziamo per la collaborazione.

Distinti saluti.

Firma del genitore

Tabella di decodifica degli intervistati

Interviste			
Codifica	Ruolo intervistato	Tipologia organizzazione	Data
Intervista n. 1	J.K. e la moglie, genitori di origine indiana di un alunno della classe terza media della scuola secondaria Leonardo Da Vinci di Figline Valdarno	Famiglia con cittadinanza non italiana	26/12/2015
Intervista n. 2	S. madre di origine marocchina; le figlie J. e N. studentesse	Famiglia con cittadinanza non italiana	5/1/2016
Intervista n. 3	A.A. padre di origine marocchina; i figli studenti Su., F., Ab.	Famiglia con cittadinanza non italiana	7/1/2016
Intervista n. 4	I.B. madre di origine albanese di un alunno della classe terza media della scuola secondaria Leonardo Da Vinci di Figline Valdarno	Famiglia con cittadinanza non italiana	9/1/2016
Intervista n. 5	E. madre di origine albanese di un alunno della classe terza media della scuola secondaria Leonardo Da Vinci di Figline Valdarno	Famiglia con cittadinanza non italiana	16/1/2016
Intervista n. 6	Moglie e marito di origine marocchina, la figlia Na. alunna della classe terza media della scuola secondaria Leonardo Da Vinci di Figline Valdarno	Famiglia con cittadinanza non italiana	21/1/2016
Intervista n. 7	Giulia Mugnai, Sindaco del Comune Figline Incisa Valdarno, Ottavia Meazzini, Assessore alle Politiche sociali	Amministrazione comunale	20/11/2015
Intervista n. 8	Dott.ssa Adele Bartolini, Assessore all' Istruzione del Comune di Reggello	Amministrazione comunale	4/12/2015
Intervista n. 9	Dott. Tommaso Cipro, Assessore con deleghe alle Politiche sociali e sanitarie, Pubblica istruzione, Cultura, Rapporti con il Consiglio comunale, Finanze e Bilancio del Comune di Rignano sull' Arno	Amministrazione comunale	29/12/2015
Intervista n. 10	Dott.ssa Vilma Natali dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Reggello e alla vicepreside signora Annalisa Dini	Scuola	30/12/2015

Intervista n. 11	Presidente della Croce Azzurra di Reggello	Terzo Settore	30/12/2015
Intervista n. 12	Educatore N.C. dell'Associazione <i>Anelli mancanti</i>	Terzo Settore	4/1/2016
Intervista n. 13	A.B., Mediatore culturale di lingua araba presso il Centro Migranti di Pontassieve	Terzo Settore	8/1/2016
Intervista n. 14	Due volontari Misericordia di Figline Valdarno	Terzo Settore	9/1/2016
Intervista n. 15	Due volontari della Croce Azzurra di Figline Valdarno	Terzo Settore	9/1/2016
Intervista n. 16	Due volontari della Caritas di Reggello	Terzo Settore	22/1/2016
Intervista n. 17	M.M. allenatore e responsabile tecnico e pedagogico USD calcio Rignanese di Rignano Valdarno	Terzo Settore	24/1/2016
Intervista n. 18	V. volontaria presso l'Oratorio dei Salesiani di Figline Valdarno	Terzo Settore	14/1/2016
Intervista n. 19	Impiegate del Centro dell'impiego di Figline Valdarno	Terzo Settore	26/1/2016
Intervista n. 20	Due volontarie della Croce Rossa di Incisa	Terzo Settore	29/1/2016
Intervista n. 21	Luca Mercadante Comandante dei carabinieri con sede a Figline Valdarno	Istituzione: Carabinieri	1/2/2016
Intervista n. 22	S. B. responsabile della Biblioteca Comunale di Rignano sull'Arno	Terzo Settore	4/2/2016
Intervista n. 23	Due volontari della Croce Rossa di Rignano sull'Arno	Terzo Settore	4/2/2016
Intervista n. 24	Barista del bar vicino alla Scuola Secondaria di Secondo grado <i>Vasari</i> di Figline Valdarno	Società civile	5/2/2016
Intervista n. 25	Lucia Maddii, ex Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di Figline Valdarno	Scuola	28/11/2016

Griglia delle interviste

Intervista ai genitori di origine immigrata

Esperienza migratoria

1. Da dove venite?
2. Cosa facevate là? Cosa avete studiato?
3. Quando siete arrivati in Italia?
4. Qual è il vostro lavoro?
5. Come vi trovate? Avete qui parenti o amici?
6. Sentite pregiudizi o resistenze nei vostri confronti?

Famiglia

1. Dove sono nati i vostri figli?
2. Quanti anni hanno? Cosa fanno? Quali scuole hanno frequentato in Italia?
3. Quale lingua parlano?
4. Hanno amici italiani o no? Si incontrano? Conoscete i loro genitori?
5. Cosa fanno nel tempo libero?

Scuola

1. Cosa sognate per loro? Cosa vi aspettate dalla scuola?
2. Ci sono difficoltà? Cose diverse che non capite della scuola italiana?
3. Come è andata l'esperienza scolastica? Come è stato inserito a scuola?
4. Cosa è stato positivo? Cosa negativo?
5. Quali difficoltà hanno incontrato loro? E voi?
6. Con chi fanno i compiti?
7. Riuscite a parlare con gli insegnanti?
8. I ragazzi si appoggiano a voi? Di cosa avete bisogno?

Intervista ai figli dell'immigrazione

Esperienza migratoria

1. Dove sei nato/a? qual è la tua storia rispetto alla migrazione?
2. Qual è la tua cittadinanza?
3. Quale cittadinanza senti di avere?
4. Come ti trovi in Italia?
5. Quale lingua parli?
6. Frequenti i familiari?
7. Qual è il tuo rapporto con la tua cultura? (Tradizioni, religione?)

Stile di vita

1. Hai amici?
2. Quale cittadinanza hanno?
3. Dove vi incontrate?
4. Pratichi qualche sport?
5. Hai percepito dei pregiudizi verso la tua condizione di migrante?

Scuola

1. Quale scuola frequenti?
2. Hai avuto difficoltà particolari?
3. Cosa è stato positivo? Cosa negativo?
4. Con chi fai i compiti?
5. Chi ti ha aiutato a scegliere la scuola superiore?
6. Quali sono le caratteristiche positive e negative degli insegnanti incontrati?
7. Di cosa ha bisogno uno studente di origine immigrata secondo te?
8. Cosa desideri per il futuro? Quali progetti hai?

Intervista agli amministratori

Presenze di origine immigrata nel Comune

1. Esistono dati sulle presenze di origine straniera nel Comune?
2. Quali sono le cittadinanze più rappresentate?
3. Di cosa si occupano i cittadini di origine migrante?

Politiche per l'immigrazione

1. Quali sono le problematiche della popolazione di origine migrante?
2. Quali sono i servizi offerti e le politiche adottate?
3. Che tipo di collaborazione esiste con la scuola?

Partecipazione e cittadinanza

1. Esistono opportunità di partecipazione politica per i migranti?
2. Esistono iniziative di avvicinamento e conoscenza fra migranti e cittadini autoctoni?

Intervista ai rappresentanti del mondo della scuola

Anagrafe migratoria

1. Storicamente qual è stato l'andamento migratorio nella scuola?
2. Quali sono le cittadinanze più rappresentate?

Condizione scolastica

1. Qual è il profilo dello studente figlio dell'immigrazione?
2. Quali difficoltà incontra?
3. Quali difficoltà deve affrontare la scuola?
4. Qual è il rapporto con le famiglie?

Iniziative adottate

1. Quali iniziative ha adottato la scuola per l'accoglienza e per sostenere il percorso scolastico dei figli dell'immigrazione?
2. Con quali enti collabora la scuola?
3. Di quali finanziamenti si dispone?

Intervista ai rappresentanti delle forze dell'ordine

Anagrafe migratoria

1. Esiste un'incidenza migratoria rispetto alla criminalità?
2. Quali sono le cittadinanze più rappresentate in situazioni problematiche?

Condizione giovanile

1. Qual è il profilo dei giovani con problemi?
2. Il disagio è solo fra i figli dell'immigrazione o anche fra i giovani di origine italiana?
3. Quali sono le problematiche più diffuse?
4. Che tipo di famiglie hanno i giovani con problemi?

Iniziative intraprese

1. Con quali Istituzioni collaborate e come?

2. Cosa aiuterebbe i ragazzi in difficoltà?

Intervista ai rappresentanti del terzo settore

Anagrafe migratoria

1. Quanti cittadini di origine straniera si rivolgono a voi?
2. Quali sono le cittadinanze più rappresentate?

Servizio svolto

1. Quale servizio offrite?
2. Quali sono i vostri obiettivi?
3. Qual è il profilo della vostra utenza?
4. Quali sono le principali difficoltà che affrontate?
5. Quali i benefici che il vostro lavoro apporta?
6. Con quali enti, istituzioni e associazioni collaborate?

INTERVISTA N. 1

Intervista al signor J. K. di origine indiana e alla sua famiglia residenti a Figline Valdarno.

26 dicembre 2015

L'intervista si è svolta nell'abitazione della famiglia.

L'intervista è stata svolta a taccuino.

Parlo con J. K. e gli chiedo se capisce bene l'italiano, mi risponde di sì. Dice che è in Italia dal 1994. Chiedo da quale zona dell'India proviene e mi dice che viene dal nord dell'India, dal Punjab. J.K. mi dice che ci sono molti indiani in Toscana e che provengono soprattutto dal Punjab. Dice che dal sud dell'India emigrano poche persone, lì ci sono pochi soldi, ma una grande cultura, la maggior parte delle persone del sud dell'India che sono qua in Italia esercitano la libera professione. Lui in Italia fa l'operaio, è emigrato dopo l'uccisione del ministro del Punjab. Parla dell'uccisione del primo ministro di Indira Gandhi. Dopo questo fatto là non c'era più modo di fare niente, erano perseguitati e non si trovava lavoro. Molti indiani sono andati in Inghilterra e in Canada. Sostiene di essere stato facilitato dal fatto di conoscere l'inglese che parla molto bene perché lo ha studiato in una scuola privata fin da quando andava all'asilo. Giunto come clandestino, all'inizio non aveva niente, neanche da mangiare. È arrivato in Sicilia, ha vissuto a Roma e a Reggio Emilia, ma lì si è trovato male. Trattavano gli stranieri meglio di quanto trattassero due siciliani che conosceva. Là si è trovato male. Il primo viaggio lo ha fatto andando in Ucraina in aereo un mese e mezzo per poi andare in Polonia e in Germania, ma non ce l'ha fatta, le frontiere erano chiuse. Poi ha riprovato andando in Turchia, Egitto, poi Tunisia e alla fine ha preso il barcone per arrivare in Italia. Si è fermato in Italia perché ... non aveva altro? Una tratta per andar via dall'India è dal Nepal.

J. K. racconta che il mese di novembre è molto significativo nella sua vita: è arrivato in Italia il 22 novembre 1994, si è sposato il 22 novembre e nel novembre 2003 la moglie è arrivata in Italia. Quando lui è partito non c'era la possibilità di ottenere i permessi di soggiorno. Ora invece può chiamare i familiari. Ci sono i nonni che vengono qualche mese e ei fratelli. La famiglia di lei è in India. L'ultima volta ci sono andati quattro anni fa. Riferisce che il suo figlio più piccolo dice di essere italiano, che capisce il punjabi ma si rifiuta di parlarlo. Il figlio grande invece lo parla. Loro parlano anche indi e inglese.

Parliamo di religione. J. K. afferma che il periodo è difficile a causa dell'Isis. Secondo lui i Paesi sono chiusi, anche l'Italia non è aperta, c'è razzismo dappertutto. Ritene che dove c'è l'Islam c'è la guerra, dice di averlo sentito anche in un'intervista alla televisione. Racconta di essere stato circuito dai Testimoni di Geova ma si è rifiutato di convertirsi, secondo lui non possono pensare di avere ragione solo loro. Spiega che loro non adorano le statue. Nella sua religione c'è il libro sacro e ci sono i guru.

Racconta che è stato in Inghilterra e con la moglie è andato in California a Los Angeles: lì è tutto grande, anche le persone sono grasse! Poi è tornato in Italia. La differenza fra l'America e l'Italia è che se tu vuoi in America puoi fare quello che decidi, in Italia è più difficile, hai le mani più legate, non puoi avere iniziative.

Racconta che il suo matrimonio è stato combinato. Dice che ora le cose in India stanno cambiando ma ci vuole tempo. Dice che molti informatici e ingegneri sono indiani. Racconta che lui andava bene in matematica, prendeva anche cento.

Chiedo cosa pensano della scuola italiana.

J. K. riferisce che conosce i punteggi scolastici italiani, sa che arrivano fino a dieci, però non segue i figli a scuola perché ci pensa la moglie. Una professoressa di inglese le ha spiegato come funzionano gli esami e le ha detto che c'è solo un esame finale e che non ci sono esami intermedi, secondo lui questo è negativo perché non si misura a che punto sono gli studenti, quello che sanno e quello che non sanno. J. K. e la moglie mi spiegano l'organizzazione scolastica indiana. In India c'è maggiore rigidità, scrivono meglio che in Italia, ai bambini viene spiegato come impugnare la penna, come stare composti quando si scrive. In Italia invece non accade. In Italia l'accoglienza è

buona ma i contenuti sono più poveri rispetto a quelli della scuola indiana, anche nella didattica dell'inglese e della matematica che sono così importanti. In India gli esami sono più frequenti, anche dopo i primi sei mesi di frequenza a 3 anni c'è un esame. In India si inizia a 3 anni: il sistema scolastico prevede dieci anni di studio più altri due anni e poi ancora due di specializzazione. Il figlio grande qui in Italia svolge i compiti presso l'Associazione "Anelli mancanti", l'educatore che lo segue è Nicola.

J. K. racconta che la moglie ha frequentato anche lei scuola privata per dieci anni più due, ma ha studiato un po' meno di lui che si è specializzato su economia e matematica. Suo padre ci teneva molto, lo faceva alzare alle quattro del mattino. La moglie in Italia ha studiato italiano qualche mese con i volontari dell'Auser, lui grazie al modello dell'inglese, ha imparato l'italiano semplicemente lavorando.

J. K. ripete che la signora segue il figlio nello studio. Se ha problemi si fa aiutare dal centro sociale "Anelli mancanti" o dai volontari di "Don Bosco". Per esempio per la grammatica italiana.

J. K. dice di lavorare molto. È tornitore. Ha lavorato per Bianchi Serramenti, (la casa dove vive è di Bianchi). Dal 31 dicembre sarà disoccupato. Dice che le spese sono tante. I figli non praticano sport perché costa troppo e anche il Cat, cioè il corso di inglese costa troppo.

Parlo con il ragazzo, gli chiedo se i suoi amici sono italiani o di altre nazionalità. Risponde che ha amici di tutti i tipi e dice che non lo fanno sentire straniero.

I genitori dicono che il figlio prima obbediva e ora invece no e che gioca molto alla play-station. Pensano che dipenda anche dall'età. Aggiungono che quando studia, a scuola va bene e prende buoni voti: a matematica ha preso otto. Sperano che ce la faccia a passare con un buon voto alle medie, ma credono che forse prenderà sei.

Chiedo al ragazzo se ha deciso quale scuola frequentare dopo la scuola secondaria di primo grado. Il ragazzo risponde che vuole iscriversi all'ITI a S. Giovanni., dice di sapere che esiste il Balducci a Pontassieve ma che vuole andare all'ITI. Dico che è una buona scuola.

J.K dice che vuole che i figli stiano meglio di loro e che non facciano gli operai. Racconta che sua nonna gli diceva che "Quello che sai non te lo toglie nessuno. Ti possono rubare tutto ma non la cultura!"

J. K. afferma che lui se ne è andato dall'India con il sogno di andare in Germania ma che non ce l'ha fatta.

J. K. dice che il figlio minore si sente italiano, capisce il punjabi ma ai nonni quando gli parlano risponde in italiano. Spiega che il figlio maggiore è nato in India e sono stati un anno e mezzo là, il più piccolo invece è nato qui. Racconta che quando torni a casa tutto è cambiato, non sei più adatto. Hanno deciso di rimanere in Italia per i figli, prima volevano tornare in India, poi hanno pensato che per i ragazzi sarebbe difficile ricominciare lì. Secondo lui sei straniero sempre. Dice che ha attivato le pratiche per chiedere la cittadinanza, pensa che per i figli sia importante.

J. K. dice che non bisogna arrendersi mai e cita una storia di un re che fa sette tentativi, il paragone è con un ragno che fa la ragnatela. Conclude dicendo che gli anziani hanno saggezza e bisogna ascoltarli.

INTERVISTA N. 2

Intervista alla signora S. di origine marocchina e alle figlie N. e J., residenti a Figline Valdarno.

5 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta nell'abitazione della famiglia.

S.: la mamma N.: la figlia maggiore, 16 anni, J.: la figlia minore: 13 anni.

Esempio di successo scolastico.

Intervistatrice: Come vi siete trovate a scuola in questi anni ragazze?

N: In generale abbastanza bene, però le difficoltà non sono mancate. Per esempio vedevo le mie amiche che quando avevano un problema con i compiti potevano direttamente andare dai loro genitori e farselo spiegare insomma e io dovevo invece chiamare, infatti ci sono stati molti episodi in cui ho dovuto chiamare le mie amiche, anche solo per un vocabolo che non riuscivo a capire, per esempio io mi ricordo, per esempio una volta non riuscivo a capire cosa voleva dire illustrare, ma ero molto piccina e la mia mamma non lo sapeva e quindi ho dovuto chiamare una mia amica per chiederle cosa vuol dire illustrare? Un pochino... Sì, insomma, mi sentivo un po' a disagio.

Intervistatrice: Ma secondo te le insegnanti si rendevano conto di questo oppure loro non immaginavano?

N: Noo!

Intervistatrice: Hai sempre dovuto fare da sola?

N: Sì, sempre da sola.

Intervistatrice: Ci sono a Figline associazioni che aiutano a fare i compiti?

N: Sì, ora ci sono, da quando ero piccina probabilmente non c'erano o la mia mamma non lo sapeva...

S: Perché io già parlato... Fa fatica e Nora parla e spiega al posto mio...

N: Ora ci sono ma quando ero piccina non c'ero o la mia mamma non sapeva che c'erano e quindi ho dovuto fare tutto da sola.

S: È stato un periodo...

N.: Poi con il tempo...

S: Perché io non capisco l'italiano.

N.: Con il tempo però...

S: Con il tempo però lei si è fatta coraggio!

N.: E ho fatto da sola. Per esempio quando ho scoperto che c'erano queste organizzazioni mi sentivo più a disagio a lavorare con altre persone che a fare da sola. Ormai mi ero abituata da sola, non riuscivo a lavorare, infatti anche con le mie amiche..

Intervistatrice: Con gli amici italiani o anche stranieri non hai mai fatto i compiti?

S: No mai, sempre da sola.

N: Anche se faccio con loro i compiti non riesco a capire niente, preferisco farlo da sola.

Intervistatrice: Perché ormai hai costruito il tuo metodo!

N: Sì, infatti.

S: C'era una donna alle elementari, bravissima! Ilaria...

Intervistatrice: Ahhh ho capito chi è!

S: Ahh ecco! Bravissima! Ilaria, quando io andata da Ilaria a prima e detto, guarda Ilaria, io non capisco italiano, io sono straniera, io studiato al mio paese però io adesso non posso studiare, dimenticato tutto, aiuta mia figlia, non è tanto, io posso aiutare a matematica, non è tanto però perché io dimenticato tutto..e lei ha detto, tu devi stare tranquilla. Ilaria brava, quando io vado a scuola sempre io cercare a lei. Anche a loro, quando c'è l'ora di religione, lei ha preso una stanza, non è grande, non è grande, e lei prende tutti li ragazzi che non va bene l'italiano.

Intervistatrice: Faceva i corsi di italiano?

J.: Faceva i corsi tipo di alternativa, ti portava in una stanza.

S: Piccolina, anche gli italiani che non capisce bene. Quando io andavo dalla N. le sue maestre anche brave. Mai loro fuori dalla porta con il caffè, sempre dentro con porta chiusa, sempre lezione sempre lezione. Anche se sei stato alle prove loro la gamba (sono in gamba).

Intervistatrice: Erano molto esigenti?

S: Perché loro volevano tutti i ragazzi essere bravi e uscire bravi per andare alle medie e anche alle superiori. Ehhh..la signora capisce anche io se non parlo bene italiano.

Guarda N.

N: No, non ho detto nulla io!

S: Tutti quelli stati con la N., tutti bravi.

Intervistatrice: A te sono piaciute le tue maestre?

N: Sì. Io ho avuto delle buone maestre fin dall'asilo fino alle medie e sono molto contenta...

Intervistatrice: Cioè ti hanno dato le basi.

S: Loro hanno dato la montatura.

Intervistatrice: Da quello che mi dici loro ti hanno dato più metodo di quello che ti stanno dando alle superiori, il che è un gran peccato...

S: Ma lei è stata anche con professoressa L., è la L. che è una buonissima professoressa; è bravissima, tante genti, ragazzi, non vuole andare con lei, però lei bravissima.

N.: Tipo quei prof che all'inizio te o di tantissimo perché ti dà tanti compiti! Il voto è sempre bassissimo!! Però poi quando finisci ti dispiace da una parte, capisci di aver imparato molto grazie a quella professoressa. Il problema è che poi alle superiori...

Intervistatrice: Alle superiori poi ti è venuta una persona diversa... Ma cambierà o è fissa?

N.: Ho paura che rimanga!

Intervistatrice: Però essendo te molto brava, puoi studiarlo da sola... È vero che c'è tanto da studiare, però magari puoi approfondirlo per conto tuo.. Guardare dei film.

N.: Infatti guardo dei film, ascolto le canzoni...

Intervistatrice: Brava, ma avete la parabola?

N.: Vado su internet.

Intervistatrice: Dopo il liceo che cosa ti piacerebbe fare?

N.: Questo non lo so proprio...

Intervistatrice: Ti piacerebbe andare all'università?

N. Sì, se ne abbiamo la possibilità sii !

S. Intanto pensa a passare, ancora abbiamo tre anni.. Loro danno compiti tanto poverina!

Intervistatrice: Studi molto?

S: Uhh mamma mia! La prima e seconda media J. aiutava , ora non c'è tempo.

J.: Non posso aiutarla, cioè devo pensare anche a me stessa io sono terza, in terza media e ho tutti gli esami e molto da studiare, se avevo tempo libero potevo aiutarla, ma invece...

Intervistatrice: Dopo diventa la sopravvivenza, nel senso che ognuno ha le proprie cose da fare.

S: Io non parlo bene italiano, io detto fai da sola, per esempio i verbi, io non conosce bene l'italiano, io volie fare la terza io detto voglio fare la terza, io voglio lei finisce perché io non voglio dare disturbo, magari lei vede me. Io faccio finire e io voglio fare la terza.

Intervistatrice: La terza media?

S: Eh, la terza

Intervistatrice: Ci dovrebbero essere dei corsi? Come funziona, c'è il Ctp?

J.: C'è sempre!

S: Quando lei ha finito io vado, perché lei si vergogna, non so perché... Io sempre detto, non avere paura, vai avanti, aperta, no che batte il cuore..N. ora grande, io sempre andata con lei, tutte le mattine, parla, parla e N. andata avanti, ora vediamo lei, se va avanti, anche lei.

J.: Io per imparare i verbi, mi piaceva tanto scrivere, anche temi di quattro pagine, ero l'unica che scriveva così tanto nella mia classe. Continuavo a scrivere, scrivere, scrivere e i miei errori, quelli che facevo, cominciavo a correggerli.

Intervistatrice: Li vedevi da sola?

J.: No! Ovviamente li vedeva la professoressa e io vedevo cosa avevo sbagliato e da lì ho iniziato a imparare i verbi, a sistemare la mia scrittura...

Intervistatrice: Voi vi sentite più italiane, più marocchine, o tutte e due le cose insieme?

J.: A me mi dicono che sono tipo italiana, quindi nessuno se ne accorge che sono tipo marocchina o araba.

N.: Io sinceramente non potrei vivere né senza l'Italia né senza il Marocco. Cioè non riuscirei proprio ad allontanarmi da nessuna delle due.

S: Bisogna per forza...

Intervistatrice: Andate in Marocco qualche volta?

J.: Sì in estate.

Intervistatrice: Che bello!! Avete tutti lì, i nonni, gli zii i parenti...

S: Però nonni è morto, mio marito ha tutti, miei genitori morti..è una famiglia grande.

N: E' una famiglia molto grande! Numerosa, molti fratelli, zii e cugini.

Intervistatrice: Riuscite a sentirvi durante l'anno?

N: Io no.

J.: Io sì, con quelli grandi.

S: Venuti anche a Natale, telefono, Padova.

Intervistatrice: Di dove siete?

S: Di Casablanca.

Intervistatrice: Abitavate in città?

S: Sì, città grande!

S: Marocco bello!!!

Intervistatrice: Sarebbe il mio sogno..però ho un po' paura con quello che è successo, degli attentati...

S: Gente stupida!

N: Ma credo tutti siano spaventati ad andare dappertutto.

Intervistatrice: Mi fanno rabbia, rovinano gli sforzi di tutti!

S: L'Islam non dice così, hanno preso una parola, hanno fatto guerra in Egitto, Libia, loro non è musulmani, vogliono la guerra!

N: E' tutto un fatto di soldi...

Intervistatrice: La religione credo che sia un pretesto.

S: Chi ha dato tutti i soldi? La politica. Questa è la politica. Uno mi dice vai a tuo paese signora. Io sono marocchina, i musulmani, non è questi musulmani che fa queste cose. Fare la guerra di mondo.

N.: Che poi ci si sente anche a disagio noi, tipo quando si sente parlare di queste cose, tipo quando c'era quella settimana lì noi a scuola, che c'erano tipo tutti i compiti, le verifiche su queste qui ti senti veramente a disagio perché ti senti tipo chiamato in causa, anche se non hai fatto veramente niente alla fine.

Intervistatrice: Quella settimana lì era tutto un sentire noi e loro, è come dire che tutti gli italiani sono mafiosi e all'estero lo pensano. Tutti i paesi sono razzisti.

N.: È umano

Intervistatrice: La scuola dovrebbe fare la differenza.

S. Nel mondo non esiste tutta gente uguale, buoni e cattivi, non è gente uguale, il mondo è così, vive e mangia e lascia perdere, io non voglio il telegiornale perché tutto fa a paura!

Intervistatrice: Speriamo che cambi qualcosa nelle teste delle persone!

N.: Se non è cambiato da così tanti anni fa io la vedo dura, all'improvviso no. Comanda chi ha il potere economico.

Intervistatrice: Spero nell'istruzione, anche se quello che ti dicono a casa è diverso, la scuola ti condiziona. Ad esempio l'idea degli zingari che rapiscono i bambini. I pregiudizi passano...

S: Le famiglia parlano davanti ai figlioli. Nella vecchia casa c'era un ragazzo come N., quando sentiva noi alle scale scappava e chiudeva la porta perché la nonna non è normale ma pensano che forse marocchini rubano. Ora passati tanti anni ora lui bravi, la mamma G., con questa figliola andare ai giardini, poverino questo bambino, signora è un bambino, lascia perdere, siamo uguali

Intervistatrice: Poi alla fine è la conoscenza che fa superare i pregiudizi.

N.: Ma questo anche nell'ambiente scolastico, se sei una persona che studia e che va molto bene alla fine ti cercano loro, all'inizio sei straniero, però se vedi che va meglio di te e hanno bisogno di aiuto poi ti cercano loro.

S: Non c'è la menta, nel thè!

N.: A parte questo noi il thè si beve sempre, d'estate d'inverno, di tutto e di più.. però va bene.

Intervistatrice: Perché disseta.

S: Perché c'è la menta, the va bene. Dice tranquilla, noi sempre da sole, il mio marito torna alle sette e trenta.

Intervistatrice: Avete finito i compiti?

J. e N.: Sì!

N.: Domani ripasso.

J.: Io faccio la ricerca.

Intervistatrice: Vi volevo chiedere se qualcuno vi ha fatto mai sentire straniera e se avete tanti amici italiani e stranieri, se siete andati da loro, se vi invitavano.

J.: I ragazzi italiani non mi hanno mai invitato.

S: Quando era piccina...

J.: No anche ora, perché praticamente vedo la gente che dà i biglietti con i numeri, li danno a tutti e a me no e ho avuto molti problemi e mi sentivo esclusa, tipo te eri straniera e vedevi tutti questi gruppetti e te in un angolino con nessuno che ti venga accanto e ti dica vieni con noi. Non lo hanno mai fatto e infatti trovare amici è stato molto difficile.

Intervistatrice: Come hai fatto?

J.: Dopo un po', raccontando la mia storia, quello che mi è successo dall'asilo alle medie, ho iniziato a fare amicizie, tipo anche a loro gli è successo e poi hanno superato... Tipo loro mi hanno raccontato le loro storie, io la mia e abbiamo fatto amicizia piano piano.

Intervistatrice: Con gli italiani? Hai amici anche stranieri?

J.: Sì. Con marocchini, con ragazzi che vengono dalla Sicilia e che si sono trasferiti qua, però sempre della stessa scuola, abbiamo fatto conoscenza. Ora mi trovo meglio, questa gente non mi invita ai loro compleanni però a scuola tipo non sto da sola.

Intervistatrice: Quindi con chi esci?

J.: Non esco, sto sempre a casa.

S: Come la sorella.

N.: Uscire con mia sorella è molto difficile perché non andiamo mai d'accordo.

J.: E' difficile uscire insieme.

S: Ieri sei uscita con tua sorella e amica marocchina, fatto shopping e comprato la roba. Piano piano, ormai sono età grande. Lei fa basket.

J.: Da quattro anni, è divertente.

S: Lei no poverina, lei fatto due anni con sorella, poi si è smesso.

Intervistatrice: Perché hai scelto di fare basket?

J.: E' stato difficile scegliere. Alle elementari avevo un compagno con cui andavo molto d'accordo e poi è iniziato anche a me piacermi. Allora mi ha invitato a un allenamento, io sono andata con lui e ho visto come si allenava e allora sono andata a fare due settimane di prova con mia sorella.

Intervistatrice: Ti ha trascinato?

N.: Sì!

J.: Abbiamo fatto sempre gli stessi sport, poi però lei ha dovuto smettere.

Intervistatrice: Per l'impegno nello studio?

S: No perché lei mangia poco, pochissimo, magra magra, alla terza lei era stanca debole, la bambina non sta bene.

N.: Se mi sforzavo mi veniva la nausea, forse lo sviluppo, poi ho smesso e non ho fatto più nulla.

S: Anche lei l'anno scorso lo sviluppo, fatto esami per il cuore, tutto bene.

J: A me fa bene, agli allenamenti mi sfogo lì!

S: Lei va bene, anche loro vogliono bene lei. La vita è così, bisogna studiare, estate divertimento e questo è periodo per studiare. Io sono a casa per voi, non andata a lavorare, cosa c'è bisogno faccio tutto per voi, io voglio guardare un voto bene. Tu sei a casa per loro. Io voglio voto bene. Non è facile, noi vuole una cosa bella per loro... Però si vede il cervello, si capisce la vita bene. Perché io morto mio babbo, lasciato me 5 anni, io cresciuto il cervello. 5 fratelli e 5 sorelle. Mia mamma detto tu cervello per andare a scuola, lei non sapeva nemmeno scrivere, però sempre lei detto vai a scuola. Io sempre stata brava brava tutta mia vita, lei dice tu sposa questo uomo fai bei figlioli, fai bella vita. Io detto va bene mamma, voglio bene a mamma e anche a quello che tu dice. Cose che dice il genitore tu andare bene, perché il figliolo vuole sentire il genitore, perché il genitore vuole la strada giusta per il figliolo, maschio o femmina uguale. Mia mamma morto mio babbo, 40 ani, 5 maschi e 5 femmine, non facile. Però lei in gamba, lei guarda così e tu fai pipì giù. Un generale. Morta quando N. aveva 5 anni. Carattere forte, lei matematica dentro, lei dava soldi e sapeva cosa era resto. Bastava una parola.

Intervistatrice: Lei cosa ha studiato?

S.: Chi io?

Intervistatrice: Posso dare del tu?

Ragazze: Siii, non riconosce bene la differenza!

S: Io studiato quattro anni come segretaria, anche lavorato a casa, fatto tante cose, venuta qui e dimenticato tutto.

Intervistatrice: Il problema è convertire il titolo di studio...

S.: Con la Francia è valido tutto... Qui... No una ragazza venuta qui deve studiare. Però non hanno possibilità perché hanno bambini, però loro nervose perché hanno studiato tanto in Marocco. In Francia vale, anche in America, vale in tutto il mondo, questa cosa io non sapevo.

Intervistatrice: Il problema è che non ti vedi riconosciuto e tu N. hai amiche?

N.: Più italiane che marocchine a dire il vero, però ho rapporti limitati, sì esco però anche per le nostre tradizioni per es. la sera uscire è un po' più difficile quindi i rapporti sono un po' più limitati verso la scuola, quindi sì, ci sono amiche di studio e normali più per lo svago però mi ci trovo abbastanza bene.

S: Lei anche così fin dalle medie, li piace studiare così. Sì uscire un pochino, con la sorella, una volta al cinema. Non è chiusa a casa sempre, però l'importante è lo studio.

Intervistatrice: Perché è importante lo studio?

S: Le cose o non capisco perché non so l'italiano, voglio parlare e non posso. Però voi nate qui, qui avete cittadinanza italiana.

Intervistatrice: Avete la cittadinanza?

S: Sì. Loro è il mondo, se vanno in Francia deve imparare il francese, per vivere bisogna studiare, sapere le lingue. Anche domani lei si sposa, sposare fare i figlioli, si aiuta i figlioli, io non ci ho la possibilità per aiutare loro, perché sei nervosa, io per aiutare lei in inglese io pagare, prendere una signora. Io non ci ho i soldi, io fare le scale per avere soldi. I soldi per le scale mi servono per loro. Anche studiare fino alla quinta però studiare bene. Io poi sono tranquilla. Anche un giorno io sono vecchia. Chi aiuta a me? Mia figlia. Se loro hanno un figliolo io posso aiutare loro. Che faccio io qui? Posso andare a giro con mio marito, anche a mio paese, tranquilla però perché loro hanno studiato. Studiare è importante. La vita corre, ora sono arrivata in Italia e sono giovane, ora sono vecchia.

Intervistatrice: Vecchia no.

S: Tempo corre, passano giorni e poi anni. La vita corre. Io non posso uscire sempre con loro.

Intervistatrice: Ma hai amiche nel condominio, amiche?

S: No, c'era una signora qui sotto a me... ma io ho famiglia a Lastra a Signa, però è un po' lontanino, mio fratello e sorella, io abituata, per quello che io non ho tanta amicizia. A Figline è difficile.

N.: Posto piccolo.

S: Posto piccolo, l'amicizia di Figline è diversa. Loro chiuso, non aperto. Firenze c'è gente, Roma, Bologna, c'è gente. Di Figline, chiuso tanto.

N.: Io pensavo che tutti fossero come a Figline che tutti guardasse solo le apparenze.

S: Si è venuta una volta una ragazza delle elementari, sempre lei parla, parla parla parla, dice tante cose, voleva sapere tutto.

J.: Se dici un segreto lo dice a tutti.

S: Però paese suo fa che vuole.

N.: Perché tutti controllano, hai la tua vita, fai la tua vita.

S: No guarda gli altri, guarda la mia vita, Firenze è un'altra cosa. Io vedevo i bambini da piccoli e all'asilo e li saluto e loro no. Io conosco l'assistente sociale e lei dice alle persone vai con Sara. Io saluto tutti, perché dio dice così. Dio vuole la gente buona.

S: A scuola si impara l'educazione, cosa vuole Dio, le cose buone.

N.: Io se le persone non mi salutano io non li saluto più.

N.: lo studio serve per farsi comprendere e comprendere anche gli altri.

Intervistatrice: Tu farai la psicologa!

N.: Però mi piacciono tante cose.

S: Lei voleva fare linguistico.

J.: O vorrei fare la psicologa, insegnante o psicologa. Io adoro i bambini, ascoltarli, aiutarli.

S: Lei deve studiare, dice la verità, perché non ti piace studiare?

J.: Non lo so perché, se o voglio, la poesia la studio in pochi minuti. Se ho un'interrogazione studio. Però se è una materia che non mi piace non mi viene. Se non vieni interrogato non me ne può fregare di meno.

N.: Questa è una fase della vita. Anche io quando ero più giovane dicevo se non mi interroga non studio. Però quando sei più grande capisci che se quella materia è importante, sei qui per studiarla, perché non studiarla? Perdi un'occasione poi non si ripresenta.

Intervistatrice: Tutto quello che hai imparato te lo ritrovi. È un discorso di motivazione. Ciò che ti interessa e ti piace..devi essere bravo a scegliere ciò che ti piace.

J.: Non credo che quattordici anni sia un'età giusta per decidere, troppo presto.

Intervistatrice: Bisogna studiare quello che piace.

S: Io per me lei vuol fare l'asilo, la professoressa, l'elementari, lei li piace i ragazzi. Elementari lei..perché io la vedo in lavori di questi, però amore, bisogna studiare.

Intervistatrice: Sì, bisogna studiare...

S.: C'è una ragazza, perché alla prova si aiutano, fatto le prove a Cavicchi, lei brava, fa quinta superiore. La madre diceva che non aveva voglia di studiare, ora studia da sola.

J.: Lo psicopedagogico è la prima scelta che avevo fatto. Ora mi dicono perché non fai l'alberghiero?

S: Perché lei al test aveva voto basso, e io ho detto alzati, alzati!

N.: Io sapevo dalla prima che volevo fare il linguistico, poi mi dicevano sai che è difficile, sai quante lingue ci sono?le persone fuori dalla scuola.

S.: Se tu vai a studiare anche capisci la vita.

J.: Avevo deciso di fare scienze umane perché un'amica fa basket e anche scienze umane e si trova benissimo

S: Perché lo sport fa bene al cervello. Questa ragazza corre, ma va a fare allenamento di basket, si alza presto, va a scuola, studia e ora lei lavora, fa allenamento, partite. Ha fatto una squadra.

J.: Se te sei brava, tipo a basket ti vengono a chiamare.

S: Servono tutte le lingue, se giocano con Russia servono le lingue.

S.: E' andata a farsi spiegare come funziona la scuola. Vuoi fare la psicologa, ci vuole la voglia. Il latino viene prima delle superiori, come una nuova lingua.

N.: Se ti impegni e ci metti la testa lo capisci.

J. Si faceva dei gruppetti, i corsi mi hanno aiutato moltissimo. Poi io non ci sono più andato dalla quinta elementare. Ho smesso perché avevo troppi impegni.

J.: Anche io ho fatto nuoto.

N.: Anche in Marocco la matematica la fanno meglio, ma come fate?

