REGIONE TOSCANA

Consiglio Regionale

CORECOM TOSCANA

Elena Rosi

Alunni stranieri in Italia: intercultura e comunicazione

Il caso del Comune di Firenze

La tesi di laurea qui pubblicata è stata discussa il 4 maggio 2017 dalla Dott.ssa Elena Rosi nell'ambito del corso di laurea in Strategie della comunicazione pubblica e politica della Scuola di Scienze Politiche "Cesare Alfieri" dell'Università degli Studi di Firenze, relatore Prof.ssa Silvia Pezzoli. Il Corecom della Toscana ha premiato questo lavoro il 22 dicembre 2017 come migliore tesi di laurea in comunicazione della Toscana 2017, ex aequo con la tesi di laurea del Dott. Daniele Mu.

Consiglio regionale della Toscana
Progetto grafico e impaginazione: Patrizio Suppa
Stampato presso la tipografia del Consiglio regionale della Toscana
Novembre 2018
ISBN 978-88-85617-26-1

Sommario

Presentazioni

Eugenio Giani, Presidente del Consiglio regionale della Toscana **7**

Enzo Brogi, Presidente del Corecom Toscana **9**

Introduzione 11

Capitolo 1

Il fenomeno migratorio 13

1.1 Il concetto di "migrante" 13

1.2 Prospettive sociologiche sulle migrazioni 15

1.2.1 La comunità transnazionale e la seconda generazione 17

1.3 Breve storia del processo migratorio in Italia 18

1.4 Attuale presenza straniera sul territorio nazionale 22

Capitolo 2

I ragazzi stranieri nelle scuole italiane 27

2.1 Una educazione interculturale 27

2.2 Interculturalismo e multiculturalismo 29

2.3 L'incontro col "diverso" e il processo di integrazione 31

2.3.1 Diversi modi di intendere l'integrazione 32

2.4 La situazione nella scuola italiana 33

2.5 La situazione nella città di Firenze 37

2.5.1 I Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze 38

2.5.2 Gli operatori che lavorano nei Centri di alfabetizzazione 41

Capitolo 3

Nuove metodologie didattiche e comunicative 43

3.1 Strategie per l'accoglienza dei ragazzi stranieri 43

3.1.1 Accoglienza e metodologie adottate dai Centri di alfabetizzazione in L2 45

3.2 Nuove metodologie per una didattica interculturale e inclusiva 46

3.2.1 Il metodo TPR 46

3.2.2 La metodologia ludica 47

3.2.3 La didattica personalizzata 47
3.2.4 Il Cooperative Learning 48

Capitolo 4
Intercultura e differenza di genere 51
4.1 Intercultura e identità multiple 51
4.1.1 Il concetto di identità: individuale e collettiva 52
4.2 Che cosa vuol dire differenza di genere? 54
4.3 Differenze di genere: educazione e immigrazione 55
4.3.1 Le donne immigrate 56
4.3.2 Educazione e contraddizioni in ambito scolastico 57

Capitolo 5
La ricerca 59
5.1 Origine della ricerca 59
5.2 Metodologia della ricerca 59
5.3 Descrizione degli intervistati 60
5.4 Le storie 62
5.5 Le vignette e le immagini 70
5.6 I questionari 79
5.7 Analisi delle interviste e risultati 88
Intercultura 88
Differenza di genere 90
5.8 Analisi dei questionari e risultati 91
Risposte del personale ATA 92
Risposte del personale docente 96

Conclusioni 101

Bibliografia 107

Sitografia 111

Presentazioni

Le pubblicazioni del Consiglio regionale della Toscana si arricchiscono da quest'anno di un filone dedicato ad uno dei temi più cruciali del dibattito pubblico, quello della comunicazione. Lo facciamo grazie ad una iniziativa del Corecom della Toscana, punto di riferimento a livello regionale per tutto ciò che riguarda la vigilanza e l'analisi dei media locali e delle nuove forme di comunicazione.
Dal 2017, infatti, nell'ambito del riconoscimento attribuito al "Comunicatore toscano dell'anno", il Corecom premia le migliori tesi di laurea discusse negli Atenei della Toscana in materia di comunicazione.
La tesi di laurea qui pubblicata, discussa a maggio del 2017 presso la Scuola di Scienze Politiche "Cesare Alfieri" dell'Università di Firenze dalla Dott.ssa Elena Rosi, affronta un argomento solo apparentemente marginale nel campo della comunicazione, come quello delle dinamiche interculturali nel contesto scolastico, ma che riveste, in realtà, un'estrema centralità ed attualità nella vita di molti studenti, italiani e stranieri, che si trovano ogni giorno a confrontarsi con culture, lingue e stili di vita di origini diverse.
Una ricerca approfondita e ben strutturata, che si è concentrata su alcune scuole fiorentine ma che può essere estesa, nelle sue conclusioni, a molte realtà del nostro Paese.
Per questo, oltre all'autrice, ringrazio il Corecom e il suo presidente, Enzo Brogi, per l'impegno profuso a sostegno della qualità della comunicazione regionale e, in questo caso, dei giovani studiosi che ne analizzano trasformazioni e tendenze.

Eugenio Giani
Presidente del Consiglio regionale della Toscana

Tra le prime iniziative organizzate dal nuovo Corecom della Toscana, che ho l'onore di presiedere dal settembre 2017, rientra il riconoscimento al "Comunicatore toscano dell'anno", attribuito a una personalità della nostra regione che si sia distinta per una particolare capacità nell'ampio settore della comunicazione e nel diffondere un'immagine positiva della Toscana. Nell'ambito di questo riconoscimento, che ha una natura simbolica e non pecuniaria, abbiamo voluto premiare anche un giovane laureato in una delle tre Università toscane sui temi della comunicazione, con un contributo in denaro e la pubblicazione della tesi di laurea magistrale.
Il 22 dicembre 2017, nel corso della cerimonia di premiazione della scrittrice Elena Favilli, prima "comunicatrice toscana dell'anno" grazie al successo internazionale dal libro "Storie della buonanotte per bambine ribelli", di cui è coautrice insieme a Francesca Cavallo, il Corecom ha dunque premiato non uno ma due neolaureati toscani, che hanno raggiunto ex aequo la prima posizione nel bando di concorso pubblico.
Elena Rosi è una dei due premiati, grazie alla sua innovativa tesi di laurea su "Alunni stranieri in Italia: intercultura e comunicazione. Il caso del Comune di Firenze", discussa nel Corso di laurea magistrale in "Strategie della comunicazione pubblica e politica" della Scuola di Scienze Politiche dell'Università di Firenze. La sua tesi è stata valutata dalla commissione meritevole del premio in quanto rappresenta un contributo importante per comprendere i luoghi e i metodi attraverso cui sviluppare alcune politiche comunicative, nella fattispecie la mediazione interculturale, in modo da riuscire a gestire la complessità della convivenza con il diverso in un momento storico in cui le tensioni culturali sono al centro del dibattito sociale e politico del nostro paese. Un lavoro di ricerca sul campo particolarmente accurato, che arricchisce il patrimonio di conoscenze del Corecom e della società toscana e che mi auguro possa incontrare il vostro interesse e gradimento.

Enzo Brogi
Presidente del Corecom Toscana

Introduzione

Attraverso questo percorso di ricerca affronteremo il tema delle differenze culturali, al centro dell'attuale dibattito sui flussi migratori, con un particolare interesse per il concetto di intercultura. L'*intercultura* si lega ad un'idea dinamica di immigrazione, basata sulle relazioni e i processi che si creano tra soggetti appartenenti ad etnie differenti. Riguarda un processo in continua evoluzione, che contribuisce a creare nuove identità sia per le popolazioni immigrate sia per quelle ospitanti, all'interno di società che devono essere pronte ad accogliere ed accentuare positivamente le differenze, considerandole una forma di arricchimento e non di conflitto. Questa concezione positiva delle diversità può evitare che si diffondano forme di discriminazione che non riguardano solo le culture, o le religioni, ma anche gli stereotipi di genere.
Nella ricerca infatti, all'interno delle differenze culturali, cercheremo di inquadrare anche l'aspetto che riguarda le diversità di genere. Parlare di *differenza di genere* significa considerare le diversità sessuali delle persone non solamente come dato naturale e biologico, ma anche come dato sociale e culturale. Il genere si riferisce al modo in cui una società considera il carattere fisico di una persona e di conseguenza ritiene certi ruoli o comportamenti particolarmente opportuni per uno o per l'altro sesso. Ciò ha implicazioni importanti fin dalla primissima infanzia e influenza anche le scelte formative e successivamente professionali dei ragazzi.
L'obiettivo della tesi sarà quello di capire come questi temi possano legarsi e in che modo vengano percepiti da un campione di ragazzi stranieri che studiano a Firenze e da una parte del personale scolastico della loro scuola. Ciò verrà fatto utilizzando differenti strumenti di indagine: agli adulti verranno sottoposti, in forma anonima, dei questionari semi strutturati con domande a risposta multipla seguite da un ampio spazio per spiegare le proprie posizioni o fare riflessioni; ai ragazzi saranno proposte, all'interno di focus group, delle storie e delle vignette che trattano gli argomenti considerati, in quanto strumenti particolarmente adatti alla situazione. I giovani intervistati non hanno infatti alte competenze nella lingua italiana e per questo motivo si è scelto di utilizzare con loro metodologie di indagine meno tradizionali, ma in grado di indagare temi importanti senza mettere a disagio e attingendo alle informazioni direttamente attraverso le parole dei protagonisti. Le discussioni di gruppo si svolgeranno durante alcuni incontri di un laboratorio linguistico, quindi tra persone che hanno già relazioni più o meno strette tra loro, e utilizzerò le storie per presentare temi complessi e stimolare una reazione negli intervistati, creando però un'atmosfera rilassata in cui i soggetti siano liberi di condividere la propria opinione senza sentirsi

giudicati o controllati. Gli episodi verranno descritti in modo dettagliato, per far immedesimare gli ascoltatori, e saranno seguiti da alcune domande dirette che richiederanno loro di esprimersi e prendere posizione in merito agli argomenti affrontati. Le vignette sono invece immagini che dovranno essere interpretate e che, come le storie, hanno la capacità di far dimenticare che si sta svolgendo un compito, creando così una situazione informale in cui l'alunno (straniero) abbassa il proprio filtro affettivo. Anche alcune di queste immagini verranno proposte insieme a delle domande dirette per sollecitare commenti e giudizi personali.
Lo studio sarà inizialmente di tipo teorico, partendo nel primo capitolo da una visione globale del fenomeno migratorio e del concetto di migrante, inteso come colui che lascia il paese di origine per trasferirsi in un nuovo paese, con un breve riassunto della storia del processo migratorio in Italia e della attuale presenza straniera sul territorio. Nel secondo capitolo affronterò le tecniche di accoglienza dei ragazzi stranieri all'interno delle scuole italiane, per poi soffermarmi sulla situazione nella scuola del Comune di Firenze e sui servizi offerti per favorire l'integrazione, come i Centri di alfabetizzazione linguistica. In questo modo sarà più facile inquadrare il contesto in cui si svolgeranno i focus group, ovvero all'interno di un laboratorio di L2 (italiano come lingua seconda) in una scuola secondaria di primo grado dell'area metropolitana fiorentina.
Dopo questa premessa iniziale, nel terzo capitolo, verranno riportate le teorie sulle nuove metodologie comunicative e didattiche utilizzate per l'insegnamento dell'italiano come L2 ai ragazzi di origine straniera che studiano nelle scuole italiane, come quelli del nostro campione; nel quarto capitolo, l'attenzione sarà rivolta ai concetti chiave della ricerca, ovvero l'intercultura e la differenza di genere, per poi passare alle interviste e ai questionari, strutturati per indagare gli stessi temi ma dal punto di vista del personale scolastico e non più dei diretti interessati. I risultati della ricerca saranno poi comparati ed analizzati, evidenziando nelle parole degli intervistati gli elementi a sostegno delle teorie precedentemente descritte e gli eventuali aspetti innovativi. I dati emersi saranno infine riassunti, anche graficamente, e presentati nella conclusione insieme ad alcune riflessioni personali in merito.

Capitolo 1

Il fenomeno migratorio

Le migrazioni sono un fenomeno sociale globale, che attraversa la nostra società e la trasforma[1], rendendola sempre più variegata, complessa e interculturale. Tale fenomeno ha favorito l'incontro tra culture diverse che devono riuscire a convivere insieme, pacificamente, istaurando nuovi tipi di relazioni sociali. Coloro che emigrano portano con sé tradizioni culturali, religiose, linguaggi, valori e modelli di comportamento, che possono scontrarsi con quelli del paese ospitante. Per questo diventano determinanti il modo di recepire l'immigrazione e la capacità di gestire questi rapporti attraverso un'integrazione positiva, cioè basata sulla parità di trattamento e l'accettazione reciproca, tra società ricevente e cittadini immigrati[2]. Questo risulta indispensabile anche alla luce dei dati statistici riguardo i ricongiungimenti familiari, i matrimoni misti o la presenza di minori stranieri nelle scuole, i quali testimoniano come l'immigrazione sia oggi un fenomeno stabile e una dimensione strutturale della nostra società.

1.1 Il concetto di "migrante"

Le migrazioni sono una forma molto antica di mobilità territoriale, caratterizzata da continui scambi e cambiamenti che ne rendono difficile una definizione univoca e statica. Tuttavia, può essere utile distinguere il concetto di *emigrante*, ovvero colui che lascia temporaneamente o definitivamente il proprio paese di origine, da quello di *immigrato*, colui che arriva in un nuovo paese[3]. Un termine più generale è poi quello di *migrante*, che viene definito dalla Organizzazione delle Nazioni Unite come una «persona che si è spostata in un paese diverso da quello di residenza abituale e che vive in quel paese da più di un anno»[4]. Questa definizione crea però delle difficoltà nell'individuare chi possa rientrare o meno in tale categoria. Ad esempio, si pone il problema se inserirvi anche i cittadini comunitari o le seconde generazioni.

1 M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2011, p.10

2 *Ivi*, p.11

3 http://www.treccani.it/enciclopedia/migrazione/ in Treccani.it – URL consultato il 19 ottobre 2016

4 E. Kofman, A. Phizacklea, P. Raghuram, R. Sales, *Gender and International Migration in Europe. Employment, Welfare and Politics*, Routledge, London – New York, 2000

Inoltre non viene prevista una distinzione tra *migrazione interna*, che riguarda i movimenti all'interno di uno stesso stato, e *migrazione internazionale*, che si riferisce all'attraversamento delle frontiere che separano i vari stati del mondo[5]. Spesso si pone maggiormente attenzione alle migrazione internazionali perché determinanti nella formazione di società multietniche e di nuovi rapporti collettivi, ma le migrazioni sono un fenomeno sociale condizionato da numerose variabili, che non possono essere trascurate. Oltre alla distinzione tra migrazioni interne ed internazionali, se la variabile è il tempo, queste si possono distinguere tra temporanee o definitive; con riferimento al numero di individui si parla di familiari o individuali; se invece si valutano gli aspetti formali si possono avere migrazioni legali, illegali o clandestine.

I diversi tipi di immigrati internazionali si possono così distinguere ed elencare[6]:

- *Immigrati per motivi di lavoro.* Persone che lasciano il proprio paese in cerca di occupazione. Spesso tali impieghi, poco tutelati ed esposti a precarietà, non rispecchiano le loro competenze e i loro titoli di studio e non prevedono prospettive di miglioramento.
- *Immigrati stagionali o lavoratori a contratto.* Coloro che emigrano per un periodo di tempo limitato per rispondere a temporanee richieste di lavoro, spesso con l'obiettivo di inviare rimesse alla famiglia nel paese d'origine.
- *Immigrati altamente qualificati ed immigrati per affari.* Professionisti che vengono accolti perché considerati una risorsa importante nella competizione internazionale. In alcune nazioni, come gli Stati Uniti, il Canada e l'Australia, esistono programmi speciali per incoraggiare l'arrivo di personale qualificato.
- *Familiari al seguito (o ricongiungimenti familiari).* Persone che emigrano per ricongiungersi con chi è già inserito in un paese d'immigrazione. Questi ingressi tendono a «normalizzare il profilo anagrafico degli immigrati, con un tendenziale riequilibrio tra uomini e donne e una distribuzione per età meno concentrata nella fascia dei giovani adulti». Ciò obbliga anche le società riceventi ad affrontare nuove sfide come, ad esempio, l'inserimento scolastico di minori che parlano un'altra lingua.
- *Rifugiati.* Secondo la Convenzione delle Nazioni Unite del 1951 (Convenzione di Ginevra) un rifugiato è una persona «che temendo a ragione di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche, si trova fuori del Paese in cui è cittadino e non può o non vuole, a causa di questo timore, avvalersi della protezione di questo Paese; oppure che, non avendo cittadinanza e trovandosi

5 M. Ambrosini, E. Abbatecola (a cura di), *Migrazioni e Società*, Franco Angeli, Milano, 2009, p.44

6 M. Ambrosini, *Sociologia*, pp.21-26

fuori del Paese in cui aveva residenza abituale a seguito di tali avvenimenti, non può o non vuole tornarvi per il timore di cui sopra»[7].

- *Richiedenti asilo.* Individui che attraversano i confini alla ricerca di protezione, ma che non sempre soddisfano i rigidi criteri della Convenzione di Ginevra del 1951, in quanto spesso risulta difficile testimoniare una persecuzione personale. Negli ultimi anni, oltre ai perseguitati politici, sono notevolmente aumentati i profughi di guerra.
- *Migrazioni forzate.* Persone costrette a trasferirsi a seguito di conflitti, progetti di sviluppo o disastri ambientali. Le cause possono quindi essere di natura economica, politica, ambientale o sociale e non lasciano la possibilità di scegliere di lasciare il proprio paese per necessità o volontà personale.
- *Immigrati irregolari.* Coloro che entrano in un paese senza i documenti e i permessi necessari o che, entrati regolarmente, si trattengono oltre la scadenza di tali permessi (ad esempio a seguito della perdita del posto di lavoro).
- *Migranti di seconda generazione.* Generazione che comprende sia i figli di immigrati, nati nel paese di accoglienza, sia quelli nati nel paese di origine e ricongiunti in seguito. Il minore immigrato può quindi sentirsi parte della cultura del paese ospite o considerarsi ancora fortemente legato a quella del paese di appartenenza. Questo può creare degli ostacoli al processo di integrazione nella nuova società e presentarsi attraverso forme di disagio individuale o familiare, difficoltà di apprendimento scolastico, dispersione o devianza sociale.
- *Immigrati di ritorno.* Soggetti che, dopo un periodo determinato di tempo trascorso in un'altra nazione, fanno ritorno nel loro paese d'origine. Tale rientro non rappresenta necessariamente la fine del ciclo migratorio, bensì una manifestazione del transnazionalismo, ovvero dell'insieme di relazioni che si crea tra il paese ospitante e quello d'origine[8].

Oltre a questa sono possibili altre suddivisioni, ma approfondiremo meglio la questione nei capitoli successivi, per introdurre la parte empirica della nostra ricerca. Tutte queste sfaccettature evidenziano comunque la fluidità del termine ed è per questo che, attualmente, la sociologia delle migrazioni guarda al fenomeno come un complesso di relazioni sociali che coinvolgono tre diversi gruppi di attori: le società di origine, i migranti attuali e potenziali e le società riceventi[9].

1.2 Prospettive sociologiche sulle migrazioni

Le principali e tradizionali prospettive sociologiche del fenomeno migratorio si dividono tra quelle *macrosociologiche*, o strutturaliste, secondo le quali le migrazioni

7 https://www.unhcr.it/chi-aiutiamo/rifugiati in UNHCR.it, *UNHCR The UN Refugee Agency* - URL consultato il 21 ottobre 2016

8 L. Zanfrini, *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma – Bari, 2007, pp.46

9 L. Zanfrini, *Sociologia*, Introduzione, pp. 3-5

sarebbero causate da forze esterne (economiche, politiche, culturali, ecc.); e quelle *microsociologiche*, o individualiste, che interpretano l'individuo come un attore razionale, calcolatore e responsabile delle proprie scelte. Le prime, tra le cause che spingono a spostarsi, individuano fattori di spinta e di attrazione come ad esempio povertà e disoccupazione, da una parte, e globalizzazione e richiesta di lavoro, dall'altra. Queste teorie sono dette strutturaliste perché considerano i soggetti come passivi, privi di qualsiasi capacità di scelta , guidati dalla struttura geopolitica del paese. Le seconde rimandano all'economia neoclassica, che considera i migranti come soggetti razionali, capaci di calcolare la proporzione di costi e benefici nel paese di origine e in quello di destinazione[10].

Un approccio, che invece cerca di spiegare il fenomeno migratorio prendendo contemporaneamente in considerazione sia le società di partenza che quelle di arrivo, è il *Transnazionalismo*. Esso, emerso negli anni Novanta del '900 come evoluzione della *Teoria dei network*, cerca di porre l'attenzione sulle attività e le relazioni sociali che, estendendosi oltre le frontiere, uniscono migranti e non migranti e favoriscono la mobilità sociale. Queste teorie, sfruttando il richiamo alle reti, si collocano ad un livello intermedio rispetto alle due principali prospettive sociologiche e permettono di interpretare il migrante come un soggetto dotato di molteplici identità, che conduce numerose esperienze nel nuovo paese, mantenendo però i legami col paese d'origine[11]. Il richiamo alle reti, ponendo al centro di tutto il concetto di relazione sociale, permette di creare un ponte tra le teorie macro e micro, una visione nella quale i soggetti vengono considerati rispettivamente passivi, guidati da forze strutturali sovrastanti o condizionati da preferenze soggettive[12]. Le reti sono infatti strutture relazionali che formano il campo sociale nel quale agiscono gli attori, i cui comportamenti dipendono dal contatto con gli altri soggetti, individuali o collettivi. I flussi migratori sono così visti come il risultato delle relazioni interpersonali tra immigrati e potenziali migranti, dove le reti migratorie rappresentano i legami sociali che determinano le migrazioni transnazionali attraverso il superamento delle barriere tra luoghi di partenza e di arrivo. «I network collegano migranti e non migranti attraverso il tempo e lo spazio. Una volta iniziati, i flussi migratori spesso diventano autoalimentati, in quanto riflettono l'instaurazione di legami e di reti di informazione, assistenza e obbligazione che si sviluppano tra immigrati nella società di destinazione e amici o parenti rimasti nell'area di origine»[13]. Le popolazioni immigrate, organizzate in comunità, possono dar vita a proprie istituzioni, a sistemi di

10 M. Ambrosini, *Sociologia,* pp. 35-51

11 M. Ambrosini, *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, Working Papers, Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli studi di Milano, 2006

12 M. Boyd, *Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas*, International Migration Review, vol. 23, 1989, pp. 638-670

13 M. Boyd, *Family and Personal Network*, 1989, p. 641

aiuto economico o ad altri trattamenti preferenziali per i connazionali, che facilitano l'aggregazione e la mobilità sociale. Le reti riducono quindi i confini e collegano migranti e non migranti.
La ricerca di nuovi metodi interpretativi e teorici sulle migrazioni internazionali non è conclusa e continuano ad aumentare gli strumenti a disposizione degli studiosi, ma il Transnazionalismo appare comunque uno degli approcci più utilizzati. Risulta infatti sempre più necessario, per comprendere la mobilità umana, considerare emigrazione e immigrazione non come dimensioni indipendenti, ma come costituenti un unico processo[14].