S.: A scuola bisogna studiare bene, anche le lingue, anche l'inglese. Andate avanti.

Intervistatrice: Secondo voi chi è un bravo insegnante?

N.: Il rapporto deve essere equilibrato, deve saper spiegare. Deve inserirti emotivamente nella media, per studiare la materia in modo più motivato, ma in modo semplificato. Poi per esempio deve essere un rapporto più intimo, se hai un problema devi poterci parlare senza sentire il giudizio. Come la D. L.

Intervistatrice: Lei è così?

N.: Sì, è queste due cose insieme. Pretende anche molto, le cose le devi sapere, sennò guai. Noi in prima media si pensava così, che non si doveva studiare. Pretende molto.

S.: Poi è attenta agli stranieri. Le ha regalato un libro. Dice lei vuole bene alla N.. N. non è agitata è tranquilla, non dice mamma voglio l'amicizia.

N: Ci sono quelle che si approfittano e basta dello studio.

S.: L'amicizia non è di profittare, vedi. Tante volte dicono tua figlia viene con te.

J.: Noi possiamo andare da noi ma non loro da noi

S: Ma perché? Vieni! Perché non vieni da noi? Ammazzo le genti, forse vedi stranieri e hanno paura, ora con Parigi peggio. Ora davanti alla scuola io saluto e non risponde. Come mai? Questa signora è venuta a casa mia, ora se vede ciao buongiorno, ma piano piano. Io cosa ho detto? Cosa ho successo? Tutti la paura adesso. Anche se vede uno.

N.: Poi è vero, è terribile quello che è successo a Parigi, ma nessuno parla dei morti in Siria. Siamo delle pedine praticamente, loro comandano e noi moriamo.

S.: Sono morti tanti poverini

N.: Ma le nostre generazioni queste cose le studiamo, ma noi rimaniamo fermi a vedere che le cose si ripetono e le rifai, ma perché ? Sei stupido! Sbagliare è umano, ma due volte! Il passato non ti interessa... ma il futuro?

S.: Bisogna studiare e studiare, studiare tutto che è successo, storia, geografia e poi si capisce tante cose.

S.: Noi si scappa dal telegiornale.

J.: Noi si scappa.

N.: Il mio babbo guarda il telegiornale per sapere cosa è successo, perché se succede qualcosa il giorno dopo a lavoro deve saperlo, perché tutti ne parlano poi.

S.: Ora anche la N. tutte le mattine guarda il telegiornale.

Intervistatrice: Ma anche se vi fanno fare i temi, tu puoi dire cosa pensi, il tuo punto di vista?

N.: Sì però c'è questa professoressa, non faccio nomi, non dico nulla, per es. siamo in classe due ragazze marocchine in classe e ci hanno fatto scrivere cosa è successo, ognuna di noi ha un punto di vista diverso , lei ha scritto altre cose, e queste cose hanno influito sul voto. Te vedevi questo tema che non era pieno di errori, però il voto è stato basso, era il contenuto che non andava bene..e quindi..

Intervistatrice: Lei si è presa un voto più basso perché ha detto cose che non piacevano?

N.: Sì, ha preso meno, io ho preso il giusto perché mi sono trattenuta, ho detto ciò che pensavo ma...

Intervistatrice: Con grande attenzione.

INTERVISTA N. 3

Intervista al signor A. A. di origine marocchina, alle figlie Su. e F.. e al figlio Ab. La famiglia risiede a Cascia nel Comune di Reggello.

7 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta nell'abitazione della famiglia.

Il capofamiglia verrà indicato con A., la figlia maggiore con Su., la figlia minore con F. e il figlio con Ab.

Esempio di successo scolastico di un figlia e di ritardo scolastico di un figlio.

Intervistatrice: Buonasera Su., da quanti anni vivi in Italia?

Su.: Da quando avevo nove anni.

Intervistatrice: Parli benissimo l'italiano.

Su.: Grazie, l'ho imparato molto velocemente, perché in Marocco la seconda lingua è il francese, quindi io conoscevo già le lettere e ho imparato veloce. Quando sono arrivata in quarta ho imparato un po' le parole a Vaggio, poi ho fatto la quinta elementare a Reggello e lì non stavo in classe con gli altri, facevo lezione da sola per imparare la grammatica, poi sono andata alle medie e per me le medie è stata la prima volta che facevo inglese mentre gli altri invece erano avanti e la prof questa cosa la dava per scontata e io facevo inglese normale, loro lo facevano dalla prima elementare, e per questo io ho anche più difficoltà in inglese, però ormai..non è che posso fare chissà cosa, mettermi in pari, studiare da me.

Intervistatrice: Che classe frequenti ora?

Su.: La quinta superiore allo Psicopedagogico.

Intervistatrice: Allo psicopedagogico? Brava!

Su.: Grazie - e sorride.

Intervistatrice: Avete la cittadinanza italiana? No?

Su. : Questo è un problema.

Intervistatrice: La dovete chiedere? Ah, perché tu non sei nata qui... Sai che se uno è nato in Italia e vive per 18 anni in Italia e richiede la cittadinanza automaticamente la prende... Lo sai?

Su.: sì.

Intervistatrice: Per insegnare avere la cittadinanza italiana sarebbe importante.

Su.: Sì vorrei insegnare, la cittadinanza è importante per tutto.

Intervistatrice: Tuo fratello ha imparato velocemente l'italiano?

Su.: Lui è più piccolo di me e in Marocco aveva fatto solo la prima elementare e non l'aveva nemmeno finita, l'ha finita qui. Il francese non lo sapeva, c'aveva difficoltà e quindi gli hanno fatto ripetere l'anno. E' del 2000, dovrebbe essere in seconda superiore e invece è in prima.

Intervistatrice: Lui come l'ha presa?

Su.: Era piccolino però non voleva essere bocciato, gli s'è spiegato che si sarebbe trovato in difficoltà perché non sapeva la lingua, non sapeva scrivere le lettere ancora, era in prima elementare! Non sapeva nulla e quindi ...ora va bene a scuola in generale... Se la cava!

Intervistatrice: Che scuola frequenta?

Su.: Lui fa l'Itis, informatica.

Intervistatrice: Gli piace?

Su.: Insomma! Ha fatto proprio una scelta per esclusione, ha escluso tutti gli altri e...

Intervistatrice: Come avete fatto la scelta? Gli insegnanti vi hanno indirizzato o è stata la famiglia?

Su.: Io ero brava a disegnare, tutti mi hanno detto di fare l'artistico però qui non c'è, a Firenze non mi manderebbero mai, è troppo lontano e poi..a me l'alberghiero un mi garba, cucinare proprio lo odio! Non lo farei mai! Poi scientifico, ma io matematica la odiavo! Alle medie avevo dei votacci invece ora vado benissimo. Solo forse perché non la sapevano spiegare secondo me, la rendono tutta più difficile. Quindi ho escluso lo scientifico per questo motivo..classico mai! Ride, non ci andrei mai..la mia cugina ha due anni più di me, era già in questa scuola e mi ha consigliato di farla. Mi ha detto non è né facile né difficile, basta impegnarsi ed è anche interessante per le materie.

Intervistatrice: Tu cosa pensi ora di questa scuola?

Su.: Le materie sono belle e ti devi impegnare, basta che uno studia..non dico tutti i giorni, io non studio tutti i giorni però quando c'è da studiare studio.

Intervistatrice: Con che voto pensi di uscire?

Su.: Io vado abbastanza bene... Penso con novanta o ottantacinque. Sono stata rimandata in seconda, per inglese appunto! A parte c'avevo questa professoressa che ce l'aveva con me! Proprio ce l'aveva con me! Anche se studiavo, ci mettevo l'anima, cioè c'avevo tutte le materie con voti altissimi e lei con 5 e mezzo, m'ha rimandato dicendo che non avevo le basi... Un po' aveva anche ragione. Andavo male, ero in seconda.

Intervistatrice: Ma le basi te le sei fatte da sola?

Su.: Un po' sì, prima si faceva grammatica, ora invece letteratura e quella me la studio, però mi garberebbe anche impararlo.

Intervistatrice: Cerca di impararlo, è importantissimo.

Su.: Infatti, lo so. Io non leggo l'inglese. Lo odio, lo detesto, io quando c'ho una prof di inglese, può essere anche la donna più buona del mondo, la odio proprio perché insegna inglese. Non la sopporto questa materia è pesante.

Intervistatrice: C'è un sito, si chiama Ororo con tutti i serial televisivi. Almeno fai l'orecchio. Hai internet a casa?

Su.: Ce l'ho sul telefono.

Intervistatrice: Eh magari vedi poco.

Su.: Mm... L'inglese lo odio, può essere anche che dicono una cosa che sai e dici: cosa ha detto? Secondo me lo hanno proprio fatto odiare, a parte per i motivi che ti ho detto dall'inizio, poi ho avuto sempre prof che a parte insegnavano male. Ci s'aveva una... Lasciamo perdere... Alle medie era proprio severa, cattiva, ti metteva ansia e alle superiori i primi due anni una che era proprio di fuori, cioè non riusciva a tenere la classe tranquilla, tipo ci s'ha solo due ore alla settimana, si

faceva solo mezzora alla settimana, cioè lei non riesce tipo a far stare zitta la classe, quando entra tutti in bagno, tutti fuori... Spiega con la lavagna multimediale, video e nessuno la ascolta, cioè parla da sola, provi ad ascoltare e non capisci nulla. Poi quest'anno... Poi s'è avuto in terza, una che è stata malata tutto l'anno per motivi sua, c'era una supplente ma alla supplente giustamente non gliene frega nulla, ci portava le schede, non si facevano, tutti otto. Arriva questa quest'anno e letteratura te la impari, ti traduce le cose in classe, si fa gli esercizi e si corregge tutti insieme, ora vado bene, c'ho sette - otto, perché me la studio, ma dipende anche dai prof, se te la fanno odiare te la fanno odiare. Poi basta, in generale vado bene.

Intervistatrice: Come vi trovate in Italia? Cosa pensate della scuola italiana?

A.: Tutto bene, tutto bene.

Intervistatrice: Lei e la sua famiglia, da quanti anni siete in Italia?

A.: Io da venticinque, dagli anni 90. Mia moglie e i miei figli dal 2006.

Intervistatrice: Da molto tempo! Da quale città venite?

S.: Casablanca.

Intervistatrice: Che bello!

Su.: Sì però ha ancora difficoltà nella lingua.

A.: Lei ancora non parla italiano, c'ha un po'..è stata quest'anno a scuola a Figline, però..un paio di volte.

Intervistatrice: A Figline dov'è? Al *Giardino*, dove c'è la cooperativa?

A.: No al circolo.

Su.: Dove fanno lezione tipo per gli extracomunitari. Però c'è una che tipo non gliene frega nulla, gli scrive le lettere e chi se le copia se le copia. Tipo la mi mamma le lettere italiane non le sa, devi proprio cominciare da lei, con lei. Però la gente... Cioè son persone diverse, ognuno c'ha..chi è più avanti, chi più indietro... Non fai far lezione in quel modo.

A.: Io ho chiesto per fare un corso alla dirigente della scuola.

Intervistatrice: Sì me l'ha detto e lei infatti spera di organizzare qualcosa. Sua moglie guarda la televisione italiana?

Su.: Sì... Però... Capire capisce, però rispondere con frasi fatte per bene ancora no...

A.: Perché lei poverina non sa scrivere in italiano. Per rinnovare il permesso di soggiorno no..hanno una carta che vale solo per due anni, domani vado dal sindacato. Perché ora c'è legge nuova, deve fare uno studio. Spiegagli.

Su. Cioè ora..per avere il permesso deve fare l'esame.

Intervistatrice: Sì, deve fare l'esame di italiano livello A2. Sono previste anche delle prove scritte.

Su.: Sì, c'è proprio le domande a cui rispondere, se uno non sa né leggere né scrivere cosa fai?

Intervistatrice: Se impara è un'abilità che le sarà utile per tutta la vita e non solo per il permesso... Dopo le sarà più facile anche andare dal dottore, a fare la spesa, fare amicizia.

A.: Anche all'asilo, capito, a volte le maestre dicono qualcosina e le maestre dicono e tu rispondi!

Su.: sta cercando di imparare qualcosa.

Intervistatrice: Ha amiche italiane?

Su.: Italiane no, ha amiche marocchine.

Intervistatrice: Bene perché essere soli è triste, è importante frequentare le amiche, però la lingua la impari solo se la pratichi.

Su.: Se non esci..noi s'è imparato perché siamo andati a scuola.

Intervistatrice: L'aiutate voi? Se deve andare dal dottore qualcuno va con lei?

Su.: Sì sì.

Intervistatrice: Ti pesa?

Su.: No no.

A.: Il piccolo lo parla benissimo l'italiano.

Intervistatrice: Quanti anni ha?

Il bambino: Cinque.

Intervistatrice: Cinque! Bravo!

A.: Vuoi il dolce?

Intervistatrice: Grazie è delizioso. Io ora ve lo mangio tutto però!

A.: È vero, è buono, mangialo è fatto apposta!

Intervistatrice: Vi siete sentiti accolti in Italia? Come è andata quando lei e la sua famiglia siete venuti qua?

A.: Lei prima volta quando l'è venuta, non era mai uscita di Marocco. Prima volta venuta via, lasciata su casa, sua roba, i genitori, tutti, da sola. Dopo un anno non voleva più stare. Perché mai uscita di Marocco, veramente. Due anni prima di tornare a Marocco, morto anche suo babbo, non avevamo ricevuta per andare e per tornare poverina, lei non andata. Poi dopo andati a Marocco, stati due mesi e quando tornati cambiato tutto. Davvero!

Su.: Proprio la prima volta è difficile.

A.: Io ho pianto tanto quando arrivato i primi due mesi un anno, pianto tanto, non vedevo l'ora di andare dalla mamma, dalle bestie, visto, io dopo sono stato 4 anni senza andare Marocco.

Intervistatrice: Quindi vi sentivate solo per telefono...

A.: Per telefono poco, anni 90, prima telefono non funziona per chiamare in Marocco. Non c'era linea, io provare, provare, provare... Non c'era schede. Se io chiamavo una volta al mese, spendevo venti euro, trenta euro, era caro...

Intervistatrice: Era da solo in Italia?

A.: Ero con mio fratello. Io prima a Leccio abitavo.

Su.: Ora a Leccio vive mia cugina, quella che mi ha detto dello psicopedagogico, lei ora fa infermieristica, è al primo..ha perso un anno, perché l'anno scorso eravamo in Marocco e ha perso un anno, quindi è stata tutto l'anno a casa e ora...

A.: Quando il figlio Ab. è arrivato qui i pianti, mi ricordo la notte parlava da sé. Eravamo nella casa di Massangeli, lui una notte ho avuto paura aveva sette otto anni, parlava da sé, perché qui un altro mondo tutto diverso. S. ha fatto prima è stato diverso.

Intervistatrice: Lei era felice quando ha potuto riunire la famiglia e sono venuti qui?

Su.: Sì, a me più che altro dispiaceva per i nonni, perché gli amici te li rifai.

Intervistatrice: I nonni ce l' avete tutti?

Su.: Solo le nonne , i nonni sono morti.

A.: Il nonno, babbo di lei, lavorato a Reggio Calabria, morto giovane.

Su.: Per un tumore.

A.: Lui andato ospedale, tolto medicine, uscito, dopo un mese fatto controllo hanno trovato tumore al fegato, lui detto nulla, poi chiamato fratelli, tutto, detto tu manca dieci giorni se muore, lui pianto tanto. Lui tanto tempo in Italia dal settantacinque. Lui salito su aereo e detto Dio, se mi salva torno in Italia se no non torno più, poi preso aereo Marocco due giorni, io chiamato domenica la sera verso le dieci, parlato anche con figlia, lunedì mattina verso le sei suonato il telefono detto che l'era morto. Giovane, poco più di cinquant'anni anni.

Su.: Infatti la mia mamma è giovane, è del settantanove.

Intervistatrice: Si vede che è giovane ed è anche bella.

A.: Grazie.

Intervistatrice: Credo che lei sia stato felicissimo quando è riuscito a portare tutta la famiglia in Italia.

A.: Dura, è stata dura, due anni. Quando ho iniziato a fare documenti a loro, due anni. Ho chiesto la casa, quanti sono, fatto tutti documenti no? Di pigliare il ricongiungimento familiare della prefettura no? Un giorno mandato a chiamare, arrivata una lettera, detto tu c'hai un reddito, manca cento euro, loro sono quattro, dice puoi regolare solo tre, uno no.

Su.: che beffa!

A.: Cominciato a piangere, dice manca cento euro per reddito, io aveva quindicimila euro no, mandato lettera prefettura posso regolare solo tre, scegli te se vuoi levare quella maggiore, l'ultima, la terza, dice non posso fare capito? Dopo sono andato da loro, tornato, dice non posso fare, Martina commercialista, io c'avevo lei no. Andato, fatto un altro bilancio, dopo portato, andato e l'ho preso. Quando so andato lì per pigliare il visto m'hanno appuntamento quasi un anno, ero al consolato italiano per fare questo, hanno preso appuntamento dopo un anno. E' stato molto lungo. Quando so andati a entrare no? Al consolato tutti italiani. Fuori tutti marocchini no? Io entrato

dentro volevo entrare anche io per spiegare a loro perché loro no parla italiano no? C'era solo italiano che parla solo italiano. Le bambine sole perché non parla italiano. Quando sono entrate perché non ho mandato fax non arrivato a Casablanca. Quando dovuto fare il visto, non ha mandato..come si chiama? Fax?

Intervistatrice: Sì sì, fax!

A.: Per fortuna chiamato mio fratello, che era qui a Rufina, lui chiamato mio amico Luciano che lavora vigili, chiamato..che lavora Comune, fatto piacere, so andati con lui a prefettura, andati entrati e chiesto di mandare fax e dopo hanno mandato fax, per fortuna, davvero. Quando lei uscita fuori comincia a piangere no? Se non arrivava fax non potevo fare nulla, tutti con passaporto in mano, davvero dura, davvero...

Intervistatrice: Tutta questa burocrazia non tiene conto dei bambini e dell'inizio della scuola.

Su.: Infatti siamo arrivati in aprile.

A.: Due anni c'è voluto.

Intervistatrice: Se suo figlio fosse arrivato all'inizio della prima forse non sarebbe bocciato, non avrebbe avuto problemi.

A.: Perché lui non sa scrivere niente.

Intervistatrice: Però ha recuperato, ora è alle superiori.

A.: Lei, Fatima trovata bene, perché appena fatto tre anni subito mandata asilo.

Tornata piangere, quando iniziato parlare con le maestre, lei no parla italiano no, mandato mamma un vestito marocchino no? Lei fa vedere il vestito m'ha detto la maestra Mery, sicchè vol dire va bene.

Intervistatrice: Voi cosa sognate per i vostri figli? Siete riusciti a riunire la famiglia qua e ora cosa desiderate per loro? La scuola può aiutarli?

A.: Sì aiuta! Io continuo far studiare fino a fondo.

Intervistatrice: Le piacerebbe che studiassero fino all'università?

A.: Sì sì, tutti e quattro. Su. diventa grande poi aiuta anche lei con le spese, no?

Su., ride: Io certo!

A.: C'è mio fratello che sta a San Donato no? C'ha cinque bambini, anche lui c'ha tre figlioli già grandi, l'aiuta, fa studiare, ora c'ha un figlio sposato l'anno scorso, c'ha una bambina di 3 mesi e mezzo, nata qui, contento!

Intervistatrice: Bene, bene... Il vostro futuro lo vedete in Italia?

Su.: Sì, ormai..

A.: Siamo diverse famiglie, gli amici... Si fissa, si vede, si sta assieme.

Intervistatrice: Le difficoltà a scuola come le avete affrontate? Te ce l'hai fatta, anche tuo fratello..ma le difficoltà più grandi quali sono state?

S.: I compagni all'inizio, cioè non è che si andava tanto d'accordo, cioè si sa come sono... c'è gente ignorante... Boh nulla... Le maestre erano bravissime tutte, tutte... poi c'erano delle ragazze brave, t'aiutavano.

Intervistatrice: Per i compiti a casa chi ti aiutava?

Su.: Tipo a me mi davano solo delle schede... Tipo mi aiutavano in classe e poi mi davano delle schede per fare dei compiti tipo da colorare, da riempire... Poi si correggevano insieme. Alle medie mi arrangiavo, non mi aiutava nessuno.

Intervistatrice: Ti arrangiavi da sola... Questo però non deve essere stato semplice, perché molti hanno i genitori lì che li seguono, li aiutano, li pregano, li coccolano, eh..quindi te devi ringraziare il tuo impegno?

Su.: Sì, sì, ormai ...

Intervistatrice: Se tu Su., dovessi dire perché ce l'hai fatta, sinceramente... a parte perché sei intelligentissima di natura e grazie ai tuoi genitori che ti hanno stimolato, poi cos'è che ti ha fatto andare avanti?

Su.: Boh.. La voglia, alla fine è quella... Se non c'hai voglia non lo fai... Se non hai voglia anche se ti forzano non ti entra niente in testa... Io avevo voglia, volevo farlo...Studiavo, mi impegnavo. Basta!

Intervistatrice: Tuo fratello?

Su.: C'ha un po' meno voglia lui! Lui ha trovato me quindi è stato più avvantaggiato. Lui lo aiuto io.

Intervistatrice: Nello studio?

S.: Anche, sì sì... Lui lo aiuto io...

Intervistatrice: Siete affiatati?

Su.: Sì, con lui vado d'accordo.

Su.: Con lui sì.

Intervistatrice: E con gli altri?

Su.: Con quello piccolino sì... Anche con lei, sì sì. Gli voglio bene, però se mi arrabbio mi arrabbio... Io se m'arrabbio me la piglio con tutti anche con chi non c'entra.

Arriva il fratello, si affaccia alla porta.

Ab.: Buonasera.

Intervistatrice: Ciao! Sto intervistando la tua famiglia sul vostro arrivo in Italia e sulla vostra esperienza a scuola. Vuoi dirmi qualcosa?

Ab.: All'inizio l'è stata dura...

Intervistatrice: Ti ricordi del primo periodo a scuola in Italia?

Ab.: Mi ricordo poco... All'inizio s'era a Vaggio, un capio nulla. M'hanno bocciato.

Intervistatrice: Ci sei rimasto male?

Ab.: Ero piccino, un po' male ci rimasi! Poi s'ho andao a Reggello e ho rifatto la prima. Lì bene! Ho imparato l'italiano e tutti i resto. Mi son fatto gli amici. Ma io un c'ho tanta voglia di studiare, un sono la mi sorella...

Intervistatrice: Secondo te hanno fatto bene a bocciarti?

Ab.: Bo! Secondo me alla fine sì, un capio nulla, un sapeo l'italiano, un sapeo scrivere. Poi a Reggello mi so trovato bene. Ora babbo vo via, scusate eh...

Intervistatrice: Avete mai sentito il pregiudizio nei confronti degli stranieri, dei marocchini? Avete mai sentito persone razziste che parlano male dei marocchini, degli stranieri?

A.: No no davvero, io mai trovato in venticinque anni, per me come secondo paese..tranquillo qui tutto il mondo è paese, se vogliono dire.. Il carattere della gente no... Se dice io non sentire.

Su.: Lui dice il razzismo non esiste, è proprio la famiglia che è fatta male di suo.

A.: Se qualcuno parla fo finta no aver sentito, finta di nulla.

Intervistatrice: Io bravo, bravo... Io quando sono arrivata qua ho sentito razzismo verso le persone del sud

Su.: Ora non si dice però...

A.: Sì sì.

Su.: Le persone sono ignoranti...

A.: Anche io piacerebbe stare vicino alla mamma, se c'ho soldi vengo turista, Italia, Spagna, la macchina...

A.: L'altro giorno c'è un ragazzo di qui, lui scherza con me, scherza, dice ora vi mandano via tutti, ora ognuno va a casa sua... Io ho detto: io sto a casa tua? Io sto a casa mia, lui scherzava con me, ora li mandano... lui l'ha presa davvero... Io preso subito, stato zitto, io detto io sto a casa tua? Io sto a casa mia!

Su.: Non capisco che male ti possa fare.

A.: Se uno non le sa non si dice queste cose, capito?

Intervistatrice: Ora poi con quello che succede e che dice la televisione!

Su.: Ora è peggio.

A.: Quelli che studiano e che lavorano nello Stato non dice queste cose, vero? Gente importante mai dice, sono studiati.

Intervistatrice: Io credo molto nello studio, se te studi hai molte più possibilità, puoi non diventare ricco però sai parlare, sai pensare, sai difenderti.

A.: Come moglie, ora se esce con figliolo è tranquilla, al mercato a fare giratina.

Intervistatrice: Si sente sicura perché sa che voi parlate l'italiano. Speriamo che facciano il corso, sarebbe proprio una liberazione penso...

Su.: Sì, lei è motivata, lo vorrebbe fare, a volte a casa prende il quaderno e si fa aiutare da noi.

A.: Vai a prendere quaderno, porta far vedere, vai... Perché bisogna fare questa carta soggiorno. Perché c'è posto a Pontassieve, tu prendi appuntamento... Non so come si chiama.

Intervistatrice: Ufficio migranti.

A.: Sì... Io quando doveva portare famiglia mi ha aiutato loro, io sempre andato da loro, portato tutti fogli...so bravi, molto bravi... Aiutato loro, sempre andato da loro, tutti i fogli, spiegare come fare.

Intervistatrice: C'è uno sportello.

A.: Sì, c'è sportello. Ora lei no sa scrive, può anche andare là a studiare, però l'è un po' lontano...c'è bambini va l'asilo, a scuola... Guardo se lo trovo più vicino... Di mandare a Figline no imparano nulla, troppa gente, lei fa studiare l'altre donne... Un casino.

Su.: Poi una persona non può stare dietro a tutte. Poi più che altro lei non è che ci metteva tanto impegno, io sono andata una volta, la passava tutto il tempo al telefono oppure a ridere perché c'aveva una che conosceva, erano amiche e stava a parlare con lei. Scriveva la roba alla lavagna le faceva copiare e stava a chiacchierare con lei...

Intervistatrice: Tempo perso...

Su.: Sì infatti, meno male l'hanno tolta, tanto non serve a nulla.

Intervistatrice: È un peccato... È più la fatica di arrivare lì che quello che riesci a imparare..

A.: Io detto a presidente se si fa qualcosa a scuola media è meglio... Due tre volte a settimana..

Io: Infatti ... e lei come ha imparato l'italiano?

A.: Io? Anche io non so scrivere. Per forza ho imparato... Sto tre quattro anno non capivo nulla! Io quando arrivato in Italia no, imparato quasi diciotto parole per vendere... Duemila lire, tremila lire, imparato soldi, quando vado in giro a vendere no? Se uno vuol comprare qualcosina e dice quanto? Cinque mila voglio vendere diecimila scrive diecimila, piano piano..capito..è stata lunga però, io sforzato... Anche dice no capito no capito... Un casino ... Imparato per forza, capito, perché bisogno... Quando con mio fratello va a vendere, mi riprende la sera, dall'otto... La mattina... Così si impara...

Intervistatrice: In che città è arrivato lei?

A.: Qui.

Intervistatrice: Ah subito qua a Firenze?

Su.: Subito qui a Firenze... Era a Leccio.

A.: Ha visto quella casa vecchia sopra la chiesa... Lì... A casa grande pe veni a Reggello... Prima abita lì, tre anni... Davvero... Poi venuto a Cascia stato otto anni, so andato a Vaggio e so stato sei sette anni... Ho portato loro e so stato quasi du anni da Massangeli... Otto anni che so qui... Qui otto anni...

Intervistatrice: Vi trovate bene qua?

A.: Sì sì...

Su.: Sì, San Giovenale, era proprio isolato da il mondo!

A.: Isolato.

Su.: Isolato, a San Giovenale non c'era nessuno, nemmeno i vicini... Ci siamo trovati male ... C'era i serpenti ti passavano di lì...

A.: Quella casa vecchia dietro... Un bosco capito... Non si vede dalla strada... Da soli...Visto la strada tu devi andare a Vaggio, tu giravi...

Su.: Sì, ma perché è stata proprio la botta, siamo appena arrivati e siamo andati ad abitare lì!

A.: Lei piange quando siamo andati a casa.

Su.: Proprio brutto... Cioè non c'era nemmeno i vicini. Sono stata malissimo, ho preso anche un virus allo stomaco, sono finita all'ospedale, al nuovo Mayer, funzionava benissimo, era bellissimo...

Io: In Marocco abitavate in città?

Su.: Sì... A Casablanca, in città.

Intervistatrice: Ma è una metropoli!

Su.: Sì! È una città commerciale... Ritrovarsi in campagna... I peggio animali! La casa era grande, grandissima e fredda! Secondo me, se si fosse venuti subito qui in questa casa qui, sarebbe stato un po' meglio ... Ci s'ha i vicini so bravi.

A.: Ma io prima provato a cambiare ma...

Intervistatrice: Qui i vicini sono tutti italiani?

Su.: Sì... c'è solo una marocchina, che abita giù... So tutti italiani.

Intervistatrice: Sono gentili?

S.: Sì, sì...

Intervistatrice: Salendo ho visto una ragazza, è stata gentile.

Su.: Sì, fa la bidella all' asilo, anche lei è del sud penso...

A.: E' napoletana.. Qui per lavoro.

Intervistatrice: Qui vi hanno accolto bene?

A.: Sì, sì.

Su.: Sì.

Intervistatrice: Perché lei è qui da tanto tempo, la conosco, io credo che tutti le vogliano bene.

A.: Io? Sì sì, è il mio secondo paese, tutti hanno... Passano da lontano e chiamano... A., A.!

Intervistatrice: Questa cosa è importante perché le persone hanno pregiudizi finché non ti conoscono, poi quando capiscono che sei una persona come tutti gli altri e per bene, poi cambiano idea...

A.: Ah... Davvero...

Intervistatrice: Tu S. frequenti amici italiani? Hai amici italiani?

Su.: Sì, sì, sono molto amica, c'ho due ragazze che abitano qui vicinissimo e vengono in classe con me, so bravissimo ... a scuola vado d'accordo con tutti, bravi... C'è sempre quel gruppettino di due o tre persone un po' di fuori... però alla fine tutti vanno d'accordo...

Io: Voi figli vi sentite più marocchini o più italiani?

Su.: marocchini, io mi sento più marocchina.

F.: Tutte e due...

Intervistatrice: In casa parlate arabo?

Su.: Sì... Ti può scappare qualche parola di italiano, però...

Intervistatrice: Lo sai scrivere?

Su.: Sì sì, però qualche parolina non sono sicura, a Figline c'è anche una scuola che insegna.

Intervistatrice: C'è la scuola d'arabo!

S.: Sì, però io non ce la faccio.

Intervistatrice: Domani vado a parlare con Abdul, del Centro Migranti e credo abbia aperto anche la macelleria araba.

Su.: Se è questo qui allora è lo stesso maestro che veniva anche da me a Vaggio.

A.: Bravo sì! Aveva macelleria, ora l'ha lasciata, preso un altro.

Su.: Sì, bravissimo! Faceva da traduttore!

A.: Lui c'ha la moglie polacca, c'ha un bambino. Anche le maestre, quando io arrivato loro chiamato lui pe aiutarme.

Su.: Sì è bravissimo, tanto tanto.

Intervistatrice: Secondo te questa cosa è importante, funzionava?

Su.: Dio bono! Traduceva tutto, tantissimo! Mi traduceva tutto!

A.: Bravo!

Intervistatrice: Il problema è che a scuola il suo intervento è per poche ore, non c'era sempre!

Su.: Sì infatti non c'era sempre.

A.: Perché lui lavora ditta che fa pulizia, anche pulisce tutto.

Intervistatrice: Quando c'erano le riunioni a scuola, c'era anche lui?

Su.: No a parte andava il babbo..se capiva..

A.: Sì, andavo io.

Intervistatrice: La tua mamma andava agli incontri con le insegnanti?

Su.: Sì, ascoltava.

Intervistatrice: Che differenze ci sono fra la scuola italiana e quella del Marocco?

Su.: Secondo me l'italiana è meglio, più che altro, funzionano bene tutte e due, i livelli, però meglio italiana.. differenze...

Intervistatrice: Gli insegnanti hanno stili diversi?

Su.: Sì, in Marocco sono più severi... lì ti può sgridare se non fai i compiti, risponderti male... Qui invece è il contrario! Anzi, sono gli alunni che rispondono male ai professori... Lì è meglio per questo, perché c'è più rispetto, cioè se entra il professore c'è silenzio, non c'è bisogno che lui lo dica, invece qui ognuno fa quello che gli pare, però alla fine il metodo di insegnamento è lo stesso, le materie sono quelle, cioè l'arabo al posto dell'italiano chiaramente, il francese al posto dell'inglese... La religione, qui potrebbero anche toglierla perché tanto qui non si fa... Si parla di altro all'ora di religione, cioè io non la faccio, però un paio di volte non sono voluta uscire perché mi stava a fatica andare lì fuori al freddo...

Intervistatrice: Al posto di religione cosa fate?

Su.: No... Perché in classe mia siamo nove a non farla, ci so anche gli italiani e una volta so rimasta lì, si parla di tutto tranne che di religione. Invece per noi la religione è una materia come tutte le altre.. anzi! sei obbligato a farla, c'è l'obbligo, cioè non è che decidi se farla o no.

Intervistatrice: In Marocco insegnano storia della religione, tipo dell'islamismo o si studia proprio il Corano?

Su.: Il Corano, sì, tutt'e due.. il Corano te lo fanno proprio imparare. Tipo inglese, c'è letteratura e il testo... Sì... Io tipo lo sapevo... Il Corano è diviso in sure, io lo sapevo proprio... Ti facevano proprio studiare ogni volta una sura e poi te la dovevi dire proprio davanti a tutti... Ne sapevo quindici, però ora non me le ricordo... Però ora me le sono scaricate, c'ho l'app. Ce l'ho sul telefono, te le fo vedere... In arabo

Intervistatrice: Che bello! Si cantano le sure, vero?

Su.: Si recitano, non si cantano.

Intervistatrice: Come sono belle, anche da vedere!

Su.: Cioè so tantissime... So centoquattordici.

Intervistatrice: Per essere piccola ne sapevi tante... Quindici su centoquattordici.

Su.: Le prime so corte, sono quelle importanti, anche per la preghiera, perché noi ci sa la preghiera, non so se lo sapevi... Cinque volte al giorno.

Intervistatrice: Fate la preghiera? La fai te?

Su.: Sì, cinque volte al giorno e mentre preghi devi dire queste cinque sure del Corano e dici quelle più corte, perché giustamente non puoi stare lì... Ce n'è alcune di trenta pagin, c'è chi le sa tutte... Io sapevo, so quelle corte, a volte me le ripasso...

Intervistatrice: Tu riesci a pregare quando sei a scuola?

Su.: Guarda... - Scorre sul telefonino.

Su.: Me le ascolto più che altro.

Intervistatrice: Ti faccio una domanda: purtroppo all'interno dell'Islam c'è una divisione fra Sciiti e Sunniti e ci sono le guerre. Che cosa ne pensi?

Su.: Ma perché so gente ignorante, ognuno... È come la Bibbia, ognuno la interpreta a modo suo... Ma è proprio preciso il Corano, precisissimo...

Intervistatrice: Il messaggio del Corano è di pace di aiuto, vero?

Su.: Sì, ma poi il messaggio l'è quello, a parte chi è Dio o non lo è... C'è gente che ha postato su facebook che andrebbe ad ammazzarsi... Non è vero... C'è proprio una sura che dice che se tu ammazzi un animale è come se ammazzi tutta l'umanità e tu mi dici che è giusto ammazzare? Cioè, non è quello... Io ho sentito dire... Hanno fatto una volta a un programma su Rete Quattro, una volta l'ho ascoltato per caso... C'era un musulmano che abita in Italia, una persona importante tipo... Lui sa tutto dell'Islam e parlava della religione e diceva che ci sono quattro modi per difendere la religione: te devi difenderla attraverso la parola, il pensiero, erano quattro modi, non me li ricordo e l'ultimo era se la tua religione viene aggredita con le armi tu puoi difenderti con le armi... C'è scritto questo... E però la gente la traduce in un altro modo... E' come la guerra santa dite voi...

A.: Non si può ammazzare una persona!

Su.: Non esiste!

A.: Non esiste, è peccato.. Mai togliere la vita a una persona, lo dice Dio!

Su.: Poi c'è scritto, anche cioè se qualcuno ti fa del male te devi pregare Dio perché faccia giustizia lui, non è che te vai e ti fai giustizia da solo, quindi non penso che c'è scritto di ammazzare...

Intervistatrice: Anche i Cristiani hanno fatto le Crociate...

Su.: Sì, se n'è parlato anche a scuola, c'è una maestra che è coltissima, tipo lei sa tutto.. te t'arrabbi quando la gente inizia a parlare dell'Isis e dice che tutti sono aaaa... E lei ha detto prima di parlare degli altri pensate a cosa hanno fatto i Cristiani, quanta gente ha ammazzato la Chiesa per affermarsi!

Intervistatrice: La Chiesa in Sud America ha ammazzato più di 10 milioni di persone...

Su.: Poi la gente è stata zitta. Poi la prof infatti ha detto questa cosa.. a parte che in classe mia sono proprio ignoranti, della storia non gliene frega niente, parlano parlano ma non sanno nulla, quando lei ha detto questa cosa loro sono stati zitti, nessuno ha aperto bocca. Proprio se vogliamo dire che questi sbagliano, prima guardatevi per voi cosa avete fatto. Cioè gli ha proprio detto così lei e nessuno ha fiutato.. è bravissima! È proprio la professoressa più brava che io abbia avuto in vita mia. È il top del top..prima di tutto perché c'ha un bellissimo carattere, dall'inizio è severa, si fa rispettare, cioè non è che urla ma quando entra in classe nessuno parla, sta simpatica a tutti... Insegna italiano e latino, spiega benissimo, precisa, giustissima nei voti, dà la possibilità di recuperare... spiega benissimo, non dà tantissimi compiti, proprio brava come persona. Anche la professoressa di filosofia è bravissima, io vorrei avere i su cervello... Marx ci spiegava Marx filosofo... Faceva dei collegamenti! Cioè sapeva tutto! Della storia... Sapeva tutto! Tutti i filosofi, i sociologi..sapeva tutto!non solo della sua materia, proprio di tutto! Poi quando parla, se proprio sei ciuco... Lei le cose te le fa entrare in testa, lei è proprio intelligente. All'inizio ti dà questa sensazione proprio severissima, invece è brava, scherza...

Intervistatrice: Ci sono nella tua classe, altre ragazze di origine straniera? No sono l'unica. Ce n'è una meticcina che c'ha la mamma inglese e il babbo italiano e una qui di Reggello che è stata adottata, ma è italiana.

Intervistatrice: Beh speriamo tu riesca a ottenere la cittadinanza...

Su.: Il problema è per il reddito.

A.: Ce l'ho carta di soggiorno, però ci serve il reddito, per alzarlo è un problema.