1.2.1 La comunità transnazionale e la seconda generazione

Il *Transnazionalismo* può essere definito come «il processo attraverso il quale gli immigrati forgiano e mantengono le complesse trame di relazioni sociali che costituiscono un ponte tra la società di origine e il nuovo insediamento»[15]. Dalle ricerche emerge che circa un terzo degli immigrati è ancorato alle origini, meno di un quarto è già inserito in Italia e la maggioranza, quasi il 45%, si trova a metà strada tra la società d'origine e quella di arrivo. Tra questi ultimi rivestono un ruolo importante le seconde generazioni (*vedi sopra par. 1.1*) in quanto rispecchiano con particolare chiarezza le caratteristiche dei protagonisti delle cosiddette comunità transnazionali. Per loro, oltre alla difficoltà di integrazione e al rischio di comportamenti devianti, ci sono anche numerosi benefici come l'essere bilingui e la capacità di crescere e muoversi tra culture diverse. Questi giovani, in aggiunta alle sfide della loro età, si trovano a vivere una doppia essenza dettata dall'essere lontani dalle proprie origini, ma talvolta invisibili nelle società riceventi[16]. Essere valorizzati dalla società, dalla scuola e dalle loro stesse famiglie può aiutare le seconde generazioni e i bambini nati o vissuti fin da subito in Italia nella costruzione di un ponte che colleghi il qui e l'altrove, il prima e il dopo[17].
Le seconde generazioni formano uno scenario di grande interesse per i sociologi delle migrazioni, che considerano il fenomeno nello specifico e le distinguono in[18]:

- *Seconda generazione nativa o primaria:* comprende coloro che sono nati nel nuovo paese e che quindi hanno sviluppato fin da piccolissimi il loro rapporto con la cultura e l'ambiente del paese di immigrazione.

---

14 V. Cesareo, *La sfida delle migrazioni*, Vita e Pensiero, Milano, 2015, p.23

15 L. Basch, N. Glick – Schiller, C. Blanc – Szanton, *Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration*, Annals of the New York Academy of Sciences, volume 645, pp. 1-24, Luglio 1992

16 M. Ambrosini, *Sociologia*, pp. 35-51

17 L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano, 2006, pp.9-18

18 G. Rosoli, R. Cavallaro, *Seconda Generazione*, in G. Tassello (a cura di), Lessico migratorio, Centro Studi Emigrazioni, Roma, 1987, pp. 192-196

- *Seconda generazione impropria:* comprende coloro che sono nati in un altro paese e che, in un'età compresa tra uno e sei anni, sono emigrati e hanno iniziato il loro ciclo scolastico nel paese di arrivo.
- *Seconda generazione spuria:* comprende coloro che emigrano in un'età compresa tra gli undici e i quindici anni, cioè quando hanno già attivato i principali processi di socializzazione in un ambiente culturale e sociale diverso e spesso sono costretti ad interrompere un ciclo scolastico già iniziato.
- *Seconda generazione transnazionale*[19]*:* comprende coloro che, attraverso l'esperienza migratoria, instaurano legami sia col paese di origine che con quello di accoglienza. Gli stili di funzionamento familiari, i percorsi scolastici e lavorativi, i valori e i modelli di comportamento risultano quindi condizionati da questi campi sociali transnazionali in cui i soggetti crescono e si riflettono nella vita sociale ed economica sia del paese in cui essi risiedono, sia di quella del paese di emigrazione (dei genitori).

Per quanto riguarda il caso italiano, gli immigrati di seconda generazione, testimoniando la progressiva tendenza alla stabilizzazione nel tempo e al radicamento sul territorio, sono anche lo specchio di un grande cambiamento nelle caratteristiche della società. La ricostituzione delle famiglie straniere nel paese ricevente, grazie soprattutto ai ricongiungimenti familiari, ha portato nella popolazione un riequilibrio tra generi, un aumento della presenza di minori stranieri nelle scuole, e tutta una serie di aspetti di natura economica come ad esempio l'acquisto di abitazioni, il versamento di contributi, l'associazionismo o l'imprenditoria etnica. Si assiste quindi ad un'estensione del fenomeno migratorio, che un tempo si basava su scelte individuali di breve periodo, mentre oggi prevede progetti di insediamento permanente[20] e rappresenta una dimensione strutturale della nostra società.

1.3 Breve storia del processo migratorio in Italia

Il fenomeno della migrazione non è una novità: è sempre esistito nella nostra storia. Spesso si legge che l'Italia è passata da essere paese di emigrazione a paese di migrazioni interne e di immigrazione. In realtà sarebbe più opportuno considerare questi fenomeni simultaneamente, in quanto l'Italia è divenuta negli ultimi decenni un importante paese di immigrazione, continuando anche ad essere un paese di emigrazione. All'estero ci sono significative comunità di italiani che si identificano ancora come emigrati ed è sempre maggiore il numero di coloro che decide di trasferirsi temporaneamente o definitivamente all'estero.

Dati attendibili sulle migrazioni nel nostro paese si hanno dal censimento del 1871,

19 L. Zanfrini, *Sociologia,* pp. 242-245

20 V. Cesareo, *La sfida,* pp.49-51

prima del quale le informazioni risultano scarse e incomplete[21]. L'emigrazione italiana prese avvio in ritardo rispetto al resto d'Europa, soprattutto se paragonata a quella delle popolazioni anglosassoni e tedesche. Fin da prima dell'Unità, l'Italia fu comunque luogo di crocevia per partenze e arrivi da paesi stranieri, ma i dati più rilevanti riguardano la fine dell'Ottocento con le grandi ondate migratorie: inizialmente verso Francia, Germania, Svizzera, Belgio e Olanda e successivamente verso i paesi transoceanici, in particolar modo le Americhe e l'Australia[22]. Questi spostamenti riguardarono prima le regioni del Nord Italia (Liguria, Piemonte, Alta Lombardia e Veneto), per poi estendersi a quelle del Mezzogiorno (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia), vere protagoniste della grande emigrazione nel periodo tra Ottocento e Novecento. Tale esodo fu causato da povertà e mancanza di lavoro che spinsero la popolazione verso aree più ricche e carenti di manodopera. Non si trattava di esperienze indolori sia per le persone che lasciavano il proprio paese sia per le società che le accoglievano. Questi flussi migratori, soprattutto quelli transoceanici, raggiunsero il loro culmine tra il 1900 e il 1914 (i flussi superarono le 800 mila unità nell'anno di picco 1913)[23] durante un periodo di importante espansione economica, per poi ridursi ed esaurirsi con le due guerre mondiali quando da un lato i paesi di partenza cercarono di trattenere i propri connazionali per esigenze belliche (in Italia fu attuata la politica antimigratoria del fascismo), dall'altro lato i paesi di destinazione, su tutti gli Stati Uniti, avviarono politiche più restrittive verso gli ingressi per cause socio-economiche (il crollo di Wall Street nel 1929 e la conseguente Grande depressione)[24].

Nei decenni successivi alla seconda guerra mondiale ripresero le grandi migrazioni intraeuropee, spinte dallo sviluppo industriale e dalla ricrescita economica, e i maggiori paesi di destinazione diventarono Francia, Svizzera e Germania. Alcuni emigrati, raggiunto il termine dell'età lavorativa, ritornavano in Italia, mentre altri decidevano di rimanere nei paesi che li avevano ospitati e i loro figli e nipoti venivano progressivamente integrati linguisticamente, socialmente e culturalmente in questi luoghi[25].

Nel periodo tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta furono significative anche le migrazioni interne in Italia. Molte persone lasciarono il Meridione perché attratte dalle opportunità di lavoro offerte dalle industrie di Lombardia, Piemonte e Liguria. In questo ventennio si trasferirono infatti da Sud a Nord e da Nord-Est a Nord-Ovest

21 *Ivi*, pp. 39-41

22 http://www.treccani.it/scuola/tesine/emigrazione e immigrazione/pugliese.html in Treccani.it – URL consultato il 19 ottobre 2016

23 L. Biggeri, *L'immigrazione straniera in Italia e il ruolo della statistica,* Roma, 2005, http://www3.istat.it/istat/eventi/2005/stranieri/relazioneBiggeri.pdf - URL consultato il 15 novembre 2016

24 Bacci M. L., *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2010, pp. 73-79

25 http://www3.istat.it/istat/eventi/2005/stranieri/relazioneBiggeri.pdf in Istat.it

oltre 9 milioni di italiani[26]. Le città protagoniste di questo esodo furono Milano e Torino, le quali subirono uno stravolgimento nel numero dei loro abitanti e quindi della struttura sociale locale.

Tra il 1950 e il 1973 (anno della crisi petrolifera) il reddito pro capite dell'Europa occidentale moltiplicò di due volte e mezzo. Nei paesi meno forti, come l'Italia, l'emigrazione ridusse i livelli di disoccupazione e le rimesse degli emigranti sostennero lo sviluppo e il miglioramento delle condizioni di vita dei cittadini[27], già favorite dalla crescita economica in industria e in agricoltura nel nostro paese. A partire dai primi anni Settanta si ebbe infatti un'inversione di tendenza nella scena migratoria internazionale: nuovi popoli e nuovi paesi diventarono protagonisti e l'Italia registrò, per la prima volta dopo molto tempo, un incremento del flusso di immigrati. La crescita del reddito e le migliori condizioni di vita dei cittadini italiani, a seguito del boom economico, crearono domanda di lavoratori stranieri per quei lavori a scarsa qualificazione, con salari più bassi, non più economicamente e socialmente accettati dagli autoctoni. La migliore condizione economica determinò anche una certa immobilità della popolazione italiana, che riguardò sia l'emigrazione internazionale, che quella interna al paese[28]. In base al censimento del 1981 il numero di cittadini stranieri risultava superiore a quello dei nostri connazionali che lasciavano il paese[29] (*Tabelle 1.1 e 1.2*) e l'Italia realizzava di essersi trasformata in meta di destinazione definitiva per immigrati dai paesi in via di sviluppo[30].

L'immigrazione che ha caratterizzato il nostro paese può essere suddivisa in più fasi[31]: negli anni Settanta ci furono prevalentemente arrivi di donne dall'Europa dell'Est, occupate in lavori domestici, e di uomini dai paesi africani, impegnati come braccianti agricoli o edili e venditori ambulanti; negli anni Novanta ci fu la prima immigrazione di massa con migliaia di persone provenienti dall'Albania, a seguito della caduta del regime comunista e della crisi economica che investì il paese, a cui si sommarono gli arrivi dall'Africa e dall'Asia; negli anni Duemila ai numerosi immigrati dal Maghreb e dalla Cina si aggiunsero quelli dall'Est Europa, prima dall'Albania e successivamente dalla Romania, entrata nell'Unione Europea nel 2007, e dagli altri paesi dell'ex blocco comunista.

---

26 V. Cesareo, *La sfida,* pp.41-42

27 M. L. Bacci, *In cammino*, pp. 79-81

28 L. Einaudi, *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità ad oggi*, Laterza, Bari, 2007

29 V. Cesareo, *La sfida,* pp.43-44

30 G. Bettin, E. Cela, *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*, Rapporto di ricerca finanziato dal MIUR, Università politecnica delle Marche, 2010/2011, pp.17-18

31 http://www.treccani.it/scuola/tesine/emigrazione e immigrazione/pugliese.html in Treccani.it

Tabelle 1.1 e 1.2 Distribuzione degli stranieri in Italia, per regione, dal 1871 al 2011.

Censimento 1871		Censimento 1921		Censimento 1951		Censimento 1981	
Veneto	12983	Venezia Giulia	32234	Lazio	12235	Lombardia	45049
Lombardia	11684	Venezia Trident	25415	Lombardia	10183	Lazio	29186
Piemonte	9469	Lazio	11364	Trentino A.A.	4735	Toscana	18114
Toscana	7531	Lombardia	10953	Friuli V.G.	4107	Emilia R.	16086
Campania	4368	Liguria	10501	Liguria	2870	Sicilia	14785
Liguria	3883	Toscana	5664	Piemonte	2434	Campania	13420
Roma	3761	Piemonte	5113	Campania	2047	Veneto	12684
Sicilia	2676	Campania	3437	Emilia R.	1916	Piemonte	11586
Emilia	2627	Veneto	1268	Toscana	1827	Liguria	9253
Sardegna	573	Sicilia	1238	Veneto	1070	Puglia	6943
Marche	445	Sardegna	852	Sicilia	929	Abruzzo	6334
Puglia	438	Umbria	365	Marche	787	Trentino A.A.	5575
Umbria	263	Marche	359	Puglia	333	Marche	5338
Abr. E Mol	110	Abr. E Mol	216	Umbria	319	Friuli V.G.	4979
Calabria	98	Calabria	63	Abruzzo	248	Umbria	3809
Potenza	15	Basilicata	9	Calabria	218	Sardegna	3495
				Valle d'Aosta	92	Calabria	2420
				Sardegna	85	Molise	849
				Molise	58	Basilicata	693
				Basilicata	54	Valle d'Aosta	339
Italia	60924	Italia	110440	Italia	47177	Italia	210937
Nord	0,667	Nord	0,784	Nord	0,594	Nord	0,5
Centro	0,197	Centro	0,161	Centro	0,322	Centro	0,268
Sud e Isole	0,136	Sud e Isole	0,056	Sud e Isole	0,084	Sud e Isole	0,232

Censimento 1991		%	Censimento 2001		%	Censimento 2011		%
Lombardia	77.298	21,7	Lombardia	319.564	23,9	Lombardia	947.288	23,5
Lazio	61.345	17,2	Veneto	153.074	11,5	Veneto	457.328	11,4
Emilia R.	28.876	8,1	Lazio	151.567	11,4	Emilia R.	452.036	11,2
Toscana	28.059	1,6	Emilia R.	135946	10,2	Lazio	425.707	10,6
Veneto	25.471	7,2	Piemonte	110.402	8,3	Piemonte	359.348	8,9
Sicilia	24.939	7	Toscana	108.702	8,1	Toscana	321.847	8
Piemonte	24.709	6,9	Sicilia	49.399	3,7	Campania	148.119	3,7
Campania	16.991	1,5	Marche	45.175	3,4	Marche	133.207	3,3
Liguria	11.125	3,1	Campania	40.430	3	Sicilia	125.015	3,1
Friuli V.G.	9.122	2,6	Friuli V.G.	38.122	2,9	Liguria	111.416	2,8
Puglia	8.925	2,5	Liguria	35.950	2,7	Friuli V.G.	96.879	2,4
Trentino A.A.	7.897	2,2	Trentino A.A.	30.326	2,3	Umbria	87.715	2,2
Marche	7.371	7,9	Puglia	30161	2,3	Trentino A.A.	85.100	2,1
Umbria	5.578	2,1	Umbria	27266	2	Puglia	82.680	2,1
Sardegna	5.491	1,5	Abruzzo	21.399	1,6	Abruzzo	68.091	1,7
Abruzzo	5.414	0,3	Calabria	18.017	1,3	Calabria	65.809	1,6
Calabria	4.899	1,4	Sardegna	10.755	0,8	Sardegna	30.672	0,8
Molise	974	4,8	Basilicata	3.416	0,3	Basilicata	12.928	0,3
Basilicata	910	0,3	V.D'Aosta	2.630	0,2	V.D'Aosta	8.419	0,2
V.D'Aosta	765	0,2	Molise	2588	0,2	Molise	8.023	0,2
Italia	356.159	100	Italia	1.334.889	100	Italia	4.027.627	100

Fonte: Einaudi (2007) per il periodo 1871-1891; elaborazione su dati Istat per il periodo 1991-2011

La composizione della popolazione immigrata si è quindi modificata nel tempo, sia per nazionalità che per caratteristiche quali il genere, l'età, il titolo di studio, il settore occupazionale, ecc. La componente femminile, già presente negli anni Sessanta e Settanta, è fortemente aumentata a partire dagli anni Novanta con gli arrivi dall'Est Europa, stimolati dalla richiesta di lavoro nel settore della cura degli anziani, fino a raggiungere oggi un certo equilibrio di genere nella popolazione straniera, nonostante la notevole variabilità nelle singole comunità. Nelle nazionalità africane e asiatiche si ha una maggiore componente maschile, mentre in quelle ucraina, polacca, moldava o peruviana si registra una forte presenza femminile; maggiore equilibrio di genere si ha invece per le comunità rumena, albanese e cinese[32]. La popolazione straniera è inoltre relativamente più giovane di quella italiana e, rispetto al passato, è aumentato il numero di studenti con cittadinanza non italiana iscritti a scuola. Infine, se nel dopoguerra la principale fonte di attrazione era lo sviluppo industriale, col tempo le migrazioni sono state trainate dalla domanda di lavoro nei servizi, sia da parte delle imprese che delle famiglie, oltre che le occupazioni in agricoltura.

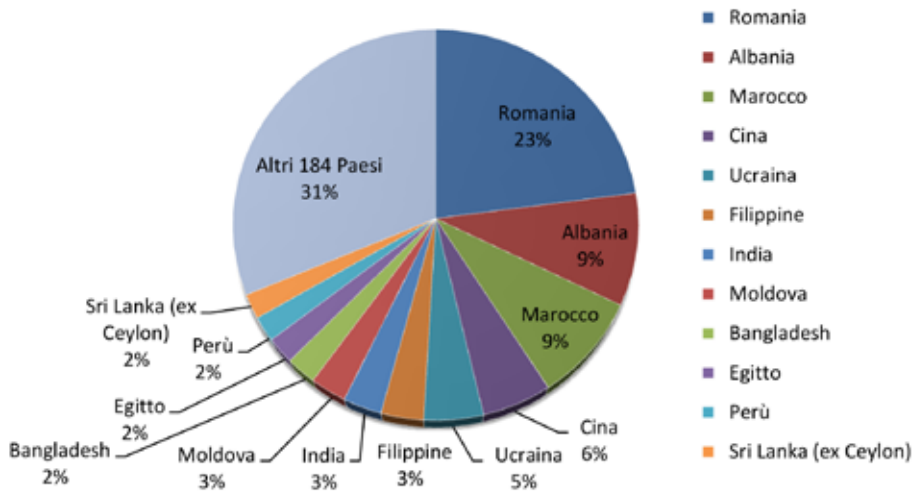
1.4 Attuale presenza straniera sul territorio nazionale

L'Italia, come abbiamo visto, ha una storia relativamente recente come paese di immigrazione, rispetto ai paesi dell'Europa continentale (Francia, Germania e Regno

32 G. Bettin, E. Cela, *L'evoluzione storica,* pp. 20-25

Unito) che avevano già vissuto nel dopoguerra l'esperienza di consistenti flussi migratori provenienti dall'Europa meridionale e dagli ex possedimenti coloniali. Anche l'incidenza della popolazione straniera sul totale di quella residente è sempre stata, in Italia, inferiore rispetto a quella degli altri paesi europei[33]. Le oltre 200 diverse nazionalità di stranieri residenti oggi in Italia (*Tabella 1.3*) testimoniano nuove tendenze rispetto al passato, sia per il profilo quantitativo che per quanto riguarda le differenze di genere, le modalità di composizione del nucleo familiare e il radicamento sul territorio.

Tabella 1.3 Popolazione straniera residente per paese di cittadinanza, 1° gennaio 2016 (valori percentuali).



Fonte: elaborazione su dati Istat

Secondo i dati Istat, al 1° gennaio 2016 gli stranieri residenti nel nostro paese sono 5.026.153 (2.381.487 maschi e 2.644.666 femmine)[34]. Di questi, in base ai dati forniti dal Ministero dell'Interno, i cittadini non comunitari regolarmente presenti, cioè in possesso del permesso di soggiorno, sono 3.931.133 e provengono principalmente da Marocco (510.450), Albania (482.959), Cina (333.984), Ucraina (240.141) e India (169.394). Questa componente rappresenta circa il 70% di tutta l'immigrazione presente in Italia ed è un fenomeno che ha caratterizzato tutto il decennio in corso per poi quasi arrestarsi nel 2015 (*Tabella 1.4*).

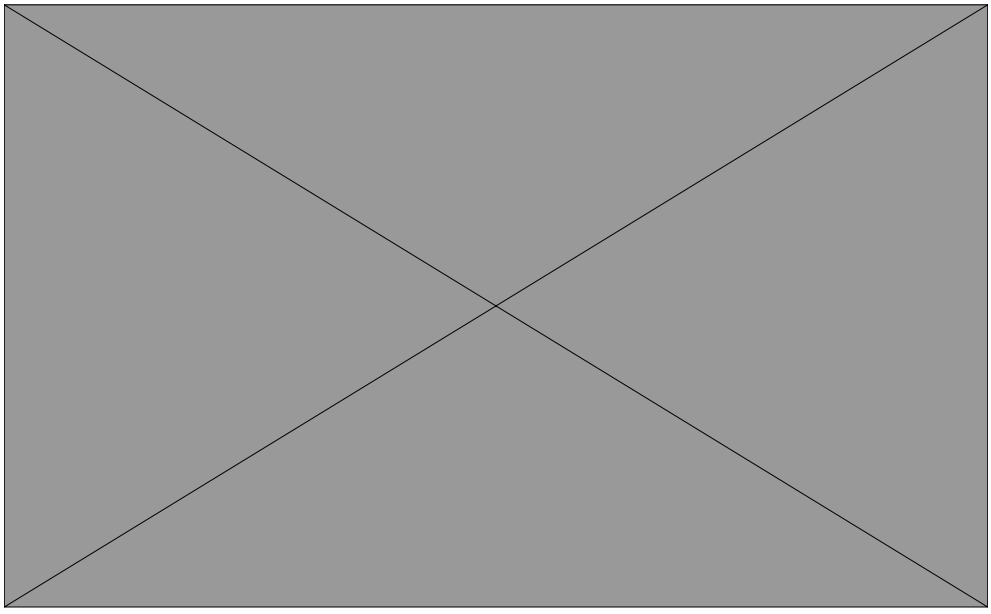
Le variazioni dell'andamento complessivo sono il risultato di numerosi fattori legati al fatto che queste persone provengono da paesi di ogni parte del mondo e hanno quin-

33 http://www3.istat.it/istat/eventi/2005/stranieri/relazioneBiggeri.pdf in Istat.it

34 http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1 in Istat.it – URL consultato il 26 ottobre 2016

di ciascuno una propria storia migratoria e progetti differenti. Le ricerche registrano un aumento di 90 mila unità dei soggiornati di lungo periodo, mentre diminuiscono le richieste di nuovi permessi[35]. Inoltre il rapporto Istat evidenzia che il 42% di coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana nel 2015 ha meno di venti anni; dato che deriva sia dalla cittadinanza per trasmissione dai genitori, sia dalla scelta personale del soggetto nato in Italia, al compimento del diciottesimo anno di età[36]. La presenza di cittadini non comunitari è quindi sempre più stabile e strutturata sul territorio, anche se con evidenti cambiamenti. Per la prima volta dagli anni '90 si registra infatti una riduzione della presenza femminile, dovuta soprattutto al calo degli ingressi per motivi di lavoro, e un aumento dei permessi per asilo e protezione umanitaria[37].

Tabella 1.4 Variazioni nel numero di cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti in Italia, 2010-2015 (valori assoluti).



Fonte: elaborazione su dati Istat

Infatti a questi numeri devono essere aggiunti quelli dei cosiddetti immigrati irregolari (*vedi sopra par. 1.1*), per i quali non c'è documentazione statistica ufficiale, e dei richiedenti protezione internazionale, la maggior parte dei quali arriva in Italia via mare. I dati dell'Alto Commissariato ONU per i rifugiati (UNHCR) mostrano che, alla fine del 2014, i migranti forzati arrivati in Italia sono stati oltre 170.000 e quasi 65.000 sono state le richieste di protezione umanitaria. Questi arrivi sono una con-

35 http://www.neodemos.info/immigrazione-non-solo-profughi/ - URL consultato il 13 novembre 2016

36 http://www.istat.it/it/archivio/190676 in Istat.it – URL consultato il 26 ottobre 2016

37 http://www.istat.it/it/archivio/190676 in Istat.it – URL consultato il 26 ottobre 2016

seguenza delle crisi di molti paesi del sud del Mediterraneo (Libia, ecc.) e della presenza di conflitti e instabilità in grandi aree del mondo come l' Africa Sub-Sahariana (Nigeria, Mali, Gambia, Somalia, Eritrea, ecc.) e il Medio Oriente (su tutti la Siria, considerata la più grande crisi umanitaria dopo la seconda guerra mondiale). Anche se, dei quasi 43.000 siriani giunti sulle coste italiane nel 2014, solo meno di 500 si sono fermati nel nostro paese, gli altri hanno preferito scappare e fare domanda di asilo in altri stati europei. Inoltre, secondo questi dati, per il 2015, come per il 2014, i principali paesi di partenza dei migranti sono stati la Libia, l'Egitto, la Turchia e la Grecia (dalla quale il numero di migranti sbarcati in Italia è raddoppiato rispetto all'anno precedente) e la maggior parte di queste persone è sempre di nazionalità eritrea, seguita da quella somala, nigeriana e siriana[38]. L'andamento degli sbarchi non è stabile e regolare, ma riflette le condizioni sociali, politiche ed economiche dei paesi di origine. Dopo una lieve contrazione nel numero delle persone arrivate via mare nel 2015, rispetto al 2014, si riscontra infatti un nuovo aumento per l'anno da poco concluso. Secondo Eurostat, sono 180 mila le persone sbarcate in Italia nel 2016, circa 27 mila in più rispetto all'anno precedente, e molti di questi (oltre 20 mila) sono minori non accompagnati.[39] Quest'anno il numero di bambini migranti e rifugiati arrivati da soli in Europa, attraverso l'Italia, è infatti raddoppiato. Alla fine di luglio, secondo l'UNHCR, erano ben 13.705, numero assai maggiore del totale di quelli arrivati nel 2015 (12.360). Questi piccoli, soli e senza punti di riferimento, spesso incontrano una realtà fatta di privazioni affettive e materiali e di un'accoglienza improvvisata, che non facilita una vera integrazione.[40] Oltre ad assistenza immediata, sanitaria e psicologica, sono necessari servizi di mediazione linguistica e culturale, corsi di italiano, attività per l'organizzazione del tempo libero che gli assicurino benessere e sviluppo, per poi raggiungere una reale integrazione. Il principale paese di provenienza dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) è l'Egitto, seguito da Albania, Eritrea, Gambia e Nigeria[41].

Utilizzando i dati del 2015 (non ci sono ancora tutte le informazioni definitive riguardo al 2016) si contano in totale 200 mila migranti giunti in Italia, via mare e via terra. Inoltre Eurostat sul numero di stranieri presenti sul territorio ne registra 81 mila che, nel corso dello stesso anno, hanno lasciato il Paese, insieme a 107 mila italiani che hanno deciso di emigrare all'estero. Quindi il risultato finale è di un totale di persone

38 Anci, Caritas Italiana, Cittalia, Fondazione Migrantes, Sprar, Ministero dell'Interno (a cura di), *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2015*, 2015, pp. 14-16 e pp. 66-68

39 *La Repubblica*, 25 ottobre 2016

40 http://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2016/09/MSNA-Sicilia_mediabrief_8-set-2016_FINAL_DEF.pdf, in Oxfam.org, *Grandi Speranza alla deriva*, settembre 2016

41 Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, Report di monitoraggio, 31 dicembre 2015

quasi in pareggio[42]. Questi dati possono aiutare a comprendere il quadro generale della situazione, ma non è semplice avere informazioni sempre precise ed aggiornate sul numero di persone straniere presenti sul territorio nazionale. Ciò a causa sia dei continui arrivi e delle partenze, che non sempre vengono registrati, sia della diversa interpretazione che viene data ai concetti di straniero e di immigrato. La figura dell'immigrato diviene infatti il prodotto dell'interazione con i membri della società ricevente. Solitamente vengono chiamati immigrati solo gli stranieri che provengono dai paesi classificati come meno sviluppati rispetto al proprio o da paesi interessati da conflitti[43]. Non vengono definiti immigrati neppure gli stranieri che, anche se provenienti da paesi poveri, possiedono qualità straordinarie, ad esempio di carattere artistico o sportivo. In generale, si può dire che vengano favorite le persone provenienti da determinati paesi o quelle in possesso di particolari abilità linguistiche e culturali o di un sostanzioso capitale economico e sociale[44]. Inoltre l'evoluzione del processo migratorio in Italia è avvenuto in tempi troppo brevi per permettere un'elaborazione culturale del cambiamento sia nella società ospite che negli stessi migranti. L'opinione pubblica ha avuto, e talvolta continua ad avere, oggettive difficoltà nel percepire e valutare correttamente la consistenza del fenomeno migratorio e i suoi effetti. Questo ha avuto ripercussioni anche sulle politiche migratorie, le quali tendono ancora a polarizzare la discussione tra favorevoli e contrari all'immigrazione e non si dimostrano in grado di gestire il fenomeno come fonte di sviluppo economico e culturale, come sono invece riusciti a fare altri paesi dell'Europa continentale[45]. Per riuscire in questo, oltre a soffermarsi sui dati quantitativi, potrebbe essere utile ricercare informazioni più dettagliate sulle caratteristiche delle persone che hanno deciso di venire in Italia. Parlare di migranti in modo generico significa ignorare la diversità culturale, linguistica e le storie personali che li riguardano e che sono determinanti per le loro scelte. L'immigrazione straniera non può essere rappresentata come un gruppo compatto e omogeneo, ma piuttosto come un insieme eterogeneo e in continua evoluzione. Le informazioni che riguardano le specificità di queste persone sono importanti anche per stabilire politiche migratorie efficaci ed adeguate ai bisogni di ciascun gruppo[46].

---

42 http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/statistics-illustrated in Eurostat, *Ufficio Statistico dell'Unione Europea* – URL consultato il 25 febbraio 2017

43 M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna, 2008

44 M. Ambrosini, E. Abbatecola (a cura di), *Migrazioni e Società*, p.47

45 http://www3.istat.it/istat/eventi/2005/stranieri/relazioneBiggeri.pdf in Istat.it

46 L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni,* pp.9-18

Capitolo 2

I ragazzi stranieri nelle scuole italiane

La società italiana è sempre più pluriculturale. Nel XIX secolo la cultura era una sola, quella occidentale, mentre dal Novecento è necessario parlare di pluralità culturale[47]. Ogni giorno si incontrano persone di origine diversa dalla propria, con le quali si creano nuove reti di relazione e di scambio. Questa situazione si manifesta chiaramente all'interno delle scuole, dove si pone molta attenzione alla valorizzazione delle diversità e ai percorsi di integrazione. Nelle classi aumenta ogni anno il numero di studenti che non hanno la cittadinanza del nostro paese perché neo arrivati o nati in Italia da genitori stranieri, i quali, nonostante siano integrati nella nostra società, cercano di mantenere viva la propria cultura, la propria lingua e il proprio stile di vita. Queste specificità vanno a sommarsi a quelle degli studenti italiani, ovviamente gli uni diversi dagli altri, e arricchiscono il quadro d'insieme. La scuola per prima ha quindi il compito di favorire e promuovere l'incontro col "diverso", con un'offerta formativa e strategie didattiche che devono cercare di adattarsi a vecchi e nuovi studenti e promuovere accoglienza e inclusione.
In questo capitolo cercheremo di spiegare il concetto di educazione interculturale e la differenza tra interculturalismo e multiculturalismo; per poi osservare come sia stato affrontato il processo di integrazione e di inclusione all'interno delle scuole italiane e nello specifico nella città di Firenze, scenario in cui si è svolta l'indagine empirica, oggetto di questa tesi.

2.1 Una educazione interculturale

La grande presenza di alunni stranieri nella scuola italiana ha portato alla necessità di adottare nuove strategie didattiche e di proporre nelle classi una educazione interculturale. Si è reso indispensabile ripensare i bisogni degli studenti, il modo di relazionarsi con loro e iniziare a diffondere la conoscenza di culture diverse, attraverso il confronto e partendo dalla valorizzazione dei valori della cultura italiana. È infatti importante conoscere i tratti valoriali e culturali della nostra società, per poter poi considerare le differenze o somiglianze con gli altri popoli e cercare di arricchire le nostre identità. L'accoglienza non può ridursi al puro inserimento, ma rende necessario un riconoscimento delle differenze cul-

47 S. Salmeri, E. Maiorca, *Orizzonti, regioni e cornici della diversità. Manuale di pedagogia della differenza*, Kore University, Città aperta, 2009, pp. 126-135

turali, senza enfatizzare la diversità, ma sottolineando i punti di forza che scaturiscono dal confronto[48].

Per educazione interculturale s'intende il coinvolgimento di tutti gli allievi, confrontando le loro origini ed esperienze vissute, attraverso un intervento educativo che cerchi di unire, piuttosto che divedere. Questo è anche motivato dal fatto che, all'interno di una classe, ci sono altre diversità accanto a quella etnico-culturale, come quelle di genere, religiosa, generazionale o per appartenenza a differenti classi socioeconomiche. Ciascuna di queste caratteristiche risulta determinante per la costruzione di un'identità individuale e può dar vita a momenti di scontro, ma anche di scambio tra persone di nazionalità simili o diverse. L'educazione interculturale diventa quindi un modo di fare scuola non necessariamente legato alla presenza straniera, ma valido per imparare ad agire davanti a qualsiasi tipo di diversità. Occorre in primis rafforzare la propria identità individuale o di gruppo, sviluppando una personalità aperta e rispettosa dell'altro; essere capaci di riflettere su se stessi e sugli altri, senza pregiudizi e utilizzando punti di vista differenti; infine è necessario accettare e convivere con chi è diverso da noi, riconoscendogli pari diritti e doveri[49].

Negli ultimi dieci anni c'è stata una certa attenzione alla realtà multiculturale scolastica anche da parte delle normative ministeriali, che hanno affrontato più volte il tema dell'educazione interculturale. La scuola viene riconosciuta come luogo privilegiato in cui mettere in atto reti relazionali e promuovere il rispetto della diversità e lo sviluppo civile e culturale di coloro che diventeranno i protagonisti della nostra società futura. Educare all'intercultura non significa solamente far conoscere le differenti culture presenti nella società; il razzismo e il pregiudizio testimoniano come la conoscenza non sia sufficiente per avere un confronto pacifico. Ma vuol dire appunto educare al rispetto e al valore della persona umana, promuovere l'originalità di ciascuno, straniero e non, nel rispetto di tutti[50]. La scuola è un'istituzione in grado di offrire percorsi formativi differenziati, nel rispetto delle specificità e delle difficoltà individuali[51]. I bambini stranieri partono spesso da situazioni di svantaggio rispetto ai bambini autoctoni, per la difficoltà nell'apprendimento della nuova lingua, i diversi usi e abitudini. Senza accentuare le loro diversità e farli sentire una minoranza, bisogna cercare di riconoscere queste problematiche e prevedere percorsi personalizzati, che valorizzino l'identità di origine[52].

---

48 *Ivi,* pp. 134-135

49 M.Medi, *Per un'educazione interculturale nella scuola*http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/intercultura/intercultura.htm (URL consultato il 18 novembre 2016)

50 S. Sani, *Migranti, integrazione scolastica e pedagogia della differenza*, 1 luglio 2004, pp. 26-28http://oldweb.unimol.it/unimolise/allegati/50403/Sani.pdf

51 S. Angori, *Il tema della "differenza" nei programmi scolastici*, contributo in *Prospettive di educazione interculturali*, S.S. Macchietti (a cura di), Bulzoni Editore, Roma, 1995, p.31

52 S.Sani, *Migranti*, pp. 26-28

2.2 Interculturalismo e multiculturalismo

Il termine interculturale non deve essere confuso con quello di multiculturale. Nel testo programmatico del 1989 il Consiglio d'Europa attua una distinzione concettuale e terminologica tra i due termini. Con *multicultura* s'intende una «situazione di fatto, una realtà in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse». *Intercultura* ha invece un significato più dinamico ed «evidenzia le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti appartenenti a culture o etnie diverse»[53].

Il *multiculturalismo*, inteso quindi come convivenza tra individui di diverse culture in uno stesso territorio geografico, ha caratterizzato i paesi democratici, soprattutto quelli occidentali. In queste società sono presenti visioni culturali differenti (e talvolta divergenti) unite dal vincolo di cittadinanza, cioè dall'insieme dei diritti e doveri di tale territorio. Queste diversità culturali all'interno delle società sono addirittura aumentate nel tempo, come conseguenza di due fenomeni: da una parte sono state promosse politiche per proteggere l'identità di ciascuno, ovvero il diritto ad essere diversi senza subire discriminazioni; dall'altra parte è notevolmente aumentato il numero di persone immigrate che sono arrivate in breve tempo in questi paesi, come l'Italia, aggiungendo nuove differenze a quelle già presenti in queste società[54].

Il multiculturalismo non ha mai rappresentato un fenomeno organico e unitario. All'aumento della presenza di popolazioni immigrate, i paesi occidentali hanno risposto con una varietà di politiche, che spaziano tra due approcci estremi: *assimilazionista* e *separatista*. Il primo prevede la rinuncia alla propria cultura di origine in favore di un assorbimento in quella della società ospitante; i migranti devono quindi conformarsi quanto più possibile ai nuovi usi e costumi e alle nuove norme, abbandonando i propri. Il secondo modello favorisce invece una maggiore autonomia delle diverse culture e permette il mantenimento delle loro particolarità.

Questi approcci sono stati recepiti ed elaborati in modo diverso dai vari sistemi politici. La *Francia* rappresenta l'esempio più emblematico del modello assimilazionista, con una completa conformità alla cultura e alla società francese, senza prevedere trattamenti particolari per le minoranze etniche ed escludendo dalla vita pubblica ogni espressione della differenza. Questa esperienza ha dimostrato di avere numerosi e importanti limiti, come l'emergere di conflitti etnici e la crescente ostilità verso gli stranieri da parte dell'opinione pubblica francese, evidenziando quindi come la cittadinanza politica e l'uguaglianza di fronte alla legge non siano sufficienti per garantire il processo di integrazione. Al secondo approccio si sono ispirati invece il Canada e i paesi dell'Europa settentrionale, soprattutto la *Gran Bretagna*. Il modello

53 Consiglio d'Europa, *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasburgo, 1989

54 http://www.treccani.it/enciclopedia/multiculturalismo-interculturalismo_(Lessico-del-XXI-Secolo)/ in Treccani.it – URL consultato il 29 gennaio 2017

britannico prevede il riconoscimento della diversità culturale, accanto al principio di pari opportunità e di uguaglianza legislativa. Nonostante l'obiettivo fosse la lotta alla discriminazione, non sono scomparse le difficoltà di convivenza tra etnie diverse, spesso degenerate in dimostrazioni di ostilità e scontri urbani piuttosto violenti. Altri paesi, come l'*Italia*, hanno compreso in ritardo la centralità del proprio ruolo nel processo migratorio internazionale e hanno alternato politiche incerte, delegando fortemente la gestione agli enti locali o alle associazioni, senza l'elaborazione di un modello di politica migratoria ben definito. A livello locale infatti i diversi attori della società civile hanno avuto una grande influenza sulle scelte istituzionali, mescolando elementi assimilativi (come i corsi di lingua, le politiche per gli alloggi e per il lavoro, ecc.) con elementi separatisti e multiculturali (come il sostegno delle associazioni, le domande relativo al rispetto dei culti e delle produzioni culturali, ecc.). Queste scelte sono risultate nel tempo ugualmente problematiche[55].

Entrambi gli approcci, assimilazionista e separatista, si sono quindi dimostrati nel tempo inadeguati. Il primo per l'evidente impossibilità di negare la singole specificità e appartenenze culturali in virtù di una nuova cittadinanza; il secondo perché definisce una realtà multiculturale, che mantiene distinte le diversità, piuttosto che interculturale, ovvero basata sulla relazione e lo scambio tra soggetti di origini differenti.

Quindi il multiculturalismo sembra oggi superato dal concetto di *interculturalismo*, cioè dall'idea che l'immigrazione sia un processo in continua evoluzione, che contribuisce a creare nuove identità, sia per le popolazioni immigrate sia per quelle ospitanti, e che quindi debba essere gestito e facilitato[56]. Oggi più o meno tutti i leader politici europei hanno preso le distanze dal modello multiculturalista e si stanno avvicinando a posizioni assimilazioniste, chiedendo agli immigrati di mostrare un reale interesse ad integrarsi nella società che li ospita[57]. In altre parole, si assiste al ritorno di una sorta di neoassimilazionismo, con la richiesta di maggiori requisiti di conoscenza linguistica al momento della concessione dei permessi di soggiorno o dell'accesso ad altri diritti; attraverso l'introduzione di verifiche di conoscenza della storia, della cultura e delle leggi fondamentali dello Stato ospitante; con l'assunzione di impegni pubblici o giuramenti attraverso i quali queste persone devono impegnarsi a rispettare la Costituzione e le norme nazionali sostanziali[58]. Risulta

55 http://www.meicmarche.it/public/documenti/documento_670.pdf - M. Ambrosini, *Il multiculturalismo è finito? Le esperienze europee di integrazione degli immigrati*, FCSF – Aggiornamenti Sociali, 2011, pp. 347-349

56 M. Ambrosini ,"Integrazione e multiculturalismo: una dicotomia superata?", in G. Rossi (a cura di), *Quali politiche per l'integrazione nell'Italia del XXI secolo?*, LED, Milano, 2008, pp. 75 - 83

57 M. Ambrosini, *Il multiculturalismo è finito?,* p. 343

58 G. Zincone (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, il

necessario ripensare il processo di integrazione nell'intera società, in presenza di interazioni e scambi all'interno di un crescente pluralismo etnico e culturale della popolazione.

2.3 L'incontro col "diverso" e il processo di integrazione

Come testimoniano i dati statistici riportati nel capitolo precedente (*vedi par. 1.4*), l'incontro col "diverso" nella nostra società non è più limitato ad episodi occasionali, ma è diventato un fattore costante della vita quotidiana. Il clima di crescente migrazione, fenomeno non più transitorio ma strutturale, permette di confrontarsi con nuove culture, credi, lingue, usi e costumi, che arricchiscono i contesti locali e prevedono per gli individui la possibilità di ampliare i propri concetti di identità e di appartenenza. Cambiano così gli stili di vita e il modo di convivere con le diversità. Per farlo è innanzitutto necessario essere pronti a riconoscere l'"altro" nelle sue caratteristiche culturali e personali che lo rendono diverso da noi, ma che possono anche indicare tratti comuni che decostruiscono stereotipi e generalizzazioni. L'incontro con lo straniero, se ci si pone con fiducia e senza pretese di superiorità, può rappresentare un arricchimento, la scoperta di qualcosa di nuovo, o servire a rafforzare il proprio senso di appartenenza e di attaccamento alle proprie origini.

Il fenomeno migratorio tuttavia può essere, oltre ad una forma di arricchimento, anche un motivo di scontro. Come abbiamo visto per le definizioni di multiculturalità e interculturalità, spesso non è chiaro se ci si riferisca alla compresenza di culture e identità etniche diverse che rimangono ben distinte, o se si preveda un percorso di integrazione[59]. E tutto ciò che ha a che fare con la diversità può generare conflitto, soprattutto se si diffondono messaggi che stigmatizzano intere etnie sulla base di comportamenti individuali o se gli sbarchi degli immigrati vengono presentati come vere e proprie invasioni, ignorando i drammi che ne sono la causa[60]. Questo pone l'attenzione anche sulla responsabilità dei mezzi di comunicazione e sulla capacità della classe politica di fare scelte che prevedano percorsi di integrazione efficaci, con una sfida culturale che ripensi il modo di rapportarsi all'altro, attraverso il rispetto e il riconoscimento reciproci.

Il processo di integrazione è un tema controverso, che riguarda numerosi fattori e dipende sia dai comportamenti e le attese del migrante, sia dai contesti dei paesi di origine e di quelli ospitanti. Le politiche adottate possono inoltre essere efficaci in un contesto e non esserlo in un altro; per questo è sempre necessaria un'attenta analisi della società in cui si opera, delle caratteristiche dei percorsi affrontati dai migranti

---

Mulino, Bologna, 2009, pp. 7-67

59 F. Crespi, R. Segatori (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli Editore, Roma, 1996, pp.135-137

60 S. Salmeri, E. Maiorca, *Orizzonti*, pp. 124-125

e della densità di presenza immigrata in quel territorio[61]. Ad esempio, per quanto riguarda il caso italiano, gli sbarchi sulle nostre coste, in particolar modo dal 2000 ad oggi, hanno avuto un forte impatto sulla società e sulle scelte politiche per il gran numero di persone arrivato in poco tempo. Questo ne ha influenzato la percezione e la capacità di adattamento. Molto dipende infatti da come si recepisce l'immigrazione e dalla capacità di gestire questi rapporti sociali, stimolando l'inclusione.

2.3.1 Diversi modi di intendere l'integrazione

Il processo di integrazione può essere inteso in modo diverso, a seconda delle politiche adottate e delle visioni diffuse nelle popolazioni riceventi. Il modello assimilazionista, già spiegato precedentemente, considera l'immigrazione come una fonte di alterazione dell'ordine sociale e prevede quindi politiche che portano ad una radicale conformazione agli usi e costumi del nuovo paese. In tempi più recenti queste politiche si sono evolute verso una richiesta di adesione e interesse manifesto verso la società accogliente, con particolare attenzione alla conoscenza della lingua e delle norme istituzionali. La cittadinanza risulta così non come un canale di accoglienza, ma come una sorta di premio all'integrazione.[62]

Se si considera invece l'integrazione attraverso una visione più estesa, si possono individuare almeno quattro obiettivi principali verso cui possono puntare le politiche pubbliche[63]:

- Massimizzazione dell'utilità dell'immigrazione. Controllo delle frontiere e selezione nei confronti delle persone candidate all'ingresso, con il ritorno a forme di immigrazione temporanea; ad esempio, con l'idea di soddisfare i bisogni nazionali immettendo lavoratori stranieri per un tempo determinato (secondo la nozione tedesca di *Gastarbeiter*). Gli immigrati professionisti vengono facilmente accolti perché considerati una risorsa importante per il paese di arrivo (*vedi par. 1.1*).
- Tutela del benessere e dell'integrità delle persone immigrate. Queste politiche puntano alla concessione di diritti e di servizi correlati, come ad esempio la tutela delle minoranze culturali delle popolazioni immigrate. Il tutto nel rispetto e nel benessere della popolazione nazionale.
- Creazione di un'interazione positiva tra minorazione immigrate e maggioranze (e minoranze) nazionali. Per raggiungere questo obiettivo è necessario favorire uno scambio costruttivo e un dialogo interculturale, con un confronto quotidiano tra persone di origine, usi e costumi diversi.
- Capacità di mantenere relazioni transnazionali positive. Questo significa cercare di produrre benefici, o almeno evitare di danneggiare i paesi di origine.

61 V. Cesareo, *La sfida,* pp.61-66

62 M. Ambrosini, *Il multiculturalismo è finito?,* pp. 350-354

63 G. Zincone (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione*, pp. 7-67

Alcune migrazioni di massa, come ad esempio il grande espatrio di giovane manodopera maschile o femminile (per lavori di cura e assistenza), possono destabilizzare i sistemi familiari e sociali dei paesi di provenienza.

Tutte queste sfaccettature portano a considerare necessariamente l'integrazione come un processo, come qualcosa in continuo divenire, le cui politiche di promozione devono essere costantemente riviste e aggiornate. Questa visione più ampia e contemporanea si lega al cosiddetto approccio neoassimilazionista, il quale considera l'assimilazione nelle nuove società inevitabile soprattutto per la seconda e la terza generazione di immigrati. L'apprendimento della nuova lingua, la frequenza scolastica, l'occupazione di più ambiti lavorativi, la crescita di matrimoni misti, ecc. portano nel lungo periodo ad un assorbimento delle identità minoritarie nella cultura di maggioranza del paese ospitante.