A.: La casa è piccola.

Su.: Il problema è il reddito, alzarlo, avere la casa grande. È difficile...

Intervistatrice: I bambini italiani vi invitano?

Su.: Sì, sì, il migliore amico del mio fratellino è italiano, i suoi amici sono proprio bravi.

A.: Compleanni, lui voleva andare anche lui, lui attaccato con tutti.

Su.: Lui è proprio apertissimo, fa amicizia con tutti, anche quelli più grandi. Lui è proprio intelligente.

A.: La mamma è cattiva.

Su.: È severa. Si difende bene.

A.: È brava, educa la famiglia. Se si fa un altro bambino..

Su.: Basta, basta!

A. ride.

Intervistatrice: Nella scuola qualcosa poteva essere diverso?

A.: No tutto bene, mai chiamato qualcuno dire vieni è successo qualcosa di brutto, mai davvero, leticato qualcuno... Mai o loro detto babbo qualcosa a me. Io loro all'inizio vedo poco, nata dopo due giorni andato e poi tornato grande, Ab. quando nato visto dopo due mesi. Primi giorni paura di me, la prima volta no... Si attaccano dopo.

Intervistatrice: Il piccolo è nato in Italia?

A.: Lui visto da piccolo... Ora mi dispiace solo no fatto ricongiungimento con mamma mia....

Intervistatrice: Con chi fate i compiti?

Su.: Da sola, io aiuto loro.

Intervistatrice: Cosa serve in più a scuola?

Su.: Secondo me a scuola serve ascoltare i ragazzi, capire a che livello sono, sennò come me, questa storia dell'inglese a me non m'è andata giù, non gliene fregava nulla a nessuno. Dovevo

prima imparare l'italiano, però alle medie non glien'è fregato nulla a nessuno ... anche lì ci voleva qualcuno che stesse lì a aiutarmi, poi alla fine ho fatto tutto da me, è stato difficile. In generale bene sennò non sarei arrivata a questo livello.

INTERVISTA N. 4

Intervista alla signora I. B. di origine albanese residente a Figline Valdarno.

9 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta in un bar di Figline Valdarno.

L'intervistata viene indicata con la lettera I.

L'intervista è stata svolta con il taccuino.

La signora I. parla della professoressa D. L. che insegna italiano a scuola a suo figlio. Dice subito che è bravissima, una donna bella che infonde tanta pace e tranquillità.

L'intervistatrice si presenta, le parla del suo lavoro di ricerca. I. dice che se non avesse avuto il figlio e non si fosse sposata avrebbe voluto continuare a studiare psicologia.

Spiega che qui lavora due ore al giorno, ma specifica che a fare le pulizie non ti senti bene, non ti piace, non ti esprimi, sogna un lavoro diverso.

Racconta che ha fatto quattro anni di scuola per stilista. Le dicevano di continuare a studiare ma lei non voleva, voleva sposarsi e così ha fatto, a diciannove anni.

È di Valona, là è bello, c'è il mare. Vive qui da sedici anni. Il giorno del matrimonio, con il suo ragazzo (che viveva già in Italia, con sua cognata in zona Girasole), è arrivato il permesso di soggiorno ed era felicissima, il suo sogno era venire in Italia.

Quando è arrivata è stata delusa. Qui era tutto freddo, non lo immaginava così. Non aveva amici. I figlinesi fanno fatica a fidarsi, ti devono conoscere. Poco dopo l'arrivo è rimasta in cinta e così è iniziata la sua nuova vita. Lei era molto giovane, è cresciuta con suo figlio, hanno giocato molto, andava sempre ai giardini con gli altri bambini. Poche amiche mamme italiane, si fidano poco. È tornata dalla sua mamma, (alla quale vuole tanto bene ora più di prima perché ha capito quanto si è sacrificata, lavorando come un uomo) in aereo, con il bambino di sei otto mesi. Quando ha visto allontanarsi l'Italia le veniva da piangere e l'Albania non era più la stessa cosa. Le piace l'Italia, non può farne a meno. Torna in Albania in pullman ogni due anni, le mancano i vicoli di Figline. Le piace qui, suo figlio è nato a Pistoia perché ha vissuto a San Marcello Pistoiese, era bellissimo, nevicava e c'era il fumo dai comignoli.

Dice che non ha la cittadinanza, il problema è chiedere sempre il permesso di soggiorno. Suo figlio avrà la cittadinanza a diciotto anni. Loro no, ora lei vuole chiedere il passaporto. Si è stancata di andare sempre in Questura, lei ha superato l'esame di lingua, per lei è stato facilissimo, la cognata e il marito l'hanno preso sotto gamba e sono bocciati, non si concentrano sul contenuto della scrittura. Loro ogni due anni in Prefettura, lì sono tutti stranieri, è brutto.

È venuto un cugino di trentaquattro anni per un trapianto al fegato a Bologna. Facevano avanti e indietro. Il padre del ragazzo stava qua. Si è salvato, a Valona aiuta i genitori con la casa, fa tutti i lavori, in particolare la pesca, si butta in acqua personalmente e questo ha stressato il suo fisico. Si è salvato. Il padre è dovuto andare in questura a chiedere il permesso per motivi di salute. C'erano persone armate e li obbligavano a stare per due. Come criminali, il vecchietto voleva piangere perché aveva paura per il figlio morente e loro li trattavano come Hitler. L'hanno presa sul ridere. Ora il cugino sta bene, un miracolo!

Però in Italia sono accoglienti, quando arrivavano i primi albanesi li ospitavano e li accoglievano. Il fratello ha cercato di andare in Grecia ma i militari lo hanno picchiato e gli hanno rotto delle costole, è stato una settimana a letto.

Racconta che in Albania ha vissuto la guerra civile, sono stati chiusi in casa 7 mesi. Non c'era da mangiare, per fortuna avevano gli animali e la frutta, facevano le marmellate.

Le viene chiesto che cosa pensa della scuola italiana. Risponde che è diversa da quella albanese. C'è meno severità e i ragazzi se ne approfittano e non rispettano i professori. Suo figlio li rispetta, ma studia poco. La professoressa gli dice che è bravo in matematica, intuitivo, però si deve applicare. Per questo andrà all'Itis a San Giovanni. È bravissimo con Facebook, lei non lo vuole, preferisce il telefono o vedersi. I suoi li sente tutti i giorni o una volta a settimana, dipende. Racconta che sua cugina ha studiato per fare il giudice, in Albania era avvocato, ha studiato tantissimo, non voleva il marito, ora ce l'ha, un professore, e anche dei figli.

Dice a suo figlio che lei vorrebbe studiare e che è il suo sogno e quindi anche suo figlio ci dovrebbe tenere, ma è piccolo e ancora non capisce questo. Dice che suo figlio è bello che somiglia a lei... Ride e aggiunge che anche suo marito è bello.

Suo figlio va volentieri in Albania, adora i nonni, quando sono partiti piangeva. Gli piacciono le ragazze albanesi, però non le capisce. Lui parla un po' di albanese, ma non tantissimo. Chiedeva la marmellata di fichi, ma diceva fici e tutti ridevano

Sogna che lui abbia successo, ma vediamo se ce la farà..

Ha amici italiani, rumeni, albanesi, tanti fanno calcetto a Matassino, forse da gennaio a Pontassieve, il cugino ha detto che là funziona bene, è importante per avere tanti amici.

Lei sente il problema del controllo, ha paura delle cattive compagnie, di non riuscire a controllarlo, la nonna gli dice di non uscire perché è pericoloso.

Parla con il padre più che con lei, è chiuso, a lei dispiace.

Lei lo abbraccia e gli dice che è prezioso che con lui fra le braccia dorme più tranquilla e fa sogni più belli che con il padre.

Dice che suo figlio non ha voglia di studiare. Frequenterà l'Itis a San Giovanni. Se ce la fa lei sarà felice.

La scuola e le famiglie devono essere più rigidi.

Ha paura per le compagnie, che qualcuno gli versi qualcosa nel bicchiere, che si ubriachi. Va in discoteca con il cugino di 18 anni.

In casa c'è la nonna che comanda molto.

Afferma che a Figline tutti ti controllano, con chi esci, cosa fai. Non pensano a se stessi, per esempio non puoi uscire con un amico, ti guardano tutti male.

INTERVISTA N. 5

Intervista alla signora E. di origine albanese, residente a Matassino nel Comune di Figline Valdarno.

16 gennaio 2016.

L'intervista è stata svolta alla coop di Figline Valdarno.

La signora E. verrà indicata con E.

Intervistatrice: Buongiorno.

E.: Buongiorno, fra un po' devo tornare a lavoro.

Intervistatrice: lavora qui alla coop?

E. : Sì. Stamattina ho lavorato dalle 5.00 alle 8.00. Ora ricomincio dalle 12.00 alle 15.00 e poi stasera faccio dalle 7.00 alle 11.00.

Intervistatrice: E' un orario pesante!

E.: Tutte le sere lavoro dalle 7.00 alle 11.00 e poi qualche volta negli altri orari. Abbiamo orari settimanali. Faccio le pulizie qui alla coop. Mio marito purtroppo non lavora... aveva una piccola impresa di muratori, aveva tre o quattro operai, ha perso il lavoro. Ora lui sta con i figli.

Intervistatrice: Quanti figli ha?

E.: Ho due figli: O. ha quattordici anni, fa la terza media e Alexander che ha dodici anni, fa la seconda media. Il grande problema sono le spese fisse, le spese delle bollette e delle utenze, come fai a pagare se quei soldi non ci sono?

Intervistatrice: Da quanti anni vive in Italia?

E.: Io vivo qui da quindici anni, mio marito da venticinque anni.

Intervistatrice: come vi trovate in Italia?

E.: è dura, non c'è lavoro...

Intervistatrice: I vostri figli si trovano bene?

E.: O. è un ragazzo molto timido e chiuso. Però ora ha 14 anni io gli sto addosso perché si fa trasportare e ho paura delle cattive compagnie. Esce con ragazzi italiani e non italiani. Io gli dico di comportarsi bene, lo chiamo al telefono, gli chiedo dov'è e qualche volta mando anche mio marito a vedere se è vero quello che ci dice. Gli dico che io ci sono sempre anche quando non ci sono. Finora non ha mai tradito la mia fiducia, spero che continua così. O. è insicuro perché è nato con un orecchio aperto, con una malformazione, si vergogna molto e non vuole che sia vista, per questo porta i capelli lunghi, per coprirlo. Per molti anni non aveva amici, per colpa della malattia e poi c'è la malformazione... Per avere amici tende a richiamare in modo sbagliato la loro attenzione. Invece l'altro figlio è molto più aperto, parla con tutti. Se anche lo svegli alle due di notte lui ti sorride. O. a volte chiede vestiti più belli, dice che senza vestiti firmati non può uscire o lo prendono i giro. Ma i soldi sono pochi! Se compri quelli non ti rimane niente per altro. O. lo capisce. Ma in Italia l'apparenza conta molto. Eppure se sono puliti che differenza fa un vestito o un altro?

Quando aveva cinque anni O. ha avuto la leucemia e la paura è durata molti anni, cinque. Due anni dietro la chemio e poi i controlli e la paura che tornasse. È stato curato al Mayer, io sono andata con lui e ho perso il lavoro. Poi ha perso il lavoro anche mio marito, abbiamo avuto lo sfratto e alla fine ci hanno dato la casa popolare, ma non importa... potevamo anche andare a vivere sotto un ponte, l'importante è la salute. Anche molti altri miei parenti sono morti di tumore. Io ho chiesto al medico perché è successo a mio figlio, ma lui ha risposto che il bambino era piccolo, era difficile da spiegare e capire le cause.

Intervistatrice: come vi trovate in questa casa? Come va con i vicini?

E.: La casa popolare a Matassino è umidissima. Qualche vicino ci odia. Molti non mi parlano. Una vicina mi ha accolta molto bene, dà da mangiare ai bambini, un'altra non mi saluta nemmeno. Dice che è razzista, perché non è giusto che la casa sia stata data a degli albanesi e non agli italiani. Le ho detto che non è colpa mia se ho bisogno. Non rubo niente, quando lavoro pago normalmente le tasse.

Intervistatrice: Da quale città dell'Albania venite?

E.: Io sono della città di Valona, è bella l'Albania! Con la mia famiglia eravamo andati in Grecia. Lì la vita è molto più tranquilla e meno stressante che qua. Anche alcuni dei miei colleghi che ci sono andati me lo hanno detto. Mi dicono: "Che ci fai qui? Torna là.. In Grecia ho ancora i miei genitori, mio fratello e mia sorella. Ma il mio fratello deve aiutare i genitori, per colpa della crisi non hanno avuto la pensione. Ora dovrebbero ridargliela.. Ho vissuto per otto anni in Grecia. Lì una mia amica, che ora è mia cognata, si è messa nel mezzo e mi ha fatto conoscere suo fratello, che ora è mio marito. Poi siamo venuti in Italia. In Albania, c'era la dittatura comunista. Eravamo molto poveri, mangiavano la carne due volte al mese, era tutto razionato. Quando venivano ospiti e la mamma cucinava qualcosa di buono, come le patate fritte io speravo che gliene avanzassero per poterle mangiare.

Intervistatrice: Anche anche la mia famiglia è stata migrante e so cosa significa...

E.: Per Natale la zia mi regalava un mandarino...

Intervistatrice: Come va la scuola a O., ha già deciso cosa farà dopo?

E.: I professori dicono che potrebbe avere tutti otto e nove, ma non si impegna. Vuole fare il meccanico da grande. Ma non a San Giovanni alle Marconi, perché lì ci sono sempre i carabinieri. A Firenze. Anche l'altro fratello vuole fare il meccanico. Per i compiti io ho sempre fatto fatica a seguirlo. O. va al centro sociale a farsi aiutare e si trova bene. Alle elementari ha avuto i maestri M., S. e... Si è trovato molto bene. Anche con la professoressa Annalisa si trova bene. Ai ricevimenti vado quando posso, quando mi chiamano e quando il lavoro me lo permette, non è facile avere permessi...

Intervistatrice: All'altro figlio la scuola come va?

E.: Con Alexander invece è andata malissimo e abbiamo sofferto tanto. Lui fa la seconda media. Alle elementari ha avuto la maestra L. B. È stata tremenda. Lo accusava di rubare le penne e gli oggetti dei compagni. Tutti, tutti i giorni, all'uscita mi chiamava per dire che Alex si era comportato male e io stavo malissimo e non capivo. Ora, anche in base a quello che mi dicono gli altri, penso che lui veniva accusato ingiustamente, anche quando non c'entrava nulla veniva chiamato, ma io gli ho sempre comprato tutto...

Piange.

E.: L'ho picchiato tanto a casa, gli ho addirittura messo il pepe nero in bocca.. mi sento tanto male, tanto in colpa. Le altre maestre mi dicevano che lui era un angelo, ma questa no. Sono anche andata a parlare con la preside e lei mi ha tranquillizzata. Le maestre subivano questa L. Gli ultimi anni la situazione è migliorata e ora alle medie va molto meglio. Ma il bambino ha la professoressa di sostegno perché ha perso troppi concetti e non sa fare nemmeno 12-5. Ora L. quando viene alla coop mi saluta e chiede.

Intervistatrice: che rapporto avete con gli altri genitori?

E.: Qualche mamma e qualche persona un po' ci odia, perché siamo albanesi, ma non tutti.

Intervistatrice: Cosa sogna per i suoi figli?

E.: Il meglio, che stanno bene e che lavorano.

INTERVISTA N. 6

Intervista a Na. una studentessa di origine marocchina che frequenta la Scuola Secondaria di primo grado Leonardo Da Vinci di Figline Valdarno, al padre e alla madre.

Mercoledì 21 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta nell'abitazione della famiglia a Figline Valdarno.

M.: mamma, B.: babbo NA.: la figlia di 14 anni

Esempio di insuccesso scolastico di M. uno dei figli della coppia.

Intervistatrice: Da quanti anni vivi in Italia?

NA.: Sono nata a Figline, sto qui da sempre.

Intervistatrice: Ti trovi bene?

NA.: Sì, sì abbastanza. Anche qui a Figline alla fine tutti siamo emigrati se vai a vedere, infatti, io mi sono sentita fare tantissime critiche, per come sono, per quando esco con mia madre, infatti sono stata al mercato di San Giovanni di sabato, eravamo a una bancarella, la mia mamma quando parla bercia, come in arabo, poi ride scherza, non gliene frega niente.

Intervistatrice: Infatti è una persona aperta, sorridente.

NA.: Sì, non gliene frega niente, infatti stavamo parlando, poi a un certo punto sento questa signora che non aveva visto che c'ero io che posso difenderla, che la mia mamma non parla tanto bene, e dice: - Ma guarda questa stupida, che viene qua emigrata e in più non parla anche italiano che l'abbiamo accolta. Io gli ho detto come ti permetti?

Intervistatrice: glielo hai detto **NA.:** Sì, come ti permetti di dire una cosa a mia mamma, mi fa: - Voi venite da noi nel nostro paese e parlate anche questa lingua! Io ..come se non lo avessi sentito no? Perché se gli sto dietro poi succede casino, però lei continuava a criticare continuava, a un certo punto interviene una signora che è italiana e fa: - Io ti dico una cosa, sono scappata dall'Italia per questa cosa, sono andata in Australia e mi sono sposata con un australiano e ha detto poi che voi..alcuni italiani hanno questa mentalità che siamo tutti uguali, per esempio dice c'è un marocchino buono e uno, un toscano buono e uno no...

Intervistatrice: Certo!

NA.: Non siamo tutte uguali e tu ti sbagli tantissimo! Cosa ne sai tu di questa signora di cosa ha nel suo cuore e di cosa ha sotto questo velo? Così poi glielo ho detto, signora guardi io non

l'accoglierei mai in questo modo se venisse nel mio paese..sono stata zitta e sono andata via..ed è rimasta così (ride), proprio senza parole!

Intervistatrice: È bello che sia intervenuta anche quest'altra persona.

NA.: Davvero...la mia mamma mi diceva - Cosa dice? Cosa dice? E io: - Niente mamma, andiamo via e lascia stare! Si va a un'altra bancarella...queste sono cose brutte, io me ne frego però a essere sincera, vivo la mia vita ..

Intervistatrice: Ti capisco.

NA.: Pensano che siamo ignoranti, invece... A me viene proprio da picchiarli, però tanto poi non c'è risultato.

Intervistatrice: Tanto poi il tuo valore glielo puoi dimostrare in un altro modo.

NA.: La prof D. L. per esempio dice che con la storia tanto puoi rispondere e puoi spiegare tutto... Per esempio se uno ti provoca puoi dirgli: se tu stavi nel tuo paese noi stavamo nel nostro paese invece di venire a rompere.

Intervistatrice: Io ti dico che mi sono impegnata tanto nello studio, lo studio è importante.

NA.: I miei non hanno studiato, non sanno niente, nemmeno la quinta elementare.

Intervistatrice: no? Però la tua mamma un po' lo parla italiano!

NA.: Sì un po' lo capisce, se uno parla veloce trova un po' di difficoltà, però un po' lo capisce..anche perché sente me e mia sorella e i miei fratelli parlare italiano...

Intervistatrice: Perché parlate italiano fra voi?

NA.: Sì qualche volta parliamo italiano, qualche lei volta prova a parlare italiano e mi fa schiantare dal ridere! Che poi ci rimango anche male, perché quando va a far la spesa vado sempre io insieme, quando posso vado, perché quando vede i prezzi non li conosce...

Intervistatrice: Ma i numeri non li sa leggere?

NA.: Glieli ho insegnati io, piano piano glieli ho fatti imparare, infatti hai visto..il telecomando l'ha usato da sola..ho provato a farle imparare l'alfabeto, ma quando posso..perché anche lei sta fuori con le sue amiche no? Ha tantissime amiche marocchine.

Intervistatrice: Ah sì? Italiane?

NA.: Sì anche anziane, quando parte tutti la salutano, come se passasse un amore, perché la mia mamma scherza forte.

Intervistatrice: Sì è socievole, solare.

NA.: Sì, mia mamma è così, troppo..è bravissima però c'è certa gente che ovviamente pensa sempre male, tipo c'è una signora, eravamo in autobus, a Firenze, stavamo andando a Sesto fiorentino da mia sorella..questa signora guardava male, aveva il velo, c'era anche un'amica di mia sorella e questa signora la guardava malissimo.

Suona il campanello..arriva il babbo parla in arabo

NA.: Continua..: come a dire una terrorista, sotto quel velo ci sarà qualcosa e la signora guardava... lei ha risposto -Tu pensi che sotto questo velo c'è qualcosa di brutto ma è tutto il contrario..potrebbe anche essere l'incontrario..una persona senza velo, potrebbe anche essere più malvagia di me.

Intervistatrice: certo..tua sorella porta il velo o no?

NA.: Quando si è sposata no, prima dei due figli no.. poi sì.

Intervistatrice: Come funziona? È una decisione del padre, del marito della ragazza? Avevo una ragazzina a scuola, Samira che alle medie ha messo il velo, ma ha deciso lei, non i genitori...

NA.: Sì, c'è chi obbliga, ma piuttosto i berberi..

Intervistatrice: Sono del sud? Del deserto?

NA.: Sì sono quelli un po' più duri, aggressivi diciamo, che fanno paura a me, che seguono tanto, metterei il velo, noi siamo più aperti, a Marrakech, Rabat, molto più aperti, c'è chi obbliga e chi no, mio padre no, ognuno deve decidere..

La mamma e lei parlano in arabo...

NA.: Se tu vuoi fare lezione di arabo te lo insegno io!

Intervistatrice: Sarebbe bello! Tu sai scrivere l'arabo?

NA.: So scrivere arabo però con e lettere italiane, per esempio quando scrivo con i miei cugini in Marocco, per esempio desh, vuol dire come, d e c h.

Intervistatrice: Voi comunicate così a telefono? Le tastiere ci sono anche in arabo però..

NA.: Sì, ma non lo so scrivere..

La mamma parla in arabo.

NA.: I miei non lo sanno scrivere..in Marocco lo usano tutti così, anche perché poi visto lì c'è il francese..usano il francese..quindi usando le lettere in quel modo lo capiscono.

Intervistatrice: Tu sai il francese..

N ride: Poco!

Intervistatrice: I tuoi cugini con cui scrivi vivono in Marocco o in Italia?

NA.: No no, sono del Marocco, con quelli di Firenze parliamo in italiano.

Intervistatrice: Non parlate arabo fra di voi?

NA.: Poco, poco poco, proprio se ci capita.

Intervistatrice: Quanti anni hanno i cugini giù, in Marocco?

NA.: In Marocco ce n'è una che ne ha diciannove, una della mia età, ne ho tantissimi di cugini..Poi ce n'è una che peccato, si è sposata adesso.. Ha diciassette anni... A me dispiace tantissimo che mia cugina si è sposata... Mio zio non lavora tanto... Senza niente... Quindi...

Intervistatrice: Quindi si è dovuta un po'...

NA.: Doveva, sennò non ce la facevano. Io c'ho parlato, ho preso mia cugina e l'ho chiusa in camera e ho detto: non sei obbligata per niente. Perché io se mi sposerei a questa età, lo odio proprio... A questa età ad essere sincera, non accetterei mai... L'ho presa nella camera e le ho detto, guarda puoi avere paura di tua zia, di tuo padre, ma non devi avere paura di niente, quindi se vuoi sposarti bene, sennò no, puoi dirlo anche a me... Lei ha detto perché capisco mio padre che non lavora molto bene, quindi preferisco sposarmi. Io l'ho lasciata scegliere, io però c'ho provato a parlarle...

Intervistatrice: Come sono le feste del matrimonio?

NA.: Uno spettacolo!

Intervistatrice: I tuoi fratelli come l'hanno fatto il matrimonio in stile italiano o marocchino?

NA.: Mio fratello, quello che s'è sposato con la siciliana l'ha fatto in Italia.

Intervistatrice: Occidentale?

NA.: Infatti mio padre non era tanto d'accordo.

Intervistatrice: Si è dovuto convertire?

NA.: Noooo!!!

Intervistatrice: La sorella sposata? L'ha fatto con un rito italiano o marocchino?

NA.: L'ha fatto in casa lei, perché all'inizio...

La mamma parla in arabo..

NA.: Lei aveva diciotto anni. Lui è bravissimo e lavora benissimo..ortopedico.

Intervistatrice: Italiano o marocchino?

NA.: Marocchino.

La mamma in arabo dice che c'è la lettura del Corano alla Mecca in Tv.

M.: Allah... Mi piace, io piace quando sento, Islam bene Corano bellissimo... Vede solo Allah...

Intervistatrice: È un'emozione... Tu NA. hai letto il Corano? Hai frequentato la sala islamica di preghiera?

NA.: Mio padre mi spiega, perché vuol dire anche studiare, non è mica semplice sapere tutte queste cose.

Intervistatrice: Conosci le sure?

NA.: Ne so poche...

Intervistatrice: Per pregare come fai?

NA.: Le dici, quelle che sai, il problema è che io se sapevo l'arabo le avrei imparate tutte. Il problema è trovare un libro in italiano.

Intervistatrice: Non sei andata alla scuola d'arabo.

NA.: Sì, ma è difficilissimo, ci sono andata anche due anni fa ma è difficilissimo, non ce la faccio a seguire quello, quell'altro.

Intervistatrice: La tua famiglia da quanto tempo vive in Italia?

NA.: Da ventisei anni, mio padre è stato uno dei primi migranti.

La mamma fa il thè.

NA.: Noi abbiamo la nazionalità italiana.

Intervistatrice: Che bello! Anche lei?

NA.: No, lei no, ha il passaporto normale italiano, il permesso per sempre
Mamma parla in arabo, ride

Intervistatrice: permesso permanente?

NA.: Sì. Lei lo potrebbe fare però.

Intervistatrice: Costa?

NA.: Costa?

La mamma parla in arabo.

N: Duecento euro però per me non ha pagato niente. Però da quando ha fatto la domanda sono passati sette anni, erano due anni... cinque anni...

Intervistatrice: Quindi il tuo babbo è arrivato in Italia che era giovanissimo, un ragazzo...

La mamma in arabo dice che era bellissimo.

NA.: Mio padre era molto bello... Dopo 16 anni ha portato qui mia madre.

Intervistatrice: Vi siete sposati in Marocco e appena sposati siete venuti in Italia..

NA.: No... Loro si sono sposati però non c'è molto lavoro in Marocco... Si sono sposati e nella famiglia lui è venuto qui. Poi tornava anche in Marocco, portava i vestiti per noi... E tornava in Italia.

Intervistatrice: Perché ha scelto Figline?

NA.: Mio padre abitava a Firenze... Faceva i quadri, le cornici e ora...

Arriva il padre.

Intervistatrice: Piacere sono Maria.

B: Piacere come stai?

Intervistatrice: Bene e lei?

B: Tutto a posto.

Intervistatrice: Torna da lavoro?

B: No tornato prima.

NA.: Alle tre e mezzo. Lui ha cinquantasei anni..era bello, era uno sportivo!

Intervistatrice: Era uno sportivo anche in Marocco?

NA.: Lo sport lo faceva in Marocco, faceva attrezzi Karate, poi è venuto qui e ha continuato, viveva a Firenze con i suoi amici, a Sesto, avevano la casa insieme perché erano emigrati. E poi sono venuti qui... Lui voleva portare qui i miei fratelli, perché io sono nata qui.

Intervistatrice: Sono nati tutti e quattro in Marocco?

NA.: Sì.

Intervistatrice: Tu dove sei nata a Figline? Sei del 2001?

NA.: Sì

Intervistatrice: Adesso cosa fa tuo padre di lavoro?

NA.: Lavora alla Pirelli

Intervistatrice: Come va? Adesso la crisi si è un po' risolta? Perché tanti sono andati via...

Sento le voci dei genitori parlano in arabo.

NA.: Adesso faranno delle riunioni.

Intervistatrice: Ma tuo babbo era preoccupato?

NA.: Un po' sì, perché dove lo ritrova un lavoro? Come faremo? Non lo troverà... Non ha mestieri... Non ha studiato...

Intervistatrice: Non ha studiato in Marocco?

NA.: Ora è mia sorella che ci aiuta un po'. È lei che mi ha fatto l'apparecchio perché costa.. ne ho due, al palato e questo che ha fatto scendere i canini... 2500 euro.

Intervistatrice: Fai la dentista da grande!!

NA.: Fa male, ma poi lo studio... A me non piace tanto studiare.

Intervistatrice: Tu adesso ti devi iscrivere alle superiori.

NA.: Voglio fare parrucchiera, io amo toccare i capelli.

Intervistatrice: Tuo padre ti fa fare il pugilato e certi padri non lo fanno fare!

NA.: Sì, mia madre ha un po' paura.. ti fanno male. Io non ce la farei mai a smettere.

Intervistatrice: Combatti anche con i maschi?

NA.: Sì, ho combattuto con maschi.

Intervistatrice: Ma loro non hanno timore di farti del male?

NA.: Io gli faccio male.

Intervistatrice: Tu hai amici in palestra?

N.: Io ho tutti! Quando passo tutti ciao ciao ciao...

Intervistatrice: Uscite insieme voi ragazzi della palestra?

NA.: Qualche volta sì... C'ho un amico che si chiama David e con lui esco. Qualche volta... È proprio bravo, come un'amica.

Intervistatrice: Praticamente in casa è tuo padre che ha dato la passione per il pugilato ai figli?

NA.: Brava sì... La mia mamma non va mai a vedere mio fratello... Non vuole, non l'ha accettato...

Intervistatrice: Ma tuo fratello lo fa di professione? È il suo lavoro?

NA.: Comunque ti danno un po' soldi, anche se non vinci, quando fai l'incontro qualcosa ti danno...

Intervistatrice: Lavora?

NA.: Sì, lavora, fa le cinture, le scarpe..fa pelletteria.

Intervistatrice: Quando deve fare le gare chiede il permesso?

NA.: Sì. Lo aveva anche chiamato il re, da noi è difficilissimo, lo aveva chiamato per dargli la mano, giuro lo ha chiamato il re per dargli un premio..è marocchino! Però aveva da fare e ride..perché è successo che doveva andare in Cina.. Lui ha fatto quattro incontri in Cina e li ha vinti tutti...

Intervistatrice: A Figline lo sapranno tutti chi è...

NA.: Sì lo salutano tutti... Lui è come uno del sud... Noi Marocchini somigliamo a quelli del sud, ai napoletani... Io ho tanti amici di Napoli.

Intervistatrice: Anche la professoressa D. L. è del sud.

NA.: Io l'adoro.

NA.: Al sud sorridono tutti, qui no, le facce tristi, ti guardano male... Vivi la vita, anche se non hai soldi... Io se avrei i soldi, prima cosa viaggierei e poi aiuterei chi ha bisogno...

La mamma porta tutto a tavola, piadine, dolci, sott'oli, mandorle e datteri, thè.

Intervistatrice: Ohh! Grazie! E tu da grande come ti immagini?

NA.: Io vorrei fare la parrucchiera e girare tutto il mondo, aiutare i bambini.

Intervistatrice: Quante cose avete preparato?! Vorresti avere dei figli e sposarti?

NA.: Ebbene sì, come tutti! Io adoro i bambini!

Intervistatrice: A fare la maestra? Ci hai pensato?

NA.: È che io ho paura degli studi.

Intervistatrice: Ma a scuola in che cosa hai difficoltà?

NA.: La difficoltà è... Soprattutto la matematica e qualche volta anche l'italiano, qualche parola... Per studiare..ho un sacco di difficoltà.

Intervistatrice: Nessuno ti aiuta? Anelli mancanti?

NA.: Sì, ma non ho tempo.

Intervistatrice: per la palestra?

Arriva il babbo, si siede.

Intervistatrice: sono venuta perché sono una collega della professoressa D. L. di N, in questo momento sto lavorando anche all'Università e sto studiando come aiutare i ragazzi di origine straniera ad andare bene a scuola.

B.: Noi quando viene uno a casa va bene, no che dice cosa viene a fare..no non pensa mai, anche in Marocco, tu vai a casa di qualcuno e tutti aprono la porta.

Intervistatrice: Credo che sia come al sud Italia. Tutti sono benvenuti.

NA.: Tutti entrano, la porta è sempre aperta, anche i gatti...

B.: Se passa qualcuno c'è sempre qualcosa...

NA.: Da noi viene un signore, ha problemi, non ha famiglia e noi gli diamo sempre qualcosa... Nessuno rimane senza mangiare... Secondo me qui al nord puoi anche rimanere senza mangiare... Dalla gente che c'è... Da noi uno aiuta l'altro...

B.: Quello che sta accanto a noi... Diamo da mangiare alle persone, se loro sentono l'odore devono assaggiare.

La mamma è andata a prendere il cucchiaino per me, la famiglia mangia con le mani.

B.: Sempre il pomeriggio fa così e dopo cucinare un po' di pasta qualcosa...

La mamma ride e scherza con la traduzione della parola bollire in italiano...

NA.: Noi il cous cous si fa soprattutto il venerdì... Voi avete la domenica le preghiere vero? E noi il venerdì... C'è il cous cous, viene la famiglia si prega...

Traduce alla mamma che dice: le famiglie insieme. Qua nulla.

NA.: Io amo il Marocco perché siamo le famiglie insieme... In tavola siamo 20 il venerdì...

Intervistatrice: Sempre?

NA.: Tutti i venerdì, siamo insieme, noi i cugini, i vicini di casa... In Italia è difficile in Italia.

Intervistatrice: Non avete amici italiani?

NA.: Sì sì, li abbiamo, io qui ho amici italiani.

M.: No, come fratelli sorella...

NA.: Lei ha sorelle, zie...

M.: Figlio e zia uno sta a Sesto, uno a Galluzzo.

NA.: Noi siamo una famiglia che non siamo ricchissimi, viviamo nel giusto, e felici... La mamma dice che la felicità non è nei soldi, ma dentro di te... È vero, con i soldi compri quello che vuoi, ma non è che se compri l'ultimo telefono, gli ultimi vestiti sei più felice... Anzi non cambiano le cose, stiamo insieme e siamo più felici...io quando vado giù il telefono proprio non lo uso, io invece quando sto qui lo uso molto di più, vado in camera... Sono più sola...

Intervistatrice: Secondo te gli italiani tengono tanto ai soldi?

NA.: Secondo me qui al nord sì, invece al sud no... Comunicando stando insieme... E' quella la felicità... La mamma parla dei vicini in arabo.

NA.: Questo vicino di casa è ricchissimo, infatti ha un quattro stelle. Quando va in America mi porta sempre le magliette belline.

La mamma interviene in arabo.

NA.: Lui ha chiesto, la mia mamma fa delle pulizie alla moglie, gli ha chiesto tu cosa vuoi per tua figlia? Che sposi un italiano con tanti soldi? Lei ha risposto io per mia figlia non voglio niente, non voglio ville, né macchine né niente, voglio la sua felicità, che sia felice...

Intervistatrice: Credo sia la cosa più bella da augurare a un figlio.

NA.: La mia mamma l'ha detto, perché prima lavorava da loro, ora ha smesso, anche perché è duro, molto duro...

M.: Duro...

NA.: Sono due, se fanno un caffè non glielo offre mai, anche perché la mia mamma... Ora la mia mamma non va più a lavorare da loro... Uno perché non la pagano bene... Sette euro l'ora... Lei tutta la villa pulisce... Una volta alla mia mamma è cascata la pressione... Loro sono a lavorare a volte la mia mamma è da sola a lavorare, pulisce tutta la casa ed esce, è andata gattonando ha bevuto acqua e zucchero ed è uscita, mio babbo ha detto non andare più!

M.: Non mangi nulla.

NA.: Anche perché lei è una... Lì non le lasciano nulla, manco l'acqua! Lei una volta voleva bere e gira gira gira, l'ha trovata in una terrazza...

M.: C'è qualcuno in Italia bravo... Carino.. Qualcuno no... Anche in Marocco tutto il mondo. Una signora qui, Rosina buona!

NA.: Poi non ti paga... Non paga veloce, devi chiedere... Perché noi ora abbiamo problemi con mio padre, pagano le multe, mio padre ha delle multe, mio padre ha da pagare ancora la casa, perché questa l'ha comprata.

Intervistatrice: Ah è vostra? Bene!

NA.: Sì è nostra.

M.: Bellina Allah!

Intervistatrice: Lei quando è arrivata in Italia come si è trovava? Quanti anni aveva?

NA.: Trentasei.

Intervistatrice: Sapeva l'italiano?

M: Nulla nulla.

NA.: L'ha imparato qui, con me i miei fratelli, il mio babbo che era da molto...

Intervistatrice: Le è piaciuta l'Italia?

M.: Fredda. Quando caldo bene, vai a sedere giardino bene ma sennò...

NA.: Come una prigione dice...

La mamma ride.

Intervistatrice: Capisco... È un'altra cosa rispetto al Marocco, ma ha fatto amicizia facilmente?

M: Italiana? Sì, vicino casa brava tutti scherza.

NA.: Mia mamma scherza.

M.: Prima era più gentile, ora no.

Intervistatrice: Con la crisi forse gli italiani hanno più paura di tutto, della povertà, degli stranieri...

M.: Brava brava... Tutti così... Andava Caritas prendeva tutti vestita ora.

NA.: Prima la Caritas ti dava, ora no, l'hanno fatta uscire, dopo sei anni, sei venuta sei anni, ora non vieni più, fai entrare altra gente.

M.: Tutti non solo a me, perché c'è troppo... Imam... Conosci? Ha detto anche lui... Lasciare posto, dare devi sempre dare... Lascia a loro. Basta quando visto vestiti... No vuoi? Andate negozio! Non vuoi questo! No piace! Vai a comprare, tutti vecchi!

NA.: Prima da piccina la mia mamma prendeva i vestiti anche a me...

M.: A me: perché viene Caritas? Tuo marito c'ha macchina! Macchina per mio figlio no mia, vecchia... C'è qualcuno bravo. Ora io sempre saluti, buonasera, buongiorno.

Intervistatrice: I tuoi fratelli come si sono trovati qui? Loro sono arrivati da grandi? E a scuola come è andata?

La mamma parla in arabo...

NA.: Mio fratello più grande di noi, che adesso ha trentadue anni, è arrivato qua alla mia età, quattordici anni.

Intervistatrice: Aveva già fatto le scuole là?

NA.: Sì.

Intervistatrice: Ha continuato in Italia ad andare a scuola?

NA.: Sì, tutti i miei fratelli hanno finito le scuole.

M.: Tutti bravi, bravi.

NA.: Tutti, i tre miei fratelli più grandi di noi sono stati bravissimi, siamo io e S. un po' più...

Intervistatrice: Quanti anni hanno fatto?

NA.: La grande ha fatto cameriera, lei era bravissima a fare la cameriera e anche atletica, correva velocissimo, poi però ha deciso di sposarsi... Lei però lo amava suo marito.

NA.: Poi mio fratello M. ha fatto per meccanico... Ha lavorato un po' ma non ha finito, per un po' ma poi non ha finito, ha voluto fare pugilato.