Da una ricerca empirica svolta nel 2009[64] e volta a misurare il livello di integrazione degli immigrati nel nostro paese emerge infatti che esso cresce proporzionalmente alla durata del soggiorno e che risulta più facile integrarsi per le donne e per i giovani, avvantaggiati dalla facilità di apprendimento e di stabilire relazioni tipica della loro fascia d'età. La scuola risulta inoltre uno degli ambienti della società dove maggiormente si lavora sui percorsi di integrazione, cercando di evidenziare le qualità positive e il valore aggiunto apportato al gruppo dalle differenze linguistiche e culturali degli alunni stranieri. Per la prevenzione del pregiudizio e dell'intolleranza è importante sviluppare un senso di appartenenza col paese di origine, rafforzando i valori fondanti della propria cultura, in modo da facilitare il processo di identificazione con realtà diverse e talvolta più complesse, perché il bisogno di appartenenza e identificazione identitaria è comune a tutti. Questo è il punto di partenza per promuovere il confronto tra differenti culture, rimuovendo i pregiudizi e rendendo le nostre società più accoglienti ed inclusive[65]. E questo è quello che cerca di fare la scuola, col suo ruolo di primo mediatore per l'inserimento degli alunni italiani e stranieri nella società, attraverso la valorizzazione delle diversità culturali sia a livello locale che mondiale, e con l'insegnamento di dinamiche di socializzazione e di inclusione che aiutino i bambini e i ragazzi nel loro percorso di crescita.

2.4 La situazione nella scuola italiana

I dati sugli alunni stranieri presenti nella scuola italiana rispecchiano le caratteristiche della nostra società, confermando la presenza di una grande eterogeneità etnico-culturale. Secondo il rapporto nazionale sugli alunni di cittadinanza non italiana, redatto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca insieme alla Fondazione ISMU, relativo all'anno scolastico 2014/2015, si registra nel lungo

64 V. Cesareo, G. Blangiardo (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Fondazione ISMU, Franco Angeli, Milano, 2009

65 S. Salmeri, E. Maiorca, *Orizzonti,* pp. 127-135

periodo un costante e rilevante aumento delle iscrizioni degli alunni stranieri nella scuola italiana[66].

Nell'a.s. 2001/02 gli alunni iscritti erano infatti 196.414 (2,2% della popolazione complessiva), mentre nell'a.s. 2014/15 si sono registrati 814.187 alunni (9.2% del totale). In alcune realtà territoriali del Nord e del Centro tale percentuale è addirittura a doppia cifra: l'Emilia Romagna è la regione con l'incidenza più elevata di alunni con cittadinanza non italiana (15,5%), mentre Prato è la provincia con il maggior numero di studenti stranieri (21,6%). L'andamento delle presenze non è stato tuttavia costante in questi quindici anni: dal 2001/02 al 2007/08 l'incremento annuo è stato di 60-70 mila unità; dal 2008/09 al 2014/15, invece, si è assistito ad un rallentamento nel numero degli iscritti, che si sono arrestati intorno alle 36 mila unità (*Tabella 2.1*)[67].

Tabella 2.1. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di scuola (serie storica).

Anno Scolastico	*Totale*	*Infanzia*	*Primaria*	*Secondaria di I grado*	*Secondaria di II grado*
2001/02	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/03	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/04	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/05	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/06	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/07	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/08	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/09	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/10	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/11	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/12	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/13	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120
2013/14	802.844	167.650	283.233	169.780	182.181
2014/15	814.187	167.980	291.782	167.068	187.357

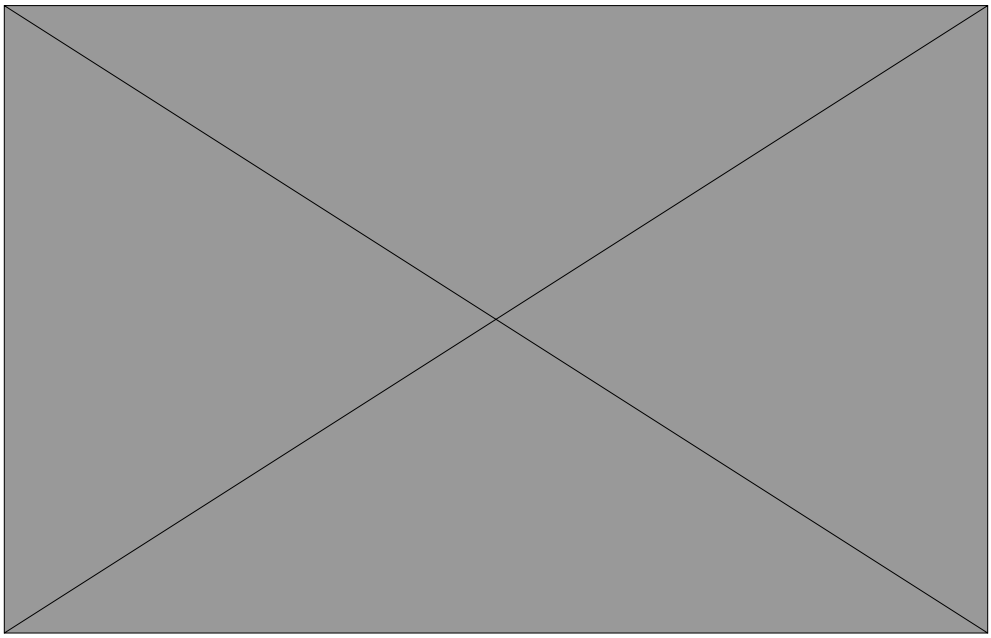
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur e Istat

Per quanto riguarda i paesi di origine, come si può vedere nel grafico (*Tabella 2.2)*, nell'anno scolastico 2014/15 gli alunni stranieri più numerosi sono quelli con cittadinanza romena (157.153), seguiti da albanesi (108.331), marocchini (101.584), cinesi (41.707), filippini (26.132) e altri gruppi minori di cittadinanze che comprendono tutti i continenti, eccetto l'Oceania.

66 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto Nazionale A.s. 2014/2015, Milano, 2015

67 *Ivi,* pp. 17-18

Tabella 2.2 Cittadinanza degli alunni stranieri iscritti all'a.s. 2014/2015 (valori percentuali).



Fonte: elaborazione su dati Miur

I dati mostrano come gli alunni provenienti dalla Romania siano al primo posto in tutti gli ordini e i gradi, mentre gli alunni di origine albanese sono al secondo posto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, ma non nella scuola dell'infanzia e nella primaria. Tra questi i bambini nati in Italia, ma con cittadinanza non italiana, sono la maggioranza e sono in aumento i minori non accompagnati, soprattutto nelle scuole delle regioni più esposte agli arrivi via mare (su tutte la Sicilia)[68].

Uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane, rispetto ad un alunno appena arrivato, ha senza dubbio un'esperienza scolastica e una conoscenza della lingua, delle regole e delle modalità di insegnamento differenti. Così come le differenze di genere e il paese di provenienza rappresentano due elementi importanti per il successo e la scelta dei percorsi scolastici. La distribuzione degli alunni stranieri in base al genere mostra una prevalenza del genere maschile in quasi tutti gli ordini scolastici, mentre il numero di femmine nella popolazione scolastica con cittadinanza straniera ha ormai quasi eguagliato quello delle femmine di origine italiana. In base ai dati relativi all'a.s. 2014/15, le femmine straniere risultano essere pari al 48% del totale degli alunni stranieri iscritti, mentre quelle italiane corrispondono al 48,3% degli alunni italiani[69]. Contemporaneamente, non si possono certamente trascurare le problematiche interculturali e di integrazione di molti studenti provvisti di cittadinanza italiana; tema che non verrà qui affrontato nello specifico.

68 *Ivi*, pp. 26-29

69 *Ivi*, pp. 24-26

In questa complessità, il quadro globale può essere suddiviso in diversi gruppi, che indicano particolari situazioni[70]:

- *Alunni con cittadinanza non italiana:* coloro che nascono in Italia, ma hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana. Questa definizione ha più rilevanza dal punto di vista burocratico e procedurale che didattico, dato che prevede l'applicazione delle norme previste per i cittadini stranieri residenti nel nostro paese.
- *Alunni con ambiente familiare non italofono:* coloro che vivono in un ambiente familiare in cui i genitori generalmente possiedono competenze limitate in italiano e quindi utilizzano la lingua d'origine per parlare con i figli. Questi alunni spesso hanno frequentato la scuola nel paese di provenienza e hanno quindi nella loro lingua madre grandi competenze, che dovrebbero essere tenute in considerazione.
- *Minori non accompagnati:* minori provenienti da altri Paesi che si trovano in Italia, per molteplici ragioni, senza assistenza da parte dei genitori o di altri tutori legalmente responsabili. La legge prevede, per questi alunni, norme specifiche e spesso strategie individualizzare e personalizzate.
- *Alunni figli di coppie miste:* coloro che hanno uno dei genitori di origine straniera. Questi alunni hanno cittadinanza italiana e le loro competenze linguistiche sono generalmente elevate e sostenute dal genitore italiano. Spesso questi alunni sono bilingue, in quanto il genitore straniero usa col figlio la propria lingua d'origine.
- *Alunni arrivati per adozione internazionale:* alunni di origine straniera adottati da famiglie italiane, che sono cittadini italiani a tutti gli effetti e spesso sono giunti in Italia nella prima infanzia e quindi cresciuti in ambiente familiare italofono. Per loro possono comunque essere previsti interventi specifici e percorsi personalizzati.
- *Alunni rom, sinti e caminanti:* rappresentano i tre principali gruppi di origine nomade, oggi sempre più stanziali, presenti in Italia. Differiscono tra loro per lingua, cultura e religione. Alcuni provengono dall'Est Europa, anche da paesi membri dell'Unione Europea, mentre altri risiedono in Italia da lungo tempo e hanno la cittadinanza italiana. Tra questi alunni si registra ancora un alto tasso di evasione scolastica e di frequenza irregolare, dovuti non esclusivamente ad un rifiuto al volersi integrare, ma a fattori socio-economici e sociologici. La scolarizzazione può essere infatti percepita come un'imposizione o una minaccia alla propria identità culturale; ad esempio la lingua di molte popolazioni nomadi è un idioma non scritto, pensato per l'interazione diretta. Per questi alunni occorrono spesso percorsi personalizzati, che tengano conto della loro impostazione culturale.

70 http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, Febbraio 2014, pp. 4-6

La scuola italiana agisce come scuola di tutti, sia per gli alunni autoctoni che per gli stranieri, che al loro arrivo vengono inseriti all'interno delle classi, in base alla loro età e al pregresso livello di scolarizzazione. Tuttavia questi inserimenti non sono sempre facili: le istituzioni possono trovarsi in difficoltà nell'accogliere bambini e ragazzi stranieri se non sono presenti nella scuola figure come i mediatori culturali, i facilitatori linguistici o i referenti interculturali. Gli stessi insegnanti ordinari possono non avere la formazione specifica o i materiali didattici adatti; spesso i testi e i manuali che utilizzano non sono adeguati o devono essere ogni volta semplificati per i nuovi arrivati. È stato constatato come questi processi di integrazione si concretizzino maggiormente nei contesti locali, dove sono anche più facilmente osservabili. Per questo nel nostro lavoro ci concentreremo sulla situazione specifica della città di Firenze dove, dagli inizi degli anni Duemila, sono stati attivati specifici servizi di accoglienza e sostegno scolastico per i ragazzi non italofoni.

2.5 La situazione nella città di Firenze

Nel comune di Firenze attualmente la distribuzione della popolazione straniera per quartiere è rimasta, in linea generale, invariata rispetto all'anno precedente e continua a compensare il tasso di crescita annuo negativo della popolazione italiana. Al 1° gennaio 2016, secondo i dati ISTAT, erano residenti a Firenze 12.109 cittadini stranieri di età compresa tra gli 0 e i 19 anni (*Tabella 2.3*) [71]. Questi dati possono aiutare ad avere una fotografia del territorio, nonostante includano solo le persone di cittadinanza non italiana aventi dimora abituale in Italia e non comprendano i rifugiati, i richiedenti asilo e i minori non accompagnati.

Tabella 2.3 Distribuzione della popolazione straniera per età (0-19) e sesso.

Età	*Stranieri*			
	Maschi	*Femmine*	*Totale*	*%*
0-4	1.868	1.791	3.659	6,10%
05-set	1.660	1.556	3.216	5,40%
ott-14	1.340	1.205	2.545	4,30%
15-19	1.487	1.202	2.689	4,50%

Fonte: elaborazione su dati ISTAT

Il fenomeno migratorio è ormai stabile e permanente nella società fiorentina ed è sempre più necessario portare avanti relazioni e azioni di conoscenza reciproca tra le diverse culture presenti sul territorio. La comunità straniera più numerosa è oggi

71 *Ufficio comunale di statistica*. Servizio statistica e toponomastica del Comune di Firenze http://statistica.fi.it/opencms/opencms/MenuPrincipale/Dati/Popolazione_Firenze/index.html?comune=firenze (URL consultato il 05 dicembre 2016)

quella proveniente dalla Romania, seguita dal Perù, dalla Repubblica Popolare Cinese e dall'Albania. Si iniziano soprattutto a veder crescere le seconde e le terze generazioni di queste comunità. Oltre ad azioni di inclusione sociale, è importante anche la valorizzazione delle risorse e delle competenze di ciascuno, per poi arrivare ad una reale integrazione[72].

Per il successo personale e scolastico dei minori che provengono da altri paesi risulta indispensabile un sostegno linguistico, che il comune di Firenze cerca di offrire attraverso i *Centri di alfabetizzazione,* servizio che opera dal 2000 in tutta la città ed è rivolto ai bambini della scuola primaria e ai ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primo grado.

2.5.1 I Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze

Il progetto della *Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano come lingua seconda* del Comune di Firenze si articola in tre centri: *Giufà,* rivolto alle scuole del quartiere 4 e di alcune scuole dei quartieri 3 e 5 (rispettivamente gli istituti comprensivi Galluzzo, Botticelli e Guicciardini); *Ulysse,* per le scuole del centro storico e del quartiere 2 (oltre all'istituto comprensivo Puccini nel quartiere 3); e *Gandhi*, di riferimento per le scuole del quartiere 5.

Questo servizio è nato da un gruppo di esperti del settore con cui l'amministrazione ha cominciato un progetto sperimentale, che a partire dal 2000 si è formalizzato attraverso un protocollo di intesa tra l'assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze, l'Ufficio scolastico regionale per la Toscana e l'Ufficio scolastico provinciale.

Il primo Centro ad entrare in funzione è stato il *Giufà*, nato nel quartiere 4, come risposta immediata alla necessità di inserimento e accoglienza nella scuola di sedici ragazzi delle comunità Rom insediate nella zona. Questa emergenza ha accelerato il progetto di sperimentazione per l'integrazione dei ragazzi stranieri che si trovavano fuori dalla scuola[73].

Inizialmente il servizio era strutturato con l'autonomia gestionale dei Quartieri, con fondi nazionali, regionali e locali. Era infatti stata prevista una referenza territoriale permanente, competente e specializzata, nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2)[74]. Dal 2000 al 2006 c'è stato un grande investimento da parte dell'ammini-

---

72 *Migranti – Le cifre 2015*. Report del Comune di Firenze. Assessorato Welfare e Sanità, Accoglienza e Integrazione, Pari Opportunità, Casa Direzione Servizi Sociale, Servizio Famiglia e Accoglienza, P.O. Stranieri e Immigrazione, p. III

73 F. Novaglio, V. Ongini, C. Toaldo (a cura di), *Non avevo mai visto le case lunghe*, Comune di Firenze Assessorato alla Pubblica Istruzione, Vannini Editrice, Firenze, 2004

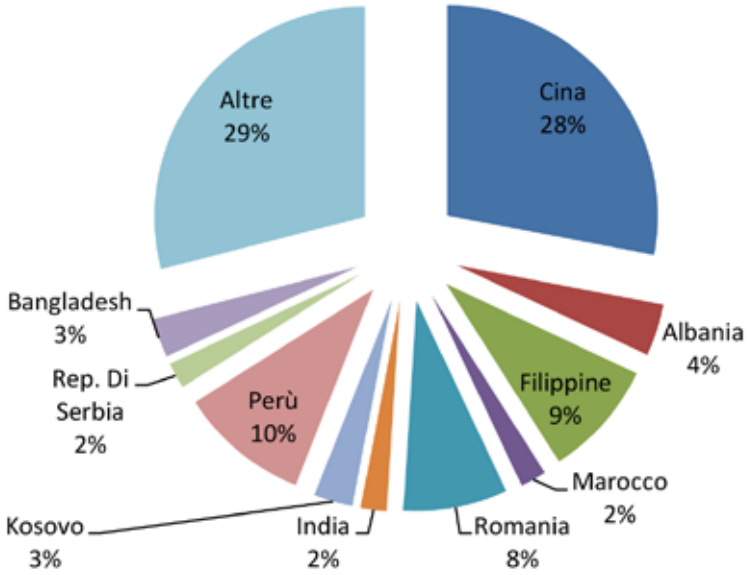
74 P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2002, pp. 232-234

Italiano come Lingua Straniera (LS): lingua appresa all'estero. La LS non è presente nell'ambiente in cui viene studiata: ad esempio, l'inglese studiato in Italia.

Italiano come Lingua Seconda (L2): lingua appresa in Italia, si aggiunge alla Lingua ma-

strazione e, durante questi anni, la *Rete dei Centri di alfabetizzazione* ha rappresentato un'eccellenza nel panorama nazionale. Successivamente c'è stata una stanzialità del servizio e dal 2010 ad oggi, a causa anche della crisi economica e dei conseguenti tagli a scapito degli enti locali, si è avuto un ridimensionamento del servizio e la progettazione interna è stata rivista, riducendo i periodi di durata dei progetti.
I Centri sono oggi aperti da settembre a giugno e organizzano laboratori di italiano L2 per i bambini e i ragazzi che frequentano la scuola primaria o secondaria di primo grado nelle circoscrizioni 2, 3, 4 e 5 del Comune di Firenze. Gli studenti attualmente iscritti provengono prevalentemente dalla Repubblica popolare cinese, dal Perù e dalle Filippine; il resto delle nazionalità è molto eterogeneo (*Tabella 2.4*)[75].

Tabella 2.4 Nazionalità degli iscritti ai laboratori di L2 nell'a.s. 2015-16 (valori percentuali).



Altre: Armenia, Bolivia, Brasile, Bulgaria, Burkina Faso, Camerun, Cile, Colombia, Cuba, Costa d'Avorio, Congo Rep Democratica, Egitto, Equador, El Salvador, Etiopia, Eritrea, Fillandia, Georgia, Germania, Grecia, Honduras, Italia, Ex Iugoslavia, Kenia, Kossovo, Malta, Macedonia, Maurizius, Messico, Nepal, Nigeria, Pakistan, Polonia, Rep. Dominicana, Rep Slovacca, Russia, Senegal, Serbia e Montenegro, Siria, Sri Lanka, Stati Uniti d'America, Tuchia, Ucraina, Venezuela.

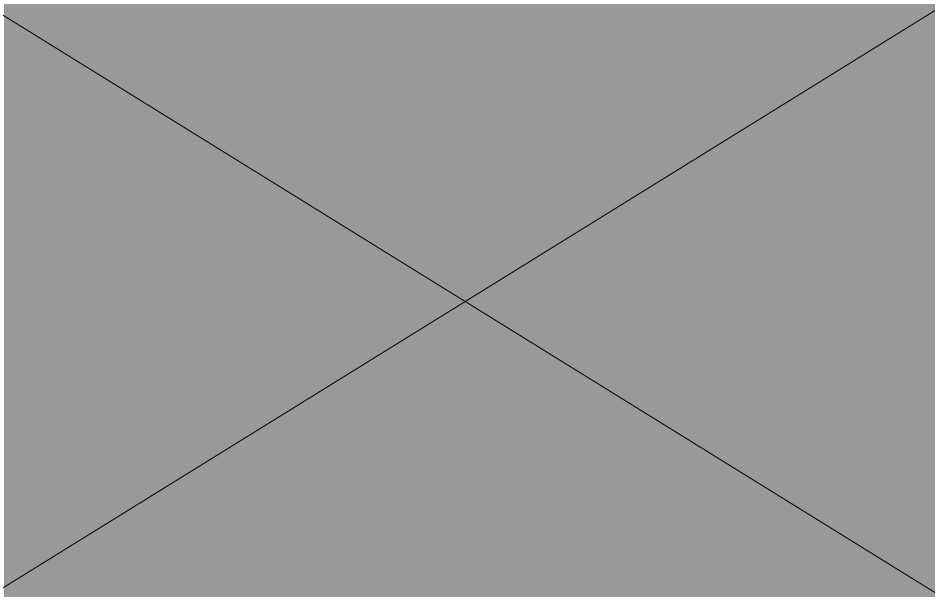
Fonte: dati P.I.A.F. Direzione Istruzione – Comune di Firenze

terna (L1).
La L2 è presente nell'ambiente: ad esempio, l'italiano studiato da uno straniero in Italia; è la situazione della lingua di accoglienza per gli immigrati.

75 http://educazione.comune.fi.it/export/sites/educazione/materiali/6-14/dati_centri_alfa_2015-2016.pdf in educazione.comune.fi.it – Dati dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze. Statistiche e dati a.s. 2015-16

I laboratori si svolgono durante l'orario scolastico, in due o tre incontri settimanali e si tengono nei Centri, dotati di aule e materiali didattici e multimediali, o in apposite aule all'interno delle sedi scolastiche. Per ogni gruppo di studenti stranieri vengono realizzati percorsi specifici, in accordo con i rispettivi insegnanti, in modo da creare continuità con l'offerta formativa della scuola e rendere l'intervento il più possibile adeguato ai bisogni degli alunni. Questo servizio di sostegno linguistico viene attivato attraverso una richiesta da parte della scuola frequentata dagli studenti e si distingue in due tipi di laboratori linguistici: *italbase* per gli alunni neo arrivati e non ancora capaci di comunicare in italiano; *italstudio* per gli studenti che hanno raggiunto un sufficiente livello di comunicazione, ma non possiedono ancora la cosiddetta lingua per lo studio[76] (*Tabella 2.5*).

Tabella 2.5 Tipo di laboratorio svolto nell'a.s. 2015-16 (valori percentuali).



Fonte: dati P.I.A.F. Direzione Istruzione – Comune di Firenze

Tutti i laboratori consentono la regolare frequenza a scuola e si integrano con l'attività didattica, cercando di realizzare percorsi interculturali che coinvolgano anche i compagni italiani. Alcuni percorsi prevedono infatti il coinvolgimento di tutta la classe di appartenenza dei ragazzi stranieri con i cosiddetti laboratori a classe intera, che affrontano temi inerenti la programmazione del docente curriculare e con i quali si cerca di rinforzare e integrare ulteriormente il lavoro del centro di alfabetizzazione con quello della scuola. In queste occasioni possono emergere abilità dei ragazzi

76 Nel processo di apprendimento della lingua seconda (L2) occorre distinguere tra BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), ovvero la lingua per la comunicazione e il linguaggio quotidiano, e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), ovvero la lingua per lo studio, la capacità di comprendere il lessico settoriale e i testi disciplinari.

stranieri prima sconosciute ai coetanei, i quali possono cambiare la propria percezione dei nuovi compagni, valorizzarli e instaurare nuove amicizie. Anche gli stessi studenti italiani riescono ad emergere attraverso le metodologie dei laboratori, come ad esempio il cooperative learning (*vedi capitolo successivo*), meno usate durante le lezioni quotidiane. I laboratori sono gestiti dagli operatori dei centri, che sono dei professionisti in questo settore.

2.5.2 Gli operatori che lavorano nei Centri di alfabetizzazione

Oltre ai laboratori linguistici e ai laboratori a classe intera, i Centri offrono alle scuole fiorentine anche un servizio di mediazione linguistica e culturale in molteplici lingue straniere, attraverso il coinvolgimento di mediatori madrelingua[77], i quali non offrono solamente la traduzione da una lingua all'altra, ma da un sistema culturale ad un altro, favorendo quindi il processo di inserimento nella nuova scuola e nella società. Sono infatti diverse le figure professionali messe a disposizione: docenti facilitatori qualificati nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, coordinatori pedagogici, mediatori linguistici e docenti facilitatori bilingue. Queste figure, che accompagnano l'alunno non italofono nel nuovo contesto sociale e scolastico, devono essere in possesso di titoli di specializzazione in italiano come lingua seconda (L2) o delle seguenti certificazioni di glottodidattica: DILS-PG rilasciato dall'Università per stranieri di Perugia, DITALS rilasciato dall'Università per stranieri di Siena, CEDILS rilasciato dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Per l'insegnamento della lingua italiana L2 si parte dalla storia personale, familiare e scolastica di ogni alunno, ponendo l'attenzione sullo studente come soggetto in crescita. Questo si realizza attraverso una serie di azioni: una rilevazione iniziale delle competenze linguistico-comunicative, con relativa documentazione; una progettazione del tipo di intervento più idoneo per il soggetto specifico; condivisione della programmazione didattica con i docenti curriculari; progettazione di materiali didattici semplificati e di appositi strumenti di valutazione; documentazione dei percorsi e dei materiali prodotti; schede di osservazione che vengono consegnate ai docenti referenti al termine di ogni quadrimestre e, per i ragazzi della classe III della scuola secondaria di primo grado, accompagnamento all'esame finale e orientamento nella scelta della scuola secondaria di secondo grado.

Gli operatori che lavorano nei centri di alfabetizzazione cercano di utilizzare metodologie attive, ludico-didattiche, volte a valorizzare ogni singolo alunno, in quanto portatore di esperienze e competenze, non solo linguistiche, acquisite nel paese di provenienza. Si cerca di sostenere la cultura e la lingua di origine, adattando gli strumenti e le metodologie in modo flessibile, in quanto si opera in contesti in continuo mutamento e sempre in accordo con i docenti curriculari. Queste nuove metodologie comunicative e d'insegnamento verranno approfondite nel dettaglio nel capitolo

77 *Migranti – Le cifre 2015*, pp. 60-64

successivo. In generale, l'obiettivo di questo servizio offerto alle scuole del Comune di Firenze è quello di facilitare il percorso formativo degli alunni stranieri, attraverso molteplici azioni di carattere didattico, educativo e sociale.

Capitolo 3

Nuove metodologie didattiche e comunicative

La presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane è un elemento ormai strutturale della nostra società. Alcuni di loro sono nati e cresciuti in Italia, altri sono giunti a seguito di ricongiungimenti familiari, altri ancora sono minori non accompagnati arrivati da soli. In un panorama così variegato risulta necessario stabilire chiaramente obiettivi e strategie, utilizzando nuove metodologie comunicative per accogliere e valorizzare questi giovani all'interno delle scuole.
La didattica portata avanti dagli operatori dei *Centri di alfabetizzazione* prevede un metodo non frontale, ma di tipo cooperativo e ludico, con un approccio laboratoriale che prevede attività il più possibile coinvolgenti. In questi percorsi vengono valorizzati i bisogni educativi e i diversi livelli di competenza di ciascuno, partendo dalla loro cultura e lingua d'origine. Non si tratta infatti di apprendere più lingue come realtà separate, ma, come ha previsto anche il Consiglio d'Europa, di organizzare le plurime abilità linguistiche e relazionali dei ragazzi per rendere più efficace la loro competenza comunicativa e «sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto»[78]. Tutto ciò all'interno di classi sempre più eterogenee, all'interno delle quali è importante lavorare sull'accoglienza e sul rispetto delle diversità, non solo culturali e linguistiche.

3.1 Strategie per l'accoglienza dei ragazzi stranieri

Con il termine *accoglienza* ci si riferisce solitamente all'insieme dei provvedimenti e degli adempimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la nuova scuola (iscrizione, documentazione, ecc.)[79]. In questo ambito ci riferiamo invece al contesto di apprendimento e all'accoglienza degli alunni all'interno della classe.
Nel momento in cui arrivano dei nuovi ragazzi è opportuno, in primo luogo, creare i presupposti per l'apprendimento, accogliendoli senza registrare solo ciò che a nostro avviso manca, ma valorizzando le loro competenze pregresse e facendoli sentire protagonisti del proprio percorso di studio. All'inizio è importante accogliere le persone,

78 Consiglio d'Europa, *QCER (Quadro Europeo di riferimento per le lingue)*, La Nuova Italia, Oxford University Press, Milano, 2002

79 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014

non solo il loro bisogno linguistico, e stabilire con loro una relazione. Questi accorgimenti didattici e pedagogici sono del resto necessari per tutti gli alunni, stranieri e non[80].

Passata la fase di emergenza, occorre svolgere un'analisi dei bisogni educativi e formativi degli alunni. Il docente dovrebbe cercare di cogliere i bisogni e le diverse caratteristiche dei propri apprendenti, per realizzare un percorso formativo completo ed efficace. Al centro del progetto didattico vi è quindi la persona e le sue competenze cognitive, emotive e sociali. È stato dimostrato come contesti di apprendimento motivanti, che tengano conto di questi aspetti, permettano di raggiungere più rapidamente l'acquisizione di una nuova lingua. Quindi motivare lo studente, stimolarlo creando aspettative sul lavoro da svolgere e indicare l'aspetto utile degli argomenti trattati sono azioni che facilitano la comprensione e lo sviluppo di abilità linguistiche e comunicative. Non è ovviamente possibile creare aspettative e interesse per ogni attività in tutti gli studenti, ma l'importante è ricercare sempre un equilibrio tra fattori motivazionali e linguistici[81].

Anche il clima di classe è molto importante, perché attraverso la fiducia e la motivazione si apprende più rapidamente una nuova lingua in un contesto estraneo. Fattori quali l'ansia, la paura o il disagio influiscono sulla qualità e sui tempi di apprendimento. Per un ragazzo straniero che non ha precedenti esperienze di scolarizzazione, con storie difficili e dolorose alle spalle o che semplicemente si sente spaesato perché si trova in un mondo completamente nuovo, non è facile portare avanti il proprio corso di studi. E se non si pone attenzione al clima di lavoro e agli strumenti utilizzati per l'apprendimento della nuova lingua, c'è il rischio che l'alunno straniero eriga il cosiddetto *filtro affettivo*.

Secondo la teoria di S. Krashen (SLAT = *Second Language Acquisition Theory,* 1981)[82], ricercatore e neurolinguista americano, l'apprendimento della seconda lingua avviene attraverso un percorso di acquisizione che procede per gradi. Uno dei suoi postulati afferma che, affinché l'acquisizione avvenga, è necessario che non sia inserito il cosiddetto *filtro affettivo* da parte dell'apprendente. La metafora del filtro corrisponde a stimoli chimici ben precisi: quando si è sereni l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre questo meccanismo si blocca in stati di paura o stress. Quindi il filtro affettivo è un vero e proprio meccanismo di autodifesa, una barriera che viene eretta dall'apprendente per vari

80 F. Novaglio, V. Ongini, C. Toaldo (a cura di), *Non avevo mai visto le case lunghe*, Vannini Editrice, Comune di Firenze, Firenze, 2004

81 A. Novello, *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera*, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia, pp. 8-10

82 P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2002, pp. 39-42

motivi: stati d'ansia, attività che compromettono l'immagine di sé, compiti troppo difficili che generano frustrazione e minano la motivazione e l'autostima. Se il filtro affettivo è alto, risulta più difficile l'apprendimento e il compito dell'insegnante è cercare di abbassare questo filtro creando un clima più rilassato (ad esempio utilizzando canzoni, vignette, racconti, immagini, ecc.).
Per creare questo tipo di accoglienza e un clima di lavoro positivo e collaborativo occorre che la scuola abbia a disposizione del personale, oltre agli insegnanti di classe, che possa curare con consapevolezza ed esperienza questo momento iniziale così delicato. Inoltre risultano indispensabili strategie e metodologie comunicative e di insegnamento specifiche per portare avanti una didattica realmente inclusiva e interculturale. Dimensione, quest'ultima, che aggiunge attenzione e apertura consapevole verso la diversità.

3.1.1 Accoglienza e metodologie adottate dai Centri di alfabetizzazione in L2

Le metodologie adottate nel lavoro dei Centri di alfabetizzazione in L2 valorizzano l'alunno nel suo insieme come portatore di esperienze e saperi: il bambino ha una propria lingua e competenze acquisite in famiglia o nella scuola di origine. Viene quindi accolto come portatore di ricchezza e di conoscenza.
Gli operatori condividono con i docenti della scuola metodologie comuni, che tengono conto delle diversità di origine, età e livello di competenza del nuovo arrivato, posto sempre al centro dell'azione educativa.
Le linee metodologiche che vengono condivise dagli operatori dei Centri e dagli insegnanti della scuola possono essere così riassunte[83]:

- Sviluppo di tutte le abilità e competenze necessarie per la vita quotidiana e lo studio in Italia, partendo da quelle già possedute dall'alunno.
- Sostegno e valorizzazione delle competenze pregresse e della lingua d'origine, considerati strumenti positivi per lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.
- Assunzione (per quanto possibile) del punto di vista del bambino, spesso disorientato, ma con interessi e capacità ben precisi.
- Flessibilità e capacità di adattare gli strumenti e le tecniche di facilitazione linguistica al livello di competenza e all'età degli apprendenti.
- Utilizzo di una didattica ludica non direttiva, proponendo attività stimolanti, coinvolgenti e motivanti dal punto di vista umanistico e intellettuale.
- Uso di supporti multimediali che facilitano l'apprendimento, stimolando l'attenzione e coinvolgendo tutti gli aspetti cognitivi.
- Condivisione degli obiettivi del percorso educativo con gli alunni, per favorire una partecipazione attiva e renderli consapevoli di ciò che stanno intraprendendo. In questo può essere utile fornire strumenti per auto valutare i propri progressi.

83 educazione.comune.fi.it - *Metodologia* dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze

- Modalità e strumenti di verifica capaci di valutare tutte le abilità dell'alunno, non limitandosi solo a quelle linguistiche (competenze extralinguistiche, strategie individuali di apprendimento, abilità strumentali, abilità integrate, capacità di ascolto, interazione, partecipazione, ecc.).

3.2 Nuove metodologie per una didattica interculturale e inclusiva

La scuola interculturale è quella che da un lato adotta misure specifiche per gli alunni neo arrivati, aiutandoli nell'inserimento (facilitazione linguistica, insegnamento dell'italiano come L2, pedagogia interculturale, ecc.); dall'altro lato favorisce il confronto tra culture diverse per tutti gli alunni, stranieri e italiani. Insegna ad interagire e convivere con le diversità, senza mescolarsi, ma mantenendo forti le proprie identità. Infatti, inclusione non significa assimilazione e non esiste un modello di alunno perfetto a cui tutti devono conformarsi. Una scuola inclusiva deve mostrarsi aperta a tutte le differenze (provenienza, genere, personalità, livello sociale, storia scolastica, ecc.), per poi accoglierne le potenzialità e valorizzarle[84].

Le metodologie utilizzate per l'insegnamento linguistico agli stranieri sono molteplici. Proviamo qui a descrivere alcuni dei principali esempi usati per la valorizzazione dell'insegnamento interculturale e inclusivo[85]: il TPR (*Total Physical Response*), la metodologia ludica, la didattica personalizzata, il *Cooperative learning*.

3.2.1 Il metodo TPR

Il TPR (*Total Physical Response*) è un metodo teorizzato negli anni sessanta da James J. Asher, professore di psicologia presso la San Josè State University, che si basa sulla coordinazione tra linguaggio e risposta fisica[86]. Si tratta di una strategia usata nella prima fase di inserimento degli alunni stranieri (nella cosiddetta *fase del silenzio*, in cui il soggetto inizia a comprendere una lingua, ma non è ancora in grado di produrla) e che prevede una risposta fisica ad un input verbale. Il docente dà un comando a cui associa il movimento corrispondente e l'apprendente risponde eseguendo l'azione appropriata. Ad esempio, l'insegnante si siede dicendo: "siediti!" e invita l'alunno a sedersi. Quando poi lo studente avrà aumentato le proprie competenze linguistiche, sarà in grado di rispondere anche verbalmente agli input.

In questo modo si riducono l'ansia e il senso di inadeguatezza iniziali, introducendo la lingua obiettivo attraverso delle semplici istruzioni verbali. Chiedere all'interlocutore di fare qualcosa rappresenta una funzione comunicativa esplicita, trasparente e facilmente comprensibile. Il professor Asher individua tre fattori principali, a sostegno del suo metodo: la simulazione del meccanismo naturale di acquisizione

84 M. Gentile, T. Chiappelli, *Intercultura e Inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Franco Angeli, Milano, 2016, pp. 7-9

85 A. Novello, *Modelli operativi per l'insegnamento,* pp. 21-23

86 *Ivi,* pp. 22-23

di una lingua; l'efficacia dell'apprendimento attraverso l'esperienza motoria diretta; il rispetto delle differenze e dei ritmi di apprendimento individuali[87]. Da piccoli, fin dai primi giorni di vita, la lingua materna viene trasmessa e acquisita attraverso molteplici interazioni in cui l'adulto si rivolge al bambino attraverso dei comandi a cui vengono corrisposti dei movimenti fisici. Il metodo TPR agisce allo stesso modo con la L2, attraverso la coordinazione tra linguaggio e corpo.

3.2.2 La metodologia ludica

La didattica ludica viene utilizzata principalmente con i bambini, ma, con i dovuti accorgimenti, può essere utile ed efficace anche con gli adulti. È basata su attività che stimolano la motivazione e riducono il cosiddetto filtro affettivo, cioè coinvolgono l'apprendente senza creare ansia o preoccupazione. Mentre si impegnano a svolgere questi compiti, solitamente di sfida e divertenti, gli alunni utilizzano la lingua straniera in modo spontaneo e immediato. Possono così emergere abilità che loro stessi non sapevano di possedere, aumentando così la motivazione e la sicurezza in se stessi. Le attività proposte devono ovviamente essere ben pianificate dal docente, in base ai bisogni precedentemente rilevati, e mirate alle competenze che si vogliono stimolare. La metodologia ludica non deve essere confusa con un semplice gioco, ma serve ad utilizzare la nuova lingua in modo naturale, a comunicare attraverso codici linguistici verbali e non verbali e a migliorare il clima relazionale all'interno della classe o del gruppo di lavoro[88].

3.2.3 La didattica personalizzata

Tra le modalità di inserimento e integrazione degli alunni stranieri nella scuola vi è anche la didattica individualizzata. Ciò significa progettare percorsi educativi che prevedano il raggiungimento di standard minimi comuni e la personalizzazione di questi percorsi, in base ai saperi già acquisiti e ai bisogni specifici dell'apprendente. Anche l'*Atto di indirizzo del Ministero della Pubblica Istruzione per l'anno 2008* esortava a realizzare «strategie educative e didattiche che tengano conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione, ponendo lo studente al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi, corporei, etici e spirituali»[89]. Per garantirne il successo scolastico, l'apprendente deve essere al centro del percorso educativo; deve avere a disposizione strumenti linguistici adeguati al suo livello, utili

87 A. Mastromarco (a cura di), *A scuola: giocare, costruire, fare … imparare l'italiano con il metodo TPR!,* 2010

88 A. Novello, *Modelli operativi per l'insegnamento,* p. 22

89 http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/atto_indirizzo_2008.shtml archivio del Ministero della pubblica istruzione, *Atto di indirizzo della pubblica istruzione per l'anno 2008*, Dipartimento per l'istruzione, Roma, 28 giugno 2007 - URL consultato il 20 dicembre 2016

sia nello studio che nella vita quotidiana, e vedere valorizzate le varie competenze in suo possesso.[90]

3.2.4 Il Cooperative Learning

Il *Cooperative Learning* (o apprendimento cooperativo) viene definito dagli studiosi come «un insieme di tecniche di conduzione della classe, nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti»[91]. Questo metodo viene considerato efficace per valorizzare il pluralismo e facilitare l'apprendimento linguistico in quanto gli alunni si trovano ad utilizzare la lingua straniera in un contesto tra pari e nello svolgimento di compiti che richiedono l'uso di molteplici abilità e strategie linguistiche[92].

Tale approccio si basa infatti sulla programmazione di un lavoro comune, da svolgere in un piccolo gruppo, all'interno del quale vengono assegnati ruoli diversi a ciascun alunno. Gli studenti diventano così consapevoli dell'importanza dei compagni per raggiungere l'obiettivo comune ed è proprio l'impegno personale a rendere efficace la cooperazione. Il compito prevede lo sviluppo di abilità differenziate; ogni componente ha un ruolo fondamentale perché può apportare nuovi e unici elementi che andranno a vantaggio di tutti[93]. In questo modo le specificità di ciascuno diventano un arricchimento. A differenza dei tradizionali gruppi di lavoro, non è l'insegnante che esorta a svolgere il compito stando insieme, ma sono le condizioni strutturali, la necessità di sfruttare le abilità di tutti, che spingono i membri a collaborare.

Il lavoro cooperativo si basa inoltre sulla condivisione di idee, sul sopporto e l'aiuto reciproco; ha quindi effetti positivi anche sui rapporti relazionali all'interno della classe, sull'autostima di ognuno e sul potenziamento delle abilità sociali (responsabilità individuale, collaborazione, accettazione delle differenze, ecc.)[94]. L'idea è che il rapporto interpersonale tra alunni, organizzato in chiave cooperativa, possa favorire l'apprendimento scolastico (e linguistico) e lo sviluppo sia cognitivo sia socio-affettivo[95]. Ed è per questo che la cooperazione può essere considerata non solo come una strategia di insegnamento, ma come uno strumento importante per la didattica interculturale.

Queste metodologie didattiche risultano indicate perché, come abbiamo già spiegato,

---

90 L. Maddii, *Dire, fare, comunicare. Quaderni operativi per l'apprendimento dell'italiano L2*, Vannini, Gussago (Brescia), 2000

91 M. Comoglio, *Che cosè il Cooperative Learning*, Orientamenti pedagogici e sociali, 43, 1996, p. 262

92 M. Gentile, T. Chiappelli, *Intercultura e Inclusione.* pp. 7-9

93 M. Camoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1998

94 A. Novello, *Modelli operativi per l'insegnamento,* pp. 22-23

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

permettono di creare un clima di lavoro rilassato e favorevole all'apprendimento, e perché possono essere strutturate secondo i modelli operativi proposti per la didattica della lingua straniera. Qualsiasi metodo decida di utilizzare, l'insegnante deve comunque ricordare di rispettare le caratteristiche degli apprendenti e del contesto, affinché queste attività risultino adatte ed efficaci alla pianificazione della didattica quotidiana[96].

Partendo da queste riflessioni ho deciso, per la parte empirica, di utilizzare due particolari strumenti di ricerca: le storie e le vignette. Queste metodologie di indagine risultano infatti particolarmente adatte per lavorare con i ragazzi non italofoni, in quanto hanno la capacità di creare un'atmosfera ludica che mette l'intervistato in una posizione più rilassata, in cui abbassa il proprio filtro affettivo e dimentica di star svolgendo un compito. Questi strumenti verranno descritti più dettagliatamente nel capitolo finale, dedicato alla ricerca.

96 A. Novello, *Modelli operativi per l'insegnamento,* p. 23

Capitolo 4

Intercultura e differenza di genere

La presenza di molteplici culture che convivono e si arricchiscono vicendevolmente è ormai, come già precedentemente detto, un elemento strutturale della nostra società. L'oggetto di questa tesi è l'osservazione di come questi temi, in particolare l'intercultura ma anche la differenza di genere, vengano percepiti e considerati dai ragazzi stranieri che studiano in Italia e dal personale scolastico.
Il campione scelto è composto da: 8 ragazzi della scuola secondaria di primo grado del comune di Firenze, tutti di età compresa tra gli 11 e i 15 anni, e dall'insieme dei docenti e del personale Ata della stessa scuola. A questi ultimi è stato chiesto di compilare un questionario anonimo, mentre ai giovani immigrati sono state sottoposte delle vignette e delle storie che trattano i temi considerati, in modo da stimolare un confronto il più possibile spontaneo, come una normale conversazione.
Prima di passare alla parte empirica, proviamo a vedere questi due temi i cui contenuti rimandano a quanto trattato nei capitoli precedenti, partendo da un punto di vista più universale per poi arrivare ad un livello particolare, legato al fenomeno migratorio.

4.1 Intercultura e identità multiple

L'interculturalità è il diretto sviluppo del multiculturalismo, inteso come mera convivenza di diverse culture. Quella interculturale è una società ospitale, pronta ad accogliere e accentuare positivamente le differenze. Una società che rifiuta ogni forma di conformismo e chiusura e cerca di valorizzare tutte le diverse culture[97], evidenziando le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti appartenenti a differenti etnie. Il concetto tradizionale di cultura rimanda all'omogeneizzazione culturale e alla delimitazione delle differenze etniche e risulta per questo inadeguato in società nelle quali ci sono continue contaminazioni tra persone di culture diverse. I sistemi culturali moderni si basano su interconnessioni e scambi, che portano necessariamente alla frammentazione[98]. Si possono infatti individuare tre diverse fasi che hanno caratterizzato il dibattito sull'aspetto che più ci interessa, ovvero l'educazione intercul-

97 F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Bari, 2002, p.86

98 R. Tumino, "Transculturalità e transculturalismo: una nuova (?) frontiera della ricerca pedagogica", in *The future of the pedagogical research and its evaluation*, 2008, p. 604

turale: una prima fase caratterizzata dalla preoccupazione di accogliere i migranti e favorire la loro integrazione; una seconda incentrata sulla delega delle pratiche di accoglienza e inserimento ai servizi sociali, occupazionali e scolastici (azione didattico-linguistica e facilitatrice con l'introduzione della L2); una terza fase, ancora in corso, impegnata ad evidenziare quello che tra le differenze può accomunare e arricchire tutti gli individui[99].

L'idea che il concetto di cultura sia legato a visioni diverse, ma complementari non è totalmente nuova. Fernando Ortiz, negli anni quaranta del ventesimo secolo, introdusse il concetto di *transculturale*[100] per rimpiazzare il concetto di assimilazione, durante un suo studio sulla cultura afro-cubana. Da allora col termine assimilazione si è inteso un processo di selezione e rielaborazione della cultura di un gruppo subordinato da parte di una cultura dominante; mentre il concetto di transculturale ha portato a pensare un modello di interazione reciproca e molteplice tra popoli culturalmente differenti. Un modello quindi di scambio culturale precursore dell'odierno concetto di intercultura[101].

Risulta così evidente la necessità di considerare oggi la cultura come legata all'interazione e alla formazione di nuove identità etniche all'interno di società nelle quali risulta sempre più difficile individuare culture ben distinte dalle altre. È importante interagire partendo dai legami e dalle relazioni, piuttosto che dalle polarità, attraverso una rinegoziazione continua della propria identità.