Intervistatrice: Dove?

NA.: A San Giovanni

Intervistatrice: Alle Marconi?

NA.: Sì, alle Marconi...

Intervistatrice: Quanti anni aveva quando ha smesso?

NA.: Mmmm... più o meno diciassette.

Intervistatrice: Le medie le ha fatte qui in Italia?

NA.: Sì... Poi si è iscritto alle Marconi, fino a che classe? Penso alla terza, voleva fare la box!

Intervistatrice: A scuola andava male?

NA.: No, andava bene aveva anche un diploma... Era bravo, a matematica era bravo, anche francese. Mio fratello M. era più svogliato, ha voluto fare solo due anni di medie... quattordici anni... sedici anni può già uscire da scuola.

Intervistatrice: Quindi lui ha studiato qua e là...

NA.: Sì, mio fratello ha fatto bene le scuole in Marocco.

NA.: Mio fratello M. tipo sa leggere l'arabo.

Intervistatrice: Quindi tutti hanno fatto fino a sedici anni o hanno smesso anche prima?

NA.: M. è uscito prima.

Intervistatrice: Che cosa ha fatto dopo aver lasciato la scuola?

NA.: Ha lavorato, sempre scarpe, sempre scarpe... Ora anche lo fa, ama fare le scarpe, è bravissimo...

Intervistatrice: A scuola cosa non andava?

NA.: Lui ha voluto lavorare.

Intervistatrice: A lei è dispiaciuto?

M.: Sì.

NA.: Ovviamente voleva finisse gli studi, ma è andata così...

NA.: Era molto chiuso... La sua moglie era giovane, lui aveva 17 anni quando si è messo con lei. Lei siciliana. Erano giovani, qualche volta lui è scappato anche di casa per andare da lei. Mio padre era contro, era piccino non lavorava, poi poteva succedere anche qualcosa... Ma poi si sono voluti sposare per forza. È stata un po' dura anche se non erano tanto d'accordo.

M.: Casino sempre casino

Intervistatrice: Poi c'è la sorella che vive qui con te e ha 21 e che scuola ha fatto?

NA.: Alberghiero, le piace, lavora al bar. Sono l'unica che vuol fare un'altra cosa, tutti fai l'alberghiero... Ma a me piace cucinare ma non per loro, per me, mia mamma dice è dura è dura, tutto il giorno in piedi, ma a me piace...

Mi servono il the e mi spiegano come si fa.

Intervistatrice: Quando la tua mamma andava a parlare con i professori, con le maestre, capiva?

NA.: Di solito vado io con lei, però un po' parla, o mia sorella.

M.: Sì sì, capisco.

NA.: Capisce però non risponde.

Intervistatrice: Quali sono le cose che sono andate bene e che vi sono piaciute della scuola, ed eventualmente quali le difficoltà che hai incontrato?

M.: Piaciuta maestra.

NA.: Di difficoltà non ce ne sono state tante, per esempio per i libri, li paghiamo piano piano, ci conosce, cinquanta, cinquanta e cinquanta. Poi c'è mia sorella che lavora ci aiuta. Mi compra i vestiti, le scarpe... È lei gli piace dare una mano, mi fa tutto lei.

Intervistatrice: Secondo te perché hai avuto difficoltà con la matematica?

NA.: A volte non ho voglia, però avevo problemi anche alle elementari, non ho avuto un grande aiuto, non ho avuto granché, ma soprattutto italiano e mate, rimanevo indietro, lacune, lacune, si sono accumulate. Spero quest'anno non boccio, perché poi per i prof se bocci migliori, ma per me non è così, se boccio, boh mi svoglio, non mi va più di fare niente, penso che sono una stupida e non mi va più di fare... Poi, dovrei studiare di più, però se boccio mi svoglio, è quello il mio problema, per altri no, se bocci migliori, io mi svoglio veramente, infatti io sono bocciata.

Intervistatrice: Quando?

NA.: In prima media.

NA.: No ma poi mi sono svogliata, questa signora, quando bocci, vai avanti piano piano. Poi nella scuola dove andrò dopo delle medie non c'è tante difficoltà, tipo sono cinque giorni, fai pratica, acconciature e tutto e farai tipo un'ora matematica, un'ora italiano, inglese.

Intervistatrice: Chi te le ha spiegate queste cose? Sono venuti prof a spiegartelo, per l'orientamento?

NA.: No delle amiche, mi hanno raccontato la scuola com'è, mi hanno detto come è la scuola. Tipo se io vado non incontrerò molti problemi. Una mia amica ha avuto problemi alle medie. Poi lì nessun problema. La mia mamma voleva che facessi la géometra... Ma non lo so, non mi ci trovo.

Intervistatrice: Sei brava a disegnare?

NA.: Io sì, ma non mi ci trovo a stare lì a disegnare, se chiedi alla mia mamma io il colore me lo faccio da sola, il taglio da sola... Tutto, tutto.

Intervistatrice: Speri che non faccia la parrucchiera?

M.: Sì! Parrucchiera, parrucchiera... Duro anche Marocco.

NA.: Devo fare quattro anni, con qualcuno, lavoro sotto la responsabilità di qualcun altro, meglio.

Intervistatrice: Secondo voi quando un bambino arriva dal Marocco cosa può fare la scuola italiana per aiutarlo di più?

NA.: Secondo me stargli vicino e aiutarlo, non trattarlo come gli altri, come facevano con me, io andavo a scuola con italiani, ero straniera, non è che capivo molto... Non ti devono trattare come gli altri, secondo me, dovrebbero strati più lì, spiegarti le cose... Io se farei la maestra starei lì.

Intervistatrice: Nessuno ha capito che avevi difficoltà?

NA.: No.

Intervistatrice: Ma tua madre non ha detto agli insegnanti?

NA.: Non è che capiva molto queste cose, mia cognata mi aiutava un po', io mi ci metto, se lo faccio, faccio qualche progresso.

Intervistatrice: Non bocciare.

NA.: Spero tantissimo di non bocciare.

Intervistatrice: Devi dimostrare chi sei, quanto vali, D. L. lo dice sempre.

NA.: Me lo dice sempre.

NA.: B. a, ora ha un bambino, lei era bravissima. Non la conosci?

Intervistatrice: No, degli Anelli Mancanti?

NA.: Sì era bravissima, veniva sempre a casa mia... Se boccio cambio immediatamente scuola... La prof di matematica, io non la sopporto, a casa scoppio a piangere, ti umilia anche davanti ai compagni. Per esempio se prendi un voto brutto, non lo dire davanti a tutti, lei invece lo fa, ti umilia. Io però non ho il coraggio di dirglielo... Si crede chissà cosa.

Intervistatrice: La tua mamma non va a dirglielo?

NA.: Perché lei davanti ai miei fa una faccia, ma poi... È troppo... Perché uno dice lo fa per il tuo bene... Ma poi... Umiliarmi, non dovrebbe...

M.: Brava NA.

NA.: Dice che mi vuole bene invece mi umilia, dice i miei voti, a volte porto la giustificazione dell'assenza scrivo a lapis e la strappa, dice no non va bene,devi portarla a penna e te la strappa. Mmm con qualcuno fa delle cose e con me altro...

Intervistatrice: Ma perché?

NA.: Non lo so! O è razzista..boh

B.: Lei non è solo per quella è per tutti.

NA.: Fa così con tutti, tutta la scuola la odia... I miei compagni, una rumena, lei è scoppiata a piangere. La D. L. secondo me è l'unica! La D. L., la prof di arte e di tecnica sono le uniche bravissime, ti danno una mano, a me mi dà coraggio. Solo per le parole che ti dice mi fa venire voglia di fare di più... grammatica prima i compiti non li facevo, ora no, pensando alla prof che ti dice cose belle adesso li faccio, mi viene più voglia, quella di matematica ti dice non è giusto, poco.

Intervistatrice: Non hai voglia o hai accumulato problemi?

NA.: Ho problemi, ma più fa così più non ho voglia...

Intervistatrice: Tu ti senti italiana marocchina o entrambe?

NA.: Tutte e due!

Intervistatrice: Italiana perché?

NA.: Italiana perché sono nata in Italia, parlo italiano ho amici italiani, sono cresciuta con mentalità italiana, l'unica cosa che cambia è la religione... Poi per il resto...

Intervistatrice: Tu sposeresti un ragazzo italiano, non musulmano?

NA.: Se lo diventasse sì, però non ci penserei, poi non si sa il futuro cosa ci aspetta.

INTERVISTA N. 7

Incontro con la sindaca di Incisa - Figline Valdarno Dott.ssa Giulia Mugnai e con l'assessore alle politiche sociali Dott.ssa Ottaviana Meazzini.

20 novembre 2015

L'intervista è stata svolta nell'Ufficio del Sindaco a Figline Valdarno.

Intervistatrice: Vi risulta che le persone di origine straniera residenti nel Comune partecipino alle varie Associazioni presenti sul territorio? Avete dei dati?

Assessore: La partecipazione in generale non è altissima, però c'è. Ci sono varie iniziative che coinvolgono gli stranieri.

Sindaca: C'era un progetto del Comune che consisteva nella Consulta degli stranieri, viene finanziata dalla provincia di Firenze. Inizialmente partecipavano venti trenta persone, veniva dato un gettone di presenza. Però dopo vari incontri la partecipazione è andata scemando, si è passati a dieci otto persone... Poi a una o due persone. Così la Consulta ha cambiato connotazione ed è diventata un Forum.

Assessore: C'erano due ragazze di cultura araba, che fanno volontariato come facilitatrici culturali all'Anagrafe per dare informazioni, che all'inizio venivano sempre, ma poi hanno smesso. Sembra che partecipassero non per loro iniziativa ma perché era il padre che voleva che venissero.

Intervistatrice: Ci sono altre Associazioni nel territorio che si occupano dell'integrazione degli stranieri?

Assessore: Ci sono varie Associazioni: c'è *Anelli mancanti*, per esempio che è un'associazione che si occupa di integrazione. Organizza corsi di italiano L2 per i profughi e ha sede nel Centro il Giardino. Poi c'è l'Associazione *Amici del Valdarno* che è stata creata dalla Comunità araba del Valdarno per avviare un dialogo interculturale con le altre comunità del posto. Organizzano corsi di arabo per i bambini e corsi di lingua italiana per gli adulti. Poi offrono anche servizi come il disbrigo delle pratiche burocratiche. Ha sede nel Centro Culturale Islamico, qui a Figline.

INTERVISTA N. 8

Incontro con la Dott.ssa Adele Bartolini, Assessore all' Istruzione del Comune di Reggello.

4 dicembre 2015

L'intervista è stata svolta nell' ufficio dell'Assessore presso il Palazzo comunale di Reggello.

La signora Adele Bartolini sarà indicata con A.B.

Intervistatrice: Il Comune di Reggello promuove dei progetti per l'integrazione dei cittadini di origine straniera? Condivide i suoi progetti con gli altri Comuni del Valdarno Fiorentino?

A.B.: Ci sono tante iniziative. Reggello fa parte dell'Unione dei Comuni del Valdarno Fiorentino. Per i progetti interculturali lavora con Pontassieve e con il Centro Migranti, perché è prerogativa dell'Area socio sanitaria che include il Chianti: è l'area di Reggello, Figline, Incisa, Rignano, S. Casciano, Pontassieve, Dicomano, Rufina.

Poi c'è il PEZ un Progetto di zona che prevede finanziamenti a Regioni e Comuni divisi in certe percentuali obbligatorie da utilizzare ad esempio sugli stranieri e sui disabili... e poi c'è una quota libera che ogni Comune può usare come ritiene opportuno.

Intervistatrice: Avete dei dati sulla dispersione scolastica e in particolare su quella degli studenti stranieri?

A.B.: Io sono la vicepresidente della Conferenza Educativa fiorentina del Sud Est e del Chianti, ne fanno parte Reggello, Figline Valdarno, Incisa Valdarno, Rignano, Bagno a Ripoli, Greve, S. Casciano, Impruneta, Barberino, Tavernelle. Come Conferenza abbiamo affrontato anche il tema della dispersione scolastica e crediamo che la competenza in italiano L2 sia fondamentale, soprattutto a livello di Scuola Secondaria. Esiste un Osservatorio Provinciale della Città Metropolitana, che ha una raccolta dati complessiva sulla dispersione nella provincia di Firenze, ha anche i dati della città sud-est. Il report completo per vedere il percorso dei nostri studenti lo avremo a fine anno. Puoi trovare i dati che ti servono sulla dispersione sul sito dell'Osservatorio. Non abbiamo altri dati. Non abbiamo altri dati. I ragazzi non possono diventare tutti ingegneri e fisici, alcuni non hanno voglia di studiare. Noi non abbiamo casi di dispersione. I nostri ragazzi si sono licenziati alle medie. Esiste un report generale con i dati fino al 2011. I nostri ragazzi per lo più vanno alle scuole superiori di Figline, Pontassieve, S. Giovanni, ma anche a Firenze soprattutto

per i professionali e per il liceo classico. Alla fine del 2016 avremo i dati su dove vanno e su come saranno orientati. Con i Pez , su suggerimento della Regione che consiglia di investirli sulla dispersione scolastica, stiamo facendo due progetti, uno per l'area Chianti e uno per il Valdarno. Quello del Valdarno si concentra su Orientamento e Professionalità. È un progetto per associazioni artigianali e agricole per dare la possibilità ai ragazzi di seconda media di poter sperimentare l'avviamento al lavoro, per chi è in difficoltà. Gli Istituti Comprensivi decideranno se è meglio proporre queste attività in orario scolastico o extra-scolastico. Ora c'è la prima bozza di capitolato, perché la bozza deve essere pronta per dicembre per poterla attivare. È un'opportunità per i ragazzi. Lo scorso anno è stato svolto il progetto *Barbiana oggi*, è stato proposto alle scuole ed è stato promosso da Abproject un'associazione di formazione di Figline (Barbara Brunori organizza corsi regionali dopo la scuola). Poi c'è il progetto del *Peer tutoring*: sono i ragazzi delle Superiori e dell'Università che aiutano i ragazzi delle medie con difficoltà. Il 6 giugno ci fu una conferenza conclusiva. C'è stata anche una gita a Barbiana. Il progetto di Barbiana è stato realizzato a scuola ma in modo attivo e laboratoriale, valorizzando l'energia creativa. Si è svolto nella seconda parte dell'anno scolastico. Se ti interessa alcune informazioni sono nel sito del Comune nello spazio istruzione. Un altro progetto riguarda il teatro. Un tempo c'era il PIA, erano finanziamenti dati dalla Provincia, quando si è dissolta la Provincia sono state perse anche le risorse. Il progetto teatrale coinvolgeva l'associazione Agita, l'Auser e il Comune con le scuole. Il Comune di Reggello è l'unico che ha mantenuto il finanziamento, lo scorso anno lo spettacolo svolto è stato *Bulli e Pupe*. Il contributo PIA adesso viene pagato dal Comune e viene dato alle scuole statali e paritarie. Per le statali è di 13000 euro. Viene dato anche alle scuole paritarie perché comunque offrono un servizio importante, ad esempio a Donnini per la scuola dell'infanzia. Ci vogliono risorse, non è facile. Reggello non ha mai tagliato sulla scuola, non si è tolto 1 euro, caso mai aggiunto. L'Università Popolare di Firenze con i professori volontari delle scuole medie e con la Biblioteca Comunale, hanno organizzato un servizio di sostegno agli studenti per svolgere i compiti una volta a settimana. Non si sa se verrà confermato. Alcune famiglie straniere sono seguite dai Servizi Sociali, soprattutto per problemi economici. C'è poi un Progetto *Ragazzi di strada* promosso dalla Cooperativa 21 di zona. Si tratta di educatori che vanno nei luoghi di ritrovo dei giovani e parlano con loro, anche quelli in difficoltà, indirizzandoli, dando consigli, per esempio sui percorsi scolastici regionali. Alcuni ragazzi avevano lasciato la scuola e poi sono stati inseriti nei corsi professionalizzanti *drop out*. Il Comune ha lavorato con l'Anci. Ogni Comune e area ha capito cosa si può fare.

Intervistatrice: È possibile sapere quanti sono gli stranieri residenti a Reggello e dove sono situati, se hanno proprietà?

A.B.: Forse lo ricaveremo vedendo quanti pagano la TASI. Dati precisi non ce ne sono. Alcune famiglie comunque sono per conto loro, sono poco integrate.

Intervistatrice: Per quanto riguarda il lavoro, dove sono occupati gli stranieri?

A.B.: I settori produttivi principali del Comune sono il farmaceutico, la Boeringer e la Sims. , i negozi, l'agricoltura, la pelletteria, il Gruppo Alimentare Toscana, la ex Bechelli, l'outlet The Mall. In questi settori lavorano comunitari ed extra comunitari. Poi ci sono quelli che lavorano fuori.

Intervistatrice: Nel Comune di Reggello c'è una Consulta dei cittadini di origine straniera?

A.B. : No, la Consulta degli stranieri non c'è.

Intervistatrice: Le risulta che le persone di origine straniera residenti nel Comune partecipino alle varie Associazioni presenti sul territorio?

A.B.: Forse... può darsi che qualcuno faccia volontariato alla Croce Azzurra.

Intervistatrice: Ci sono Associazioni nel territorio che si occupano dell'integrazione degli stranieri?

A. B.: C'è la Caritas che aiuta le persone in difficoltà.

INTERVISTA N. 9

Intervista al Dott. Tommaso Cipro, Assessore con deleghe alle Politiche sociali e sanitarie, Pubblica istruzione, Cultura, Rapporti con il Consiglio comunale, Finanze e Bilancio del Comune di Rignano sull'Arno.

29 dicembre 2015

L'intervista è stata svolta nell'ufficio dell'Assessore presso il palazzo comunale di Rignano sull'Arno.

L'intervistato verrà indicato con T. C.

Intervistatrice: Lei ha molte deleghe. Si occupa anche dell'inclusione degli stranieri?

T.C.: Sì. In questo momento stiamo affrontando l'arrivo dei rifugiati nel Comune. Ci sono già quattro persone e altre due devono arrivare. In questi casi si va alla Prefettura. La Protezione Civile è l'ente attuatore. Si tratta di migranti in emergenza straordinaria. Le Amministrazioni si sono mosse e le Prefetture lavorano con i territori. Finora sono arrivati quattro nigeriani. Sono stati fatti lavori infrastrutturali su degli appartamenti comunali nel caso ci fosse un'emergenza migranti. L'appartamento era usato per emergenze migratoria o abitative. È la Regione che ha fatto da filtro, da quando si è aperto al privato. Tanti Comuni si sono spesi e ognuno ha adottato politiche simili e diverse. Ente terzo per noi è la Protezione Civile. Ci sta che lo facesse in modo privatistico. Siamo in uno stadio avanzato come zona. C'è un bando che scade per il 15 gennaio per lo Sprar. Ma credo che noi non lo faremo perché non abbiamo già esperienze di accoglienza. Sono stati attivati Servizi in educazione culturale. Una quota dei fondi stanziati è destinata per il vitto. Abbiamo stipulato una Convenzione Vab per i lavori di giardinaggio, potature ecc. per cercare di coinvolgere i rifugiati, per fargli imparare delle cose e per renderli visibili. A Rignano è stato iniziato il progetto *Ci sono anch'io*. È stato adottato anche dalla città metropolitana *Diamoci una mano*. Lo scopo di questi progetti è lo scambio di valori e di esperienze. A chi beneficia di contributi diretti e indiretti da parte dei Servizi sociali o che ha disagio economico e riceve contributi e servizi è stata chiesta la disponibilità a fare lavori per la comunità. Quest'iniziativa è stata ben accolta, sia dalla comunità che dalle persone beneficiarie.

Intervistatrice: Hanno partecipato anche persone straniere a questo Progetto?

T.C.: A questo progetto hanno partecipato per lo più stranieri: sei- sette persone. Per lo più marocchini, poi albanesi e un italiano. Fanno lavoretti che siano visibili alla comunità: rimettere le strade, fare manutenzione al cimitero, aggiustare i percorsi pedonali. La ricaduta è stata positiva, le persone vengono viste mentre si impegnano e si rendono utili. La persona italiana è stata assunta dalla cooperativa dei cimiteri. L'aspetto negativo è che chi aderisce non può andare avanti così in eterno. La persona dopo un po' si stanca. Gli altri che hanno ricominciato nel tempo hanno trovato impieghi temporanei. Italiani e marocchini hanno lavorato. Si cerca di collaborare il con sociale e le associazioni.

Intervistatrice: Con quali associazioni?

T.C.: Per esempio con l'Auser, con l'associazione "Lettera 8" che lavora per l'integrazione delle persone disabili e con le associazioni sportive per esempio il Tennis Club.

I ragazzi del Servizio Civile sono utilizzati per l'accoglienza degli stranieri nella protezione civile ed è molto formativo. In più qui in paese c'è l'Associazione la Formica, è una Onlus, che ha allestito un mercato permanente dell'usato e di pomeriggio organizza corsi di sostegno ai compiti per i bambini e un corso di arabo. Quest'associazione e la stanza dove c'è la vendita è diventata un punto di riferimento per tanti stranieri e soprattutto per i marocchini. Il pretesto della vendita favorisce una conoscenza e uno scambio reciproci, ci sono numerose iniziative di pranzi, cene e gite organizzate per l'intera comunità, con attività come *I giochi senza frontiere* che hanno visto la partecipazione di più gruppi. Il Comune poi anche quest'anno ha aderito alla iniziative del Centro Migranti di Pontassieve che coinvolgono la cittadinanza durante la settimana della pace, anche con il progetto *Ciccio*, finanziato dall'Unione dei Comuni e che include anche la scuola.

INTERVISTA N. 10

Intervista alla Dott.ssa Vilma Natali dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Reggello e alla vicepresidente signora Annalisa Dini.

30 dicembre 2015

L'intervista è stata svolta nell'ufficio della dirigente presso la Scuola Secondaria M. Guerri di Reggello.

La Dirigente Scolastica verrà indicata con V.N., la vicepresidente con A.D.

Intervistatrice: Ci sono molti studenti di origine straniera nel vostro Istituto?

V.N.: No, non tanti, all'incirca il 7% del totale.

Intervistatrice: Quali sono le nazionalità maggiormente rappresentate?

V.N.: Le nazionalità rappresentate sono per lo più quella albanese, rumena, marocchina, egiziana, tunisina e kosovara... Abbiamo molti bambini disabili di origine straniera. Noto che c'è un'alta incidenza di disabilità fra i nostri iscritti stranieri.

Intervistatrice: Quali iniziative vengono intraprese nell'Istituto Comprensivo per gli studenti di origine straniera?

V.N.: Abbiamo molte iniziative. L'Istituto riguardo all'integrazione degli studenti stranieri lavora in rete con gli Istituti Comprensivi di Figline e di Rignano. Insieme collaboriamo, facciamo progetti e partecipiamo ai Bandi dell'Ufficio Scolastico per ottenere i finanziamenti per gli studenti stranieri. Le scuole condividono da anni il Progetto Alisei che prevede l'investimento di fondi e varie iniziative per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri appena arrivati o che comunque hanno difficoltà di integrazione. Ci appoggiamo poi al Centro Migranti di Pontassieve per i mediatori linguistici che partecipano ai colloqui con le famiglie. Ci sono due docenti funzioni strumentali che si occupano degli stranieri con una Commissione per l'Accoglienza. Abbiamo un protocollo per l'Accoglienza. Poi organizziamo i laboratori di alfabetizzazione per i ragazzi stranieri neo arrivati e per quelli che hanno difficoltà nello studio. L'anno scorso l'Università Popolare di Firenze nell'extrascuola ha organizzato corsi pomeridiani per i compiti, a scuola, perché in biblioteca alcuni ragazzi se ne andavano. C'erano attività varie, compiti e teatro. Alcuni si erano mossi nell'apprendimento. Ci vorrebbe continuità. In alcune classi hanno fatto teatro per favorire l'integrazione. Qualche anno fa durante l'estate erano stati organizzati corsi per i compiti per lo più per i bambini stranieri ma anche per quelli italiani che hanno difficoltà linguistiche. Venivano anche organizzati dei laboratori artistici o di cucina. Poi c'è l'orientamento: è stato fatto un progetto di zona per le seconde, con personale dell'università, sono stati organizzati anche incontri con genitori italiani e stranieri. Alcuni hanno lamentato che i loro figli erano rimasti fuori. I genitori sono rimasti contenti. Quest'anno l'Istituto è stato scelto dall'Istat per la somministrazione di un questionario: sia per ragazzi italiani che stranieri. Alcuni italiani a estrazione e tutti gli stranieri. È servita l'autorizzazione dei genitori. L'indagine misurava l'integrazione all'interno della classe. I questionari sono stati somministrati anche ai docenti. Solo per uno o due stranieri non c'è stata adesione.

Intervistatrice: Ci sono iniziative di formazione per i docenti?

V.N.: C'è stato un corso per insegnanti a Firenze, hanno partecipato le docenti funzioni strumentali per l'intercultura e per l'orientamento. Si sta organizzando un corso di glottodidattica per la primavera, ma ci sono poche iscrizioni rispetto a un corpo docente di cento insegnanti.

Intervistatrice: Nel Comune vengono organizzati corsi di italiano per adulti?

V.N.: No. Bisognerebbe organizzare qualche corso di italiano per gli adulti stranieri. Quando ero preside a Figline si organizzò un corso di italiano per le mamme. Quattro o cinque padri stranieri hanno chiesto il corso di italiano per le mogli. Mi sono rivolta a Massimo della Caritas, ma per ora non fanno niente. Ne ho parlato con l'insegnante funzione strumentale che però non è entusiasta. A Reggello anni fa quando ci fu l'arrivo delle badanti fu organizzato il corso. Questa dei corsi di italiano è stata una richiesta insistente uscita durante un Pei. Il padre marocchino che ha chiesto il

corso, qualche anno fa iscrisse a scuola i due figli maschi e non voleva iscrivere la femmina perché lei non capisce. La moglie aveva già espresso la volontà di fare un corso di italiano cinque o sei anni fa. Per loro Figline è lontano. Il discorso della famiglia è importantissimo. È importante che i genitori parlino e capiscano l'italiano. I ragazzi stranieri spesso non sanno bene l'italiano e hanno difficoltà nello studio, la motivazione va incentivata. Devono imparare la lingua dello studio. Serve un approccio diverso. E' per questo che stiamo organizzando il corso di glottodidattica per i docenti. Dare un insegnamento individualizzato è complesso. Su certe situazioni si ottengono risultati e su altri no...

A.D.: Abbiamo avuti anche casi di studenti stranieri bravissimi come S., lei vinse addirittura il primo premio di poesia... Spesso purtroppo però è proprio l'ambito familiare che non aiuta... per la lingua. I genitori hanno un linguaggio ridotto. Poi i ragazzi stranieri frequentano anche quelli italiani, però non basta, hanno delle difficoltà di lingua e non solo, anche economiche, sociali ... Ci sono ragazzi che sono andati a lavorare con i padri e sono stati richiamati a scuola più di una volta. Molti sono marocchini. Anche quel bambino egiziano che ha solo la mamma dà problemi...

A.D.: Il problema è che gli insegnanti hanno sempre fatto il loro lavoro, ma adesso c'è troppo controllo e vincoli. Lo psicologo che ti dice cosa sì e no, se uno ha un po' difficoltà se farlo leggere o no... Le classi hanno mille problemi, l'insegnante si sente con le mani legate, ha troppe classi, troppe problematiche. Le famiglie sono isolate.

INTERVISTA N. 11

Intervista al Presidente della Croce Azzurra di Reggello.

30 dicembre 2015

L'intervista è stata svolta presso nell'ufficio del presidente presso la sede della Croce Azzurra a Reggello.

Intervistatrice: Avete volontari di origine straniera?

Presidente: Ci sono due volontari stranieri: un uomo albanese che vive in Italia da tempo, è già integrato per conto suo. È un imprenditore, è venuto con il passaparola e un'altra persona rumena.

Intervistatrice: Secondo lei perché hanno deciso di venire? Sono già integrati nella Comunità o sono venuti per integrarsi?

Presidente: Sono entrati attraverso amici italiani, per entrare qualche volta il passaparola conta più del resto... Entrare nel volontariato, secondo me sarebbe più vantaggioso per lo straniero che per noi. Il problema è che non abbiamo spazio, solo queste due stanze, è da tanto che dovrebbe cambiare la sede, ma ancora nulla. Anche un disabile qui si accoglie male se vuole fare il volontario e gli si dice. Non c'è la struttura. Alla Protezione Civile ci sono più di 100 giovani volontari. Magari c'è la fidanzata, poi arriva il ragazzo. È una cosa che bisogna scegliere, se ho tempo libero, l'alternativa è o il divertimento, o il volontariato. Tutte le attività sono di gruppo, non del singolo, c'è aggregazione. I grandi li cambi male, la speranza è educare i piccoli. Essere lì vuol dire essere già emancipati, è un fatto di mentalità democratica, se non ce l'hai lì non ci vai...

INTERVISTA N. 12

Intervista all'educatore N.C. dell'Associazione *Anelli mancanti*.

4 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta presso la sede dell'Associazione nel Centro sociale il Giardino a Figline Valdarno.

L'intervistato verrà indicato con N.

Intervistatrice: Com'è nata l'Associazione *Anelli mancanti*?

N: Se vuole un po' di notizie, può andare sul sito che ho fatto per la sede figlinese con word press. Comunque in breve l'associazione è nata a Firenze nel 1997. Abbiamo uno sportello legale, corsi di italiano e anche un ambulatorio con i volontari. Qui a Figline ci siamo dal 2007; grazie a Romina Raspini che si occupa di Anelli a Figline. Dal 2000 è stato costruito il Centro Sociale il Giardino, che è uno spazio comunale, come la biblioteca. Nel 2008 costituimmo un gruppo di persone. All'interno del Giardino c'è "Anelli mancanti" che è un'associazione a sé. All'inizio c'erano solo lo sportello legale e il corso di lingua e di cultura italiana la sera. Chiunque può dare il suo contributo. Dal 2011 vennero a bussare alla porta i ragazzi delle medie per il sostegno allo studio. Così siamo partiti. È stato attivato il corso per bambini. L'associazione è cresciuta e ha aperto le porte alla collaborazione con la scuola. C'è un progetto che si chiama PEZ che stanziava i soldi per il dopo scuola. Si verificò che in una classe c'erano l'80% dei ragazzi stranieri. La classe era a tempo normale e si erano iscritti perché le mamme erano a casa e gli italiani a tempo pieno. Quindi c'è stato bisogno di dare un sostegno per i compiti. Nel 2012/2013 nasce un percorso di sostegno pensato come tutoraggio, si tratta di 2 ore a ragazzo. Il rapporto si basa sulla fiducia. Adesso Anelli fa da collegamento fra la scuola e i Servizi Sociali.

Intervistatrice: Funziona la comunicazione fra tutte queste istituzioni?

N.: In realtà purtroppo per il momento c'è poco dialogo, sarebbe auspicabile che si rafforzasse. Bisogna capire perché non c'è dialogo. Il 22 ho avuto un incontro con Ottavia, l'Assessore del Comune per il ripristino del tavolo interistituzionale. Il tavolo scolastico è a Bagno a Ripoli.

Intervistatrice: Lavora qui come educatore, o è un volontario?

N.: Ho fatto per anni l'operatore di strada, qui sono volontario, ora lavoro con i rifugiati. Veniamo interrotti da un signore albanese, devono andare a Roma. A Figline per le scuole medie c'è la consulenza di una psicologa.

Intervistatrice: Quali altre attività svolgete?

N.: Nello specifico le attività che offriamo e che sono riportate anche sul nostro volantino sono: lo Sportello di informazione e di consulenza legale il primo e terzo mercoledì del mese 18.45-19.45. Poi abbiamo la scuola di lingua e di cultura italiana per adulti stranieri tutti i lunedì e i mercoledì dalle 21 alle 22.30. C'è il doposcuola per gli alunni di scuola media e superiori il mercoledì dalle 18,00 alle 20. Infine abbiamo organizzato il doposcuola per gli alunni delle scuole elementari il mercoledì dalle 17.00 alle 18.30. L'associazione è convenzionata con l'università, gli studenti universitari possono svolgere da noi tirocini e stage attraverso le nostre attività. Altre attività sono il teatro sociale e il cineforum. I ragazzi propongono i film. Poi ci sono le uscite di fine anno. C'è la collaborazione con il Circolo velico della Cooperativa Rugiada: organizza corsi di vela, ci abbiamo portato i ragazzi d'estate. Abbiamo fatto un cortometraggio: *Mortal Kebab*. Alcuni ragazzi hanno la liberatoria, altri no. Anche per venire qui i genitori firmano un foglio di liberatoria.

Intervistatrice: Com'è il rapporto con i ragazzi?

N.: Fra i ragazzi e i volontari si crea confidenza. Le attività sono di gruppo, ma spesso i ragazzi vengono anche da soli a parlare di problemi. L'approccio è didattico ma anche educativo. Si cerca di offrire la presenza di adulti significativi. Poi c'è Coop21 che è la cooperativa degli operatori di strada. Quello che cercano di fare è agire positivamente sui bisogni dei giovani, per *empowerment*. Lavorando sulle potenzialità si alimenta l'autostima. La Cooperativa Inchiostro lavora solo con casi gravi.

Intervistatrice: Ci sono proposte specifiche per ragazzi stranieri?

N.: Facendo una macrovalutazione, per il disagio giovanile degli stranieri direi che c'è ben poco. I percorsi educativi di strada che producono "agio", lasciano troppe dimensioni scoperte... Chi ha difficoltà didattiche e comportamentali con supporto extrascolastico ha un non successo. Per gli stranieri, certi testi, come il tempo dei draghi andrebbe destrutturato, mostra draghi e folletti che altre culture conoscono meno.

Intervistatrice: In quale area territoriale lavorano gli operatori di strada?

N.: Nella zona del Chianti, della Val di Sieve e del Valdarno.

Intervistatrice: Avete lavorato a qualche progetto specifico per gli stranieri?

N.: C'era l'esperienza della Consulta ma è fallita. C'era un finanziamento regionale, il centro Anelli Mancanti ci ha lavorato ma non è andata e ora Ottavia vorrebbe fare un forum, ma non è la stessa cosa.

Intervistatrice: Ci sono altre iniziative nel territorio per supportare ai ragazzi stranieri nello studio?

N.: C'è l'oratorio dei Salesiani, è un posto dove si segue i ragazzi per fare i compiti anche se a livello più religioso. Le do i numeri di telefono del direttore e di una volontaria. La Meazzini riguardo all'intercultura ha fatto una mappatura. Manca però una regia. I lavori progettati sono fatti autonomamente non c'è dialogo.

Mi fa vedere l'ambiente, la sala teatro e il gioco Migrantopoli: un bellissimo gioco dell'oca per gli studenti della Scuola Secondaria medie con tutte le esemplificazioni e le spiegazioni su cittadinanza e leggi sulla migrazione...

INTERVISTA N. 13

Intervista al signor A.B., Mediatore culturale di lingua araba presso il Centro Migranti di Pontassieve.

8 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta in un bar di Figline Valdarno.

L'intervistato verrà indicato con A.

Intervistatrice: Lei svolge attività di mediazione linguistica e culturale presso il Centro Migranti di Pontassieve, collabora anche con le scuole del Valdarno?

A: Sì, da diversi anni. Quando mi chiamano vado alle scuole e vado alle riunioni con le maestre e i genitori e traduco per loro.

Intervistatrice: La scuola italiana è molto diversa da quella marocchina?

A: Praticamente in Marocco la scuola compie l'educazione che magari la famiglia non dà... Cioè la famiglia è abbastanza rigida, conta molto il rispetto dei genitori. Poi la scuola va verso questa strada, praticamente se a volte il padre si sente incapace di seguire il figlio va a dirlo all'insegnante e l'insegnante cerca proprio di dare le nozioni sull'educazione e sul rispetto familiare. Questo è tipico, parlo dei casi normali. Deve essere un rispetto già dato all'insegnante praticamente dal primo anno, dall'asilo, da quando siamo entrati nella scuola la prima volta. Già dalla prima elementare il maestro è quella persona che ci fa sapere e che ci insegna delle cose, gli si deve rispetto. E questa è l'idea che il genitore dà, che l'insegnante va sempre rispettato. Anche l'insegnante sempre dice dovete rispettare vostra famiglia, dovete rispettare genitori, vostra madre. Un ragazzo cresce in un ambiente già con questo *entourage* di rispetto.

Intervistatrice: Anche di certezza personale...

A: Allora per questo il primo impatto di bambini a scuola è questo patto..in Italia questa catena cambia, la scuola non è più l'anello di rinforzo del rispetto dei genitori, ma è un'autodenuncia dei diritti..tu hai il diritto di.. tuo padre non può avere il diritto di dirti di non fare questo... Così già ritornano a casa con una piccola rivolta e così vogliono capovolgere questo rapporto che era prima iniziale, questo triangolo famiglia-scuola e ragazzo. Si capovolge questo rapporto e la scuola diventa una ispirazione di libertà o di diritti che lui non ha mai avuto prima e così torna a casa già con idee date a scuola sul diritto che non gli possono fare niente, che la famiglia deve badare, deve comprare, ecc ... La famiglia che è una risorsa di affetto diventa un dovere di lavarti, di cucinarti, di comprarti tutte le cose..ecco e non finisce più, quando questo triangolo di rispetto, questa catena si rovina. Il secondo che assorbe questo cambiamento è la scuola perché il bambino una volta che tornato a scuola, la scuola diventa nemico, vuole cambiare, si rompe la catena, va a scuola, non segue più, inizia a parlare solo dei diritti e parlo soprattutto dei ragazzi che arrivano abbastanza grandi della media, raramente ho visto casi di ragazzi che continuano gli studi

Intervistatrice: Il problema secondo te è maggiore nei maschi o nelle femmine?

A: Mah uguale ... anzi ultimamente stiamo vedendo sul territorio proprio molte ragazze che sono arrivate ad avere questo rapporto..

Intervistatrice: Chissà che dispiacere per i genitori.

A: Molto molto, c'è un grande dispiacere, prima magari il padre lavora, c'è affetto, sempre magari chiedono..arrivano qui e il rapporto cambia in una maniera atroce, cioè il problema è che il padre, i genitore non può fare niente, non possono fare niente e la scuola lo stesso, quando la scuola si accorge del cambiamento che è stato fatto inizia a chiedere aiuto alla famiglia, però il colpo è già fatto, perché la scuola ha già dato la motivazione, non parlo della scuola come scuola, come amici, come ambiente..non parlo della scuola come persona, parlo della scuola come ambiente scolastico perché di solito il ragazzo non ha altri amici, deve fare suoi amici, una sua squadra e questo è una difficoltà, quelli che arrivano già cresciuti..quelli che sono già qui cambiano molto le cose..

Intervistatrice: Secondo te cosa succede alla seconda generazione?

A: Sììì, la seconda generazione la vedo più tranquilla, parlo della maggior parte, la vedo più inserita salvo dei problemi, la vedo abbastanza inserita, l'esempio è la famiglia di cui abbiamo parlato.

Intervistatrice: Loro sono straordinarie..io ho chiesto ma voi vi sentite più marocchine, più italiane o tutte e due le cose? E loro, entrambe, mi hanno detto tutte e due le cose, N. ha detto, io non potrei essere solo italiana, non potrei essere solo marocchina. Questo secondo me è un esempio di integrazione meraviglioso..

A.: Sì, sì, sì.

Intervistatrice: Perché a volte i ragazzi si vergognano della loro origine... Sentire queste ragazze nate qua, dire questa cosa, per me è stato bellissimo...

A: Questa esperienza di appartenenza, posso dirlo come l'ho provato anche io, nel senso, io sto da sedici diciassette anni, nel territorio, qui... La sensazione cioè... Non ci può passare così... Che non hai una sensazione di appartenenza a una parte di un paese dove è cresciuto tuo figlio, è nato tuo figlio, stai lavorando, stai vivendo... Eh anzi cancellando i primi ricordi che hai, ma sono come in bianco e nero, la vera appartenenza ce l'hai qui, mi sento felice, mi sento felice, non italiano, perché magari gli altri non vogliono che io dico che sono italiano, cioè mi ricordo una cosa bellissima... Mi è successa quando ha vinto l'Italia la coppa del mondo con la Francia e finalmente io avevo questa... Cioè io tifo per l'Italia, non posso tifare per un altro paese, dentro di me, anche se per esempio gioca Italia e Marocco, in questo caso io lascerei... Chi vince va bene per me... Nel 2006 ha vinto l'Italia, io in quel momento frequentando le scuole e tutto nei corsi mi arrivano vari ragazzi che frequentano..e parlando con il direttore dei salesiani mi diceva che i ragazzi non tifano per l'Italia, i ragazzi marocchini, ho detto questo è un caso strano, per me è strano, perché io non vedo l'ora di andare a vedere la partita, anzi aspetto, non mi piace il calcio però in quel momento tutti siamo amanti di calcio, cioè praticamente quando l'ha detto mi è venuto strano. Come mai dei ragazzi che frequentano i Salesiani, che vanno nelle scuole non tifano per l'Italia? Allora ho cercato, ho chiamato due di loro, dicevano che...

Arriva il figlio che con una parlata molto stretta dice che va in moschea.

A: Sì, mi hanno detto che loro vogliono tifare per l'Italia, ma i loro coetanei anche maggiorenni, alcuni, li mette in dubbio questo tifo.

Intervistatrice: Cioè mettono in dubbio che possano voler tifare Italia.

A: Brava. Come è possibile? Dico io, non so, è una partita, se vedo bandiere italiane io tifo Italia, non vedo perché un ragazzo se anche nato qui, cresciuto qui non deve tifare Italia, però messo un dubbio della sua appartenenza dagli altri, questo è il problema..Però io avuto un dubbio fino a quando andato alla fine, ho toccato questa esperienza..perché invitato da amici italiani, loro hanno una villetta con grande schermo, hanno detto, ci fa piacere se vieni a vedere la finale della partita con noi. Detto vengo volentieri, eravamo assieme. Sono andato lì, una volta sceso dalla macchina, ero con amico, eravamo in due, arrivano due o tre per salutare e fare strada, ci salutiamo e il problema è che queste persone sono amici e persone colte, uno è un architetto, cioè non sono persone.. "Eh si fa la partita! *Pour la France?*", dicono.. come se mi avesse messo un coltello nel cuore..come per la France? Cioè anche se lo ha detto scherzando, però non potrebbe che gli viene

idea che potrei tifare per la Francia in un paese che sento il mio..cioè..capito, quindi da quel momento, quando me lo ha detto così...

Intervistatrice: Capisco... Con estrema bontà però ti vedeva come straniero...

A: È questo! È questo! Questo ti fa pensare a delle cose che forse non ti vengono nemmeno in mente, ma io come se forse ti fa svegliare da un sonno, te non puoi tifare l'Italia, per dire... Forse non è così, ma io l'ho pensato a quel modo... Come fa a dirmi? Subito, a quel momento ho capito perché quei ragazzi hanno detto così..cioè perché. Ho detto non è possibile che pensano che posso tifare un altro paese... Però delle volte l'influenza anche dell'altro di accettarmi influenza il mio rapporto con essi, è questo il senso.

Intervistatrice: Pensa che noi a scuola, se abbiamo un bambino marocchino in classe, diciamo è straniero, è immigrato, anche se è nato qui e non hai mai vissuto l'esperienza della migrazione. Questi sono i messaggi che noi mandiamo...

A: Questo Maria è un altro punto per noi forte anche delle leggi che vogliono fare, però penso che la cittadinanza data ai bambini nati qui è un grande punto di avanzo, è un grande passo. Un ragazzo che è nato qui cresciuto... permesso di soggiorno... poi arriva che ha fatto medie superiori..poi a un certo punto è straniero e deve cambiare... c'è da fare il permesso di soggiorno. Qui c'è la tessera sanitaria, è scaduta, devi rinnovare il permesso di soggiorno e poi non puoi mai fare i lavori dei tuoi compagni italiani, con cui sei nati all'ospedale, sei andato a scuola, perché una grande generazione di ragazzi nati qui, che conosco, fatto tutto il percorso scolastico qui, lavorano in pelletteria, sono un esempio della bocciatura, cioè io non potrei mai fare uno sforzo a scuola se il mio fratello grande è andato a fare questo lavoro, non puoi fare un lavoro anche se meritevole, non lo puoi fare...

Intervistatrice: Parlavo con S. ieri, e le ho chiesto, cosa vuoi fare da grande? Mi ha risposto: la maestra, ma quando ho fatto il concorso io, era richiesta la cittadinanza, è cambiato qualcosa? Lei può farlo?

A: No, ancora non è legge.

Intervistatrice: Ma ti rendi conto?! Già ho capito che farle fare il percorso universitario è per la sua famiglia un peso economico, ho paura che lei rischi di perdere tempo...

A.: I suoi genitori?

Intervistatrice: No, non ce l'hanno, ieri mi dicevano che dipende dal reddito. Ma è un requisito anche quello?

A: Sì.

Intervistatrice: Lei è straordinaria... È intelligente... Non può realizzare il suo sogno...

A.: Questa legge è ancora al Senato, se fai i primi cicli scolastici, altrimenti non ce l'hai se non la prendono i genitori, o non sei nata qui entro i 18 anni...

Intervistatrice: Lei non è nata qui...

A.: Ma penso che sarà legge, perché già passata al Parlamento.

Intervistatrice: Speriamo...

A: Perché questo aiuta molto l'inserimento non soltanto scolastico, anche tra coetanei, non ti senti più uno escluso che va..immagina soprattutto conosco diverse famiglie, quanti giorni perdono per andare a rinnovare per andare a prendere impronte digitali.

Intervistatrice: Come i criminali...

A: Pensa a ragazzi di dodici tredici anni prendere impronte digitali, passare tutto il giorno in Questura, questo è il problema, poi danno un anno e devono rinnovarlo, io conosco delle famiglie, benissimo che hanno quattro figli e purtroppo i figli non parlano nemmeno arabo, immaginalo te, te lo giuro non parlano arabo, sanno un po' di dialetto solo un pochino e devono andare sono andati a fare rinnovo e tutto quanto, in base al reddito, un anno e rinnovabile, poi deve dare i documenti due mesi prima..poi dopo richiesta...

Intervistatrice: Si dice che non vogliono integrarsi, come si fa se ti fanno sentire straniero.. Io mi sarei arrabbiata molto. Ma gli altri non se ne rendono neanche conto, i messaggi che ti arrivano sono in contraddizione con lo sforzo che ti viene richiesto. Ti dicono integrati e poi sei straniero. Allora chi sono? È difficile assumere due punti di vista... Io sono rimasta scioccata dalla civile Europa che costruisce i muri... tutti i paesi sono razzisti... Poi pensi alla Francia, Parigi..io la

prima volta ero estasiata a vedere anche gli uomini di colore in giacca e cravatta e che andavano a lavoro e ora..penso alle *banlieux*, a quello che succede... È un percorso difficile di apertura reciproca.

A: Però praticamente quello che è successo nelle *banlieux* in Francia non penso ha rapporti di integrazione, è delle persone con problematiche che hanno rapporti familiari, che il triangolo è stato rotto a un certo punto, sia che sono stati cresciuti a un certo modo diciamo poi a un certo punto, si vede che la religione non c'entra niente, sono persone che non frequentano nemmeno i centri islamici, delle persone che non pregano, vanno nelle sale da gioco, bevono, si ubriacano, sono persone con disagio sociale è un tipo di criminalità canalizzato essendo persone che cercano di organizzare questo flusso di criminali, vogliono aprire guerre mafie, cercano di mettergli in testa che arrivano come buone persone, credenti, che arrivano per fare invece di suicidarsi, uccidi altri e vai in paradiso..se no non ha altre spiegazioni, te sei già sulla strada del suicidio, della pena morte o del carcere, invece di fare, c'è istinto criminale, perché loro cercano persone criminali con istinto suicida, non vanno da persone credenti, assolutamente, per esempio parlano di Isis però sono, non c'è nessun sapiente, che c'entra con l'Isis che predica, sono criminali, cercati qua e là, poi per la Francia si sono basati su questo istinto, ormai siete persi, invece di essere perduti per sempre fate queste cose e andate al paradiso, no so quale paradiso, non lo so...

Intervistatrice: Chissà... Io credo che strumenti culturali e andare bene a scuola ti dovrebbe dare *chances* in più, per capire con la ragione cosa è giusto e cosa non lo è... Più cultura hai e più libero dovresti essere.

A: Parlando di libertà, faccio un passo indietro rispetto a quello che dicevi sulla scuola, noi cosa dovremmo fare? Essere più comunicativi con le famiglie? Collaborare di più? La scuola italiana sta facendo sforzi molto importanti non grazie al sistema scolastico, ma grazie agli insegnanti che ci lavorano, che di solito fanno sforzi personali, lo vedo, anche in orario extrascolastico, si trattengono per parlare con i familiari, risolvere i problemi, conosco insegnanti che vanno dalle famiglie per capire il problema qual è... Anzi... Gli italiani reagiscono bene, il triangolo è culturalmente difficile. Perché i paesi sono diversi, è normale, sono storie e culture diverse. In Marocco l'insegnante può arrivare a picchiare il bambino, qui non è possibile, è una legge, diverse cose... Però cercare... Per questo la scuola sta facendo molto, ma parlo soprattutto degli insegnanti. Non so se si cercano veramente insegnanti per insegnare o a caso, così... Penso che l'insegnante c'ha una sensibilità, questo mi fa piacere, in tutti questi anni sentito parlare male di pochi insegnanti, ma parlo di centinaia di insegnanti, 99.99% di insegnanti che hanno buona fede di insegnare e di avere rapporti buoni diciamo con ragazzo, quello che succede non è colpa assolutamente di insegnante, anzi insegnante cerca di capire problema, cerca di risolverli, cerca di affrontarlo, la famiglia, però è un po' difficile, non è facile, ci vogliono cambiamenti radicali, sia nella forma della cittadinanza che è la forma primordiale che il bambino, il ragazzo non si sente straniero, sia ci vuole lo sforzo sia come rappresentarlo nella classe, perché l'insegnante non cerca mai di accentuare la sua diversità, anzi.. facevamo quell'esempio.. quello era un bell'esempio, anzi ho visto crescere una piccola generazione di ragazzi che hanno avuto esperienze molto positive: Alisei che facevamo era molto importante, perché vai a scuola, porti il ragazzino magari appena arrivato o da qualche anno e cercare di valorizzare le sue conoscenze, per esempio io faccio una lezione di arabo, per imparare arabo, facevamo, con Alisei, facevo per tre anni e praticamente fare corso di arabo, allora tutti compreso insegnante diventano curiosi per capire, facevo anche lettere, la tradizione, indossavo anche i vestiti faccio questo modo di vivere, il bambino si sente speciale, ma tanto mi hanno parlato insegnanti.. e mi hanno detto che prima.. ho visto caso di un ragazzino che prima era isolato stava dietro tutti, stava sempre isolato e non parlava con nessuno, quando andato io fatto una fiaba e cercato di parlare un po' arabo e un po' italiano e il bambino ha iniziato a illuminarsi e poi immagina che a un certo punto, senza rendersi conto, tutto era così naturale, il bambino l'ho trovato vicino a me davanti, poi l'insegnante diceva non viene mai qui, non partecipa mai, poi tutti i ragazzi di classe chiedevano a lui, dimmi come si fa questa lettera, erano incuriositi capito..praticamente questo è un bell'esempio, sì magari la scuola non ha i mezzi però potrebbe valorizzare i ragazzi, la loro cultura, se non sa l'italiano però sa un'altra lingua e può recuperare e

gli altri iniziano a vederli da un altro punto di vista... facevamo il the, le feste, la vestizione, ho fatto vestire gli insegnanti...

Intervistatrice: Ho visto un video tuo girato alla scuola di Ciliegi, quando facevamo le giornate di racconto e rendicontazione alla Leonardo da Vinci... le cose lì andavano ben, c'era l'opportunità di pagare mediatori per fare laboratori di questo tipo...

A: Ma c'era anche la volontà e se c'è volontà è anche una cosa fattibile.

Intervistatrice: Anche con i genitori.

A: È una cosa importante, tiene il ragazzo sott'occhio, diventa sensibile all'altro, un ragazzo che era isolato o non può capire quello che maestra dice o non può essere allo stesso pari degli altri, può essere importante in quel momento e questo può essere il primo passo, perché gli altri lo guardino diversamente era importante, ci sono altre esperienze, ci sono alcuni che non si sono integrati, ma esempio una ragazza che figlia di un amico, arrivata due anni fa, sono stati a scuola media, ora fa terza media, una seconda e una prima e andavo a fare ore di accoglienza, non sanno niente di italiano, solo francese, ha fatto uno sforzo e hanno iniziato e alla fine dell'anno è arrivata fra i primi a passare, e i prof ne parlavano e parlano bene di lei. Questo ci fa molto piacere, perché la scuola italiana è piena di persona che hanno grande cuore c'è da applaudirli, lavorano con umanità, cercano di capire, risolvere i problemi, questo è bello. In altri paesi non si trova così.. Parlo del Marocco per es. lì c'è scuola privata e pubblica, la privata ha percentuale grande molti ci vanno, lì c'è maggior e attenzione dell'insegnante e ora in Marocco nella pubblica perché diano più attenzione li pagano di più, qui invece lo fanno gratis, nella scuola pubblica l'attenzione è poca nella pubblica. In Italia si insegna con il cuore. È un lavoro speciale... Poi dipende con che occhi ti poni.

Intervistatrice: La comunità che c'è qui l'hai fondata te? E come ti è venuta l'idea?

A: L'associazione? Sì, praticamente io sono arrivato nel 2000, ero in Francia prima, sono laureato in francese, ero in Francia per un dottorato ma poi l'economia...i miei soldi non ce li avevano per sostenermi ... sono venuto qui per delle vacanze e alla fine scuola a Lione, ero a Lione, qui in una famiglia di viaggio e era luglio, ero al Girasole e ho iniziato a lavorare poi mi piaceva la Toscana e ho detto va bene rimaniamo qui, era agosto, poi settembre conosciuto un'insegnante francese di Firenze e cercava una persona che insegnasse francese a Firenze per una ditta tanto il dottorato non l'avevo finito e ho iniziato a insegnare dal 2000 alla società americana Kelvin Klein è stato dei bei momenti fino al 2001 a 11 settembre, visto economia americana in crisi, poi ho continuato a insegnare vari percorsi e nello stesso anno ho cercato di mettermi con un gruppetto di persone e prima cosa mi hanno chiesto di insegnare arabo a ragazzi ho conosciuto Tagliaferri che stava a Vaggio, molto bravo e mi ha dato disponibilità di insegnare arabo a scuola e abbiamo portato bambini per corsi di arabo, nel 2003 mi sono iscritto a università di Siena e ho avuto livello A4 per stranieri per insegnare italiano a stranieri e ho iniziato a fare corsi serali a scuola media per marocchini, rumeni, poi da quel momento è nata comunità però associazione non l'abbiamo fatta, prima lavoro di dialogo, facevamo cose insieme e poi venuta voglia di fare centro culturale prima ci riuniamo facciamo preghiere e nel 2006 fondata a associazione a abbiamo avuto centro, proprio qua a due passi a confine con la chiesa.

Intervistatrice: Tuo figlio parlava di moschea, ma c'è la moschea?

A: No è sala di preghiera, c'è una sola traduzione, ora dato possibilità anche donne di partecipare e venire la domenica e stare insieme. Noi vogliamo dare valore alle singole identità senno il bambino, la bambina rimane persa, non sa, italiano non può essere perché non glielo permettono di essere, musulmano non è perché non sa niente della sua cultura e rischiano di perdersi. Noi abbiamo proprio casi di bambini nati qui e ragazzi che non hanno nessuna direzione da seguire e questo è male, la famiglia non ce la fanno. Non è il sistema italiano, è il sistema di non avere identità e non conoscerla, vorrei fare questo ma non posso perché sono musulmano, ma vorrei fare anche questo...questo è un grosso problema, è un male...

Intervistatrice: È un grande problema, è molto bello che ci sia la scuola di arabo per dare radici e un senso

A: Ci sono anche ragazzi perché io faccio anche presidente della confederazione islamica della toscana che raggruppa 23 territori islamici toscani, siamo organizzazione che ci troviamo e faccio anche il tesoriere della confederazione islamica nazionale.

Intervistatrice: complimenti!

A: Sì è bello, raggruppa più di 240 in Italia, abbiamo nostra sede qui, lavorano due ragazze, italianissime, una per esempio nate qui in Italia, però hanno conosciuto la loro identità e amore per Italia e per loro identità anche su facebook, io posso essere musulmano e italiano, rispettare le leggi e essere rispettato per il mio credo, non contraddice la nazionalità, lavorano nella segreteria della confederazione questo amore che hanno per paese è questo esempio di identità che ci vuole, ci vuole uno che ama e rispetta paese che ospita e anche ama e rispetta, che ha un'identità, a me non interessa quale identità, l'importante è che ha un'identità... Io sì per il proprio equilibrio.

A: Ultimamente una ragazza ha detto alla sua mamma, non mi frega niente dell'Islam, della tua religione, poi vado su facebook e vedo che ha scritto delle cose... Scusa... L'Italia è un paese di... Cioè capito ... È questa la mancanza identità ... va dalla sua mamma e dice vai all'inferno tu e la tua religione di m... E poi l'Italia... Dove sta questa ragazza? Questo è il problema..

Intervistatrice: Sì, il discorso dell'identità è importantissimo... Delicato, va curata... L'iniziativa della scuola di arabo è geniale.

A: Ora abbiamo quattro classi, la domenica, cercato 4 donne che insegnano tutte laureate, una ha il dottorato in Marocco 110 e lode, questo in Marocco è un sogno...

Intervistatrice: Lavora?

A: No, perché il titolo di studio non è riconosciuto, io con il mio diploma potrei anche insegnare francese e mi piacerebbe, in Marocco insegnavo francese in scuola privata, pagano a ore..dopo la laurea sono stato tre anni ad aspettare lavoro, lavorato asilo nido, in questa scuola, poi lavoro di stato non è arrivato e detto vado a fare il dottorato in Francia. Queste donne laureate in Marocco ricongiungimento familiare e lavorano quasi gratis... C'è un piccolo contributo dei bambini..io insegnato lì fino allo scorso anno. Ora stancato, faccio sostituzioni...

Intervistatrice: Tuo figlio ci va?

A: Sì.

Intervistatrice: Fino a che età vanno?

A: Anche i grandi.

Intervistatrice: Ma anche occidentali?

A: Sì, arrivano due o tre l'anno scorso. L'anno scorso abbiamo organizzato con *Figline a colori*, si fa noi Salesiani e Focolari e si fa insieme, l'anno scorso anche a scuola è entrata, non è un evento unico ma varie giornate. Abbiamo fatto a scuola di arabo tanti bambini italiani con i genitori ho insegnato libro di arabo a tutti, messi insieme con ragazzi arabi, una letterina per stare insieme e poi fatto merenda araba, nella mensa e fatto una... Ti faccio vedere queste foto... Mi mostra le foto.

Intervistatrice: Per te servono queste cose alla comunità figlinese?

A: Sì sì e ancora di più per avere più sensibilità, perché chi è qui ha amore per questo paese, diversi dicono eh io torno a casa torno a casa ma poi nessuno torna... Pochi, magari tornano. A meno che non siano giovani coppie che con la crisi sono dovuti andare, parlo di ultrasessantenni con figli, stanno qua, non tornano, ormai hanno il vaccino dell'Italia.

Arriva il bambino parla in arabo.

Intervistatrice: Adesso tu dove lavori? Avevi aperto un negozio?

A: L'ho chiuso, l'ho passato, non ce la facevo.

Intervistatrice: E ora che lavoro fai?

A: Faccio il dipendente per una ditta, operaio.

Intervistatrice: Come la vivi questa cosa? Avresti altri titoli...

A: No, no...

Intervistatrice: Ma non hai delusione?

A: Sì una grande delusione, perché per stare... Ecco vedi... Questa è B. C. la conosci... c'è pane arabo - fa vedere le foto- abbiamo fatto pure... -mostra le foto. - Questa è Ottavia (assessore), abbiamo domani riunione con lei, per avere sede abbastanza grande, perché con le donne non c'è

spazio, ora è un garage... Abbiamo cercato di comprare a casa grande, ma penso che vogliono proporre altre cose.

Intervistatrice: Ma qui non ci sono altre associazioni?

A: No.

Intervistatrice: La consulta?

A: Non è arrivata al traguardo e questo ci è molto dispiaciuto.

A: Conosci è S., mamma di E. B. dell'università di Firenze... Conosci.. Vedi i genitori... Tutto insieme...

Parliamo di investimenti su scuole.

A: Dice chi ci investe va più avanti di chi investe solo su economia...

Intervistatrice: La Finlandia per esempio.

A: L'Indonesia. È un paese musulmano che ha investito tanto s scuola. Il presidente ha detto il paese ha fatto un grande passo in avanti perché ho alzato investimenti sulla scuola.

Intervistatrice: Ho esaurito le domande, grazie!

A: Grazie a te, in bocca al lupo, ti piace...

INTERVISTA N. 14

**Intervista a due volontari, uno anziano e uno giovane della Misericordia di Figline V.no.
9 gennaio 2016**

L'intervista è stata svolta presso la sede della Misericordia a Figline Valdarno.

Il volontario anziano sarà indicato con V1, il volontario giovane sarà indicato con V2.

Intervistatrice: Ci sono volontari di origine straniera nella vostra Associazione?

V1: Ce n'è uno solo, è un tunisino, fa volontariato da tanto tempo. Lui l'ha dichiarato di non essere musulmano. Perché la Misericordia è cattolica... c'è di mezzo la Chiesa e i cardinali.

V2: Alla Croce Azzurra, vicino al Torricelli, ci sono dei volontari albanesi, sono miei amici.

Intervista ai volontari della Croce Azzurra di Figline Valdarno.

9 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta nell'ufficio della Direzione dell'Associazione.

La volontaria sarà indicata con VA, il volontario con VO.

Intervistatrice: Quanti volontari di origine straniera ci sono nella vostra Associazione?

VA.: Qui non ci sono volontari, ma ci sono persone che sono tenute a recarsi a prestare servizio nell'ambito degli accordi con il Tribunale per la conversione della pena. Ci sono tre categorie di associazioni: l'Anpas che fa da cappello alla pubblica assistenza e raccoglie tutte le Croci, la Misericordia e la Croce rossa. L'Anpas ha un accordo con il Ministero degli Interni e di Grazia e Giustizia. Le Associazioni possono venir chiamate dagli avvocati, quando è previsto che l'imputato possa convertire la pena e fare dei lavori socialmente utili. Come Berlusconi... Se il giudice ritiene che ci siano gli estremi, per esempio per le persone a cui è stata tolta la patente per guida in stato di ebbrezza, magari associato a uso di droghe ... c'è la conversione della pena in servizio di pubblica utilità. Qui ci sono molti giovani e anche stranieri, come due ragazzi albanesi e un signore egiziano.

VO: Anche la Misericordia lo fa, ma non più di uno alla volta. Le persone preferiscono venire alla Croce Azzurra, noi seguiamo di più. C'è la supervisione dei carabinieri o del Servizio Vebe. Vengono raccolte le firme delle presenze, c'è un registro. C'è anche un programma e una relazione finale che dà una valutazione dell'impegno e l'atteggiamento.

Intervistatrice: Promuovete il recupero sociale di persone a cui viene sospesa la pena?

VA: In pratica partecipiamo a progetti di integrazione...

Intervistatrice: Quante persone prestano servizio nella Croce Azzurra di Figline?

VA: Qui abbiamo un ventina di volontari.

Intervistatrice: Qual è la vostra area di competenza?

VA: È quella dei Comuni limitrofi, ma lavoriamo molto anche con Firenze. Non facciamo servizio di 118, però se capita un servizio urgente per strada per esempio, ci dobbiamo fermare o sarebbe omissione di soccorso. Veniamo chiamati in base alla disponibilità che possiamo offrire. Ci occupiamo di servizio alla persona, dialisi, chemio ecc.

Intervistatrice: Sono esperienze forti...

VA: Sì, quello che conta è il rapporto con il malato. Le persone coinvolte cambiano... Alcuni ragazzi fanno un po' i sostenuti e poi magari hanno paura del sangue o sono tatuati e pieni di tatuaggi...

È un bel progetto, si aiutano molte persone. Si sviluppa empatia. Gli incarichi sono di barelliere soccorritore. I turni vengono stabiliti in relazione alle esigenze lavorative.

Intervistatrice: Chi viene inserito come operatore fa un corso di formazione? L'impatto non deve essere facile...

VA: La formazione viene fatta fare se c'è quando la persona capita, altrimenti vale un approccio operativo e si impara sul campo, anche osservando. I più anziani diventano un riferimento.

VB: Contano l'umiltà nel servizio e il ringraziamento del paziente. Poi non si finisce mai di imparare.

INTERVISTA N. 15

Intervista ai volontari della Caritas di Reggello.

22 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta presso la sede della Caritas a Reggello.

I volontari verranno indicati come Volontario 1 (V1) e Volontario 2 (V2).

Intervistatrice: Buongiorno, come è organizzata la Caritas di Reggello?

V1: Siamo un gruppo i volontari e cerchiamo di fare del nostro meglio per ci ha bisogno. Cerchiamo di conoscere anche le altre realtà della diocesi vicine, non siamo schegge, siamo tutti quanti coordinati. Tutti quanti lavoriamo per le stesse finalità con le stesse aspirazioni. Inoltre lavoriamo spesso con le stesse persone, con le stesse comunità di persone in difficoltà di cui spesso gli stranieri sono una gran fetta. C'è precarietà soprattutto per quanto riguarda il lavoro che produce dei gran danni e delle difficoltà enormi dal punto di vista della vivibilità del quotidiano. Queste persone vivono una difficoltà enorme perché non hanno una gran rete intorno e poi si scontrano con la difficoltà di cercare un lavoro che non si trova e quindi si arrangiano e si danno da fare, si improvvisano, quelli che ce la fanno, gli altri invece una minor parte si adagia e quel che viene viene, c'è anche questa reazione qui. Però in genere sono persone abbastanza vivaci anche dal punto di vista della capacità di adattarsi, ma non sempre è possibile perché spesso le difficoltà diventano di ordine economico, si devono pagare gli affitti, le utenze, le spese e quelle se non ci sono entrate poi si cade in una situazione dalla quale poi è difficile riemergere se non si trova un lavoro. Il lavoro è la soluzione di tutto. Queste reti che ci sono come la nostra sono molto importanti per sostenere anche da un punto di vista psicologico, dell'amicizia per contrastare l'alienazione.

Intervistatrice: È cambiata la situazione anche qui da noi con la crisi?

V2: Rispetto a qualche anno fa senz'altro, fra l'anno scorso e ora non è possibile dirlo, c'è un po' meno speranza perché a volte dopo tanti tentativi di trovare un lavoro qualcuno si demoralizza e si adagia.

V1: C'è un malessere che avrebbe bisogno di rimedi e di cure. Si dovrebbero tentare delle soluzioni più adeguate ai tempi e alle persone, in modo da permettere a tutti di avere quanto meno

un minimo di sussistenza e di sicurezza. Comunque non si può generalizzare, le situazioni sono variegate, però chi si rivolge a noi si trova in una situazione di difficoltà abbastanza grave. Il nostro aiuto non risolve le situazioni ma almeno alleggerisce un po' i carichi. Mantenere questo collegamento avere questa possibilità di un aiuto anche psicologico e di amicizia che poi è quello che a noi interessa di più, perché in definitiva non possiamo risolvere i problemi economici o finanziari o professionali di una famiglia, possiamo dare aiuto per una bolletta o concordare insieme a loro un cammino, di rivolgersi ai servizi sociali. Questo è un intervento che si è allargato anche da noi, nei limiti delle nostre possibilità e questo anche grazie anche ad una comunità che ci ha sostenuto che ha inventato anche delle modalità per raggranellare delle risorse e di raccogliere delle risorse. La comunità ci è sempre stata abbastanza vicina. Riguardo alla possibilità di agganciare la loro difficoltà e di utilizzarla all'interno di un cammino verso gli altri è qualcosa che sta un po' iniziando. Quello che fa la Croce Azzurra, il volontariato... verso gli extracomunitari e quelli che si sono rivolti a loro e poi piano piano diventano attivi. Questa è una cosa che anche a noi interessa molto come Caritas e vorremmo cercare di sviluppare, per ora è in embrione

V2: Sosteniamo le persone in un momento di emergenza. Qualche volta succede che una persona che è stata aiutata si propone in seguito per poter dare una mano, è anche un modo per ricambiare.

V1: C'è questa volontà di smuovere un po' le cose e creare un movimento positivo ma è una palude, a volte si rimane lì in una situazione di impotenza.

Intervistatrice: avete persone che si rivolgono costantemente a voi o lo fanno solo in una fase transitoria?

V2: Ci sono tutti e due gli aspetti, ci sono persone che ormai sono nella palude e per loro è diventato un *modus vivendi* e con gli aiuti dell'assistente sociale e un po' nostri sopravvivono. Però anche in situazioni così provando da parte nostra a richiedere un minimo di impegno, ad esempio di lavorare qualche ora da noi, anche se in modo faticoso la risposta c'è stata. Dobbiamo anche noi avere il coraggio di proporre soprattutto alle persone più giovani.

Intervistatrice: Non deve essere facile gestire le relazioni, a volte si rischia senza volere di urtare la sensibilità dell'altro.

V1: Chi chiede apre una piccola finestra ed è complicato e difficile entrare in questa finestra e a volte non si capisce tutto. È un percorso faticoso nei due sensi, dobbiamo sempre avere delicatezza e rispetto perché sono persone che soffrono, occorre premura, attenzione, sensibilità però allo stesso tempo si deve anche un po' scavare per raggiungere qualche risposta positiva se è possibile. È un gioco di equilibri però la libertà rimane. Ci sono tante persone che non c'entra se sono italiane o straniere, vivono un momento di difficoltà che a volte viene da lontano e affonda le radici nel loro passato. Tornando agli stranieri, mi sento di dire che sono spesso famiglie giovani che sentono il bisogno di dover fronteggiare delle difficoltà ma sono persone che vivono un forte legame familiare e hanno una forte attenzione ai figli che proteggono il loro nucleo. A volte però questa protezione può diventare anche una barriera, un limite di emancipazione per chi è nella famiglia.

V2: Qualche volta sono i figli che riescono ad aprire qualche breccia in questa barriera. Penso ad alcune esperienze fatte anche nella scuola, in estate sono stati organizzati dei corsi all'inizio rivolti solo ai bambini stranieri per superare un po' i problemi della lingua in ambito scolastico, poi negli ultimi due anni sono stati aperti anche ai bambini italiani per favorire una maggiore integrazione. I padri di alcune famiglie straniere mi dicono che loro forse tornerebbero nei loro Paesi, ma i loro figli non l'accetterebbero, loro ormai vivono qui e questi padri hanno deciso di rimanere per loro e questo mi è stato detto da persone che come cultura, come difesa della loro cultura tenderebbero a chiudere.

Intervistatrice: i figli hanno un ruolo importante di traino. Gli adulti sono strutturati e si agganciano a ciò che gli dà sicurezza. I figli hanno tutto davanti, è importante dargli delle possibilità. Chi è in un contesto dà e riceve, deve accettare le regole di un contesto, deve dare un contributo attivo, è lì la speranza. Quei ragazzi devono diventare cittadini: dal rispetto della legalità, al prendo e al do come tutti gli altri. Le statistiche dicono che i ragazzi stranieri sono più esposti all'insuccesso scolastico che poi significa anche un insuccesso personale, meno possibilità di avere lavori dignitosi, redditizi e da lì si innestano molte problematiche, dipendenze, la devianza è un problema. Ce la dobbiamo giocare prima, la scuola ha una funzione importantissima. Tutte

queste occasioni sono preziose. Non si può pensare che si integrino se non stanno insieme ad altri italiani. La scuola è a 360 gradi, ti dà l'istruzione, ma ti dà la formazione, l'educazione. È importante che abbiano degli adulti orientanti che gli dicano sei caduto ma ce la puoi fare, c'è un condizionamento familiare ma ci sono anche altri adulti fuori della famiglia che possono essere dei riferimenti.

V1: Quello che tentiamo noi è di mantenere un collegamento, di non tagliare i ponti, di non chiudere le comunicazioni con queste persone, perché quando c'è una comunicazione, una relazione, una capacità di parlarsi, di comunicare, qualche volta li aiuta, crea una piccola amicizia, magari anche importante nel tempo, crea la possibilità di parlare di comunicare di aprirsi, si vede che si scioglie qualcosa e si apre anche qualcosa, questa è l'attenzione che vorremmo sempre mantenere nei confronti di queste persone. Maria lo può esprimere anche meglio di me perché incontra più persone. Riteniamo che si davvero un'occasione particolare quella lì aprire dei cammini insieme degli spiragli.

V2: Anche se non si può arrivare alla soluzione di un problema però anche il fatto di dire parliamone insieme, vediamo quali potrebbero essere le soluzioni, ecco, per quello che mi capita stando qui vedo sempre di più, questo vale per tutti e non solo per gli stranieri, è che la persona che viene qui, si viene per chiedere un aiuto, questa è la stanza del banco alimentare dove si distribuisce gli alimenti, però quando vengono qui poi si mettono a parlare, certamente la prima volta sarà uno studiarsi a vicenda, però poi ecco è anche un modo per creare una relazione.

V1: È anche un modo per educare noi stessi, per educare la nostra comunità, noi facciamo parte di una famiglia che si chiama Chiesa, noi abbiamo proprio questo compito come Caritas di educarci e di educare la comunità affinché diventi sempre più accogliente e riesca ad aprirsi in qualche maniera e a vedere e a capire, mentre lo facciamo con gli altri lo facciamo anche con noi stessi, ed è nei due sensi questo movimento, questo sarebbe il nostro compito e il nostro lavoro.

Intervistatrice: voi questi principi li condividete quando fate i vostri incontri?

V1: Sì e parleremo di iniziative che partono proprio da questi principi.

Intervistatrice: Che cosa fate come gruppo? Quali sono le vostre iniziative?

V2: Noi abbiamo il banco alimentare e distribuiamo gli alimenti.

Intervistatrice: Vostri o donati?

V2: Alcuni del banco alimentare, altri li acquistiamo, per avere la disponibilità per questi alimenti, per poter intervenire, inventiamo un po' di cose: il mercatino con dei lavori fatti a mano, una volta la vendita dei dolci, altre cose poi, la comunità almeno in questo settore siamo partiti favoriti perché la comunità risponde sempre generosamente, anche di aiuto economico, poi altri tipi, ultimamente abbiamo fatto la raccolta dell'olio al frantoio, abbiamo messo un cartello per chiedere alle persone che vanno lì a fare l'olio a donare alla Caritas e c'è stata una discreta risposta e quindi iniziative per aiutare questa collaborazione, per sensibilizzare la comunità, poi l'olio è una ricchezza del nostro patrimonio locale.

V1: Ora stiamo organizzando un'altra iniziativa che facciamo tutti gli anni, ma che secondo noi è molto significativa nella sua piccolezza: un pranzo per le badanti e per alcuni stranieri ospiti del nostro paese, per offrire anche a loro un segno della nostra gratitudine per l'aiuto che danno, per le difficoltà che affrontano: la lontananza, la separazione il fatto di dover affrontare in modo continuativo la sofferenza delle persone che assistono, per manifestare il nostro ringraziamento. Organizziamo questa piccola giornata, li serviamo noi questa volta, invitando anche altre persone, lo spazio però è limitato, sarebbe bello invitare più persone, poi lo fanno anche a Cascia in un altro modo anche questo ci fa piacere, ci sono tante piccole iniziative dappertutto. Si sta insieme, si scherza insieme, si vive questo pranzo e questo primo pomeriggio, poi ogni volta che ci vedono ci salutano e sono contenti, tutto l'anno, si vede una serenità che si diffonde.

V2: Poi le persone partecipano, qualcuno chiede se può portare qualcosa, un dolce, dei crostini.

Intervistatrice: C'è un coordinamento a livello di associazioni qua a Reggello? Il Comune è coinvolto? Fate mai degli incontri in cui vedete chi fa cosa? Oppure l'Amministrazione si fida e quindi non ha bisogno di chiedere di incontrarvi?

V2: Diciamo che da un po' di tempo si cerca di pensare quando facciamo le riunioni di invitare qualcun altro, però la collaborazione c'è nel momento che c'è una necessità, forse ci si rivolge ad

un'altra associazione o un'altra associazione a noi. Si conosce a grandi linee per quello che mi riguarda, forse Massimo conosce meglio, anche la situazione delle altre associazioni e come possiamo collaborare, però anche questa è una strada che dovrebbe essere ...

Intervistatrice: Sì così si ottimizza.

V1: questa cosa è sorta anche da loro, al di là del fatto che il Comune ha tentato anche di unirli e ci ha offerto dei momenti di unione e di contatto, però direttamente quando ci siamo conosciuti gli uni con gli altri, lavoravamo su piste vicine, allora è nato anche un desiderio di conoscersi, di lavorare insieme.

Intervistatrice: immagino che per il Comune sia importante sapere quali iniziative ci sono, date un contributo notevole.

V1: il Comune ci conosce, ci chiede spesso di collaborare con loro, con i servizi sociali c'è un ottimo collegamento.

Intervistatrice: rispetto alla qualità di quello che si fa, se c'è un'intenzione dal basso e condivisa, poi quello che ti arriva come un'imposizione dall'alto con il volontariato stride, anche se voi avete un'organizzazione, ci sei tu che hai un ruolo di coordinamento. In tutti i gruppi c'è bisogno di qualcuno che si assume le responsabilità che tiene i collegamenti, i contatti.