4.1.1 Il concetto di identità: individuale e collettiva

Il concetto tradizionale di identità comprende l'insieme delle caratteristiche che permettono l'individuazione del sé, in quanto soggetto autentico e differenziato dagli altri. Nelle scienze sociali l'identità riguarda il modo in cui il soggetto costruisce sé stesso come membro del gruppo al quale appartiene (etnico, sociale, culturale, professionale, ecc.) e in base ai suoi comportamenti individuali. Le persone che emigrano, quando si trovano nel nuovo paese, assumono identità molteplici, a seconda delle diverse situazioni che si trovano ad affrontare[102]. Cercano di mantenere vecchie e nuove appartenenze e per questo si verifica una perdita dei precedenti confini identitari. Molti sono contenti di riconoscersi in una nuova comunità, mentre altri possono incontrare maggiori difficoltà e rifiutare questa identificazione all'interno del nuovo gruppo.

Oltre all'identità migratoria individuale si può infatti individuarne anche una collettiva, cioè definita dalla condivisione delle proprie caratteristiche all'interno di un

99 *Ivi*, pp.608-609

100 F. Ortiz, A. Olivieri (traduzione di), *Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero*, Città aperta, Troina, 2007

101 R. Tumino, "Transculturalità e transculturalismo", pp. 604-606

102 N. Glick Schiller L. Basch, C. Blanc-Szanton, *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*, Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 645, luglio 1992, pp. 1-24

gruppo. Ma allo stesso tempo anche il gruppo assegna all'individuo una parte della propria identità. Quindi il soggetto deve cercare di combinare l'identità di appartenenza con quella costruita nel nuovo ambiente, contribuendo a sua volta alla costruzione dell'identità collettiva[103].

«Non siamo prigionieri della nostra collocazione geografica o delle nostre affiliazioni […] abbiamo diversi modi di identificarci, anche all'interno di collocazioni che ci sono state assegnate. Il sentimento di appartenenza ad una comunità, anche se in molti casi è sufficientemente forte, non cancella (o sovrasta) necessariamente le altre associazioni e affiliazioni. Affrontiamo costantemente scelte simili […]. Il punto in questione non è se sia possibile scegliere qualsiasi identità, ma se abbiamo la possibilità di scegliere tra identità alternative o combinazioni di identità, e se abbiamo, cosa forse più importante, la libertà di scegliere quale priorità assegnare alle varie identità che possiamo simultaneamente avere»[104]. Ciascuno di noi può vivere contemporaneamente in più collettività ed entrare a contatto con molteplici identità, dettate da fattori sociali, culturali o religiosi. Gli importanti cambiamenti che i migranti si trovano ad affrontare possono provocare in loro incertezze identitarie[105]. E si possono creare contesti conflittuali tra le identità culturali del paese di origine e di quello di arrivo, le quali mettono in discussione la percezione del sé. L'identità si forma attraverso la relazione con gli altri, quindi la percezione individuale o collettiva dipende dal rapporto con la comunità. Vivere con altre nazionalità, e quindi differenti usi e costumi, richiede confronto e messa in discussione del proprio io. Non si possiede più un'unica identità e questa non rimane sempre la stessa, ma si modifica nel tempo in base al contesto, alle relazioni sociali e alle molteplici esperienze della nostra vita. Nel caso delle migrazioni, nel momento in cui il soggetto oltrepassa i confini nazionali, l'identità viene messa in discussione e si trasforma[106].

Oltre all'etnia e alla classe sociale di appartenenza, anche il genere rappresenta un elemento importante per la discriminazione, il bisogno di riconoscimento e di conseguenza la costruzione dell'identità. La questione dell'identità di genere si lega infatti alle numerose e talvolta dolorose conseguenze dell'emigrare e del sentirsi in bilico tra diversi modelli sociali, senza percepire autentiche appartenenze[107]. Non è facile capire quello che un migrante porta dentro di sé quando lascia le proprie origini per andare in un nuovo paese, spesso sconosciuto. E la donna migrante rappresenta spesso un esempio perfetto di identità da ricomporre, in luoghi dove i propri valori

103 A. De Benoist, *Identità e comunità*, Guida, Napoli, 2005

104 A. Sen, F. Galimberti (traduzione di), *Identità e violenza*, Laterza, Roma – Bari, 2006, pp. 39-40

105 J. Kaczyński Gregorz, *Processo migratorio e dinamiche identitarie,* Franco Angeli, Milano, 2009

106 M. Ambrosini, *Un'altra globalizzazione*.

107 A. Schutz, *Saggi sociologici*, UTET, Torino, 1971

vengono messi in discussione e ricoprono una nuova dimensione. Sono le donne e i bambini che spesso svolgono il ruolo di negoziatori all'interno delle società dove vi è una cultura dominante (del paese ospitante) e una cultura minoritaria. Scegliere di o essere obbligati a confrontarsi con una cultura dominante può far nascere l'esigenza di rifugiarsi nella propria cultura anche in campi diversi dal genere[108]. Di fronte a questi conflitti interculturali le donne immigrate ricoprono posizioni spesso difficili, per l'organizzazione della vita domestica e l'accesso ai servizi pubblici, e rischiano di scontrarsi sia con i vecchi che con i nuovi valori.

4.2 Che cosa vuol dire differenza di genere?

Parlare di differenza di genere significa considerare le diversità sessuali delle persone non solamente come dato naturale, biologico e fisiologico, ma anche come dato sociale e culturale. Il termine *sesso* indica il carattere fisico di una persona, mentre il termine *genere* si riferisce al modo in cui la società considera tale carattere e di conseguenza ritiene certi ruoli e certi comportamenti particolarmente opportuni per uno o per l'altro sesso. Si crea così per ognuno un'identità di genere dettata dalla cultura della società in cui si vive in quel particolare periodo storico e tale caratterizzazione diventa un punto di riferimento per capire come comportarsi. Gli studi su questo tema sono numerosi, ma una sintesi delle ricerche sull'argomento è quella proposta nei testi di J. Archer e B. Lloyd, i quali cercano di spiegare, anche scientificamente, le differenze di genere e i relativi stereotipi[109].

Una prima spiegazione riguarda i fattori *biologici*: le differenze tra uomini e donne dipenderebbero da cause di tipo genetico, evolutivo e ormonale e questa differenza biologica avrebbe conseguenze sia psicologiche che comportamentali. La secrezione di ormoni androgeni, ad esempio, comporta nei ragazzi una maggiore propensione all'attività fisica e all'aggressività. Altre teorie sostengono che le differenze ormonali provochino una diversa specializzazione dei due emisferi cerebrali con la prevalenza dell'emisfero destro per gli uomini (maggiori abilità visive e spaziali) e di quello sinistro per le donne (maggiori competenze in attività verbali)[110]. Quindi l'evoluzione cerebrale condizionerebbe i diversi comportamenti tra generi. Inoltre l'approccio di tipo biologico evolutivo sostiene che fin dalle origini le donne abbiano avuto un maggiore ruolo nella riproduzione, mentre gli uomini abbiano ricoperto il ruolo di dominatori, controllando le azioni delle donne e il loro accesso alle risorse. E queste dinamiche si sarebbero riproposte e consolidate nel tempo.

---

108 S. Moller Okin, A. Besussi e A. Facchi (a cura di) , *Diritti delle donne e multiculturalismo*, R. Cortina, Milano, 2007, pp. 83-85

109 J. Archer, B. Lloyd, *Sex and Gender*, 2° Ed., Cambridge University Press, New York, 2002

110 S. M. Breedlove, *Sexual differentiation of the human nervous system*, Annual Review of Psychology, vol. 45, University of California, 1994, pp. 389-418

Una seconda spiegazione, che contesta l'approccio biologico, è quella basata sulla *socializzazione*: le differenze di genere sarebbero determinate dall'interazione tra i soggetti e gli ambienti culturali in cui vivono, quindi conseguenza di una costruzione storico sociale[111]. In particolare ciò avrebbe origine dai messaggi culturali che vengono trasmessi fin dall'infanzia ai bambini e alle bambine, come ad esempio i giocattoli o le attività proposte loro dai genitori o le risposte e le categorizzazioni suggerite a scuola. Oggi a questo si possono aggiungere i messaggi stereotipati dei mezzi di comunicazione (programmi per bambini, pubblicità, ecc.). È attraverso l'osservazione e l'imitazione che i bambini vengono influenzati e si creano gli stereotipi di genere, che sopravvivono nonostante gli sviluppi delle nostre società e influenzano anche le scelte professionali: ci sono lavori definiti tipicamente maschili (meccanico, vigile, giudice, ecc.) o femminili (domestica, ballerina, pasticciera, insegnante, ecc.). La maggior parte delle società moderne prevede infatti una divisione del lavoro, più o meno evidente, tra i due generi.
La spiegazione della differenza di genere e dello sviluppo identitario di una persona non può essere unicamente biologica o unicamente sociale. L'ipotesi più attendibile è che ci siano differenze biologiche tra bambine e bambini che guidano, fin da piccoli, le loro preferenze; queste nel tempo vengono poi modificate e influenzate da fattori storici e culturali. Si tratterebbe quindi di un modello di influenze reciproche[112] che va a costituire l'insieme degli stereotipi di genere che nel tempo non ha subito sostanziali variazioni, ma continua a prevedere l'uomo in una posizione di potere e come modello di riferimento per la società, nonostante ci siano stati numerosi cambiamenti e conquiste per le donne.

4.3 Differenze di genere: educazione e immigrazione

La condizione della donna in Italia è profondamente cambiata nel corso degli ultimi decenni. I ruoli femminili sono sicuramente mutati e maggiormente riconosciuti all'interno della famiglia, del contesto lavorativo e della società. Da un punto di visto storico e culturale sono stati raggiunti importanti traguardi, come ad esempio la parità di accesso all'istruzione da parte delle bambine e dei bambini, ma persistono problematicità e contraddizioni che non permettono di riconoscere una sostanziale parità tra uomo e donna all'interno del nostro paese, né per quanto riguarda l'ambito lavorativo né per quello scolastico[113].

111 T. Eckes, H. M. Trautner, *The developmental social psychology of gender*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey, 2000, pp. 123-174

112 A. E. Hunter, C. Forden, "The origins of gender differences in behavior: A dialectical model", in *Readings in the psychology of gender: Exploring our differences and commonalities,* Allyn & Bacon, Needham Heights, 2003

113 Biemmi I., Chiappelli T., *Verso una cittadinanza di genere e interculturale*, Consiglio regionale della Toscana, 2013, pp.7-8

Queste considerazioni vengono supportate dai dati dell'ultimo *Global Gender Gap Report*[114], pubblicato dal World Economic Forum e riferito alla situazione dell'anno 2016. Il Forum economico mondiale è un'organizzazione senza fini di lucro che da 10 anni misura il progresso di 142 paesi del mondo nella direzione della parità tra uomini e donne. Nell'ultima classifica stilata l'Italia occupa una posizione piuttosto bassa (50° posto in termini assoluti). Le posizioni dei vari paesi vengono stabilite rilevando la parità di genere di quattro indicatori: Istruzione (56° posto per l'Italia), pari accesso alla Salute (72° posizione), Presenza politica (25°) e, dato più allarmante, Partecipazione socio economica (117°). Quest'ultimo dato è particolarmente importante se consideriamo quanto l'economia condizioni la nostra vita. L'occupazione femminile in Italia si trova al 47,2% contro l'occupazione maschile che è oltre il 60%. E questo non accade perché le donne sono meno preparate, ma perché non riescono ancora a raggiungere un buon reddito, posizioni manageriali o ad essere semplicemente assunte, con la stessa facilità degli uomini. Basti pensare che il nostro paese si trova alla 127° posizione per *gender pay gap*, ovvero la parità di salario per occupazione simile[115]. Le tre dimensioni che maggiormente influiscono sul salario percepito sono: l'appartenenza di genere, l'etnia e la classe sociale di appartenenza. Secondo i dati ufficiali Istat, lo stipendio delle donne è in media inferiore del 20% rispetto a quello degli uomini e gli immigrati guadagnano in media il 24% in meno (dato non scorporato in base al genere, quindi non ci sono dati ufficiali su ulteriori svantaggi economico salariali relativi alle donne immigrate)[116]. Sono quindi questi i problemi che caratterizzano la cosiddetta questione femminile: discriminazione salariale, blocco dei posti di comando nei luoghi di lavoro, servizi inefficienti, fino ad arrivare ai tremendi episodi di femminicidio. Sono le istituzioni, a partire dalla scuola, che devono promuovere la parità tra i generi e le pari opportunità attraverso l'abbattimento degli stereotipi e di ogni altra forma di discriminazione.

4.3.1 Le donne immigrate

I flussi migratori in Italia hanno sempre di più una connotazione femminile, specie negli ultimi due decenni, nonostante la percezione sociale diffusa veda il giovane uomo come esempio di immigrato tipo (soprattutto per gli arrivi degli immigrati via mare). Oltre alla forte presenza femminile, le indagini svolte nel nostro paese hanno anche rilevato il fatto che molte donne immigrate possiedono un'istruzione più alta della

114 http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf - *The Global Gender Gap Report*, World Economic Forum, 2016

115 http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2016/10/28/italia-sempre-piu-in-basso-nella-classifica-del-gender-gap-report-del-world-economic-forum/?refresh_ce=1 – in ilsole24ore.com, Zezza R., *Italia sempre più in basso nella classifica del Gender Gap Report del Word Economic Forum*, Ilsole24ore, 28 ottobre 2016 – URL consultato il 10 febbraio 2017.

116 Biemmi I., Chiappelli T., *Verso una cittadinanza,* p.226

media delle donne italiane. Ci sono ovviamente grandi differenze legate ai paesi di provenienza, ma il dato generale è che in Italia arrivano più donne che uomini e con buoni livelli di istruzione, nonostante poi si trovino a svolgere soprattutto lavori nel settore domestico. Nell'immaginario comune queste donne non sono autonome, ma dipendenti dagli uomini, specialmente dai mariti nel caso siano arrivate per ricongiungimenti familiari. Vengono viste come soggetti passivi del progetto migratorio. In realtà si tratta di donne forti e determinate, con progetti personali, che cercano di superare le difficoltà e uscire da situazioni spesso di marginalità e fragilità sociale. Sono inoltre in sensibile aumento le donne che emigrano per lavorare e garantire il sostentamento a distanza di coniugi, figli e genitori rimasti nel paese di origine.
Quando si chiede a queste donne quali siano i maggiori ostacoli che incontrano nella vita quotidiana, le loro risposte non individuano specifici ostacoli legati alla condizione di donna, ma alla loro appartenenza ad una minoranza immigrata. Si concentrano sugli ostacoli che devono affrontare in Italia per la loro condizione di straniere. Devono lottare per essere riconosciute nella nuova società, per trovare un lavoro e in questo un elemento fondamentale è proprio il non riconoscimento del loto titolo di studio[117]. La maggior parte dei lavori che svolgono, come è già stato scritto, non rispetta il loro livello di istruzione e questi problemi vengono considerati come primari.[118] Nei servizi di bassa qualifica si è creato un mercato riservato alle donne immigrate, nonostante le loro qualifiche scolastiche e professionali, e si assiste quotidianamente ad uno spreco di competenze che, col passare del tempo, diventa irrimediabile. Queste mansioni, soprattutto nel settore dei lavori domestici, non permettono inoltre alle donne di creare nuovi contatti, di relazionarsi con le altre donne migranti e condividere esperienze e sofferenze. Limitano quindi le loro possibilità di riscatto e la costruzione di una identità non solo individuale, ma anche collettiva.

4.3.2 Educazione e contraddizioni in ambito scolastico

Il riconoscimento di pari diritti in ambito educativo e scolastico non riguarda solo la provenienza e l'etnia, ma anche l'appartenenza di genere.
Riprendendo i dati dell'ultimo *Global Gender Gap Report*[119], per quanto riguarda l'educazione l'Italia si trova alla 65° posizione, grazie alle percentuali molto alte per la presenza di bambini di entrambi i sessi nella scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda l'istruzione superiore, invece, le ragazze diplomate (79%) superano i ragazzi (56%) e rappresentano oltre la metà dei laureati italiani con voti maggiori e raggiunti in un periodo di tempo di studi minore (26,8 anni è l'età media delle ragazze, contro i 27,5 anni dei ragazzi). Nonostante ciò, alle donne non vengono poi

117 I dati relativi allo sportello Ponte dell'Associazione Nosotras di Firenze nel 2007 rilevano che laurea e diploma superiore costituiscono il 53% dei titoli di istruzione posseduti, di cui il 10% di lauree, che in Italia non trova alcun riconoscimento.

118 Biemmi I., Chiappelli T., *Verso una cittadinanza*, pp. 227-230

119 *The Global Gender Gap Report*, World Economic Forum, 2016

riconosciuti tali meriti e risultati in ambito lavorativo. E queste contraddizioni sono insite nella società e nel sistema scolastico, fin dalla prima infanzia.
All'interno delle scuole il sapere è infatti fortemente connotato al maschile e non sempre il pensiero e le esperienze delle donne trovano un equo posto. Spesso la scuola legittima forme di discriminazione di genere che sono presenti già nei primi anni di vita in ambito familiare. Nonostante i cambiamenti avvenuti nel mondo femminile, le bambine continuano ad essere viste e trattate come dolci, servizievoli, educate, interessate a giocare con bambole e utensili da cucina; mentre i bambini sono più avventurosi, forti, intraprendenti e amano gli sport, le macchine e le armi. Ai maschi si preclude spesso qualsiasi manifestazione di fragilità, fatto che rischia di renderli insicuri e incapaci di accettare sconfitte e rifiuti, e per le bambine si prevedono difficilmente identità diverse da quella di madre, infermiera, cuoca o insegnante. Un altro esempio è infatti la scelta del percorso formativo da intraprendere: i maschi si convinceranno di essere più abili nelle materie scientifiche e matematiche, mentre le femmine si sentiranno più portate per le materie umanistiche e sceglieranno percorsi di questo tipo o indirizzi di cura. Questo si ripercuote poi nel mercato del lavoro, dove aumenta la domanda per una comune offerta e le donne si proiettano verso lavori che prevedono un basso livello di prestigio sociale e riconoscimento economico. Questa variabile di genere va poi a mescolarsi con quella etnica, a seguito dei cambiamenti legati ai fenomeni migratori[120].
Alla luce di quanto precedentemente esposto appare inevitabile considerare quella in cui viviamo come una dimensione frammentata, dove ciascun individuo è in possesso di identità multiple che si formano attraverso gli scambi, le contaminazioni e gli scontri tra popoli, culture e generi diversi. Per questo risulta difficile accettare una concezione chiusa dei sistemi culturali e identitari. Le nostre convinzioni e le nostre usanze ci definiscono all'interno dello spazio e in relazione con gli altri, così la nostra identità può continuamente cambiare ed arricchirsi. Queste considerazioni mi hanno spinto ad indagare empiricamente queste dimensioni attraverso la voce dei diretti interessati, ovvero le giovani generazioni di immigrati che vivono in Italia.

120 Biemmi I., Chiappelli T., *Verso una cittadinanza* , pp. 7-8

Capitolo 5

La ricerca

5.1 Origine della ricerca

Questo quinto capitolo sarà dedicato alla parte empirica dello studio, i cui contenuti rimandano a quanto è stato trattato nei capitoli precedenti. Questa ultima parte conterrà una piccola ricerca per osservare come i temi dell'intercultura e della differenza di genere vengano percepiti da un campione di ragazzi stranieri che studiano in Italia e da una parte del personale scolastico della loro scuola. La ricerca è stata svolta in due passaggi: agli adulti è stato sottoposto, in forma anonima, un breve questionario semi strutturato con domande a risposta multipla e ampio spazio per le riflessioni; agli studenti sono stati presentati, all'interno di focus group, immagini, vignette e storie che trattano gli argomenti considerati, in modo da creare una sorta di discussione spontanea.

Nella parte iniziale del lavoro mi sono dedicata alla teoria in modo da chiarire i concetti e fare un quadro generale sulla situazione delle migrazioni in Italia e nello specifico nella città di Firenze, con un focus sui Centri di alfabetizzazione linguistica. Questo perché la ricerca è stata svolta all'interno di un laboratorio di L2, in una scuola secondaria di primo grado del Comune di Firenze.

In questa ultima parte, dopo aver presentato la metodologia adottata e il materiale sottoposto agli intervistati, avremo modo di osservare il contenuto di tale indagine e alcune interpretazioni personali in merito. Nell'analisi dei risultati osserveremo poi quanto emerso, sottolineando le possibile somiglianze e differenze nei contenuti, per presentare nella conclusione i risultati dell'intero percorso.

5.2 Metodologia della ricerca

Per la ricerca ho deciso di svolgere un focus group e di utilizzare due tipi di stimoli: le storie, per indagare la dimensione interculturale, e le vignette, per esplorare principalmente il tema della differenza di genere. Questi strumenti di indagine risultavano essere particolarmente adatti alla mia situazione. Avevo infatti la necessità di indagare le opinioni di un campione piuttosto particolare: ragazzi giovani e non italofoni, cioè che utilizzano l'italiano come lingua seconda (*vedi par. 2.5.1*). Questi strumenti sono stati scelti per privilegiare la qualità sulla quantità, attingendo alle informazioni

direttamente attraverso le parole degli intervistati. Dato che ho potuto raccogliere le informazioni su un campione piuttosto ridotto di soggetti (cinque ragazzi e tre ragazze), ho poi deciso di far compilare, in forma anonima, dei brevi questionari al personale docente e al personale ATA della scuola. Questi sono stati riconsegnati all'interno di buste chiuse, sempre per garantire l'anonimato e far sentire gli intervistati liberi di esprimere le proprie opinioni senza alcuna forma di controllo o giudizio.
Le interviste si sono svolte durante alcuni incontri di un laboratorio linguistico del Centro di alfabetizzazione Giufà, all'interno quindi del normale orario scolastico (*vedi par. 2.5.1*) e tra persone che, prima del focus group, avevano fra loro relazioni più o meno strette. Durante questi incontri non è stato detto direttamente agli alunni che sarebbero stati sottoposti ad un test, ma gli sono stati presentati i materiali e si è proseguito a parlarne come se si stesse svolgendo una normale lezione in cui il lavoro era incentrato sulla comprensione e produzione orali. Anche il registratore è stato posizionato ad inizio lezione e poi non è stato più considerato. Prima di svolgere le registrazioni è stato chiesto il consenso scritto ai genitori di ciascuno, in quanto minori, ed è stato loro spiegato che il contenuto sarebbe poi stato utilizzato in modo totalmente anonimo ai fini di una ricerca per l'Università degli Studi di Firenze. I ragazzi hanno accolto la notizia con entusiasmo, inizialmente si sono impegnati a rispettare il silenzio e i turni di parola poi, col passare del tempo, si sono dimenticati del registratore e hanno continuato a parlare come se stessero affrontando una normale conversazione in classe.
Durante le interviste, oltre alle registrazioni, ho preso degli appunti scritti sui punti principali emersi e sugli atteggiamenti non verbali e relazionali degli intervistati. L'interazione sociale diventa infatti, all'interno di un focus group, un oggetto specifico di osservazione[121]. Il mio ruolo è stato contemporaneamente quello di mediatrice della discussione e di osservatrice di queste dinamiche. Le storie sono state lette da me, lentamente e nel modo più chiaro possibile, mentre le vignette e le immagini sono state presentate in più copie, lasciando ai ragazzi il tempo di osservarle e formulare le proprie idee. Poi ho ascoltato le loro opinioni con grande attenzione, cercando di non interrompere quasi mai le loro risposte e incoraggiandoli con lo sguardo, ma in alcuni casi è stato necessario il mio intervento per non divagare e rimanere concentrati sul tema in questione. I colloqui sono stati poi trascritti al computer e le informazioni raccolte analizzate e classificate.