I giovani che ruolo hanno?

V1: I giovani sono un po' meno presenti, perché forse sono attirati da altro, è nostra intenzione coinvolgerli. A volte in alcune iniziative si possono coinvolgere, per esempio nella raccolta di alimenti, c'è la colletta alimentare in tutta Italia, noi la facciamo alla coop, e lavoriamo insieme a Figline, Incisa, Rignano, qualche nostro giovane riusciamo a mandarlo. Quando lo facciamo qui a Reggello si uniscono ai meno giovani, in genere alla Caritas ...

V2: Quella dei giovani è una nota dolente.

V1: Noi siamo un gruppo ma intorno abbiamo altre persone, siamo cerchi concentrici. Perché la sensibilità nei confronti degli altri i giovani ce l'hanno. Spesso quando ci chiedono di parlare con loro vogliono sapere, vogliono capire, ma esprimono questo bisogno alla loro maniera, a momenti, in modo incostante.

V1: Molte volte quando ci incontriamo ne parliamo, si rischia di perdere il senso della comunità, molte persone si sono allontanate per motivi inevitabili, l'età, la malattia le difficoltà di muoversi e questo è uno dei nostri impegni e lo sentiamo, quello di mantenere un contatto, una comunicazione, una vicinanza una solidarietà verso queste persone, perché è importante non perdere il senso della comunità e mantenere la vitalità di queste persone all'interno della comunità, in modo che non ci sentiamo delle schegge che si allontanano, ma siamo uniti, intorno a quello che ci attrae, anche questo è una nostra preoccupazione. Reggello è molto cambiata nel tempo e questa realtà di questo isolamento, di questa emarginazione, tante volte esiste.

V2: Ci si ritrova soli con noi stessi e questa non è una buona compagnia.

Intervistatrice: Fra gli stranieri, ci sono delle comunità che si rivolgono maggiormente a voi?

V2: Penso che dipenda dalla situazione del Comune, qui ci sono tante famiglie del Marocco e questa è la comunità più presente, alcuni Rumeni, perché ormai, forse hanno cominciato le badanti a venire qua, poi qualcuno ha la famiglia.

Intervistatrice: Secondo la vostra percezione alcune comunità sono più fragili? Ce ne sono altre più avvantaggiate nella capacità di inserirsi e quindi di avere lavoro, rispetto ad altre?

V2: Non lo so, come comunità, dipende sempre dalle persone, perché sia tra le persone del Marocco che tra quelle della Romania c'è chi si rimette in gioco senza lasciarsi abbattere e chi cerca anche al di fuori della propria cerchia e chi invece no. Questa è un'opinione mia, per la piccola esperienza che posso avere.. che le donne si mettono in gioco più che degli uomini.

Intervistatrice: Penso che questo sia vero, ma in tutte le comunità, se penso anche in Africa spesso sono le donne che lavorano, forse perché le donne devono occuparsi dei figli e questo le donne ormai nel DNA ce l'hanno. Anch'io ho la sensazione che abbiano maggior resilienza, resistenza...

V1: anch'io concordo, qui tra l'altro, per quello che vedo sono più numerose.

Intervistatrice: forse gli uomini hanno più orgoglio e più difficoltà a chiedere?

V2: Quando poi si riesce a fare amicizia questa difficoltà non c'è più. Però mi pare di poter concordare con Maria che le donne hanno più iniziativa, più capacità di uscire, di buttarsi, di

chiedere, perché capiscono che è una cosa che possono fare, che è giusto fare, senza troppe resistenze, senza troppi preconcetti. Menomale, questa è la cosa buona...

Intervistatrice: Avete degli orari di apertura?

V2: Ci sarebbe un pomeriggio a settimana, che è il venerdì pomeriggio, in realtà come vedi ora, quando la luce è accesa...

Intervistatrice: Credo che questo sia molto importante per le persone. Qui la porta è sempre aperta per loro. Chi dà da mangiare anche a livello simbolico è il genitore...

V2: Quello che diamo noi non costa molto, ma almeno si sa che quella spesa è coperta. Anche se uno non fa volontariato ma dà informazione a chi ha bisogno e sa indicare dove può rivolgersi è utilissimo ed essenziale.

Intervistatrice: Vi ringrazio tanto.

INTERVISTA N. 16.

Intervista a M.M. allenatore e responsabile tecnico e pedagogico per i bambini dai 5 a 12 anni che giocano nelle squadre di calcio USD Rignanese di Rignano Valdarno.

24 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta presso la sede della Rignanese a Rignano Valdarno.

L'allenatore verrà indicato con le iniziali del nome M.M.

Intervistatrice: Qual è l'impianto educativo dell'associazione del calcio?

M.M.: I principi sono i classici collegati all'esperienza dello sport: la crescita armonica della persona, il mettersi alla prova, la socializzazione... Più crescono e più subentra l'agonismo. La Federazione ha fatto un salto in avanti e da svariati anni c'è l'obbligo di tutelare il bambino fino ai 12 anni e di farlo giocare un tempo a partita. Prima non era così.

A Rignano ci sono 11 squadre, 130 ragazzi circa. Secondo lui una percentuale altissima di bambini maschi delle elementari fanno calcio, forse un 85% dei bambini.

Intervistatrice: Quanti sono i bambini stranieri iscritti nelle squadre di calcio dell' USD Rignanese?

M.M.: Fra tutti gli iscritti un 10% all'incirca sono stranieri. Fra gli allenatori i luoghi comuni sono che se hai un ragazzino di colore sei fortunato perché ha più prestanza fisica.

Intervistatrice: Qual è la loro provenienza?

M.M.: Fra le presenze "extracomunitarie" ci sono marocchini, albanesi, rumeni, tunisini. Fra i comunitari un francese. Per fare il tesseramento per gli stranieri l'iter è più lungo, hanno bisogno del visto e di vari documenti... Per un italiano servono cinque giorni per tesserarsi, per gli stranieri due settimane. Il costo è di trecento o quattrocento euro l'anno. Sono trenta euro al mese. Quando poi s'arriva all'età dell'*agonismo* le cose cambiano e le rette aumentano. Forse è anche per questo che fra gli adolescenti ci sono meno stranieri.

Intervistatrice: Perché secondo lei scelgono il calcio?

M.M.: Perché è un gioco più virile, non preferiscono i giochi al chiuso, es. tennis che è al coperto, troppo da signorini. Adatto ad albanesi, rumeni... A Firenze è emerso il problema che ci sono alcuni ragazzi circoncisi e si vergognano a farsi la doccia e farsi vedere. Questo crea problemi e imbarazzi agli allenatori che non sanno come approcciarsi. Gli allenatori sono poco formati, per lo più pensionati con un livello culturale medio basso, che guardano con grande ammirazione i responsabili che hanno l'Isef di vari anni fa e poca formazione pedagogica. Guardano gli aspetti fisici, anatomici, non altro...

Intervistatrice: I ragazzi stranieri sono integrati?

M.M.: Fra i grandi qualcuno ci scherza su, esempio scrivono sui social "Siamo venuti con il gommone ora facciamo un figurone!".

Intervistatrice: Ci sono ragazzi appena arrivati dall'estero o sono tutti nati qua?

M.M.: Tutti nati qua.

C'è un ragazzo albanese non molto bravo ma si fa accettare perché è simpatico.

Intervistatrice: Come è il rapporto con le famiglie straniere?

M.M.: Al 99% vengono i padri e parlano molto poco, soprattutto i babbi magrebini ed africani, i babbi dell'est sono più loquaci. Se il babbo italiano parla 10 il magrebino parla 1. Spesso vengono i babbi rumeni, alle 5,30 dopo il lavoro a prenderli. Sono vestiti da muratori. Questo li rende più apprezzati agli occhi degli italiani.

C'è poco gruppo con gli italiani, perché i genitori italiani hanno un po' di prevenzione...

Intervistatrice: Alle cene vengono?

M.M.: Mmm..non tanto..se organizzo io di più. C'è una coppia di albanesi speciale, sono aperti e molto integrati, speciali, viene anche la mamma. Albanesi e rumeni sono più integrati. Marocchini tunisini, africani meno... Gli iscritti stranieri che si iscrivono sono molto aumentati negli anni...

INTERVISTA N. 18

**Intervista alla signorina V. volontaria presso l'Oratorio dei Salesiani di Figline Valdarno
14 gennaio 2016**

L'intervista è stata svolta in una stanza dell'Oratorio dei Salesiani di Figline Valdarno.

La volontaria intervistata verrà indicata con la lettera V.

Intervistatrice: Ho saputo che qui all'Oratorio dei Salesiani aiutate i bambini nello svolgimento dei compiti nel pomeriggio. Mi può parlare di questa iniziativa?

V: C'è un servizio di aiuto nei compiti per i ragazzi fino a sedici diciassette anni. La pubblicità viene fatta nelle parrocchie e con il passaparola. Le iscrizioni sono gratuite e c'è collaborazione con i genitori. Per ogni educatore ci sono uno o due ragazzi. Una maestra tiene due o tre bambini alla volta e fanno i compiti. Le signore che aiutano i bambini delle elementari sono maestre in pensione.

Spesso questi ragazzi hanno problemi a scuola e qualche volta chi li segue parla anche con gli insegnanti.

Intervistatrice: Come siete organizzati?

V: L'organizzazione è questa: ci sono le maestre in pensione per i bambini delle elementari, i professori per i bambini della scuola media. Le maestre sono a disposizione di una decina di bambini e fissano i giorni insieme ai bambini e ai loro genitori. Per i grandi c'è un professore di francese e inglese e uno di matematica fino alle superiori. Abbiamo anche un progetto sui ragazzi delle medie e delle superiori, ci sono dei professori di alcune materie e seguono i ragazzi in quelle. Per le superiori il corso c'è il martedì pomeriggio dalle cinque alle sette. Il servizio dei compiti viene fatto prima del catechismo e per l'elementari la disponibilità è tutti i giorni, le famiglie si mettono d'accordo.

Intervistatrice: È tutto gratis?

V: Sì. Ci sono anche volontari universitari, gli si dà la possibilità ... C'è uno studente ingegnere e fa ripetizioni di inglese. C'è un ragazzo che fa le superiori: lo scientifico e dà ripetizione di matematica.

Intervistatrice: Quante persone sono coinvolte nel servizio dei compiti?

V.: . Per i Compiti in tutto ci sono otto o nove maestre per venti bambini. I ragazzi più grandi sono una decina e sono seguiti da cinque professori e da due volontari.

Intervistatrice: L'oratorio è aperto tutti i giorni?

V: I Salesiani sono aperti tutti i giorni, dalle tre alle sette. Qui si può fare un sacco di attività. Ci sono i giochi, vedi anche qui nella saletta dove siamo, quei giochi lì, si danno in prestito, sono giochi da tavola, carta, pennarelli, c'è chi disegna... Martedì c'è il laboratorio manuale di carta pesta. Poi i ragazzi giocano a bigliardino, o vanno in campo a giocare a calcio o a calcetto, fanno anche i tornei. Il sabato c'è il catechismo, poi ci sono i progetti di musica e anche degli spazi lasciati autonomi. Io e M. controlliamo. D'estate per cinque settimane da giugno a luglio ci sono i

campi estivi *dell'Estate Ragazzi*, le attività sono organizzate dai ragazzi. Per prepararsi i ragazzi fanno una formazione tutto l'anno. Ai bambini che si iscrivono gli fanno fare anche i compiti.

Intervistatrice: Ci sono ragazzi stranieri che vengono a fare i compiti qui?

V: Il servizio di aiuto ai compiti per metà o più è rivolto ai ragazzi stranieri. Qui a Figline ci sono tanti ragazzi stranieri ... qualche volta succede anche delle cose brutte. Due settimane fa una banda di ragazzi cinesi di Incisa, s'è scontrata con una banda di albanesi, sedici venti anni ... con le bottiglie. Qualcuno è anche finito all'ospedale, sono venuti i carabinieri!

Intervistatrice: Che caratteristiche hanno i ragazzi stranieri che frequentano l'Oratorio?

V: Molti ragazzi che vengono qui hanno smesso di andare a scuola anche prima dell'obbligo scolastico. Noi si collabora con gli assistenti sociali che ci danno dei suggerimenti e si collabora anche con i carabinieri. S'è sentito l'esigenza di provare ad affrontare il problema, non è una vera prevenzione però si cerca di tamponare ... Qui si vedeva tanti forcaioli. Se un ragazzo da un mese non va a scuola, come è possibile non saperlo? Ce n'è qualcuno che fa forza alle medie! E poi viene bocciato! Questi poi si cerca di recuperarli al Vasari, fanno la terza media serale il pomeriggio con meno ore rispetto al normale e dura fino ad aprile- maggio e poi fanno l'esame di terza media.

Intervistatrice: Quale nazionalità hanno i ragazzi stranieri che frequentano l'Oratorio?

V: Albanesi, marocchini e rumeni.

Intervistatrice: Fra i frequentatori dell'oratorio, ci sono più ragazzi italiani o stranieri?

V: I ragazzi che vengono qua sono più stranieri che italiani, per la maggior parte albanesi, rumeni...

Intervistatrice: Fra di loro ci sono più i maschi o le femmine?

V: Qui girano prevalentemente maschi, forse perché si gioca a calcio... Le femmine sono poche e vengono saltuariamente. Ci sono ragazzi che vengono qui tutti i giorni, sono degli habituè... Alcuni è come se la famiglia non ce l'avessero. A 15 anni per strada da mattina a sera non è normale!

Intervistatrice: I ragazzi stranieri si integrano con quelli italiani o con quelli di una nazionalità diversa dalla propria o stanno per conto proprio?

V: Tendono a stare fra di sé, il senso di appartenenza è forte... Parecchie volte sono parenti, vengono dalla stessa città e fra di sé parlano la loro lingua.

Intervistatrice: C'è rivalità fra le varie comunità?

V: Per ora non ci sono mai stati litigi per l'etnia. Chi viene qui per i compiti ha una situazione controllata sia fra gli italiani che fra gli stranieri, perché anche i grandi vengono...

Intervistatrice: Come si comportano questi ragazzi?

V: I ragazzi ti parlano a tu per tu... Però per ora non hanno mai dato problemi.

Intervistatrice: Secondo lei il fatto di frequentare l'Oratorio è positivo per questi ragazzi?

V: Sì, c'è una ricaduta positiva, soprattutto per l'esempio che si gli dà.

INTERVISTA N. 19

**Intervista a due impiegate del Centro dell'impiego di Figline Valdarno.
mercoledì 27 gennaio 2016**

L'intervista è stata svolta in un ufficio del Centro a Figline Valdarno.

Intervista alle due impiegate. Impiegata 1 (I.1) e Impiegata 2 (I.2).

Intervistatrice: Cosa fa il Centro dell'impiego per i ragazzi che hanno abbandonato la scuola?

I.1.: La mia collega si occupa proprio dell'obbligo formativo, nel senso che a noi ci vengono segnalati i ragazzi dalle scuole, in dispersione scolastica quindi che abbandonano le scuole e in genere scuole superiori o che sono bocciati due volte alle medie e quindi hanno già raggiunto i 16 anni, praticamente i 10 anni di scuola e quindi rientrano nel cosiddetto obbligo formativo che va fino ai 18 anni. Abbiamo anche i dati, i numeri precisi.

Intervistatrice: È possibile accedere a questi dati, averli?

I.1.: Sì, perché sono dati tranquilli, non sono segreti. Non sono completi al 100% perché poi qualcuno di questi ragazzi ci sfugge.

Intervistatrice: Infatti volevo chiederlo.

I.1.: Ci sfugge perché su Figline abbiamo un istituto superiore il Vasari, con cui sinceramente abbiamo un buon rapporto da anni, ecco poi andiamo a fare orientamento al Vasari una o due volte l'anno. Quindi conoscono il centro dell'impiego come istituzione, quindi se tante volte la scuola non ci manda la lettera, si presentano direttamente i ragazzi. Difficilmente il Vasari non presenta i nominativi di chi si ritira e spesso i ragazzini che ci manda il Vasari vengono anche prima di essere contattati. Dice: "Vai a questo centro dell'impiego", perché sa che c'è questo collegamento, è l'unica cosa che possono fare sennò rimangono fuori da ogni politica attiva. Poi invece quelli per esempio da Montevarchi ...

Intervistatrice: Perché voi a quale area fate riferimento?

I.1.: No, noi, si fa riferimento per i residenti domiciliati sul nostro territorio..ma i nostri ragazzi vanno a scuola anche fuori.

Intervistatrice: Infatti.. a Firenze! Non le dico anche per me quanto sia difficile avere questi dati..si perdono le tracce di questi ragazzi!

I.1.: Diciamo che da Montevarchi è più facile perderli, non tutti ci vengono segnalati. Anche con Montevarchi si cerca di avere contatti sempre, anche con la collega che lavora su Montevarchi.. "Guarda mi si è presentato un ragazzino.." , quindi cerchiamo sempre di avere una rete di informazioni in modo che almeno una prima rete di informazione il ragazzo la debba avere, poi è ovvio nessuno può costringere il ragazzino a fare il corso di formazione. Ci sono tanti che vengano al primo colloquio, vengono al colloquio con il tutor, noi abbiamo proprio una consulente esterna che si occupa dell'obbligo formativo, presenta tutte le possibilità che ci sono, spiega cosa sono i corsi, dove sono, che c'è un colloquio motivazionale, quindi non è che se ti iscrivi per forza entri, i corsi sono sempre inferiori rispetto ai ragazzi, anche se non è così tutti si segnano a due corsi e poi altri rimangono vuoti, allora si fa la seconda scelta, non è che tutti rientrano nella prima, alcuni devono ripiegare sulla seconda. È comunque un gruppo di lavoro che sta molto su questi ragazzi, la scelta però poi sta a loro e ai loro genitori.

Intervistatrice: Vengono anche i genitori?

I.1.: Sì, perché sono minorenni.

Intervistatrice: Come sono di solito i che genitori?

I.1.: Di livello abbastanza basso, c'è un livello di cultura e studio basso, poi ci sono anche i genitori laureati tutti e due che hanno il ragazzino che non gli garba studiare, però che capiscano l'importanza di farli fare almeno due anni di formazione.. "No no lo porto io! Un c'è problema! Lui il corso e lo fa!". Mentre invece ci sono casi in cui i genitori dicono " Ehh e io come fo? Firenze?". Per i Valdarnesi già andare a Firenze è come andare a Londra.

Intervistatrice: Infatti il Vasari per molti è una scelta appetibile perché è vicino.

I.1.: Molti però escono dal Vasari e dicono: "Io non lo voglio fare questo lavoro", si iscrivono solo perché è vicino. sono molti sono stranieri, ci sono anche ragazzini italiani, però molti sono stranieri. Più stranieri che italiani e dove trovi proprio il muro della famiglia perché spesso il genitore non parla italiano o lo capisce pochissimo, quindi non è facile comunicare.

Intervistatrice: Ma qui non c'è il mediatore culturale?

I.1.: C'è il giovedì, è per gli adulti ma non c'è per gli altri, non è previsto dal progetto europeo del lavoro formativo, non lo abbiamo mai avuto...

Intervistatrice: È pazzesco questo!ma come è possibile?

I.1.: Abbiamo il giovedì tutto il giorno Aziza che è di origine marocchina che viene per il curriculum, per la ricerca del lavoro, aiuta noi spesso, perché c'è una comunità araba molto..molto numerosa, proprio per aiutare anche noi, per capire... Spesso portano queste donne gli uomini, che è dieci anni che sono qua e non capiscono una parola di italiano, sono qua, capito, per capire cosa vogliono fare, perché sono venute..qualche volta sono qua perché il marito ce le ha portate ma loro non hanno intenzione di cercare lavoro..ecco questo ce l'abbiamo, però a livello di obbligo formativo no... va detto che i ragazzi parlano tutti benissimo l'italiano perché sono tutti ragazzi nati qua o arrivati piccoli, quindi la scolarizzazione l'hanno fatta qua..è il genitore che ha difficoltà a capire.

Intervistatrice: Il difficoltà quindi ha difficoltà a indirizzarli...

I.1: Ma non solo gli arabi, anche gli albanesi... che poi non capiscano..non hanno la cultura dello studio, è brutto dirlo..ma l'altro giorno è venuta una mamma e dice: "Sì ma io... Domani c'ho un impegno a lavoro!". Sì, ho capito c'ha un impegno, ma domani è l'ultimo giorno in cui suo figlio si può iscrivere..non siete mai venuti, vi s'è fatto cinquantamila telefonate, mai venuti. Ora bisogna capire che la precedenza ce l'ha suo figlio..

Intervistatrice: Ma è straniera questa a mamma?

I.1: Albanese, bambino albanese bravissimo, a un certo punto ha detto: "Vabbè se hai difficoltà continuerò questa scuola." Spesso non sono i ragazzi ma proprio i genitori il problema. Ora, questo era un ragazzino bravo che aveva capito l'importanza di finire la scuola o di fare il corso, ce ne sono alcuni..mi ha detto: "Se non è possibile fare questo corso rimarrò qui" . Io gli ho detto che c'è l'ITI a San Giovanni, dove è possibile fare l'indirizzo meccanico, gli ho proposto di fare un passaggio, invece di rimanere a Montevarchi a fare l'Ipsia, sicché gli avevo dato questa idea. La mamma capito, metteva altre cose davanti alla possibilità di iscrizione a un corso professionale gratuito che magari ci vengono a chiedere a diciannove anni e che diventa a pagamento, costa settemila euro.

Intervistatrice: praticamente una volta che è finito l'obbligo il corso diventa a pagamento.

I.1: certo, per disoccupati ci sono corsi... Ma non sono mica corsi... Questo è un corso di milleottocento ore, dà una qualifica professionale.

Intervistatrice. Che qualifiche offrono?

I.1: Meccanico, elettricista... Poi un po' variano eh. C'è stato carrozziere, meccanico riparatore di auto in automazione e non riparatore, poi c'era anche riparatore di motorini, ma poi variano sempre, carrozziere, poi c'erano due posti per l'agricoltura, quest'anno più inerente la zootecnia, anno era inerente piantagione di vite ulivi..poi estetista e parrucchiera..per le femmine c'è sempre solo questo, quest'anno mi sembra che ci sia anche un corso come sarta.

Intervistatrice: Bello, dà sbocchi?

I.1: Ma tanto anche l'estetista dà pochi sbocchi, vogliono comunque una persona con esperienza per fare l'estetista..te ti metteresti nelle mani di una ragazzina? A farti massaggiare tutta? Capito la parrucchiera è quella che fa più cose e che ha più sbocchi...

Intervistatrice: Ma poi voi verificate la ricaduta di questi corsi come impiegabilità, avete dei dati sull'inserimento lavorativo?

Entra la collega I.2.

I.2: Vedi... Sei più adatta te. Io le ho già spiegato un attimino sul fatto dell'aspetto formativo, della dispersione scolastica, noi come siamo organizzati, il fatto che la scuola ci deve mandare sempre una segnalazione e che ogni tanto ci sfuggono soprattutto quelle fuori dai nostri comuni eccetera, però le ho detto che c'è il tutor, la L. G., che te ha contatti con la collega che si occupa dell'obbligo formativo su Montevarchi, perché questa dispersione sia il meno possibile, poi le dicevo che noi purtroppo gli si dà tutte le informazioni su come percorrere la strada ma poi la scelta finale spetta ai ragazzi e ai genitori, e spesso ci sono genitori che...

I.2: Spesso la causa per cui hanno smesso di andare a scuola è la famiglia.

I.1: Perché lei mi chiedeva lo standard della famiglia, sono abbastanza...

Intervistatrice: Qual è secondo lei la causa?

I.2: La causa è un bisogno economico, quindi ancora non hanno capito che per quanto riguarda la Regione Toscana c'è l'obbligo scolastico fino a sedici anni, ma l'obbligo formativo fino a diciotto, lo prevede la Legge. In realtà è un obbligo per modo di dire, non c'è un obbligo reale. Però l'obbligo formativo permette al ragazzo di acquisire una qualifica professionale gratuitamente, attraverso corsi gratuiti e quindi è una reale possibilità, questi comunque son corsi fatti bene, in cui c'è anche competenza di base, oltre alle competenze professionali, quindi sono corsi anche buoni da questo punto di vista, e poi permettono comunque di mantenere il ragazzo all'interno di un sistema tutelato, in modo che arrivi sul mercato del lavoro a diciotto anni, anche perché le offerte di lavoro partono da diciotto anni. Quando le famiglie le avverti che il discorso lavorativo non parte a sedici anni ma parte da diciotto anni, qui ci sono reazioni spesso non felici. Perché in realtà l'apprendistato sulla carta è da sedici anni anzi da quindici, ma in realtà non esiste.

I.1: Non c'è azienda che assume...

I.2: Diciamo che l'apprendistato, il diritto-dovere è sulla carta, è rimasto sempre sulla carta, non è mai partito perché non è mai esistita la formazione per gli apprendisti minorenni in azienda. Questa non è mai partita, quindi alle famiglie, quando le avverti che il figlio rimane a casa minimo due anni, perché fino a diciotto anni non si può far niente per il lavoro, allora in questo caso, magari accettano il discorso del corso, non ti parlo dell'80% delle famiglie, però in diversi casi. Ci sono dei casi in cui è la famiglia che lo porta perché hanno smesso di andare a scuola. C'è sia l'uno che l'altro, però nel nostro territorio il livello di ignoranza culturale è alto.

Intervistatrice: Sia fra gli italiani che fra gli stranieri?

I.2: Sì.

I.1: Poi dicevo anche il fatto della distanza che se dici di andare a Firenze, spesso sono le famiglie che dicono: Firenze?

I.2: Loro si aspettano di andare al Vasari, come succedeva negli anni passati, ma ormai al Vasari è quasi tre anni che non fanno i corsi dell'obbligo formativo, loro invece si aspettano che vengano rinviati a scuole del territorio, ma non esistono, l'obbligo formativo viene fatto a Firenze per noi, mentre sul Valdarno aretino viene fatto ad Arezzo, quindi comunque la distanza è notevole e il nostro territorio è scoperto da questo punto di vista, però andare a Firenze per loro è lontano.

Intervistatrice: Poi in realtà è formativo andare a Firenze se ci fosse un minimo di monitoraggio da parte del genitore.

I.1.: È una crescita.

I.2: Infatti tanti da qui partono pensando: allora si va a fare il corso al Balducci a Pontassieve, qualunque corso sia, che il Balducci faccia il corso per elettricisti o altro, ci vanno, anche chi inizialmente era venuto qui per fare il cuoco...

I.1: O viceversa, c'è chi era partito per fare il meccanico, poi gli dici che il corso è in via Pisana e allora rinuncia e poi va a fare il cuoco perché è più vicino.

I.2: Quindi non c'è motivazione e non c'è reale disponibilità e poi alla fine smettono. Ci sono corsi ad alta dispersione, anche quelli dell'obbligo formativo, perché le motivazioni di base sono diverse. Il discorso della scelta è difficile, appunto perché non c'è una scelta del territorio, c'è una scelta sulle figure professionali possibili, che sono comunque lontane come sede.

Intervistatrice: Quindi secondo voi l'orientamento andrebbe fatto anche sui genitori oltre che sui ragazzi.

Risata.

I.2: Ci sono anche famiglie che sono disperate perché i figli hanno smesso di andare a scuola e li portano a forza qui per i capelli, nel senso che ci sono anche questi e che vengono qui per far dire ad un'altra persona adulta le cose che loro gli hanno già detto come genitori... e tante volte funziona. Ci sono tanti casi anche di rientro nel percorso scolastico dell'istruzione. Esiste anche questa parte qui, noi li prendiamo comunque in carico però il nostro primo input è quello di farli rientrare nel canale dell'istruzione, tutti, perché questo è il percorso adatto ad un ragazzo per fargli prendere un diploma, questo è il nostro primo obiettivo, poi si passa ai corsi e poi vediamo quello che succede... Però chi accetta di rientrare nel percorso d'istruzione ha dietro famiglie che vengono qui per sostenere questa scelta, nella maggioranza dei casi è difficile che un ragazzo che non ha alle spalle una famiglia poi accetti di rientrare nel percorso dell'istruzione.

Intervistatrice: Quali sono i corsi che vengono scelti maggiormente?

I.2: La ristorazione, sala-bar, anche quest'anno hanno ribadito il discorso che ci sono più iscritti a sala-bar e cucina.

Intervistatrice: Quelli dell'agricoltura?

I.2: No, assolutamente, perché sono lontanissimi, sono a Borgo San Lorenzo e a San Casciano.

Intervistatrice: Più presenze maschili o femminili?

I.2: Maschili, le femmine chiaramente hanno meno scelta, nei corsi di formazione, li hai visti gli elenchi?

I.2 Prende gli elenchi e li mostra.

I.2: I percorsi formativi femminili in ambito lavorativo sono l'estetista, la parrucchiera... Viene interrotta da una collega.

I.2: L'orientamento ai giovani dovrebbe essere obbligatorio. Per poter effettuare una scelta bisogna prima avere le informazioni, se uno non ha le informazioni non ha capacità di scelta, perché poi sono scelte vincolate a quello che fai, perché vengono qui e scelgono il cuoco, perché è una figura conosciuta, se te gli proponi il meccanico loro si immaginano il meccanico d'auto, in realtà il meccanico in questo senso è il meccanico tornitore, fesatore e la metalmeccanica loro non sanno che cos'è, per loro è... si va a fare il corso di meccanico riparatore di macchine, quindi si va soltanto su figure conosciute, mentre se te poi gli fai vedere tutte le figure professionali, gli fai vedere la figurina di un tornitore, che cosa fa, il prodotto, la fase lavorativa, allora si possono appassionare, ma se loro non conoscono, non possono scegliere. Questo è un settore in cui c'è tanta richiesta, però il corso l'anno scorso non è partito perché non c'è stata richiesta dei ragazzi.

Intervistatrice: Ma voi gli fate vedere anche immagini, foto, filmati?

I.2: La consulente dell'orientamento fa anche questo. Però il problema è che manca proprio l'immaginario, perché è lì che si innesca l'interesse. La ragazza vuol fare l'estetista, ma non perché sa che cosa fa l'estetista. Perché quello dell'estetista è il corso più difficile, dove c'è da studiare di più in assoluto, ci sono materie più teoriche. Ma quando te gli dici questo... "No... fa le unghie!". E' un discorso proprio di mancanza di informazione.

I.1: Come la ragazzina che vuole fare la parrucchiera, le dici che lavori il sabato, che lavori in piedi e lì per lì...

Intervistatrice: Lavorate anche con le scuole? Fate orientamento a scuola?

I.2: Sì.

Intervistatrice: Alle scuole medie?

I.2: No, alle medie siamo andati quest'anno, dipende un po' dai bisogni che hanno, come per dire quest'anno ci hanno chiamato in una classe in cui fanno la scuola pomeridiana per i ragazzi che non sono riuscita a farla nel percorso normale.

Intervistatrice: Qui a Figline?

I.2: Sì, alla Leonardo da Vinci. Sono sempre ragazzi che stanno prendendo la terza media, in orario pomeridiano, per classi difficili, perché in classe non ci riescono a stare. Abbiamo fatto orientamento a loro per la scelta della scuola successiva e dell'obbligo formativo. Sono ragazzi già bocciati un anno o due, che rientrerebbero anche nell'obbligo formativo. Noi si va sempre al Vasari per fare l'orientamento alla scelta dal terzo anno per la scelta del biennio successivo e del post diploma.

Intervistatrice: Voi fate questo perché sicuramente avete dei dati anche su quali sono le offerte di lavoro. Voi portate questi riferimenti quando andate a consigliare i ragazzi?

I.2: L'orientamento non nasce da un bisogno del mercato, l'orientamento si fa alla persona, quindi si parte dalla persona, perché da qui a cinque anni che loro si diplomeranno il mercato cambia, il nostro obiettivo non è mai quello, ma è quello di dare le informazioni per poter effettuare una scelta, è diverso.

I.1: Anche più idonea alla propria personalità.

I.2: È uno studio che fai per te, sapere qual è la figura professionale, come lavora, dove lavora, quali sono i tipi di contratti, quali sono le situazioni occupazionali, la scegli per quello, non perché c'è bisogno nel mercato, perché non si può sapere cosa accadrà...

Intervistatrice: È la scuola che vi ha chiamato?

I.2: È la scuola che ci ha chiamato, ormai è da tanti anni...

Intervistatrice: Siete in un progetto integrato?

I.1: Ci chiamano, e la nostra Direzione è d'accordo che si vada.

I.2: È la scuola del territorio e l'hanno scelta no perché è la scuola ma perché è vicina.

I.1: .. E poi quando tornano da noi fanno: noi ci s'era già visti, siete venuti a fare l'orientamento. Noi siamo un collegamento, poi noi comunque li portiamo alle figure ADA, perché spesso come diceva Silvia, se gli chiedi: "Ma lo sapete che cosa fa il cameriere di sala?" "Serve ai tavoli!". "Nooo!" E gli si fa vedere tutto ciò che deve fare, quali sono le competenze specifiche, che devi sapere... e loro dicono: "Sì tutta questa roba?". Il riordino, la pulizia, come va pulito, e da qui piano piano dicono: cavoli, io ho scelto veramente. Perché sono piccoli.

I.2: In terza gli spieghi che se vai a fare il cameriere, devi fare le stagioni, che parti da quelle e devi andare spesso a lavorare fuori, che lavori sabato e domenica, , gli dici quali sono i canali per la ricerca, cominci a dargli una prospettiva diversa rispetto alla scelta. Poi gli portiamo, cosa che per loro è molto illuminante, le offerte di lavoro, per fargli capire la richiesta e che cosa vuol dire uscire da una scuola alberghiera, che cosa richiede un'azienda, perché tante volte sottovalutano il computer, la lingua. Fargli vedere che si chiede ottima conoscenza della lingua inglese e fargli capire che il colloquio viene fatto in inglese. Sono offerte reali, noi togliamo gli annunci dalla bacheca e glieli portiamo.

I.1: Oppure anche il fatto che vanno a fare gli stage e non chiedono mai il programma che usano in albergo, noi gli si dice che si chiede perché loro dopo sul curriculum lo possono indicare, è una cosa in più, possono scrivere che hanno fatto un uso elementare di... però è una notizia che rispetto a chi non ce l'ha... loro non fanno attenzione a queste piccole cose, e noi allora gli si porta le offerte e gli si fa vedere che chiedono l'uso del programma gestionale alberghiero, non è che devono mettere livello ottimo, però un livello minimo, che ne hanno fatto un uso.

I.2: Quest'anno, siamo andate al Vasari per illustrargli il percorso dell'alternanza scuola – lavoro. Il Vasari quest'anno è partito con questo progetto e i ragazzi andavano in azienda con contratti di apprendistato, tramite la scuola, e dovevano fare i primi colloqui di lavoro, quindi gli s'è portata tutta la modalità di presentazione, le domande da fare o da non fare.

Intervistatrice: Nelle scuole che tipo di orientamento viene fatto? I professori non dicono agli studenti che è importante conoscere l'inglese?

I.1: Gli insegnanti ci chiamano perché sono disperati, come il genitore, te mamma gli dici le cose ma..allora te chiedi anche ad altri. Quando gli fai vedere che cosa chiedono: auto, inglese ottimo, HTTC, e ti dicono “Questa è l'unica cosa ci s'ha”. Allora gli consigliamo di fare il corso per prendere l'ECDL, di fare la certificazione per l'inglese, quando vedono nero su bianco, allora dicono: “Professoressa, noi qui l'inglese allora bisogna farlo”. Il programma gestionale alberghiero uguale, lo richiedono sempre, ce l'avrebbero nel programma ma non è attivo, ecco sentono voci diverse dall'insegnante che gli sembra che dica sempre le stesse cose.

I.2: L'insegnante di diritto quest'anno ci ha chiamato disperata in una quarta, i contratti che hanno sui libri non esistono più, quindi lei si chiede con che criterio gli insegna queste cose, i libri che hanno sono vecchi. M'ha dato un'ora l'altro giorno in classe per parlare dei contratti.

I.1: In modo che se gli danno un contratto in mano sappiano almeno leggerlo. Sono ragazzi che quando escono si trovano ad affrontare il mondo del lavoro. Lei si chiede: “Io che cosa gli dico se ho contratti vecchi che non esistono più?”.

I.2: I libri non sono aggiornati rispetto alla realtà.

I.1: I professori glielo dicono, noi ci chiamano perché... che poi sono anche bravi, al Vasari ce n'è alcuni veramente bravi, a avvenne, che poi ci tengono anche come orientamento al fatto che siano informati...

I.2: No , veramente, i ragazzi prendevano appunti quando noi si parlava, perché sul libro non ce l'avevano, gli abbiamo lasciato anche le fotocopie, ma non possiamo sostituire un libro. Però è così, sono ragazzi che andranno alla maturità, che in programma hanno i contratti e poi non hanno il materiale su cui studiare. È veramente triste il mondo della scuola da questo punto di vista.

Intervistatrice: Riguardo agli stranieri...

I.1: Vuole sapere il numero dei ragazzi dispersi segnalati dalle scuole.

I.2: Allora, le segnalazioni da parte delle scuole, da quando non c'è più l'osservatorio scolastico che non ha mai funzionato...

Intervistatrice: L'assessore di Reggello mi ha detto che lo volevano istituire di nuovo con la città metropolitana?

I.2: L'osservatorio scolastico è stato rifinanziato però non ha mai funzionato , le segnalazioni della scuola vengono fatte dalle singole scuole, tipo il Vasari perché abbiamo rapporti, le altre scuole non segnalano niente, siamo noi a chiamarle ma non sanno né come segnalare né come fare, insomma un macello...

I.1: Quelli che vanno a Montevarchi spesso ci sfuggono, l'è perché uno chiama e tutto, sennò ci sfuggono.

I.2: La maggioranza vengono su presentazione volontaria, vengono i ragazzi per cercare lavoro.

I.1: Oppure gli insegnanti durante l'orientamento gli dicono vai a informarti.

I.2: Vengono quasi sempre su base volontaria, le segnalazioni da parte delle scuole da noi è solo il Vasari che ce lo fa, sono pochissime rispetto a quanti ragazzi abbiamo in carico ogni anno.

Intervistatrice: La legge non dice qualcosa alle scuole rispetto a questo?

I.2: La legge dice che la segnalazione è obbligatoria ma non viene fatta.

I.1: Se non c'è controlli!!! Se nessuno gli dice perché non l'hai segnalati?

Intervistatrice: Ma la sanzione per una famiglia nel caso in cui il figlio non ottemperi l'obbligo entro i 16 anni..

I.2: L'obbligo scolastico è un conto, l'obbligo formativo è un altro. Per l'obbligo scolastico dovrebbero andare i carabinieri a casa a prenderlo,

I.1: Non ci vanno...

Intervistatrice: Io ho sentito che non ci vanno e che la multa è davvero di poco conto.