5.3 Descrizione degli intervistati

Il questionario è stato compilato dal personale docente e dal personale ATA della scuola secondaria di primo grado del Comune di Firenze, dove si sono svolte le interviste ai ragazzi. Per il campione di intervistati è stato scelto un gruppo di ragazzi stranieri che frequentano settimanalmente un laboratorio linguistico del Centro di alfabetizzazione

121 M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna, 2011, p. 200

Giufà, presso tale scuola. Il gruppo è composto da tre ragazze e cinque ragazzi di origine diversa e con differenti abilità e livelli linguistici, ma nessun neo arrivato.
Il campione è stato poi suddiviso per genere, età, paese di provenienza e periodo in cui sono arrivati in Italia. A ciascuno è stato assegnato un codice di riferimento che permetta di riconoscerli e presentare le loro considerazioni in forma anonima. Di seguito è riportata una tabella con i dati degli intervistati, che sarà utile per identificarli quando verranno indicati o troveremo le loro citazioni nel testo.

Intervistata: **F1** Genere: donna Età: 15 Paese di provenienza: Romania Tempo trascorso in Italia: 4 anni	Intervistata: **F2** Genere: donna Età: 13 Paese di provenienza: Georgia Tempo trascorso in Italia: 1 anno
Intervistato: **F3** Genere: donna Età: 12 Paese di provenienza: Albania Tempo trascorso in Italia: 6 anni	Intervistato: **M1** Genere: uomo Età: 13 Paese di provenienza: Sri Lanka Tempo trascorso in Italia: 5 anni
Intervistato: **M2** Genere: uomo Età: 12 Paese di provenienza: Filippine Tempo trascorso in Italia: 7 anni	Intervistato: **M3** Genere: uomo Età: 14 Paese di provenienza: Rep. Slovacca Tempo trascorso in Italia: 3 anni
Intervistato: **M4** Genere: uomo Età: 11 Paese di provenienza: Albania Tempo trascorso in Italia: 8 anni	Intervistato: **M5** Genere: uomo Età: 14 Paese di provenienza: Sri Lanka Tempo trascorso in Italia: 9 mesi

Il fatto di vivere in Italia da un maggior numero di anni o al contrario l'essere arrivati nell'ultimo anno non sembra incidere sulle loro posizioni, che risultano infatti molto eterogenee e indipendenti da questo dato.
Cercherò adesso di presentare brevemente le interviste che ho svolto con i rispettivi materiali proposti di volta in volta agli alunni, per avere una visione di insieme e poi proseguire con l'analisi. I testi e le immagini saranno integrati con delle note, nel caso sia opportuno illustrare alcuni dettagli, e con delle considerazioni di carattere più generale. Sarà utile suddividere le interviste in base agli strumenti di analisi utilizzati: prima saranno presentate le storie e poi le immagini e le vignette. All'interno di questi sottogruppi gli incontri saranno riportati, per comodità, seguendo la temporalità con cui si sono svolti.

5.4 Le storie

La storia utilizzata per una ricerca è «un episodio costruito e presentato in modo da stimolare una reazione da parte dell'intervistato, inducendolo a prendere posizione sull'argomento» in modo più spontaneo rispetto a come farebbe nel rispondere ad una domanda diretta. E' generalmente preferibile che «la storia sia ispirata ad un episodio realmente accaduto, o comunque riconoscibile dagli intervistati come qualcosa che potrebbe accadere»[122]. Un altro elemento importante, al fine di ottenere risposte valide, è quello di presentare l'episodio con molti dettegli, in modo che l'ascoltatore si immedesimi in quella situazione. A questa presentazione, alla quale possono poi essere aggiunte informazioni riguardo il contesto, segue solitamente una domanda diretta. Ad esempio, si domanda all'intervistato (o agli intervistati) cosa farebbe lui se si trovasse in quella situazione, oppure gli si chiede di esprimersi su chi dei personaggi raccontati abbia ragione e chi si sia comportato nel modo sbagliato.

Quando si presenta una questione attraverso una storia, in cui i protagonisti sono degli sconosciuti, l'intervistato dà risposte meno controllate, perché si sente più libero di rispondere e di esprimere la propria opinione[123]. L'obiettivo è creare un'atmosfera rilassata, quasi confidenziale. E in questa situazione l'intervistatore deve assolutamente evitare di far trasparire il proprio pensiero, influenzando l'intervistato e riducendo l'affidabilità dei risultati. Per quanto riguarda lo svolgimento di un'intervista di questo tipo, è importante non dire direttamente all'intervistato che verrà sottoposto ad un test, ma presentare la situazione come una normale conversazione in cui gli verranno raccontate delle storie, tratte dalla realtà e che affrontano alcune questioni importanti, al fine di conoscere la sua opinione. Le domande e il linguaggio delle storie vanno ovviamente adattati al tipo di interlocutore, il quale deve sentirsi a suo agio e libero di esprimere la propria posizione senza aver paura di trasmettere la reale immagine di sé. Per mantenere un'atmosfera serena e confidenziale è poi importante che l'intervistatore posizioni in modo discreto il registratore, indispensabile quando si intervista con le storie, per poi non toccarlo più e dedicarsi solo a prendere alcuni appunti, soprattutto sugli atteggiamenti che non vengono registrati, come i linguaggi non verbali (sorridere, arrossire, strizzare l'occhio, gesticolare, ecc.). Il soggetto che risponde non deve essere interrotto, ascoltato con la massima attenzione e magari incoraggiato con lo sguardo. Infine, il buon intervistatore deve essere in grado di leggere le storie nel modo corretto: lentamente, scandendo le parole e drammatizzando per rendere l'episodio ancora più reale e immediato. I colloqui vengono poi trascritti e le informazioni raccolte analizzate, prima in senso globale e poi seguendo una classificazione prestabilita[124].

122 A. Marradi, *Raccontar storie*., p.29

123 *Ivi,* pp. 30-36

124 *Ivi,* pp. 175-188

Le tre storie utilizzate per questa ricerca non sono state del tutto inventate da me e sono state elaborate per indagare principalmente il tema dell'intercultura. Per la prima storia, *"Calcio a Firenze"*, ho preso ispirazione da un episodio realmente accaduto e documentato in un corto cinematografico e ho poi modificato le informazioni anagrafiche del protagonista. La seconda, *"Salsicce"*, è stata invece liberamente tratta da un racconto scritto da una scrittrice italiana di origine somala che nelle sue opere affronta spesso i temi dell'intercultura e della migrazione, con numerosi riferimenti al delicato equilibrio tra le sue due realtà culturali di appartenenza. La terza storia parte invece dalla ricetta dell' *"Ashure"*, un dolce tipico turco la cui origine rimanda ai concetti di intercultura e di valorizzazione delle diversità. Le domande e il linguaggio delle storie devono sempre essere adattati al tipo di interlocutore. Nel mio caso ho quindi scelto di scrivere le storie con un linguaggio semplice e talvolta ridondante, dato che gli intervistati non sono di origine italiana e alcuni di loro si trovano nel nostro paese da meno di un anno. Se l'intervistato non si sente a proprio agio, è difficile che si esprima liberamente e per questo ho cercato fin dall'inizio di creare un'atmosfera rilassata e disinvolta e di formulare le domande senza trasmettere la mia opinione.

Presenterò di seguito le tre storie che ho elaborato per indagare il tema dell'intercultura, aggiungendo per scritto alcune delle domande che sono state poste agli intervistati e trascrivendo le loro rispose e considerazioni in merito.

Testo liberamente tratto dal racconto *Salsicce* di Igiaba Scego, contenuto nella raccolta *Pecore Nere* (Laterza, 2005):

> **Salsicce**
>
> Aisha è una ragazza somala che vive a Roma, scappata con la sua famiglia dalla Somalia per sfuggire alla guerra civile. Una mattina, in una calda giornata di agosto, Aisha compra cinque chili di salsicce nella macelleria vicino casa. La stranezza sta nel fatto che la ragazza è musulmana e la sua religione le vieterebbe di mangiare carne di maiale.
>
> Aisha decide di compiere questo gesto, in un momento di solitudine e disperazione, per dimostrare la sua italianità. Vuole dimostrare, prima di tutto a se stessa, il fatto di sentirsi parte della società italiana. Lei pensa: «*Se mi ingoio queste salsicce, una per una, la gente capirà che sono italiana come loro? E' questo che voglio veramente?*»[125]. Questo pensiero provoca in lei tristezza e sconforto e la porta ad interrogarsi sulla sua identità.
>
> Prova a fare una lista delle occasioni in cui si sente somala e una lista di quando si sente italiana. Ma non mancano le occasioni in cui si sente tutto, oppure nulla. Ad esempio, si sente niente quando sull'autobus sente qualcuno insultare gli stranieri e percepisce tutti gli occhi puntati

125 I. Scego , *Salsicce*, in Mubiayi Ingy *et al.* (a cura di F. Capitani e E. Coen), *Pecore nere*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 26.

addosso, oppure quando una lontana parente la critica perché non rispetta perfettamente tutte le regole della tradizione somala …

Ecco le domande presentate agli intervistati:

D1: Secondo te, Aisha può sentirsi contemporaneamente sia italiana sia somala?

D2: Deve per forza rinunciare alle sue origini somale per sentirsi una cittadina italiana?

D3: Deve per forza rinunciare alla cultura italiana per sentirsi una ragazza somala?

D4: Ti è mai capitato di provare le stesse emozioni?

Questa prima storia è stata proposta la mattina di giovedì 2 marzo 2017.

Risposte alla D1 *(Secondo te, Aisha può sentirsi contemporaneamente sia italiana sia somala?):*

F1: No, secondo me una delle due identità è più forte e prevale sull'altra.

F2: Aisha può sentirsi contemporaneamente sia italiana sia somala, forse "gli altri" potrebbero essere più simpatici con lei, forse non la trattano bene e per questo lei è così disperata. Dipende dal contesto, dipende se gli altri sono gentili con lei o se la trattano male perché non è italiana.

F3: Secondo me, no. È impossibile essere contemporaneamente italiana e somala. Una identità deve essere più importante ed evidente dell'altra.

M1: Secondo me, sì. Però una persona può sentirsi più italiana perché in Italia ci sta meglio e invece nel paese di prima ci stava peggio.

M2: Lei vive a Roma, ma non si riconosce lì. A volte non sa se è somala o se è italiana. Secondo me in certi casi è possibile sentirsi tutti e due.

M3: Sì, può sentirsi sia italiana che somala, perché ad uno/a straniero/a che vive in Italia o in altri paesi da tanti anni a volte può capitare di sentirsi diverso/a dalle sue origini, un po' lontano dalle sue origini.

M4: Non lo so, forse sì, però c'è sempre una nazionalità che senti che ti appartiene di più dell'altra, secondo me.

M5: Sì, può sentirsi contemporaneamente sia somala che italiana.

Risposte alla D2 e alla D3 *(Deve per forza rinunciare alle sue origini somale per sentirsi una cittadina italiana? Deve per forza rinunciare alla cultura italiana per sentirsi una ragazza somala?):*

F1: No, deve sempre mantenere le sue origini, senza rinunciare a fare la sua vita.

F2: Secondo me, una persona straniera non deve mai rinunciare alle sue origini o alla sua religione, perché ci sono altri modi per sentirsi italiana, dipende da cosa ha voglia di fare.

F3: Lei vuole essere italiana , vuole far vedere a tutti che mangia le salsicce come gli italiani. Però dipende se il problema è se lei si sente in crisi o se questo dipende dagli altri, da come la considerano gli altri.

M1: Lei non deve rinunciare alle sue origini. Io non rinuncerei mai alle mie origini. Forse Aisha decide di fare così perché l'hanno offesa e quindi preferisce abbandonare le sue origini e andare contro le regole della sua religione.

M2: Non si capisce se lei vuole essere italiana o se vuole dimostrarlo agli altri andando contro le sue origini, ma questo secondo me è sbagliato.

M3: No, non deve abbandonare le sue origini perché lei è e rimane somala. E inoltre può sentirsi una cittadina italiana senza abbandonare le sue origini, ma con altri metodi, ad esempio migliorando la conoscenza della lingua italiana. Se lei è nata in Somalia, è e rimarrà per sempre somala. Io sono slovacco e sono venuto in Italia, ma non è che per questo posso far finta di essere italiano. Se facessi finta di non essere slovacco vorrebbe dire non avere rispetto per la mia nazione, per la mia mamma e per il mio babbo.

M4: Secondo me, sì. Deve lasciare qualcosa delle origini somale per essere davvero italiana.

M5: Lei voleva diventare italiana (mangiando le salsicce) per allontanarsi dalle sue regole religiose, che forse sono un po' troppo rigide.

Risposte alla D4 *(Ti è mai capitato di provare le stesse emozioni?):*

F1: No, perché io ho messo la mia identità rumena da parte, a favore della mia identità italiana. Io mi sento italiana. Non mi sento rumena. Anche quando torno in Romania mi sento italiana.

F2: Non mi è mai capitato di provare le stesse cose di questa ragazza. Dipende da come si comportano gli altri con me. Se gli altri sono gentili e simpatici, va bene. Però io mi sento sempre georgiana, perché ci sono nata. Non ci sono grandi differenze di regole o valori tra l'Italia e la Georgia. Però quando torno in Georgia mi sento un po' diversa.

F3: Dopo tanto tempo che vivi in un nuovo paese può succedere di non sentirsi più albanese, cingalese, ecc. E' una cosa che uno sente istintivamente, non tanto razionalmente.

M1: Io mi sento sempre cingalese, ma ho imparato tante cose della cultura italiana, quindi forse sono anche un po' italiano.

M2: Io mi sento italiano quando sono in Italia e filippino quando torno nelle Filippine. Ma se devo rispondere dico che sono filippino. Anche se a volte quando torno nelle Filippine mi accorgo che mentre parlo dico delle parole italiane senza accorgermene.

M3: No, perché anche se sono in Italia da 3 anni io mi sento sempre e solo slovacco. Io mi sento sempre slovacco, sia in Italia che in Slovacchia, perché faccio sempre le stesse cose (dormo, mangio, ecc.), sono sempre io.

M4: A volte faccio confusione con la mia identità italiana e albanese. A volte mi confondo anche con le due lingue, non mi ricordo più alcune parole albanesi. Io ho cambiato la carta di identità, ora sono cittadino italiano, ma non mi sento sempre del tutto italiano, mi sento anche albanese.

M5: Da quando vivo in Italia mi sento un po' diverso, sono un po' cambiato. Mi piace la cultura italiana e voglio conoscerla sempre di più. Prima ero solo cingalese, ora sono sia cingalese che italiano. Voglio avvicinarmi di più alla cultura italiana, ma rimango sempre cingalese. Forse con il tempo diventerò più italiano.

La maggior parte dei ragazzi ritiene che sia possibile sentirsi contemporaneamente appartenenti a due diverse culture. Sostengono che all'identità del paese di origine si possa sommare anche quella del nuovo paese di accoglienza. Secondo gli altri invece c'è una identità che rimane più forte e che inevitabilmente prevale sull'altra. In questo però emergono pareri contrastanti. Infatti c'è chi afferma con fermezza di sentirsi italiano, come F1 che dichiara: "*Ho messo la mia identità rumena da parte […] Io mi sento italiana anche quando torno in Romania*". All'estremo opposto c'è invece chi, come M3, si sente sempre appartenente alla propria nazione di origine e vede in chi non lo fa una mancanza di rispetto verso la patria e i genitori; dice: "*Se facessi finta di non essere slovacco vorrebbe dire non avere rispetto per la mia nazione, per la mia mamma e per il mio babbo*".

La seconda storia è stata proposta la mattina di lunedì 6 marzo 2017 dopo aver mostrato il video[126] da cui è tratta, in modo da stimolare maggiormente la conversazione.

> **Calcio a Firenze**
>
> Mohamed ha 17 anni ed è nato in Egitto. Vive a Firenze da 11 anni, ma non è ancora un cittadino italiano. Da sempre la sua passione è il calcio. Gioca sempre a calcio con gli amici, al campetto, sul mare, a scuola … Tutti dicono che ha un grande talento e lui già si immagina con i calzoncini azzurri della nazionale, a cantare l'Inno di Mameli e ad attendere il fischio di inizio della partita.
>
> Un anno fa una squadra locale lo ha visto giocare e lo ha chiamato per tesserarsi. Lui era felicissimo!!
>
> Ha fatto la visita medica, ha portato il permesso di soggiorno, il certificato di frequenza scolastica e il certificato di residenza. Poi gli hanno chiesto anche il permesso di soggiorno dei suoi genitori e hanno voluto sapere quale lavoro fanno i suoi genitori e qual è il loro reddito (*ricchezza complessiva della famiglia).* Infine la società ha voluto anche i transfer *(certificati sportivi per i trasferimenti)*, cioè un documento emesso dagli organi sportivi egiziani, che autorizzasse il suo fantomatico (*immaginario, inventato*) trasferimento dalla società egiziana a quella italiana.
>
> Il suo amico Paolo, italiano, ha dovuto presentare solo tre documenti: lo stato di famiglia, il certificato di nascita e il certificato di residenza. E ora lui gioca, mentre Mohamed sta ancora aspettando …

126 https://vimeo.com/26886450 - A. L. Trombetta, *Calcio a Sadiki*, Crossing TV, 2012 (URL consultato il 21gennaio 2017)

Ecco le domande presentate agli intervistati:

D1: Cosa ne pensi della situazione di Mohamed?

D2: Secondo te, chi ha ragione? Pensi che la società faccia bene a chiedergli tutti i documenti?

D3: Pensi che Mohamed venga discriminato (rispetto a Paolo)?

D4: Cosa faresti al suo posto? Ti è mai capitato di trovarti in una situazione analoga?

Risposte alla D1 *(Cosa ne pensi della situazione di Mohamed?):*

F1: Mi dispiace, perché il calcio è la sua passione e lui non riesce a giocare.

F2: Secondo me, non è facile per la società gestire i documenti degli stranieri. Quando io vado in questura ci sono sempre tantissime persone che hanno bisogno dei documenti e capisco che non sia facile darli a tutti velocemente.

F3: Mohamed si sente italiano, vuole giocare nella nazionale italiana perché si sente italiano e non egiziano.

M1: Io non penso che debba esserci differenza tra bianchi e neri. Sono tutti uguali e quindi devono giocare tutti e due (sia Paolo che Mohamed).

M2: Secondo me, non lo fanno giocare e chiedono tutti questi documenti perché è nero.

M3: Penso che lo stato non gli voglia dare la cittadinanza italiana. Secondo me, anche se la legge è uguale, è più difficile per una persona di colore riuscire ad avere la cittadinanza, rispetto ad una persona che ha la pelle bianca.

M4: Anche secondo me la società non lo fa giocare perché è nero.

M5: Non è normale che dopo 11 anni non sia ancora cittadino italiano. Non va bene così.

Risposte alla D2 *(Secondo te, chi ha ragione? Pensi che la società faccia bene a chiedergli tutti i documenti?):*

F1: Secondo me, la società fa bene a chiedergli i documenti, però potrebbe anche aiutarlo.

F2: Forse la società gli chiede tutti questi documenti per una forma di controllo. Lui è straniero e quindi deve essere controllato di più.

F3: Secondo me, non è giusto che ci siano tutti questi controlli perché lui è straniero. Anche se ci sono degli stranieri che sbagliano, non bisogna generalizzare.

M1: No, secondo me non è giusto che Paolo giochi e Mohamed rimanga fuori dalla squadra.

M2: Secondo me, la società italiana non si fida di lui perché non è italiano.

M3: No, però a Mohamed vengono chiesti più documenti e più controlli perché ci sono stranieri che non vogliono mettersi in regola e se ne approfittano. Quindi lo stato (qui la società) è costretto a fare così con tutti, anche se non tutti sbagliano.

M4: No, secondo me non è giusto perché andrebbero trattati tutti e due allo stesso modo.

Risposte alla D3 *(Pensi che Mohamed venga discriminato, rispetto a Paolo?):*
F1: Non so se è discriminazione, ma Mohamed viene trattato in modo sicuramente diverso rispetto a Paolo.

F2: Secondo me, non c'è razzismo o discriminazione perché altrimenti non lo avrebbero neanche chiamato a giocare per la loro società di calcio. Però con Mohamed devono fare più controlli perché non è italiano.

F3: No, non viene discriminato, gli chiedono più documenti perché è straniero e quindi non conoscono bene tutte le sue origini e la sua storia.

M1: Secondo me, sì. Non vengono trattati in modo uguale.

M2: Per me, sì. Di Paolo si fidano solo perché lui è italiano.

M3: Secondo me, sì. Se Mohamed è stato scelto prima di Paolo deve giocare prima di lui. Non è giusto che lui resti fuori della squadra, se è stato chiamato prima, anche se non ha proprio tutti i documenti.

M4: Dovrebbero essere trattati uguali perché sono tutti e due persone.

M5: Per me non è giusto che Paolo giochi e Mohamed no.

Risposte alla D4 *(Cosa faresti al suo posto? Ti è mai capitato di trovarti in una situazione analoga?):*
F1: Io chiederei alla società di modificare le regole o di farmi giocare, prima di portargli tutti i documenti, dicendo che poi glieli porterò.

F2: Io cercherei altri modi per giocare a calcio, o lì o in altre società.

F3: Io al suo posto cercherei di raccogliere tutti i documenti nel minor tempo possibile. Anche tornando a prenderli in Egitto, se necessario.

M1: Io gioco a cricket e la squadra è mezza italiana e mezza cingalese, ma non c'è mai stata differenza tra i giocatori.

M2: Io proverei a contattare la società per chiedere spiegazioni.

M3: Anche io chiederei spiegazioni, ma penso che aspettare troppo sia inutile. A quel punto meglio andare via.

M4: Io andrei via da quella società e ne cercherei un'altra.

M5: Io non mi arrabbierei, ma proverei tutti i modi possibili per giocare. Se il mio obiettivo è quello di giocare, io non mi arrenderei e continuerei a battermi per raggiungerlo.

I due ragazzi cingalesi, che hanno la pelle più scura degli altri compagni, si sono sentiti particolarmente toccati da questa storia. Inizialmente erano un po' in difficoltà, ma poi si sono rilassati e sono riusciti ad esprimere serenamente la loro opinione, confrontandosi anche con gli altri.

La terza e ultima storia è stata presentata la mattina di giovedì 9 marzo 2017. Durante questo incontro due ragazzi (M1 e M4) erano assenti.

Ashure (o il pudding di Noè)

Ingredienti :
1/2 tazza di ceci
1 tazza di grano integrale in chicchi
1 tazza di riso
1 tazza e 1/2 di zucchero
1/2 tazza di nocciole tostate
1/2 tazza di pistacchi
1/2 tazza di pinoli
1 cucchiaino di vaniglia
1/3 tazza di uvetta
1/3 tazza di fichi secchi
1/3 tazza di albicocche secche
1/2 tazza di scorze d'arancia
2 cucchiaini di acqua di rose

Decorazione:
2 cucchiaini di cannella
1/2 tazza di mandorle sbiancate e affettate
1/2 tazza di semi di melagrana

L'Ashure è la ricetta di un dolce tipico della Turchia. Essa viene anche chiamata Il pudding di Noè perché, come si racconta in un famoso libro[127], si lega alla storia di Noè e dell'arca.
Noè costruì la celebre arca e poi vi imbarcò sopra tutti gli animali. Essi navigarono per giorni e giorni e sull'arca c'era acqua da tutte le parti. Presto il cibo cominciò a scarseggiare e non ce n'era più a sufficienza per mettere insieme un unico pasto. Allora Noè ordinò: "*Portate ogni cosa che avete!*". E così fecero tutti. Animali, umani, insetti, uccelli, gente di religione diversa… tutti portarono ciò che gli era rimasto. Cucinarono tutti gli ingredienti insieme e così prepararono una grande pentola di Ashure. Noè riuscì così a sfamare tutti e tutti riuscirono a sopravvivere, finché l'acqua non si fu ritirata e poterono tornare sulla terra.
Una volta tornati sulla terra, alcuni provarono a rifare la ricetta togliendo qualche ingrediente, ma non veniva mai buona come la prima volta. Così si resero conto che se mancava solo uno degli ingredienti, il piatto perdeva di sapore. Le caratteristiche di tutti gli ingredienti, anche se così diversi tra loro, servivano per creare una ricetta sublime, composta da tutte le diversità.