I.1 : Non so a quanto ammonti la multa. A me è capitato che per l'obbligo scolastico i carabinieri siano andati a casa su segnalazione della scuola, noi non possiamo segnalare perché noi non ci occupiamo dell'obbligo scolastico, noi ci occupiamo dell'obbligo formativo che è un'altra cosa. Noi segnaliamo alla famiglia che c'è l'obbligo formativo e che in Italia a casa non si può stare, però se poi ci stanno in realtà non succede nulla. Sai quanti ne abbiamo che si sono resi irreperibili, o che hanno abbandonato il corso e che magari ti ritrovi a diciotto anni, vengono qui a fare l'iscrizione e ti ritrovi senza licenza media.

Intervistatrice: Si può definire un profilo di questi ragazzi, dando una descrizione generale? Sapendo che ognuno avrà le sue peculiarità.

I.2: Bisogna distinguere fra quelli che hanno difficoltà scolastiche di apprendimento, quindi magari problematiche di DSA gravi per cui non sono riusciti a portare avanti il percorso scolastico e questa è una casistica, poi c'è l'altra casistica di ragazzi che hanno problematiche di tipo familiare, di integrazione, di problematiche economiche, queste ci sono e davanti a questo il ragazzo spesso non ce la fa a portare avanti anche una sua volontà di continuare la scuola, perché la famiglia tante volte non è d'accordo.

I.1: Li mandano a lavorare a nero.

Intervistatrice: Per un'esigenza economica o per un fatto di mentalità?

I.1: Per un fatto culturale...

I.2: Perché è più importante andare a lavorare.

Intervistatrice: Questo più fra gli italiani o fra gli stranieri?

I.2: Fra gli stranieri.

Intervistatrice: fra le persone di quale nazionalità maggiormente?

I.2: Qui c'è la comunità islamica più grande di tutto il territorio fiorentino, noi abbiamo il mediatore arabo e non è un caso. (risatina).

I.1: Le dicevo che spesso quando vengono i ragazzini arabi, accompagnati dai genitori, loro traducono quello che si dice al genitore, noi un mediatore ci sa ma non per ...

I.2: Quest'anno abbiamo un caso e abbiamo chiamato la ragazzina nel giorno in cui c'è la mediatrice, il giovedì, ma sono molto chiusi e loro chi non parla l'italiano non parla l'italiano volontariamente

I.1: Caso mai lo sa, ma non lo parla davanti ...

I.2: O non lo vuole proprio imparare. Stanno in casa chiuse, vengono qui con il marito e parla il marito per loro. Non c'è possibilità di dialogo.

Intervistatrice: Per quel che ne sapete, ci sono corsi di italiano nel territorio?

I.2: Ci sono i corsi del *Giardino*, di *Anelli mancanti* e quelli della scuola media...

I.1: Ma spesso non li vogliono fare, noi gli si propone, si arrabbiano anche.

I.2: Si arrabbiano anche e comunque qualche volta noi gli si dice che se non parlano italiano noi non le possiamo aiutare a cercare un lavoro.

Intervistatrice: perché secondo voi si arrabbiano?

I.2: Si arrabbiano perché loro hanno bisogno di lavorare subito. Ma se te vai da un datore di lavoro che parla italiano te non capisci niente.

I.2: A. gli spiegava che con il velo spesso determinati lavori non si possono fare, perché c'è una divisa, ... e questo vale anche per l'obbligo formativo, le ragazzine arabe quest'anno .. poi c'è una che alla fine l'hanno portata via, trasferita in Francia. Perché lei voleva fare l'estetista e non la poteva fare perché l'estetista con il velo non la puoi fare, perché c'è la divisa, perché ci deve essere per un fatto igienico, non si può andare a fare il massaggio con la tonaca, lei aveva i jeans con sopra la tonaca e se si presentava così non passava neanche il colloquio di selezione, è impossibile tutto questo. Glielo abbiamo detto per benino, ha parlato con la mediatrice, per far spiegare alla mamma questa cosa qui e loro l'hanno trasferita in Francia, dispersa.. La ragazzina voleva fare questa cosa e loro non hanno voluto assolutamente.

I.1: Poi quando le si disse che casomai al colloquio sarebbe stato bene non presentarsi con la... Perché comunque lei ...

I.2: Perché comunque loro erano proprio integralisti, il giorno dopo lei è venuta senza velo, ma senza la mamma, lei voleva proprio fare l'estetista. Invece di solito erano lei, la mamma, la zia e un'altra donna, erano sempre in quattro tutte vestite con il velo e lei non aveva scampo.

Intervistatrice: la mediatrice che cosa dice al riguardo?

I.2: Che non c'è soluzione.

I.1: Lei è nata e cresciuta là, ha tenuto il velo e se l'è tolto da grande e dice che quando sono così, sono così. Glielo puoi dire in tutte le lingue ma non c'è modo. Lei dice che quando dice alle donne: "Non puoi andare così, anche a fare la badante non ti prendono, perché hanno paura, perché una persona anziana non si fida", loro non tornano. Quando li metti di fronte alla realtà, che qui comunque non siamo là, siamo in Italia e anche lei gli dice che lei non ce l'ha, e che per il lavoro bisogna, loro non tornano. Già i ragazzini islamici maschi sono diversi, il maschio è maschio, può fumare.

I.2: Non è facile come mentalità, però... Per la maggioranza i nostri ragazzini qui dell'obbligo sono musulmani, arabi e albanesi.

Intervistatrice: qual è la percentuale degli stranieri rispetto a tutti i ragazzi che vengono da voi?

I.2: Sono la maggioranza gli stranieri, però non è detto, dipende un po' anche dagli anni. Quest'anno ..

Ogni anno qui su Figline i ragazzi sono fra trentacinque e quaranta, questo è uno dei territori con più alta dispersione scolastica.

Intervistatrice: avete dei dati? Potrei averli.

I.1: I dati di tutta la provincia ce l'ha una collega la R. L., ti può fare un quadro generale, ci siamo noi, c'è S. Casciano, Borgo, Firenze... . Mettiti in contatto con lei, ti do la mail.

I.2: Quest'anno in carico ne abbiamo cinquantasei, di questi non tutti sono in carico per la formazione, c'è chi... La scuola... comunque cinquantasei non sono pochi. Ci sono anche tanti italiani, e fra gli stranieri ci sono rumeni, albanesi e arabi. Questi dati sono su Figline.

Intervistatrice: Quali competenze linguistiche hanno i ragazzi?

I.1: I ragazzi parlano benissimo italiano, perché hanno fatto tutti le scuole qua, caso mai è il genitore o chi lo accompagna che ha difficoltà. Poi hanno questa difficoltà a fare gli spostamenti, perché vorrebbero tutto qui e questo vale sia per gli stranieri che per gli italiani, c'è dei genitori che neanche a Firenze li vogliono mandare.

I.2: Ci sono anche disoccupati adulti che a Firenze a lavorare non ci vogliono andare perché per loro è lontano, è lontano anche Firenze sud. Ti faccio un esempio che sembra una battuta ma non lo è, una signora allo sportello mi disse: "A Firenze? Ci sono stata in viaggio di nozze!". (Risata)

I.1: A me mi chiedono: "Ma Pontassieve quanto dista? dodici minuti con il treno", hanno questa visione ristretta e spesso da Reggello poi mi dicono: come faccio? C'è il pullman, c'è il treno, come s'è fatto tutti.

Già il genitore va nel panico, via Pisana, via Pisana?

I.2: Ora per esempio tutto il settore della ristorazione è su Firenze, da quando i corsi sono là c'è molti meno iscritti, perché sono lontani, cosa che a 16 anni non esiste, però non ci vanno, i genitori non li spingono, costa 11 euro andare a Firenze e tornare, c'è l'abbonamento. Non sono abituati il sabato ad andare a Firenze, anche perché costa, c'è da mettere anche questo. Spostarsi da qui se non hai la mentalità un po' aperta o il genitore che ti accompagna non è facile, è un costo. Mi rendo

conto che anche questo è reale, c'è da mettere in conto anche questo, qui la distanza è costosa, è vero che non c'è l'abitudine ad andare a Firenze e se ti sembra lontano è anche perché il biglietto è caro.

I.1: Molti chiedono se fanno qualcosa anche a Pontassieve che è molto più vicino, costa meno ed è più conosciuto.

I.2: Però non si apre neanche mai la mente a nessuno.

Intervistatrice: per quanto riguarda gli adulti sono tanti quelli che si rivolgono a voi? (Risata in sotto fondo).

I.1: Se vuoi venire un giovedì, ti metti lì in un angolino e li conti un po'. Giovedì perché sanno che giovedì e lunedì c'è l'uscita delle offerte, c'è molta più affluenza in più il giovedì sanno che c'è questo sportello degli immigrati dove noi li rimandiamo sia per la compilazione del curriculum, che per la ricerca di un posto di lavoro, la lettura delle offerte, l'invio delle offerte tramite posta elettronica, molti non hanno neanche internet.

Intervistatrice: quindi voi li accompagnate passo, passo.

I.1: Ci sono queste due colleghe, menomale, V. e A. che è la mediatrice, che sinceramente gli fanno un accompagnamento, nel senso che li rivedono tutte le settimane, per candidarli alle offerte e tutto.

I.2: Però anche loro hanno difficoltà con gli arabi perché sono donne, perché gli uomini parlare non gradiscono parlare con le donne, è vero.

I.1: Una volta Aziza venne un po' scollata, è una bella donna, sposata con un dottore italiano, uno ebbe da ridire, non gli andava bene e andò via, "Ti sei troppo occidentalizzata" gli disse, prese, s'alzò e andò via. Lei gli disse: "Quella è la porta, ciao!". Perché era troppo colorata, ma non è che le si vedesse lo spacco, era troppo occidentalizzata, non andava più bene, non era degna di essere in conversazione con lui. Difficilmente vedi il ragazzino che è fidanzato con l'italiana, si fidanzano fra di sé, sono chiusi come cultura.

I.2: Non solo sono chiusi, non gliene frega niente di integrarsi. Gli albanesi e i rumeni no, in questo sono molto più aperti.

Intervistatrice: Il livello culturale medio qual è?

I.2: Fra gli arabi tante persone sono anche laureate, sono persone istruite.

Intervistatrice: Questa mentalità che mi raccontavate si associa anche a persone con un titolo di studio?

I.2: Sì, sì, sono chiusi lo stesso, non è che vengono qua per integrarsi, vengono qua per stare nella loro comunità comunque. Anche ragazze laureate là, vengono qua con la laurea, ma noi con la loro laurea non ce ne facciamo niente, quando poi gli spieghi che devono equiparare il titolo di studio e devono tornare all'università e frequentare un ambiente scolastico, pochissime lo convertono. Anche perché a , livello alto di posto di lavoro, non prenderanno mai qualcuno con il velo nelle nostre aziende.

Intervistatrice: Ma le donne di cittadinanza straniera se integrate vengono assunte?

I.1: Certo, una persona laureata, certo, ma si scherza. Ma anche rumene e albanesi con la laurea sono state integrate. Basta che abbiano le competenze. Ma anche gli indiani.

I.2: Con il velo in azienda la vedo dura. La volontà fa tanto, da come ti poni, da come ti rendi conto in che situazione sei, quali sono le regole, di quali sono le modalità di rapporto all'interno. Ci sono persone anche fra gli albanesi che non si vogliono integrare e non si integreranno mai nel contesto lavorativo italiano perché hanno una mentalità molto difficile sul posto di lavoro. Sono persone tante volte pretenziose, assistenzialiste come mentalità, gli è tutto dovuto, pretendono perché nei Paesi comunisti c'è questo discorso che lo Stato dà, cosa che qui se te non ti meriti, su tante cose non è che ti viene dato, comunque devi avere delle competenze per poter accedere al mercato del lavoro. Se vai da un collega di lavoro e ti poni in questo modo...

I.1: Loro pretendono invece, si pongono in maniera un po' "prepotente" fra virgolette.

I.2: C'è anche chi è tranquillo e si rende conto di essere in un contesto di libero mercato, si dà da fare, perché sono bravissimi, dei grandi lavoratori. Anche nell'obbligo formativo ti rendi conto se sono albanesi, che tipo di famiglia hanno, da come si pone il ragazzo, te ne rendi conto subito.

I.1: Te ne rendi conto subito, c'è una mamma, non so se albanese o rumena, carina, minutina, lei è carinissima, è venuta non so quante volte a chiedere delle informazioni dicendo: "Speriamo che venga mio figlio a sentire, lo vedi che è una persona comunque che anche se è .. però ci mette l'impegno, e poi c'è chi come quello dell'altro giorno che dice "È... ma io domani c'ho i miei impegni non posso mica iscrivere il mio figliolo,"

I.2: O come la signora rumena che non ha fatto l'iscrizione al figlio perché la figliola era malata, ma le iscrizioni sono state aperte per un mese e mezzo, non c'è interesse...

I.1: Sono molto giovani, anche le ragazze dell'est, sposate a sedici anni.

I.2: Le albanesi sono di religione musulmana, in maggioranza. I rumeni sono già più occidentalizzati da questo punto di vista.

Intervistatrice: Le persone dell'est Europa hanno un livello d'istruzione più alto degli altri immigrati?

I.2: No, gli albanesi hanno quasi tutti il diploma del liceo, e anche la maggioranza dei rumeni hanno il liceo e basta, i laureati sono pochissimi, almeno quelli che passano da noi. Sono più gli arabi che sono laureati, gli indiani..

Intervistatrice: Gli indiani in che settore si inseriscono normalmente?

I.1: Di indiani ce ne sono pochi per fortuna, non è questo il loro territorio. Sono più spostati su Montevarchi. Da noi ne verranno due e quello che viene da me ha veramente un buon curriculum, anche troppo...

I.2: Gli indiani sono sempre laureati anche con i master, è difficile perché hanno il curriculum inglese e non ce l'hanno tradotto.

I.1: Però per le nostre aziende è come se avesse una terza media.

I.2: Però gli indiani sanno adottare un comportamento consono all'ambiente lavorativo, sono molto educati, sono rispettosi, attenti alle regole, sono ben voluti nel mondo del lavoro, sono appropriati. Loro non hanno difficoltà lavorative, perché in qualunque posto li metti, loro sanno stare sempre al loro posto, si fanno ben volere, crescono e acquisiscono competenze.

Intervistatrice: Le persone dell'est Europa, sono per lo più muratori? O è un luogo comune?

I.2: Non è un luogo comune, l'edilizia ha portato qua tantissime persone albanesi e rumene, che ora si sono ritrovate senza lavoro ora.

I.1: Aprivano ditte, perché le ditte italiane gli facevano aprire ditte e poi li chiamavano con partita iva a lavorare per loro, non è che hanno aperto la partita iva perché volevano aprirla è perché se non non lavoravano.

I.2: Non sanno cosa vuole dire lavorare per conto proprio, perché lavoravano per conto terzi. Erano comunque dipendenti con partita iva di ditte italiane.

I.1: O ditte degli stessi albanesi, parenti e tutto che gli facevano prendere la partita iva.

I.2: Senza avere l'impresa alle spalle non sanno cercarsi altri lavori

I.1: Erano ditte composte da una sola persona, non c'erano dipendenti e lo chiamavano a lavorare quando avevano bisogno.

I.2: Vengono qui e chiedono: dov'è il lavoro?

Intervistatrice: Svolgono dei corsi di formazione?

I.2: No, perché non hanno la mentalità di svolgere formazione e la formazione non c'è, in questo momento non c'è nemmeno quella. Vengono qui dicendo va bene qualsiasi lavoro. Ma per il mondo del lavoro non va bene qualsiasi persona. Fargli capire che ci vogliono delle competenze professionali che loro non hanno e certi tipi di competenze non le acquisisci con i corsi di formazione. Il titolo di studio tante volte ci vuole, ci vogliono le conoscenze linguistiche e loro non ce l'hanno, è molto complicata la cosa. Se gli proponi la formazione, non l'accettano, la maggioranza hanno la famiglia e per loro c'è bisogno di lavorare.

I.1: Hanno bisogno di portare i soldi a casa perché spesso le mogli non lavorano, le mogli dei lavoratori non lavorano, capito.

Intervistatrice: Gli immigrati del nord Africa sono anche loro muratori?

I.2: Sì, ci sono tanti muratori anche fra di loro, anche persone istruite. Ruotavano tutti nell'edilizia, ora con la crisi che c'è sono tutti a casa. In questo momento è veramente difficile.

I.1: Se qualcuno lavora è più facile che lavori l'italiano che lo straniero, il muratore italiano e non straniero, cosa che invece non accadeva prima.

I.2: Perché le aziende straniere assumevano stranieri, ora non c'è più neanche le aziende che assumono.

I.1: Perché le aziende li chiamavano, perché li pagavano meno, chiedevano una retribuzione oraria minore, le ditte italiane all'inizio ci fu questo boom e chiamavano soltanto gli stranieri, venivano da noi i lavoratori italiani arrabbiati: eh gli stranieri!

I.2: Poi il lavoro non era di qualità e sono tornati indietro, sull'italiano. Come le aziende che si sono spostate in Romania, poi sono tornate tutte in Italia, perché poi le persone non sanno lavorare.

I.1: Prada ha perso un ordine di non so quanti milioni di euro. Però ha mandato a casa tutti gli interinali,

I.2: Andare a mettere le aziende all'estero voleva dire spendere meno ma assumere operai che non sanno fare.

I.1: Se un operaio qua ti costa venticinquemila euro l'anno e là ti costa dodicimila euro l'anno, vai là, poi quando vedi che i tuoi clienti non ti prendono più niente e se rispetto a dodicimila euro per operaio ne perdi un milione, allora dici no, qui non va bene.

I.2: Stiamo vivendo un momento storico difficile, ora è precario anche il tempo indeterminato, è una presa di giro la gente ti dice mi fanno il contratto a tempo indeterminato per tre anni.

I.1: Non sanno cosa vuol dire, noi gli si dice guarda che puoi essere licenziato in qualunque momento.

I.2: Non c'è ripresa, fanno credere una cosa ma in realtà i bisogni delle persone e delle famiglie sono tutt'altri e c'è una disoccupazione alle stelle.

I.1: Ci sono tante persone che sono state messe in mobilità, in disoccupazione un anno, due anni fa e stanno finendo anche gli ammortizzatori sociali. Se finora hanno campucchiato perché avevano la disoccupazione, ora c'è gente che ci dice a me finisce tutto fra due mesi, icche fo?

I.2: Cosa fai a cinquant'anni? Con la famiglia? Qui si parla di adulti.

I.1: Noi siamo educatori professionali, quando escono da qui ci dicono: il lavoro non si troverà ma è un piacere parlare con voi e ci ringraziano, ci portano i pasticcini anche i disoccupati.

I.2: La previdenza del sociale vuol dire tanto, lo fai con un altro spirito il lavoro. Non è facile perché noi siamo di sostegno, io questo me lo sento, lo siamo per tutti, indipendentemente da chi si ha davanti, però non è facile perché non puoi dare un messaggio positivo quando non c'è.

I.1: Alcuni vengano qui tutte le settimane da anni, ma vengono perché trovano persone che li ascoltano, si cerca di non farli demoralizzare, però non è facile. Il fine sarebbe trovargli il lavoro, ma persone over cinquanta che sanno fare il manovale, molti non sono nemmeno muratori. Prendono il ragazzino apprendista.

I.2: C'è gente che ha venduto la casa.

I.1: Prendono il ragazzino apprendista e gli fanno lasciare la scuola.

I.2: Noi si lavora tanto anche con i servizi sociali, si lavora in rete, perché le situazioni sono gravi. Noi non abbiamo la bacchetta magica. Il centro per l'impiego non è l'ufficio di collocamento, l'ufficio di collocamento lavorava sul monopolio del mondo del lavoro, noi non siamo più ufficio di collocamento dal novanta, oggi il mercato è aperto, ci sono le agenzie interinali, le aziende usufruiscono di tutti i canali che vogliono per la ricerca del personale, noi siamo un canale, fortunatamente ancora canale pubblico, qui si lavora sull'orientamento e si supporta e si accoglie tutti, ma non siamo più per l'intermediazione nel mercato del lavoro, perché le aziende possono scegliere noi come tutti i canali che vogliono. Noi diamo gli strumenti alle persone per cercare lavoro, ma poi le aziende scelgono chi vogliono, noi non abbiamo il potere di dire ad un'azienda chi assumere. Fra un cinquantenne con esperienza di manovale e uno uscito con il diploma, prendono un apprendista, perché devono scegliere te. È così, purtroppo la realtà è questa e per gli adulti non è stato fatto niente.

I.1: Per gli over cinquanta, finiti gli ammortizzatori sociali sono in un limbo che non avrà fine.

I.2: In televisione e dappertutto si parla solo dei giovani, ma degli over cinquanta?

I.1: I giovani se hanno un po' di volontà, qualcosa lo trovano in un settore o in un altro, ma gli adulti... dopo i quaranta, quarantacinque, sei già vecchio.

I.2: I lavori generici non esistono più, il lavoro di addetto alle pulizie oggi non esiste più, oggi per essere assunto in una ditta di pulizie in apprendistato, chiedono la conoscenza in lingua inglese.

I.1: Certo per una struttura alberghiera, te devi saper bussare alle porte e chiedere è libera la stanza? Posso entrare? Serve la lingua inglese. Spesso l'utilizzo dei macchinari per pulire i pavimenti e tutto, servono comunque persone sveglie.

I.2: Ti abbiamo fatto demoralizzare?

Intervistatrice: Grazie per le informazioni che mi avete fornito.

INTERVISTA N. 20

Intervista alle volontarie della Croce Rossa di Incisa.

29 gennaio 2016

L'intervista è stata svolta presso la sede della Croce Rossa a Incisa Valdarno.

Le volontarie verranno indicate con Volontaria 1(V1) e Volontaria 2 (V2).

Intervistatrice: Buongiorno. La Croce Rossa in zona c'è solo ad Incisa?

V1: C'è anche a Rignano, Bagno a Ripoli, Greve in Strada ed Arezzo.

Intervistatrice: Volevo chiederti se qui alla Croce Rossa di Incisa ci sono volontari di origine straniera.

V1: Più facilmente a Bagno a Ripoli, qui a Incisa abbiamo qualche volontario straniero e vengono da diverse realtà, c'è un volontario che viene dal Congo e poi c'è una signora uruguaiana, poi abbiamo Andrea che viene dalla Romania, abbiamo Diego che è stato adottato, lui viene dal Brasile praticamente, poi abbiamo un altro volontario che ha i genitori italiani che si sono trasferiti quando lui era veramente piccolo in Bolivia e poi da adolescente è ritornato in qua.

Intervistatrice: Lo considerate straniero?

V1: Assolutamente no, non ha molto accento, soltanto che è cresciuto lì, madre lingua spagnolo e inglese, quindi è comodo per noi perché ci aiuta sull'inglese, poi c'è anche Ir, la moglie non mi ricordo come si chiama, sono albanesi loro. Poi Pascal..

Intervistatrice: Hanno la cittadinanza queste persone?

V1: Ir sicuramente, poi non so.. Giovanni Paolo è della Bolivia, Candida anche lei penso c'abbia la cittadinanza, ma non son sicura.

Intervistatrice: Secondo voi la loro motivazione è solo umanitaria, o magari hanno anche piacere di integrarsi, non so se ne avete mai discusso ... Sono persone che hanno già un livello alto di integrazione e fra le altre cose poi arrivano anche a questo o magari è un meccanismo per..

V1: Sono persone che hanno già un livello alto di integrazione, perché sono persone già adulte che di conseguenza hanno già una vita all'interno del paese.

Intervistatrice: Hanno famiglia in generale?

V1: Sì. Poi c'è anche Antonia che viene da Capo Verde che parla italiano e portoghese. Stavo riflettendo su questa cosa ... ragazzi giovani onestamente non ne abbiamo di stranieri, però probabilmente per il ragazzo giovane di per sé entrare all'interno di un'associazione di volontariato è per cercare di integrarsi, questo sia l'italiano che è nato in Italia che coloro che non sono nati in Italia.

Intervistatrice: Voi perché siete qui a fare volontariato?

V2: Io per questo motivo. Ho abitato a Prato fino all'agosto 2014, ho chiuso il negozio a luglio, mi sono trasferita a Incisa per motivi familiari e la prima cosa che ho fatto per conoscere qualcuno, mi sono segnata alla Croce Rossa e ho conosciuto lei, Giovanni Paolo e l'Ilenia, poi lei è diventata mia cognata, i nostri fidanzati sono fratelli. Io mi sono segnata qui per conoscere persone, poi è nata la passione per il volontariato. A Prato ero nella Misericordia ma non mi ha mai entusiasmato, invece la Croce Rossa ha un campo un po' più ampio.

Intervistatrice: La Croce Rossa è internazionale?

V2: Opera in 189 Paesi, sotto il nome di Croce Rossa o Mezza Luna, però abbiamo un'unica strategia, un unico obiettivo che poi viene modificato sui vari territori.

Intervistatrice: Fate delle esperienze forti a contatto con la sofferenza.

V1: Sì, però c'è una parte formativa, facciamo corsi, per esempio sulle malattie sessualmente trasmissibili, c'è la sicurezza stradale, c'è gli opsa che danno soccorso in acqua.

Intervistatrice: Da quanto tempo siete nella Croce Rossa?

V 1: E' dal 2008 che ci sono, ero un'adolescente, qui dentro si cresce, dal momento in cui uno viene un po' più spesso, vede persone che sono più adulte e comincia ad imparare partendo dal piccolo. Poi quest'ambiente di Incisa ha una realtà che ci permette di spostarci anche in Italia, proprio per la formazione personale, logicamente da riutilizzare all'interno del Comitato o del territorio. Qualunque Croce Rossa organizzi una formazione invita anche le persone delle altre Croci Rosse nella regione o nella nazione. Sono laureata in Scienze infermieristiche e ora sto facendo il servizio civile

Intervistatrice: Secondo voi Incisa com'è come contesto rispetto agli stranieri, accogliente, non accogliente, in base alla vostra esperienza? Quali sono le altre associazioni presenti qui a Incisa?

V 2: Rispetto a Prato qui ci sono pochi stranieri, è un'altra realtà.

Intervistatrice: Qui prevalentemente ci sono marocchini, rumeni, albanesi, alcuni sudamericani e qualche africano, i cinesi stanno aumentando nell'ultimo periodo. Come vi sembra il livello di integrazione?

V 1: Venendo da realtà più grandi, io da Firenze e lei da Prato, eravamo abituati ad avere anche come compagni di classe molti più bambini che venivano da Paesi diversi o figli di genitori stranieri, quindi mi sono ritrovata qui in un contesto dove la persona straniera era l'unica magari. Un po' chiusi, gli Incisani penso che siano un po' chiusi nel rapportarsi con le persone che vengono da altri Paesi.

V 2: Non ti credere che a Prato sia diverso, perché ad un certo punto insorge proprio l'intolleranza, per questa cosa che ce ne sono veramente tanti, l'italiano delle volte si sente anche un po' colpito, e quindi c'è intolleranza, non riescono più a sopportare quella che è la realtà di oggi, cioè a Prato succede così. Poi ci sono comunque sia delle persone che riescono ad integrarsi, che riescono a uscire dal loro guscio, ce ne sono altre che invece vengono tenute molto in disparte. Come per esempio la comunità di Cinesi che in sé per sé tende a stare da sola, ad agglomerarsi. Prendi per esempio Via Pistoiese, perché un cinese ci è andato di casa, ha visto che era carino, ce ne sono andati due, poi tre, poi gli italiani hanno cominciato a vendere per via del puzzo di fritto, e quindi hanno cominciato a vendere tutte le case, i cinesi pagano bene perché ti danno una sacchettata di soldi e l'italiano vende, vende, vende e via Pistoiese è diventata cinese. È così che è diventata *China Town* di Prato, ma prima ce n'era uno, capito. È anche una realtà molto diversa, qui io vedo che gli Incisani sembra che abbiano paura dello straniero, viene etichettato come "O Dio! Il diverso!", secondo il mio punto di vista, invece Prato all'inizio ha accettato, poi quando sono diventati tanti ha iniziato ad avere paura, perché comunque sia il buono e il poco buono c'è da tutte le parti, però prendi per esempio la banda di Albanesi che deruba, poi c'è la banda per dire di Rumeni, o la banda di Colombiani, ci può essere qualsiasi cosa, accoltellamenti, in via Pistoiese che si sgozzano come se niente fosse. Quindi i Pratesi iniziano ad avere paura. Qui è diverso, ce ne sono meno e la gente ha paura non per quello che succede, per la realtà, ma hanno paura perché è diverso, cioè proprio si torna indietro, lui è nero e io so bianco... Io la vedo così, e non sono neanche interessati a vedere cosa hanno di diverso, è diverso, punto. Magari non riescono neanche a capire che in realtà siamo uguali, abbiamo solo realtà diverse, mentalità diverse, però siamo sempre sulla stessa terra, sotto lo stesso cielo, sotto le stesse stelle. È una realtà completamente diversa. Io ti dico la verità, quando sono venuta qua sono rimasta molto colpita, perché abituata a vedere stranieri da tutte le parti, mannaggia questi cinesi non sanno guidare e invece sono Incisani! È una cosa un po' divertente ma è così! È una cosa completamente diversa. Mi guardo intorno e io ne vedo veramente pochi. Gli Incisani invece dicono: "Mamma quanti ce ne sono!".

Intervistatrice: I media comunque mandano dei messaggi da cui siamo molto influenzati.

V1: C'è un articolo molto interessante che lessi qualche tempo fa, su questa cosa dei media che trasmettono pochissime informazioni riguardanti le minoranze e quelle poche informazioni che

trasmettono evidenziano solo gli spetti negativi, ed è così che si sprigiona anche il razzismo verso queste minoranze e ci rimasi anche colpita perché dissi: magari una persona che è in grado di ragionare sa fare la selezione delle notizie che gli arrivano, mentre una persona che ascolta però non pensa assorbe tutto quello che arriva.

Intervistatrice: Comunque non sono pochi gli stranieri presenti nella Croce Rossa, in base a quello che mi avete elencato.

V 1: Sono integrati abbastanza bene, secondo il mio punto di vista, sono persone adulte che già hanno una vita in paese. Prendi F. che lui sta a Loppiano, non so se è una cosa sua personale o è nata quando noi siamo andati lì. C'era questo prete, che purtroppo non c'è più, noi siamo andati lì per visitarlo perché non stava bene e noi abbiamo conosciuto F. in quell'occasione lì, ci ha chiesto di dare l'estrema unzione al prete insieme, noi abbiamo accettato e poi lui si è segnato al corso, quindi non sappiamo se siamo stati noi a dargli un buon esempio, fra virgolette, o è stata una sua cosa di dire, queste persone mi sembrano buone, voglio diventare anch'io come loro. Non lo so, cosa abbia pensato, però io lo incontravo per la strada e lui mi salutava, pur non avendo la divisa, ed è una cosa bellissima, perché ti rendi conto che comunque oltre ad aiutare chi sta male, riesci anche a catturare delle persone che non ti vedono come un intruso che gli entri in casa e cercano di salvare una vita, ma ti vedono come persone ed è bello secondo me.

Intervistatrice: Secondo voi, pensando alle persone straniere che vengono qui come volontari, che cosa prendono e che cosa danno? In quanto stranieri prendono o danno qualcosa di diverso?

V1: Magari dà qualcosa di diverso nel momento in cui qualcun altro è disposto a prenderlo. Per esempio se si vuole conoscere la cultura di F., gli si fa delle domande, lui dà di più a me che glielo chiedo, ma magari non dà di più a chi non glielo ha mai chiesto, danno di più e comunque anche la cosa viceversa. Prendi P., anche lui ha raccontato le sue avventure, perché lui è un ballerino, fa coreografie, viene poco però... Ha fatto il corso con me, però lui racconta di sé, dei suoi viaggi in Cina, in Giappone, negli Stati Uniti, in Francia, in Brasile, gira un po' il mondo, lui dà tanto... e gli piace anche imparare da noi, anche delle piccole cose. Felix è uguale.

Intervistatrice: Quando andate nelle case e ci sono persone straniere che chiedono aiuto, succedono cose diverse? Ci sono difficoltà con la lingua? Si fidano?

V2: Una volta a me è capitato che era dalle otto a mezzanotte, s'era senza medico, s'andò su un bambino che aveva inalato male il cosino dell'asma, per loro era quasi morto questo bambino, ma non aveva niente, e loro erano albanesi, no s'andò con la medicalizzata, però s'uscì cinque alle otto, il dottore l'aveva visitato ma stava bene, a regola questo bambino aveva fatto un sospiro diverso, quindi la madre s'era spaventata, questo bambino aveva tante allergie, la polvere, quindi a regola s'era spaventata, e lo volle portare per forza all'ospedale, perché non si fidava di quello che le aveva detto la dottoressa, ma non aveva niente. Poi fu terrificante, perché li vidi uscire di corsa, con questo bambino in braccio, e pensi: "Mamma mia! Cos'è successo?". Ce lo avevano segnalato come un rosso, per cui noi eravamo spediti, pronti a tutto, li vidi uscire con questo bambino ciondoloni in braccio a buio in mezzo alla strada, te lo carica sull'ambulanza, portami all'ospedale subito, volevano essere ospedalizzati per forza perché non si fidavano di quello che aveva detto la dottoressa.

V1: Questa è la mamma tipica, che c'è ovunque, penso.

V 2: No, no era più accentuata come cosa, si vedeva proprio che non si fidava, eppure era una dottoressa. Secondo me è più accentuata negli stranieri la paura.

V1: Incide anche quello che ti dicono le conoscenze, questa cosa della malattia e decidere da chi farsi curare è più una cosa inconscia. Quando guardo due medici mi dico, quello mi dà più fiducia e quello meno ma per quale motivo? Io credo che la stessa cosa succeda agli stranieri, anche se a loro forse accade ancora di più, in modo più accentuato.

Volontaria 2: Ma non si fidano... forse perché vengono etichettati e credono di essere etichettati anche quando stanno male. Siccome vengono messi da parte, ghettizzati, quando stanno male credono di non poter usufruire delle stesse cose, o non vengono creduti. Poi forse è anche più difficile comunicare, esprimersi.

V 1: Dal punto di vista della comunicazione verbale credo che questa paura ci sia in tutti, anche in noi di non capire di non esprimerci bene.

Intervistatrice: Vi è successo che siano accaduti degli equivoci o di avere delle difficoltà?

V 2: Durante quell'incidente in autostrada con quelle Cinesi.. c'era una famiglia di cinesi che aveva fatto incidente, la ragazza non aveva niente e l'avevano spinalizzata tutta perché pensavano che avesse chissà che cosa, il padre di lei diceva di non avere niente invece lui aveva un'emorragia interna, anzi no aveva qualcosa di rotto, una scapola rotta... non me lo ricordo di preciso, fatto sta che loro si erano focalizzati su di lei, perché pensavano che lei avesse qualcosa, invece era lui quello che stava più male, si era messo in disparte ed era tranquillo, invece era lui che aveva... quindi anche la comunicazione, poi alla fine lei rifiutò il ricovero, e lui mi sa che ci è andato dopo, non lo so come è andata, comunque sia c'è stata una comunicazione molto difficile, perché loro non parlavano né inglese, né niente... parlavano solo cinese, quindi non si capiva che cosa avevano e che cosa non avevano, il dottore era molto qualificato e parlava molto bene inglese ma non riusciva a comunicare. Comunque molta difficoltà per il soccorso da parte nostra c'è anche quando si tratta di turisti proprio, che quindi non sanno... sanno "Ciao bella!" e basta, io quando parto, personalmente c'ho molta più ansia, che magari non è niente di grave come andare a soccorrere una persona che parla l'italiano però sta molto peggio, perché ho paura che mi sfugga qualcosa che non riesco a capire e magari quel qualcosa serva per... come quella coppia di tedeschi che fece incidente in autostrada, erano tutti e due in moto, lei scivolò, si fermarono qui al casello di Incisa per avere una consulenza medica, noi si partì si andò lì, lei era spinalizzata tutta, era in condizioni pietose, stava veramente male quella ragazza, piangeva, perché poi c'aveva il fidanzato dietro in moto, con la polizia, con il carro attrezzi che portava la moto di lei e lei in ambulanza davanti, tutta sul lettino con questa gente che non conosceva e non capiva ovviamente, parlava un pochino di inglese, ogni tanto spiccicava qualche parola, diceva mi fa male il braccio o c'aveva la gamba rotta, non mi ricordo che cosa aveva, poi era tutta sfregiata nel viso stava malissimo, "mi fa male, mi fa male..." e non si riusciva a capire.

V 1: A volte noi che parliamo l'italiano non si riesce a capire quello che dice il professionista, loro ancora peggio a questo punto. Forse è anche per questo che loro scelgono di farsi curare a casa, per capire quello che gli succede, per essere più sicuri e per poter chiedere con più tranquillità. Stavo pensando che c'è un aumento delle malattie non trasmissibili anche nei paesi dove son più poveri, perché la persona povera è più stressata e più esposta a fattori di rischio, che possono essere il fumo di sigaretta, quindi anche se uno pensa magari non gli verrà mai il diabete o un tumore, in realtà si sbaglia perché anche loro hanno i fattori di rischio.

Intervistatrice: grazie.

INTERVISTA N. 21

Intervista al signor Luca Mercadante Comandante dei carabinieri con sede a Figline Valdarno.

1 febbraio 2016

L'intervista è stata svolta nell'Ufficio del Comandante a Figline Valdarno.

Intervista a taccuino

Mi presento e spiego i motivi della ricerca. Cito il caso dei due ragazzi albanesi di Incisa finiti in prigione per omicidio, che il comandante ricorda, i fratelli M. Secondo lui i due che erano conosciuti, per questo o per un altro motivo in galera ci sarebbero finiti lo stesso. Afferma che bisogna distinguere per etnia. Quando si parla dei paesi ex comunisti, dell'est Europa, la vita umana ha meno valore. Hanno vissuto la guerra. Cita albanesi, cossovani, serbi. Normalmente la famiglia alle spalle impedisce di delinquere. Gli albanesi che delinquono hanno Bmw, pulitissima dentro e fuori, vetri oscurati, ruote enormi, per raggiungere lo scopo si è disposti a tutto. Ci sono anche gli extracomunitari inseriti. Non è solo una questione economica, se hanno o non hanno soldi, ma conta quello a cui vogliono arrivare, i loro obiettivi. Il loro movente non è solo economico.

I fratelli M. avevano una partita di droga di un chilogrammo. Questo avviene se hai investito molti soldi iniziali, un capitale. Spacciano e vogliono il facile guadagno. Le pene sono basse. Se un benefattore li vuol fare lavorare per mille duecento euro al mese non vogliono farlo. Rischiano, se va bene guadagnano molto di più. Gli albanesi sono specializzati sulla cocaina, i marocchini sull'hashish i nigeriani sulle altre droghe e sfruttano la prostituzione così come gli albanesi e i rumeni. I cinesi sembrano impermeabili. Per capire le cause non si dovrebbe tanto fare un discorso sugli stranieri quanto sulle famiglie che non funzionano e sui genitori. Talvolta arrestare un minorenne è utile perché l'impatto crea una reazione di shock, e quindi evitano di ripetere l'errore. A volte le famiglie sono felici, è un'iniziazione, siamo in un contesto.. ma per esempio a Napoli dove i genitori spesso sono invischiati nella malavita è quello che è. Parla di ragazzi scapestrati. Ce ne sono molti che non sanno che lavoro fanno i genitori. Per lui è diventato un chiodo fisso. I ragazzi non parlano con i genitori e questi gli danno solo soldi. Spiega la frequentazione dei locali della zona: il *Vintage* e il *Taotec*. Hanno gestioni anche serie, ma ci sono ragazzini che entrano con l'alcool sotto i vestiti. Sette o ottocento persone a sera. Molti ragazzini di quindici anni rimangono fuori fino alle cinque del mattino..e i genitori? Il pomeriggio escono e sono sempre soli. Anche al bar *Chicco di grano* ci sono i forcaioli. Quando suona la campana, sembra un campo profughi, con i ragazzini che si avvicinano alla rete quando i vasariani fanno l'intervallo si parlano attraverso la rete. I bidelli li separano. Si sono verificati casi di overdose di alcuni ragazzi a scuola. Ambulanze. Quando arrivano i carabinieri i ragazzi con WhatsApp hanno fatto il tam tam e buttano via la roba quando ci sono le retate. Gli insegnanti non hanno visto niente. Di un ragazzo in overdose gli amici dissero che aveva un' indigestione. Tutta la classe fu sospesa e i genitori erano arrabbiati. L'approccio del Vasari è serio. Li chiamano a fare incontri preventivi con ragazzi, vanno con cani. Il preside chiama se ci sono dubbi. Il preside spesso litiga con i genitori che gli dicono che non doveva permettersi di chiamare le forze dell'ordine. Secondo lui nei centri piccoli ci sono più casi di questo genere. Forse perché le compagnie sono poche e si rigirano fra di loro, non hanno possibilità di cambiare, scambiarsi. O stai con loro o stai solo... Racconta che il Circolo *Rinascita* è stato chiuso per spaccio, i ragazzi si facevano le canne ai tavoli con il gestore lì, tranquilli e spacciavano. Figline non offre molto. Chiedo in che senso. Mi parla per esempio dello sport: il rugby e altro. Questi ragazzi per lo più fanno palestra che è edonistico viene fatto per imbroggiare. Qui alle medie ci sono ragazzi di sedici e diciassette anni. Se stanno in classe fanno casino, secondo lui sarebbe meglio che non ci fossero. Ci sono famiglie disperate agli arresti, sia italiane che straniere, altre orgogliose intimamente per loro è un'iniziazione. Per i genitori sono i carabinieri che rompono le scatole e rovinano le vite. Ritiene che ci siano situazioni brutte su per giù uguali fra stranieri e italiani. I giovani stranieri a suo parere sono più bulli e più coinvolti nell'abbandono scolastico. Parla della rissa scoppiata da poco fra ragazzi stranieri vicino alla stazione: è stato arrestato un cinese e sono state denunciate venti persone. C'era H... egiziano, terribile e già conosciuto. C'erano rumeni, italiani, napoletani, albanesi marocchini contro cinesi. Il litigio è iniziato a scuola poi è continuato al negozio del kebab. I ragazzini stranieri sono quasi tutti nati in Italia, sono del 98-99-2000-2001 Ci sono anche italiani e valdarnesi, un mix. Si sono organizzati, c'è stata una transumanza. Chi l'ha prese ha chiamato una ventina di amici e poi si sono dati appuntamento alla passerella della stazione nel primo pomeriggio dove ci doveva essere meno gente e così sono andati ordinatamente, prima un gruppo e poi un altro. C'era il gruppo degli spettatori. La mamma di chi l'ha prese è andata dietro al figlio per vedere che succedeva ma non ha portato il figlio a casa e credo non abbia chiamato i carabinieri. Si sono presi a bottigliate. Un padre faceva finta di essere triste, ma non lo era. Poi parla di un ragazzino di quindici anni che spacciava. I genitori e il fratello universitario si sono arrabbiati tantissimo... era già in punizione per tutto. Chiedo se si può arrestare un minorenne. Il comandante mi spiega che i carabinieri possono ammanettare e portare in caserma, la legge prevede che la pena minima sia più... per un minore. La procedura ha un appiglio più severo per un minore. Il carcere minorile, esiste. Spiega che la responsabilità penale è personale, dipende però dall'età, il genitore risponde sotto i quattordici anni. La responsabilità civile incombe sul genitore per i danni arrecati e per i risarcimenti. Se un ragazzo spacca una macchina i genitori risarciscono. Se il genitore non è adeguato interviene il tribunale per togliere il figlio. Dice che ci sono situazioni esagerate come per

i ragazzi non accompagnati, per lo più albanesi, che vengono consapevolmente, con il sostegno dei genitori, a spese dell'Italia, e per i Comuni sono un grande aggravio. Chiedo al comandante quale è la sua percezione della sicurezza nel Valdarno. Secondo lui qui a Figline è comunque tranquilla. Non si parla di bande, come a Genova, lì c'è un rito, se entri non puoi uscire, qui ci sono gruppi, ci sono i bulletti, il branco dà forza, singolarmente sono un'altra cosa... Quando è scoppiata la rissa solo una ragazza ha telefonato, poi nessun'altro. Secondo il comandante il ruolo preventivo della scuola è importante. Gli assistenti sociali non fanno le segnalazioni, danno il sussidio ma non si occupano delle persone, fanno il loro orario e dicono che non hanno tempo. I genitori non parlano con figli, sono tutti schiavi di internet, chattano, vanno alle macchinette. Il 90% dei ragazzi hanno Facebook. Lui svolge incontri di prevenzione e legalità anche a scuola. Pochissimi non ce l'hanno magari perché il genitore non vuole ce ne sarà uno o due che scelgono di non averlo. Via internet, Youtube, Whatsapp si verificano anche violenze sessuali, ricatti, alcune vite vengono rovinate. I rischi per i giovani sono Cyber bullismo, dipendenza da droga, internet alcol stupefacenti. Vanno a parlare di queste tematiche nelle scuole e cita casi particolari.

INTERVISTA N. 22

**Intervista alla signora S. B., responsabile della Biblioteca Comunale di Rignano sull'Arno.
4 febbraio 2016**

L'intervista è stata svolta nell'Ufficio della responsabile presso la Biblioteca di Rignano sull'Arno.

La signora responsabile della biblioteca verrà indicata con S.B.

Intervistatrice: I cittadini di origine straniera frequentano la biblioteca?

S.B.: Più che gli adulti vengono i bambini stranieri. I ragazzini stranieri sono quelli che danno più soddisfazione ... Sono più autonomi degli italiani e vengono da soli. Per esempio una bambina straniera è venuta da sola alla presentazione di un autore di libri per bambini della Rizzoli. Io sono rimasta veramente colpita. L'esperienza più bella per me è stata quella di due bambini albanesi cugini che qualche anno fa hanno chiesto il mio aiuto per fare una ricerca di musica. Erano di quarta elementare. Gli ho dedicato molto tempo. Si chiamano M. lei e C. lui. Dopo questa ricerca sono tornati molte volte. È stata la soddisfazione più grande del mio lavoro. Poi la bimba con il fratello David si è trasferita con la famiglia in Canada e a me è dispiaciuto molto ... è stata l'esperienza professionale che ricordo con maggior piacere.

Intervistatrice: Collaborate con le scuole?

S.B.: Facciamo molti incontri con le scuole. Abbiamo anche scrittori che scrivono letteratura per ragazzi e abbiamo chiamato i ragazzi a costituire il comitato di redazione per valutare cosa piace e cosa no. C'è una fascia di età in cui i ragazzi spariscono dalla biblioteca, dopo i quattordici anni... Io cerco di recuperarli. Tornano intorno ai sedici anni, ma pochi.

Per questo è nato un progetto editoriale. L'editoria di questa fascia di età è censurata. C'è il fantasy o i libri con taglio didattico e didascalico. Il bullismo, la vita di Mandela o di Falcone. Il progetto editoriale nasce da qui. Certe tematiche non sono affrontate: morte, amore, cattiveria... Nei libri per bulli alla fine i bulli non sono bulli. Questo è falso e ipocrita. Io privilegio con i ragazzi un rapporto autentico. Lavoro con vari autori, anche con poeti e li porto a scuola. Faccio esprimere i ragazzi e sono loro che scelgono i racconti, le tematiche e le modalità. Io ho un ruolo di mezzo, sono un'adulta, ma non giudico. Mi pongo quasi alla pari, do fiducia, li coinvolgo. I ragazzi per esempio vogliono le parolacce. Comunque sentono l'autenticità di chi parla. Ad esempio una volta ho portato in una classe un poeta siciliano che ha letto con loro una poesia sull'amore. La professoressa era in imbarazzo. I ragazzini hanno riso, ma è stata l'occasione per parlare del sesso, di cosa è lecito e di cosa no, di quanto è importante che la ragazza sia d'accordo. Tutti erano seri e ascoltavano. Ai ragazzi devi parlare con autenticità, trattandoli da grandi. La loro professoressa è bravissima, fa addirittura leggere e imparare a memoria la Divina commedia. In prossimità degli esami è venuta in biblioteca a studiare con delle ragazzine di origine straniera, gratis. Questa

professoressa è brava perché è intelligente, coerente, non è impostata, spiritosa, crea passione nei ragazzi e insegna con passione. Promuovere l'amore per la lettura fra i ragazzi grandi è difficile, di solito ce l'hanno quelli che hanno genitori che leggono con passione. I bambini sono diversi. Tutti prendono un libro... Per me questo è importante perché così sono "obbligati" a tornare a riportarlo. C'è una ragazza marocchina, di diciassette diciotto anni che prende saggistica sulla primavera araba e di tutto il Magreb. La ragazza è fidanzata, ma suo padre vuole tornare in Marocco. Lei non vuole.

Intervistatrice: Come sono i ragazzi stranieri che frequentano la biblioteca?

S.B.: Come dicevo tanti ragazzi stranieri vengono in autonomia. Quello che noto è che gli stranieri sono più studiosi e diligenti. Per loro lo studio è importante per garantirsi un futuro.

Intervistatrice: Che caratteristiche hanno gli adulti stranieri che frequentano la biblioteca?

S.B.: Abbiamo iscritti adulti dell'Europa dell'Est, sono più attrezzati culturalmente, hanno studiato di più. Prendono narrativa, di tutto. Ci sono due studentesse universitarie, che fanno le operatrici sociali, seguono il sostegno. Una porta anche la figlia al progetto "Nati per leggere". È un progetto nazionale fatto dai pediatri per la fascia 0-6. Lei legge e adatta l'offerta all'età dei bambini che ha di fronte. Ci sono anche altre persone... Gli albanesi e i rumeni sono i più acculturati. I musulmani in genere non vengono. Non ho mai visto un genitore musulmano. I figli vengono da soli per fare i compiti con gli amici. Ci sono più ragazze che ragazzi. Vengono molti bambini in gruppo di quarta quinta elementare per fare i compiti. Vengono accompagnati da un genitore. Ci sono pochi africani comunque in zona. C'era stato un ragazzo del Camerun che voleva convertire il titolo di studio di geometra. Chiedeva aiuto, si affidava anche molto, un po' si adagiava... Io ho fatto amicizia con i ragazzi utenti. La signora S.B. controlla il data-base della biblioteca e comunica i dati sugli iscritti:

S.B.: Gli utenti di origine non italiana iscritti sono 23 su 1707 iscritti. Rispetto alle nazionalità, le persone dell'est Europa sono più numerose rispetto alle persone provenienti dall'Africa.

Intervistatrice: Le sembra che ci sia discriminazione nei riguardi dei ragazzi stranieri?

S.B.: In generale non vedo nessuna discriminazione fra ragazzi perché uno è straniero, più per l'omosessualità. Gli stranieri non vengono presi in giro. È un dato acquisito.

Intervistatrice: Vengono studenti universitari di origine straniera?

S.B.: No, non ce ne sono.

Intervistatrice: Ho visto due persone straniere che usavano il computer... **S.B.:** Ci sono anche italiani che vengono per usare il computer e la stampante, non solo gli stranieri... Usano la biblioteca come servizio. Gli stranieri di solito sono dignitosi e puliti, vedo più trascuratezza in alcuni italiani che sono poveri. A volte sono gli italiani un po' pretenziosi e usano la biblioteca e anche me come servizio, per le stampe o per farmi fare le ricerche per i figli. Come se fosse tutto un po' dovuto... Nonostante questo, qui mi sento di servire molto di più qui che in altri contesti in cui ho lavorato. Ripeto, che una delle esperienze professionali più belle per me è stata quella con i ragazzini stranieri. Io non sono di Rignano e a volte mi sento vista anch'io un po' come una straniera, come un' aliena.

INTERVISTA N. 23

Intervista a due volontari della Croce Rossa di Rignano sull'Arno.

4 febbraio 2016

L'intervista è stata svolta presso la sede dell'Associazione a Incisa Valdarno.

Intervista a un volontario (V1) e ad una volontaria (V2)

Il signore definito presidente (V1) mostra scetticismo rispetto alla mia identità, alla mia presenza agli scopi della mia ricerca.

V1: Per favore mi può mostrare un documento di identità? Sa... non posso dare i dati a tutti...

Fotocopia il mio documento...

Intervistatrice: Fra i vostri volontari ci sono persone di origine straniera?

V1: Sì ci sono. Chi fa il volontario qui l'è regolare e ha fatto il corso di primo soccorso per le emergenze. Per ora gli stranieri non hanno mai dato problemi e hanno tutti i requisiti per fare i servizi. Fanno i turni come quegli altri.

Intervistatrice: Sono molti?

V1 consulta l'elenco dei volontari: Su 60 se n'ha 6. Molti di loro hanno la cittadinanza italiana perché si sono sposati con degli italiani o perché l'è tanto che stanno qui.

Intervistatrice: Secondo voi è un'esperienza che le persone di origine straniera fanno con lo scopo di integrarsi o perché si sentono già integrate?

V1: Ma... veramente un lo so.

V2: A Rignano ci sono albanesi, rumeni, polacche, marocchini. Parecchie badanti polacche vengano qui agli ambulatori della Croce Rossa a accompagnare alle visite gli anziani che le seguano. A una, una volta, gli s'è dovuto fare una ricarica telefonica, alcuni vecchini sono tirchi... C'è tanta disponibilità da parte degli operatori. Sinceramente le straniere e i loro figli dopo le 5 invadono i giardini pubblici..rumene, albanesi, marocchine...

V1: È meglio non parlare! Ci sono responsabilità delle amministrazioni, è meglio non parlare...

V2: La mia figliola è separata con due bambini, ma i buoni spesa li danno solo agli stranieri! Alla *Formica* è pieno, gli stranieri comprano tutto loro, gli italiani non si avvicinano... E invece c'è crisi economica anche per gli italiani...

V1: La Croce rossa l'è in crisi... ci s'ha parecchi problemi: prima di tutto per i costi: un'ambulanza costa 80.000 euro e dura solo tre-quattro anni se l'è usata. L'iva è al 20% e lo Stato non ci aiuta. I soldi arrivano solo dall'autofinanziamento dopo le feste, eventi che si fanno, le raccolte... Poi i volontari vanno scemando. I giovani o studiano o lavorano, vengano solo il sabato e la domenica. Gli anziani diventano sempre più anziani e un po' più adatti per esempio a guidare. Prima le persone pensionate avevano 58-60 anni, ora l'età va a aumentare, i riflessi dell'anziano sono meno adatti.. l'è un problema. Noi però ci si prova. Essere ripagati da i grazie e da i sorrisi delle persone l'è la cosa più bella, che la ci fa andare avanti.

INTERVISTA N. 24

Intervista al barista del bar vicino alla Scuola Secondaria di Secondo grado Vasari di Figline Valdarno. 05.02. 2016

L'intervista è stata svolta nel bar dove lavora l'intervistato a Figline Valdarno.

Il barista intervistato verrà indicato con B.

Intervistatrice: Ho visto che in questo bar spesso, anche in orario scolastico ci sono diversi giovani studenti. È così?

B. : Sì è così.

Intervistatrice: Come si comportano?

B. : Si devono comportare bene! Qui non è la scuola, ma c'è le mie regole. Ho due figlie che vanno a scuola, una alle medie e una alle elementari e mi trovo male con la scuola, perché la scuola è tutto un marasma.

Intervistatrice: In che senso?

B.: La colpa l'è soprattutto di chi sta sopra, io mi trovo molto male... Per le scelte che vengono fatte, se c'è quattro o cinque elementi che tirano dietro il gruppo, come si fa... È il sistema, perché una volta ai miei tempi se un tu facevi bene, tu venivi buttato fuori, ora un possono buttar fuori. Io non mi trovo bene anche perché chi è sopra di tutti, secondo me un capisce nulla, ma se tu gli porti su un ragazzo che gl'ha fatto qualcosa di sbagliato e tu gli dai una caramella?! Un c'è uno che dirige bene. Si parte da lì. Sopravvive chi riesce a essere più bravo, chi studiando ce la fa, poi a loro un gliene importa nulla di chi chiacchiera, se poi uno riesce a seguire riesce col suo cervello ad andare avanti, e tutti quegli'altri? Ma perché un si può più buttar fuori? Se un fa seguire la lezione a tutti quegli'altri, buttalo fuori.

Intervistatrice: ci sono situazioni difficili, bambini con problematiche anche in famiglia...

B.: Certo sono anche le famiglie... Qui ci son ragazzi che vengono nel mio bar per un mese intero e nessuno si rende conto di niente.

Intervistatrice: Chi son i ragazzini che vengono qui da te? Sono quelli che frequentano il Vasari o anche delle medie?

B.: Sono quelli del Vasari. Uno veniva quand'era anche alle medie, ora c'ha 16 anni e l'hanno mandato anche alle serali. I genitori non controllan nulla, non controllan il libretto delle giustificazioni, sia italiani che stranieri.

Intervistatrice: Che cosa fanno quando vengono qua?

B.: Cerco di convincerli ad andare a scuola, qualche volta hanno fatto anche troppa confusione e l'ho buttati fuori, stanno in giro e sennò passan qualche ora qui.

Intervistatrice: Sono per lo più maschi o femmine?

B.: Ci sono anche le femmine. È venuta stamani una mamma rumena, per l'appunto la su figliola è a rischio, era al liceo linguistico, ora ha cominciato con gli attacchi di panico, a vederla così la sembra tranquilla, però ... perché ci son settimane che gli capita anche spesso, la mamma dice che di morto l'è anche colpa della scuola, comunque lei di molto la non va a scuola e te telefona, lei dice che la scuola manda la mail. La cosa primaria l'è le famiglie.

Intervistatrice: Secondo lei la scuola è un po' debole nel capire queste cose?

B.: I professori dicano che loro telefonano a casa quando vedano che i ragazzo l'è parecchio assente, però loro i più delle volte cadan dalle nuvole: "I mi figliolo? Mi sembra strano." Se tu stai già sulla difensiva! Quando noi si faceva qualche cosa a scuola lo diceano ai su babbo e lui si leava la cinghia. Dalla generazione mia l'è sparito tutte le figure, non c'è più la figura dell'insegnante, non c'è più la figura di un carabiniere, e oggi giorno mandano a fanculo tutte le autorità, nessun rispetto, più nulla. Ma l'educazione la deve insegnare la famiglia, il rispetto lo deve insegnare i genitori.

Intervistatrice: Cosa pensi dei ragazzi stranieri?

B.: I ragazzi stranieri... c'è talmente tanta massa senza una regola, qui la cosa l'è allo sbando, qui marocchino che t'ha visto prima ha finito diciott'anni ora, un so quant'anni è che un va a scuola, ma per dittene uno..

Intervistatrice: Questi ragazzi stranieri fuori dal bar, secondo te non vanno a scuola? Che cosa fanno?

B.: No, dovrebbero fare un corso per parrucchiere, mi sembra, bo un lo so, a Firenze, un fanno nulla o spacciano. Più volte l'è venuto i carabinieri, la volante, stazionano, qualche volta c'hanno un coltello, una canna. Se non inquadri questa gente succede tutte le cose che può succedere. Succede che non li puoi buttare fuori di scuola, succede che non li puoi sospendere, ma la cosa che io vedo, loro fra ragazzi si leticano, italiani, rumeni, Kossovani, albanesi... Tempo fa l'è successo una rissa, c'erano tutte le nazioni, contro i cinesi... La sta così: un napoletano dette noia a de cinesi alle medie, poi questo ragazzo napoletano fu ribeccato da cinesi ma più grandi, da genitori o da fratelli, sicchè un so com'è si dettero appuntamento, nella passerella laggiù, le spranghe, le cose, un cinese prese una bottiglia e la tirò addosso a un altro, infatti ha avuto un intervento a questo dito.

Intervistatrice: Quando è successo?

B.: A mezzogiorno, si ritrovaron lì da quello di Kebab, si diedero appuntamento.

Intervistatrice: Conosci questi ragazzi, vengono anche da te?

B.: Mezzi vengan qui!

Intervistatrice: Come le sembrano?

B.: Non so pericolosi, ma il problema l'è quando son in gruppo, presi uno per uno te li mangi a morsi.

Intervistatrice: Mi ha stupito con piacere vedere che loro verso di lei hanno un gran rispetto, io qui dentro non li ho mai visti far confusione. Lei mi sembra autorevole ma anche rispettoso. Mi sembra quasi che lei abbia un ruolo educativo nei loro confronti. Non so se ne è consapevole.

B.: Certo, io qui dentro ho fatto un investimento, non lo posso mica far crollar perché due imbecilli... Educatore, io so un'adulto...

Intervistatrice: Loro la rispettano.

B.: Certo mi rispettano... Le donne invece le prendano a pesci in faccia, nel senso... Un so icchè succede fuori, in casa fanno come vogliano. Qui è così, queste so le regole... Manca qualcosa sopra di noi... Vieni, stai! Ma queste son le regole. Che anche i nostri dopo si sciupano... Già anche da noi un c'è più la famiglia. Alle mi figliole dico di andà a scuola e di difendersi per non farsi sottomettere.

Intervistatrice: Le sue figlie hanno amici stranieri a scuola? Li invitate mai a casa?

B.: No, l'ho detto prima, a me queste cose... Mi dispiace... (bisbiglia).

Intervistatrice: I genitori sono corretti? Partecipano alle riunioni? Vi salutano quando siete a prendere i bambini a scuola?

B.: A scuola va di molto la mi moglie, perché io so qui. Quando c'è le riunioni so solo in tre o quattro.

Intervistatrice: Questi ragazzini della rissa? Ne ha mai più sentito parlare? Sono stati segnalati?

B.: Sì, ci so stati dei feriti, sono andati tutti e due all'ospedale, i cinese e quell'altro con la stessa ambulanza. Ma se nessuno sopra a noi fa nulla... qui diventa i far west, ci si difende da noi... C'ho i fucile a casa, le cartucce ce l'ho. Si fa come tutti, si chiama un avvocato bono.

Intervistatrice: Dopo la rissa ha visto un miglioramento della situazione?

B.: Quando vogliono farsi le canne vanno dietro a quel cartellone lì, ma sono sicuro che anche i carabinieri lo sanno... Qui allo stato attuale non vedo miglioramenti immediati.

Intervistatrice: Grazie.

INTERVISTA N. 25

Intervista alla signora Lucia Maddii, ex Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di Figline Valdarno.

28 novembre 2016

L'intervista è stata svolta telefonicamente.

L'intervistata verrà indicata con D.

Intervistatrice: Buongiorno, le chiedo quali sono stati secondo lei i fattori attrattivi dei processi migratori a Figline e nel Valdarno.

D.: Secondo quanto posso ricostruire, la storia migratoria del comune annovera tre fasi storiche. Una prima fase risale agli anni Settanta con l'arrivo delle famiglie di Napoli, soprattutto di Casal di Principe, che ci sono ancora e purtroppo alcune anche tristemente note. L'arrivo non fu facile, l'integrazione non partiva, molti di loro si situarono fra le frange più svantaggiate della società, numerosi gli episodi di risse e arresti, tanti erano i disoccupati e l'insuccesso scolastico dei loro figli. Tante famiglie ci sono ancora, hanno alcune dei problemi, ma la situazione va meglio. Negli anni Novanta c'è stata la migrazione interna e in un modo dinamico sono arrivati i cittadini di Firenze che hanno scelto Incisa e Figline per vivere e comprare casa per i bassi costi delle abitazioni rispetto alla città e per la vicinanza a stazione ferroviaria e l'autostrada, la vita qui costa meno. Dalla fine degli anni Novanta e con un andamento sempre crescente sono arrivate tante famiglie marocchine, rumene e albanesi attratte soprattutto dal fattore economico e lavorativo. Si è verificato un insediamento di comunità, con il passaparola, richiamate soprattutto dal settore edilizio. Molti marocchini hanno aperto piccole ditte a conduzione anche familiare, come muratori, imbianchini, piccoli artigiani. C'è poi l'indotto dell'alta moda e del lavoro di sartoria a livello domestico. Tante mogli a casa cuciono. Quindi direi che contano anche il settore di pelletteria e abbigliamento, come per i cinesi adesso. Tanti poi sono anche gli italiani del sud arrivati e impiegati nelle grandi aziende, come la Pirelli, che però ora è in crisi.

Intervistatrice: Per quanto riguarda la scuola e le iniziative di supporto agli stranieri?

D.: Nell'anno scolastico 2015/2016, finchè sono stata dirigente a Figline, abbiamo partecipato a iniziative interculturali promosse dalle Associazioni e dalla Comunità di Loppiano, con una festa in piazza, *Figline a colori*. C'è poi il progetto con l'Unicef e vanno avanti i laboratori interculturali. Nel Documento di valutazione e autovalutazione si porta avanti il Progetto Uguadi sulla diversità, ma di fatto in questi ultimi anni gli alunni stranieri sono scomparsi dai capitoli di spesa. I soldi arrivano, ma per altre priorità, come il bullismo, i soldi del fondo Flusso sono praticamente prosciugati, si va avanti con i pochissimi finanziamenti del Piano educativo di Zona. I bambini stranieri sono stati dimenticati e le Prove Invalsi ci dicono ancora quanti problemi hanno, i risultati sono ben lontani dai livelli degli italiani

Intervistatrice: Si può affermare che c'è stata una stagnazione rispetto al passato?

D.: Direi che siamo andati indietro. Il potenziamento si dovrebbe occupare anche dei bambini stranieri, ma sappiamo quante competenze occorrono e i nuovi insegnanti non le possiedono.

Intervistatrice: per quanto riguarda la dispersione scolastica degli alunni delle scuole medie?

D.: Il Cpia di Bagno a Ripoli ha organizzato corsi pomeridiani alla Leonardo da Vinci, tantissimi erano stranieri, ragazzi difficili. Non abbiamo più dispersi, solo una studentessa si è ritirata.

Analisi relazione tra rendimento, nazionalità e titolo di studio dei genitori

Si è voluto valutare se il rendimento dei bambini e il titolo di studio dei genitori sono in qualche modo legati da una relazione significativa. L'analisi è stata eseguita separatamente per i bambini italiani e di origine immigrata, in modo da evidenziare eventuali differenze per i due gruppi.

Innanzitutto si è valutata la dipendenza del rendimento dal titolo di studio dei genitori utilizzando l'indice V di Cramer che va da 0 (indipendenza) a 1 (massima dipendenza).

Bambini figli dell'immigrazione

Results for Q48_2_GEN_IT = 0.000

Cramer Coefficient Matrix

	Q54_TITOLO_STU- Q52_REND	Q55_TITOLO_STU- DIO_BABBO	Q55_TITOLO_STU- DIO_MAMMA
Q52_REND	1.000		
Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO	0.319	1.000	
Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA	0.365	0.470	1.000

Bambini italiani

Results for Q48_2_GEN_IT = 1.000

Cramer Coefficient Matrix

	Q54_TITOLO_STU- Q52_REND	Q55_TITOLO_STU- DIO_BABBO	Q55_TITOLO_STU- DIO_MAMMA
Q52_REND	1.000		
Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO	0.240	1.000	
Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA	0.228	0.401	1.000

Come possiamo osservare, vi è in generale una leggera dipendenza tra il rendimento e il titolo di studio dei genitori. Per i bambini di origine straniera vi è una maggiore influenza del titolo di studio della madre rispetto a quello del padre, nei bambini italiani invece la situazione si capovolge: il rendimento dipende maggiormente dal titolo di studio del padre.

Possiamo quindi supporre, come è ovvio, che il rendimento del bambino, sebbene influenzato da moltissimi fattori, sia in piccola parte dipendente anche dal titolo di studio dei genitori.

Andiamo a studiare l'associazione tra il rendimento e il titolo di studio. Si noterà che molte frequenze sono minori di 5, soprattutto per i bambini figli dell'immigrazione in cui la numerosità è molto inferiore rispetto ai bambini di origine italiana. Questa scarsa numerosità può inficiare sulla significatività delle stime utilizzate.

Bambini figli dell'immigrazione

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO(rows) by Q52_REND(columns)

	1	2	3	4	5	Total
!MISSING!	3	4	6	4	1	18
0	0	0	1	3	2	6
4	0	2	2	0	0	4
6	4	4	6	5	2	21
7	2	1	5	3	0	11
8	1	0	1	0	0	2
Total	10	11	21	15	5	62

Chi-square tests of association for Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO and Q52_REND

Test Statistic	Value	df	p-value
Pearson Chi-square	18.722	20.000	0.540

Measures of Association for Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO and Q52_REND

	Value	ASE	Lower	Upper	Z	p-value
Phi	0.550					
Cramer's V	0.275					
Contingency	0.482					

Nelle tabelle di contingenza 2x2 il test Chi – Quadro di Pearson è utilizzato per misurare l'associazione tra le due variabili considerate.

In questo caso viene valutata l'associazione tra il rendimento dei bambini figli dell'immigrazione e il titolo di studio del babbo.

Se fissiamo l'errore tollerato al 5% (p-value = 0,05) e diamo uno sguardo alle tavole della distribuzione chi quadrato con 20 gradi di libertà dobbiamo accettare l'ipotesi di nessuna relazione tra le due variabili con valori della statistica test minori a 31,41.

La nostra statistica test è uguale a 18,722 pertanto non esiste alcuna relazione statisticamente significativa tra il rendimento dei bambini di origine straniera e il titolo di studio del padre.

Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (rows) by Q52_REND (columns)

	1	2	3	4	5	Total
!MISSING!	3	4	6	4	1	18
0	2	0	2	2	2	8
4	1	1	1	0	0	3
5	0	0	0	1	0	1
6	1	5	3	4	1	14
7	1	1	8	2	0	12
8	2	0	1	2	1	6
Total	10	11	21	15	5	62

Chi-square tests of association for Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA and Q52_REND

Test Statistic	Value	df	p-value
Pearson Chi-square	23.857	24.000	0.470

Measures of Association for Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA and Q52_REND

	Value	ASE	Lower	Upper	Z	p-value
Phi	0.620					

Cramer's V | 0.310
Contingency | 0.527

Viene valutata l'associazione tra il rendimento e il titolo di studio della mamma: anche in questo caso il valore della statistica test (23,857) è minore del valore critico considerato (36,415) per cui si accetta l'ipotesi di assenza di relazione.

Bambini italiani

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO(rows) by Q52_REND(columns)

	1	2	3	4	5	Total
!MISSING!	22	17	22	10	4	75
0	2	0	2	3	1	8
4	0	0	3	1	1	5
6	4	26	25	10	3	68
7	17	20	21	12	0	70
8	7	5	7	1	2	22
9	2	0	0	0	0	2
Total	54	68	80	37	11	250

Chi-square tests of association for Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO and Q52_REND

Test Statistic	Value	df	p-value
Pearson Chi-square	42.071	24.000	0.013

Measures of Association for Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO and Q52_REND

	95 % Confidence Interval	
Coefficient	Value	ASE Lower Upper Z p-value
Phi	0.410	
Cramer's V	0.205	
Contingency	0.380	

Number of Valid Cases: 250

Nei bambini italiani la situazione si capovolge: il valore del Chi-Quadro considerato (42,071) è maggiore del Chi-Quadro teorico (36,415), per cui possiamo rifiutare l'ipotesi nulla: esiste un relazione tra il rendimento dei bambini italiani e il titolo di studio del babbo.

Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (rows) by Q52_REND (columns)

	1	2	3	4	5	Total
!MISSING!	22	17	22	10	4	75
0	1	1	1	2	1	6
4	1	5	3	2	2	13
5	0	0	0	1	0	1
6	5	10	21	11	3	50
7	16	28	20	11	0	75
8	9	7	13	0	1	30

```
-----+-----
Total   | 54 68 80 37 11 250
```

Chi-square tests of association for Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA and Q52_REND

```
Test Statistic | Value    df    p-value
-----+-----
Pearson Chi-square | 40.024 24.000 0.021
```

Measures of Association for Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA and Q52_REND

```
          |          95 % Confidence Interval
Coefficient | Value ASE Lower Upper Z p-value
-----+-----
Phi         | 0.400
Cramer's V  | 0.200
Contingency | 0.371
Number of Valid Cases: 250
```

Dai risultati ottenuti si può evidenziare che esiste una relazione anche tra il rendimento dei bambini italiani e il titolo di studio della mamma.

Riepilogo risultati

Si è notato che esiste una leggera situazione di dipendenza del rendimento dei bambini in generale e del titolo di studio dei genitori; inoltre tale dipendenza nei bambini di origine straniera è più forte per le madri e più debole per i padri, al contrario nei bambini italiani esso ha una dipendenza più forte dal titolo di studio dei padri.

Per quanto riguarda l'associazione tra i caratteri rendimento e titolo di studio, si può affermare che per i bambini figli dell'immigrazione la relazione non è statisticamente significativa (per cui le cause di alto o basso rendimento vanno cercate altrove), invece per i bambini italiani c'è una relazione significativa che può essere forse interpretata nel maggior aiuto dato dai genitori italiani ai loro bambini nella fase formativa scolastica.

Costruzione di gruppi (o profili) significativi per lo studio

Si è valutato successivamente se è possibile suddividere il campione di bambini sottoposti al questionario in gruppi in base a caratteristiche ricorrenti comuni.

Per far ciò è stata applicata la tecnica della Cluster Analysis utilizzando come variabili discriminanti rendimento, nazionalità e titolo di studio dei genitori.

GRUPPI OTTENUTI

Il 1° gruppo è formato dai bambini figli dell'immigrazione, i quali non possono essere suddivisi ulteriormente data la scarsa numerosità.

Distribuzione del rendimento nel primo gruppo

```
1  2  3  4  5  Total
```

```
-----
10 11 21 15 5   62
```

Results for CLUSTER = 1.000

Counts

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO (rows) by Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (columns)

```
          | !MISSING!  0  4  5  6  7  8  Total
-----+-----
!MISSING! |      18  0  0  0  0  0  18
0         |      0  4  0  1  1  0  6
4         |      0  0  1  0  2  1  4
```

6		0	3	2	0	8	5	3	21
7		0	1	0	0	3	6	1	11
8		0	0	0	0	0	0	2	2
-----+									
Total		18	8	3	1	14	12	6	62

Nel 1° gruppo si ha una maggioranza di bambini i cui genitori hanno entrambi come titolo di studio la licenza media.

Il 2° gruppo è formato da 80 bambini italiani il cui rendimento è uguale a 3 (buono).

Results for CLUSTER = 2.000

Counts

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO (rows) by Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (columns)

		!MISSING!	0	4	6	7	8	Total
-----+								
!MISSING!		22	0	0	0	0	0	22
0		0	0	0	1	1	0	2
4		0	0	1	1	1	0	3
6		0	1	1	15	7	1	25
7		0	0	1	3	10	7	21
8		0	0	0	1	1	5	7
-----+								
Total		22	1	3	21	20	13	80

Anche in questo gruppo la maggior parte dei bambini hanno genitori con titolo di studio la licenza media.

Il 3° gruppo è formato da 54 bambini italiani il cui rendimento è uguale a 1 (ottimo).

Results for CLUSTER = 3.000

Counts

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO (rows) by Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (columns)

		!MISSING!	0	4	6	7	8	Total
-----+								
!MISSING!		22	0	0	0	0	0	22
0		0	1	0	0	1	0	2
6		0	0	0	1	3	0	4
7		0	0	1	4	9	3	17
8		0	0	0	0	1	6	7
9		0	0	0	0	2	0	2
-----+								
Total		22	1	1	5	16	9	54

In questo gruppo la frequenza maggiore è quella di bambini che hanno entrambi i genitori diplomati.

Il 4° gruppo è formato da 37 bambini il cui rendimento è uguale a 4 (sufficiente).

Results for CLUSTER = 4.000

Counts

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO(rows) by Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (columns)

		!MISSING!	0	4	5	6	7	Total
-----+								
!MISSING!		10	0	0	0	0	0	10
0		0	2	0	0	0	1	3
4		0	0	1	0	0	0	1

6	:	0	0	1	0	8	1	10
7	:	0	0	0	1	3	8	12
8	:	0	0	0	0	0	1	1
-----+-----								
Total	:	10	2	2	1	11	11	37

In questo gruppo le frequenze maggiori si riscontrano nei bambini che hanno genitori che possiedono entrambi la licenza media e che possiedono entrambi il diploma di maturità.

Il 5° gruppo è formato da 68 bambini italiani il cui rendimento è uguale a 2 (distinto).

Results for CLUSTER = 5.000

Counts

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO (rows) by Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (columns)

	:	!	MISSING!	0	4	6	7	8	Total
-----+-----									
!	MISSING!	:	17	0	0	0	0	0	17
6	:	0	1	2	8	13	2		26
7	:	0	0	3	2	12	3		20
8	:	0	0	0	0	3	2		5
-----+-----									
Total	:	17	1	5	10	28	7		68

In questo gruppo la maggior parte dei bambini ha mamma diplomata e padre con licenza media, a seguire ci sono bambini i cui genitori hanno entrambi il diploma superiore.

Il 6° gruppo è formato dai restanti 11 bambini italiani il cui rendimento è uguale a 5 (insufficiente).

Results for CLUSTER = 6.000

Counts

Q54_TITOLO_STUDIO_BABBO(rows) by Q55_TITOLO_STUDIO_MAMMA (columns)

	:	!	MISSING!	0	4	6	8	Total
-----+-----								
!	MISSING!	:	4	0	0	0	0	4
0	:	0	1	0	0	0		1
4	:	0	0	1	0	0		1
6	:	0	0	0	3	0		3
8	:	0	0	1	0	1		2
-----+-----								
Total	:	4	1	2	3	1		11

In questo gruppo, nonostante la scarsa numerosità, vi sono 3 bambini che hanno genitori con entrambi la licenza media. È inoltre da evidenziare il fatto che non vi siano bambini con genitori diplomati ma, allo stesso tempo, è presente un bambino con entrambi i genitori laureati.