127 E. Shafak, *La bastarda di Instanbul*, Rizzoli , Milano, 2006

- Di cosa parla questa storia?
- Riuscite a trovare dei collegamenti con le altre storie di cui abbiamo parlato?
- Questa storia contiene un significato metaforico. Quale?

Risposte:

F1: La storia parla di una ricetta in cui gli ingredienti sono tutti diversi, ma insieme stanno benissimo, anche se hanno caratteristiche differenti.

F2: Alla fine tutte le creature si mettono insieme, sia uomini che animali, con tutte le loro differenze e creano una ricetta buonissima tutti insieme.

F3: Quello che ha detto M3 è giusto, ma può essere valido anche per persone che provengono dallo stesso paese. Anche gli italiani sono diversi tra loro, ma stanno bene insieme.

M2: Quindi le persone diverse possono vivere insieme e creare qualcosa insieme.

M3: Secondo me, questa storia vuole dire che una persona può essere molto diversa da un'altra, ma starci comunque bene insieme. Come all'interno di questo gruppo: io sono slovacco, lei è rumena, lui è albanese, ecc. però stiamo bene lo stesso tutti insieme. Se uniamo le nostre caratteristiche forse anche noi possiamo creare qualcosa di buono.

M5: E' come la storia che abbiamo letto l'altra volta, sulla ragazza che si sente di due culture diverse, sia italiana che somala. Forse questa storia vuol dire che uno può sentirsi contemporaneamente di più culture diverse. Le differenze che noi sentiamo possono vivere insieme.

Dalla storia e dal dibattito successivo è emerso che le diverse culture non solo possono convivere insieme e stare bene, ma possono rappresentare anche una forma di arricchimento. Una persona che possiede identità culturali multiple avrà sempre qualcosa "in meno", ma soprattutto qualcosa "in più" rispetto agli altri. Alcuni ragazzi si sono riconosciuti in questa interpretazione e ne sono rimasti molto compiaciuti.

5.5 Le vignette e le immagini

Il fumetto è la "nuvoletta" che esce dalla bocca dei personaggi con scritte le parole che dicono o pensano. La vignetta è l'unità base del fumetto, è un quadrato o rettangolo in cui ci sono disegni o parole[128]. Quando la vignetta viene usata per una ricerca, ci si riferisce generalmente ad un'immagine più o meno strutturata, che viene sottoposta al soggetto intervistato chiedendogli di interpretarla[129]. Spesso

128 V. Bologna, T. Chiappelli, M. Sarcoli, D. Troncarelli, *Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri*, Bulgarini, Firenze, 2006, p.32

129 A. Marradi, *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Carocci, Roma, 2005, pp. 34-36

vengono utilizzate vignette ispirate al TAT[130], la cui caratteristica essenziale è l'ambiguità. Esse devono infatti suggerire più di una interpretazione possibile; dalle diverse interpretazioni che danno gli intervistati si possono poi trarre informazioni sulla loro personalità o sul loro grado di salienza riguardo a certe tematiche. Le vignette posso anche essere utilizzate per mettere l'intervistato di fronte ad una situazione chiara, che richieda scelte valoriali dirette; in tal caso deve essere eliminata ogni ambiguità, quindi l'immagine deve essere pensata secondo il criterio opposto a quello del TAT.

Le vignette che ho scelto per questa ricerca potevano suggerire più di una interpretazione possibile, in modo che ogni soggetto avesse la possibilità di esprimere le proprie opinioni in modo autonomo rispetto agli altri. Alcune vignette sono state create traendo ispirazione da situazioni reali (ad esempio immagini viste in televisione, sui giornali, ecc.), mentre altre sono state immaginate ex novo da me. E sono state elaborate per esplorare principalmente la dimensione della differenza di genere. Queste vignette hanno permesso di indagare questioni, anche personali, mantenendo gli alunni in una posizione rilassata. Esse hanno infatti la capacità di creare un'atmosfera più divertente e ludica, che fa dimenticare il fatto che si sta svolgendo un compito. I soggetti hanno reagito in maniera positiva e durante la discussione sono emersi anche argomenti che non si era previsto di trattare.

Le vignette con i fumetti sono state sottoposte senza domande, mentre le immagini sono state presentate insieme ad una serie di domande mirate. Inizierò proponendo l'unica immagine che è stata creata per affrontare il tema dell'intercultura.

La seguente immagine è stata ripresa da una scena della partita di beach volley femminile svoltasi il 7 agosto 2016 alle Olimpiadi di Rio de Janeiro, tra Egitto e Germania[131]. Ed è stata proposta in aula la mattina di lunedì 27 febbraio 2017.

130 *Ivi*, pp. 24-25Il Thematic Apperception Test (o Test di appercezione tematica, TAT) è uno strumento della psicodiagnostica elaborato negli anni trenta nella clinica psicologica di Harvard. Nella versione originale di inizio Novecento esso consisteva in 20 disegni iconograficamente chiari ma tematicamente ambigui. Successivamente venne ripreso da un gruppo di psicologi di Harvard per designare una vignetta iconograficamente chiara che veniva mostrata agli intervistati chiedendo loro di darne un'interpretazione narrativa: quale scena viene mostrata dalla vignetta, come si è arrivati a quella situazione, quali ne saranno gli sviluppi, ecc. (Morgani, Murray, 1935). Il TAT è stato ampiamente usato nelle varie scienze umane, magari adottando la serie di vignette originarie a situazioni e popolazioni particolari.

131 http://www.ilpost.it/2016/08/10/olimpiadi-rio-beach-volley-hijab-egitto-el-ghobashy/ - (URL consultato in data 2 febbario 2017)

- Cosa vedi nell'immagine?
- Quali differenze ci sono tra le due donne? Perché?
- Chi ti sembra una giocatrice più forte? Perché?
- Secondo te, chi ha vinto la partita?

Risposte:

F1: Nell'immagine, secondo me, ci sono un'alunna e un'insegnante. Una ha il costume e i capelli in una coda e l'altra ha i pantaloni lunghi, la maglietta e il velo che le copre i capelli. Una è tutta coperta. Mi dispiace per lei, che è tutta vestita mentre fa sport.

F2: Sono due persone al mare, che giocano a pallavolo. Lei non si può vestire allo stesso modo, perché glielo vieta la sua religione. Si vede che sono di due culture diverse, ma stanno comunque giocando insieme. Non c'è razzismo. Nonostante le differenze fisiche e di vestiti siano evidenti, in realtà non c'è differenza perché entrambe giocano a beach volley. Sono diverse, ma sono unite. Tutti possono giocare, non c'entra la nazionalità. Secondo me, questa è un'immagine contro il razzismo.

F3: La religione ha un grande potere perché una è obbligata a stare tutta coperta e quindi giocherà con più fatica. Però anche se c'è differenza tra le religioni, in questo caso non ci sono barriere. Da una parte la religione ha potere perché la obbliga a coprirsi tutta, dall'altra parte la religione è superata perché non c'è la barriera della religione nello sport.

M1: Forse non è comodo giocare così, ma se lei ha voluto così va bene. Forse è lei che ha scelto di vestirsi così, di coprirsi tutta.

M2: Secondo me, per quella di destra è più facile giocare perché per l'altra è più difficile fare i movimenti, perché è tutta coperta. Non è libera di muoversi.

M3: Una è più alta e muscolosa. Quindi, secondo me, ha vinto quella di destra. Anche perché gli occidentali sono sempre più forti nello sport. La foto rappresenta che una è diversa dall'altra perché, in base alle sue origini, non può vestirsi come l'altra. Anche secondo me questa religione è troppo impositiva. Non si può obbligare le persone a vestirsi in un certo modo.

M4: Secondo me, quella di destra è più forte perché ha il fisico più sportivo. Però forse l'altra ha i muscoli nascosti sotto i vestiti.

M5: La sua religione le vieta di giocare in costume. E secondo me questo non va bene. Le regole di questa religione sono troppo rigide, non c'è libertà così. Non si può giocare vestiti così. Questa cultura religiosa non rende liberi, la religione è qualcosa di interiore, non può obbligarti così.

E' interessata notare che i ragazzi hanno notato moltissime altre differenze tra le due donne prima di dire che una è in costume, mentre l'altra è completamente coperta. Poi la conversazione si è concentrata sulla religione islamica, che è stata fortemente criticata e definita come una religione troppo rigida e impositiva.

Due ragazze hanno però interpretato il disegno come "*un'immagine contro il razzismo*", dice F2, perché indica che, nonostante le differenze culturali e religiose, nello sport non ci sono barriere e tutti gli sportivi sono uguali e liberi di giocare e gareggiare.

Le seguenti immagini, dell'uomo che fa le pulizie e della donna in carriera, sono state presentate entrambe la mattina di lunedì 6 marzo 2017.

- Che ne pensi di un uomo che fa le pulizie?
- Secondo te, questo uomo ha un lavoro?
- Ti piacerebbe diventare così?

Risposte:

F1: Secondo me, di lavoro fa le pulizie. Ma io non conosco nessun uomo che fa le pulizie in casa come lavoro.

F2: Io non conosco nessun uomo che di lavoro fa le pulizie in casa, però esistono. E' uno stereotipo pensare che solo le donne devono fare le pulizie. Non c'è differenza tra maschi e femmine.

F3: E' un "casalingo". Secondo me, ognuno è libero di fare il lavoro che preferisce.

M1: Secondo me, sta facendo le pulizie in casa, ma ha anche un altro lavoro. Di solito è l'uomo che in casa ha le responsabilità e quindi è lui che lavora, mentre la donna fa le pulizie in casa. Io non le farei le pulizie come lavoro.

M2: Io conosco degli uomini che fanno i "casalinghi". Oltre a questo potrebbe avere anche un altro lavoro. Io non lo farei come unico lavoro.

M3: Un amico di mio babbo fa le pulizie. Ma di solito le pulizie dovrebbero farle le donne. L'uomo dovrebbe trovare un lavoro "vero". Secondo me, c'è differenza tra i lavori per gli uomini e i lavori per le donne perché sono diversi gli uomini e le donne. Sono diversi per carattere, per cose che gli piace o non gli piace fare. E quindi ci sono lavori più adatti agli uomini e lavori più adatti alle donne. Io sarei disposto a fare il casalingo se la donna intanto lavora e poi dividiamo il suo stipendio alla fine del mese.

M4: Guardando il disegno, immagino che questo uomo non lavora. O comunque che fa un lavoro diverso dagli altri. Di solito gli uomini fanno altri lavori: muratore, vigile, avvocato, poliziotto, ecc. Io non lo vedo come un lavoro questo, perché non dura fatica così. Io non lo farei il casalingo, perché così si guadagna poco e poi è giusto che sia la donna a farlo perché lei non può fare lavori di fatica.

M5: Sono le donne di solito che fanno le casalinghe. Secondo me, ad esempio all'interno di una famiglia, le mogli le sanno fare meglio queste cose. Sanno meglio come mandare avanti la casa, come occuparsi dei figli, ecc. Però forse da grande potrei fare anche il casalingo.

- Secondo te, questa donna ha figli?
- Se sì, è una buona madre?
- Come te la immagini? E‘ una mamma dolce e accogliente?

Risposte:

F1: Secondo me, questa donna non ha figli. Le mamme sono più indispensabili dei padri, quindi se lei lavora tutto il giorno non può avere figli.

F2: Secondo me, non cambia niente tra uomo e donna. E per quanto riguarda i figli, non cambia niente se lei lavora tanto o poco. Lei può sempre essere una buona madre, affettuosa, ecc. I figli hanno bisogno di entrambi i genitori, quindi non c'è differenza tra uomo e donna.

F3: Una donna in carriera può certamente avere figli. Forse però non sarà una buona madre. Esistono tante donne che lavorano tutto il giorno e che hanno figli, ma magari non hanno il marito, e che lasciano i figli tutto il giorno alla baby sitter. Quindi un po' trascurano i figli se trascorrono poco tempo insieme a loro.

M1: Se questa donna avrà figli, come ha detto anche M3, questi bambini non cresceranno bene e in modo educato. I bambini hanno bisogno della mamma.

M2: Se questa donna sta tutto il giorno a lavoro, secondo me, è un po' egoista. Sembra una persona molto precisa, che vuole fare tutto lei e si pone in modo superiore agli uomini. Questa donna può avere figli, ma se è sempre fuori i suoi figli imparano poco

e non saranno contenti perché i bambini vogliono giocare anche con la mamma. Per me è una mamma fredda, non è affettuosa.

M3: Secondo me, questa donna può avere figli, ma i figli non saranno educati nella maniera corretta. E' la donna, di solito, che dà l'educazione ai figli. Comunque la cosa migliore è che entrambi i genitori lavorino e non per tutto il giorno, così potrebbero entrambi stare con i figli e fare le pulizie in casa.

M4: La madre è giusto che stia a casa, che aiuti i figli. Il padre può anche stare tutto il giorno a lavoro. È più importante che i figli stiano con la mamma.

M5: Secondo me, dipende dalle situazioni. Se io sono un uomo straniero e mia moglie è italiana e io ancora non parlo la lingua e non riesco a trovare lavoro, allora è giusto che io stia a casa con i bambini mentre lei va a lavoro. Ma se tutti e due sono italiani, in generale è più giusto che il padre lavori perché la mamma conosce meglio i suoi figli, capisce meglio di cosa hanno bisogno e quali sono le cose più giuste da fare per loro e per la casa. Comunque è importante che i figli stiano un po' con il babbo e un po' con la mamma.

In generale, le ragazze sembrano avere idee molto più aperte e liberali rispetto ai ragazzi; soprattutto per quanto riguarda le implicazioni delle differenze di genere sulla società. L'educazione e la crescita dei figli è invece vista, soprattutto dai ragazzi, come una prerogativa delle madri.

Queste ultime due immagini sono state proposte la mattina di lunedì 13 marzo 2017.

- Con quali giochi giocavi da piccolo/a?
- Ti sono mai piaciuti di più giochi considerati "da maschi"/ "da femmine"?
- Chi sceglieva i tuoi giochi quando eri piccolo/a?

Risposte:

F1: Io quando ero piccola giocavo con gli orsacchiotti. In Romania non ho mai visto i maschi che giocano con le bambole e non credo che un babbo comprerebbe al proprio figlio una bambola.

F2: Io da piccola giocavo sia con le bambole che con le macchinine e non c'erano problemi. Secondo me, se una femmina usa i giochi "da maschi" non ci sono problemi, mentre non è così se è il contrario. Se un maschio gioca con le bambole, per gli altri è un po' strano.

F3: Se vedessi un bambino giocare con le barbie non ci vedrei niente di male. Se gli piacciono quelle, fa bene a giocarci.

M1: A me è capitato di giocare con una bambola da piccolo, ci giocavo con mia mamma.

M2: La bambina del disegno vuole una macchina e non una bambola. Questo vuol dire che le femmine a volte vogliono i giochi "da maschi", magari perché sono più avventurose, ecc. Io giocavo solo con le macchinine da piccolo e i giochi me li comprava la mia mamma. Una volta mio fratello voleva comprare un gioco di "Masha e Orso", ma la mamma non gliel'ha voluto comprare.

M3: Nel disegno c'è una bambina davanti ad uno scaffale dove ci sono giochi "da maschi" (macchinine, ecc.). Quando ero piccolo giocavo con i ninja, poi è nata la mia sorella e ogni tanto ho giocato anche con i giochi "da femmina".

M4: Io giocavo solo con le pistole e con le macchinine. Se il mio fratello volesse le bambole lo prenderei in giro. Una volta, quando ero più piccolo, volevo una maglietta ma il mio babbo non me l'ha comprata perché diceva che era da bambina. Secondo me, dipende anche dall'età: se una bambina è piccola non capisce la differenza tra giochi "da maschi" e giochi "da femmine", se invece una bambina grande gioca con le macchinine o le pistole allora è un po' strano. Secondo me, si inizia a capire quali sono le cose "da maschi" e quali "da femmine" quando si comincia ad andare a scuola, perché all'asilo tutti i giochi sono mescolati, mentre alle elementari si comincia a pensare che c'è un po' di differenza.

M5: Anche a mia sorella piacciono i giochi "da maschi", non vuole mai le bambole. Vuole sempre le spade, gli archi … come un maschio!

Per quasi tutti i ragazzi è abbastanza evidente la differenza tra giochi "da maschi" e giochi "da femmine". Per alcuni non c'è niente di male a mescolarli, per altri la differenza è più evidente se sono i bambini ad usare i giochi "da femmina". Secondo M4 si iniziano a sviluppare le differenze di genere intorno ai 5/6 anni, quando si passa dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. È interessante che i ragazzi riescano ad indicare, anche temporalmente, questa consapevolezza. C'è poi chi ne parla senza alcun pregiudizio e chi invece ammette che certe scelte possono provocare delle prese in giro da parte degli altri.

- Cosa vedi nell'immagine?
- Cosa penseresti se un tuo amico fosse un ballerino di danza classica?
- Tu lo faresti?
- Hai mai rinunciato a fare qualcosa perchè secondo gli altri/la società era sbagliato?

Risposte:

F1: Nell'immagine si vedono delle femmine che ballano e al centro c'è un ragazzo, che vuole diventare un ballerino. Una ragazza si chiede cosa ci faccia lui lì, mentre l'altra vede che è bravo e dice che per lei può rimanere con loro.

F2: Secondo me, se qualcosa è la tua passione la devi fare, non importa se sei un maschio o una femmina. Forse qualcuno potrebbe dire a questo ragazzo che è gay. Non è che per forza se balli non ti piacciono le ragazze, però ci sono persone che lo pensano.

F3: Secondo me, non c'è niente di male. Se a lui piace ballare, fa bene a farlo.

M1: Secondo me, possono prendere in giro questo ragazzo dicendo che è gay, perché gli piace fare le cose da femmine.

M2: Se un mio amico volesse fare il ballerino di danza classica, non gli direi niente. Io non lo farei, mi vergognerei e poi non rientra nei miei gusti. Secondo me, nelle Filippine non c'è nessun maschio che fa danza classica.

M3: Io non credo che farei il ballerino di danza classica. Secondo me, alcune persone potrebbero dire che è uno sport "da femmine", mentre altre potrebbero farti i complimenti. Ad un ragazzo che fa il ballerino potrebbero dirgli che deve vergognarsi perché fa uno sport "da femmina".

M4: Se è quello che vuole fare, fa bene a farlo. Ma io non lo farei mai, mi vergognerei.

Secondo me ci sono degli sport che sono più adatti ai maschi ed altri più adatti alle femmine e la danza classica è più per le femmine. Poi ognuno dovrebbe fare quello che vuole. In Albania non conosco nessuno che fa danza classica. Io giocavo a basket, ma un mio amico ha iniziato a dire che ero troppo basso per il basket e quindi sono andato a giocare a calcio.

M5: Io ho un amico che fa il ballerino in Sri Lanka, ma nessuno lo ha mai preso in giro.

Nessuno dei ragazzi ha detto che questo ragazzo non deve fare il ballerino. Ma anche in questo caso è abbastanza chiara la differenza tra sport "da maschi" e sport "da femmine". Inoltre tutti appaiono molto aperti all'idea che un uomo possa fare danza classica, ma alla domanda se loro lo farebbero, quasi tutti i maschi hanno risposto come M4: "*Se è quello che vuole fare, fa bene a farlo. Ma io non lo farei mai, mi vergognerei*".

5.6 I questionari

Il questionario si riferisce, nell'ambito delle scienze sociali, ad un sistema strutturato di domande e risposte prevalentemente chiuse, con eventuali parentesi rappresentate da domande aperte o spazi per i commenti[132]. I questionari da me utilizzati possono essere definiti come semi strutturati perché dopo ogni domanda a risposta multipla è stato lasciato ampio spazio alle riflessioni personali. Si è scelto infatti un questionario ibrido, a metà tra uno strumento di analisi quantitativa e qualitativa, in modo da privilegiare la qualità sulla quantità. In questo modo, nonostante il campione relativamente ridotto, si è potuto raccogliere un numero maggiore di dati in relazione alle finalità della ricerca, cioè l'indagine sulla percezione della presenza di alunni di origine straniera e sui concetti di intercultura e differenza di genere. Il metodo quantitativo è quello che consente di trasformare gli eventi in numeri e di sostituire l'insieme all'individuo, per poi classificare gli eventi in base ad un ordine o una relazione che li lega gli uni agli altri[133]; il metodo qualitativo invece permettere di attingere alle informazioni direttamente attraverso le parole degli intervistati, i quali hanno la possibilità, negli appositi spazi, di spiegare le proprie posizioni e approfondire questioni più personali in merito a quanto richiesto.

Sono stati così creati due questionari diversi in base al tipo di campione interessato, rivolti uno al personale docente e uno al personale tecnico della scuola. In entrambi i formulari, con domande a risposta multipla, è stato lasciato ampio spazio per eventuali precisazioni o commenti personali. La gestione del questionario risulta solitamente più semplice rispetto, ad esempio, all'intervista con domande aperte perché la

132 C. Guala, *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003, p. 41

133 I. Nicoletti, G. Magherini, V. Maradei, *Analisi quantitativa e programmi di ricerca in psicologia e psichiatria*, Boringhieri, Torino, 1968, pp. 15-16

sua strutturazione rende più facile la codifica ed il trattamento dei dati. Si possono tuttavia riscontrare anche delle problematiche che riguardano la grafica e, come nel nostro caso, possibili alternative di risposta o spazi per le riflessioni[134]. La struttura ibrida dei nostri questionari ha permesso infatti di raccogliere le informazioni attraverso entrambe le modalità (dati e parole) e di cogliere l'atteggiamento positivo o negativo dei soggetti nei confronti dell'oggetto in questione.
Questi aspetti verranno approfonditi successivamente nel paragrafo relativo all'analisi dei questionari. Vediamo di seguito i due formulari proposti nella loro forma originale, il primo destinato al personale ATA e il secondo destinato al personale docente della scuola.

134 C. Guala, *Interviste e questionari*, pp. 47-52

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
Scuola di
Scienze Politiche
"Cesare Alfieri"

Indagine di tipo quantitativo sulla presenza di alunni e alunne di origine straniera nella scuola pubblica del Comune di Firenze (QUESTIONARIO PER IL PERSONALE ATA).

Il presente lavoro di ricerca garantisce l'anonimato e non ha alcun valore qualitativo. Per questo sono accolte positivamente libere riflessioni, per precisare elementi non contenuti nelle griglie.

1. Genere

☐ Uomo

☐ Donna

2. Livello di istruzione

☐ Elementare

☐ Media inferiore

☐ Media superiore

☐ Università

3. Negli ultimi 10 anni, quanto è cresciuta la presenza di alunni di origine straniera iscritti a questa scuola?

☐ molto

☐ abbastanza

☐ poco

☐ per niente

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

4. Se il numero di alunni stranieri nella scuola è aumentato, ci sono stati cambiamenti in relazione a:

☐ rispetto delle regole

☐ confusione

☐ nuove attività

☐ coinvolgimento di nuove figure professionali

☐ altro: _____

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

5. In generale, l'arrivo di alunni stranieri ha portato più **confusione** o più **innovazione** nella scuola?

☐ confusione

☐ innovazione

☐ entrambe

☐ nessuna delle due

☐ altro: _____

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

6. Per quanto riguarda il rispetto delle regole, nota una differenza di comportamento tra alunni **stranieri** e alunni **italiani**?

☐ molta

☐ abbastanza

☐ poca

☐ nessuna

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

7. Quali **alunni** sono più attenti e rispettosi delle regole? (E' possibile indicare più di una risposta)

☐ le alunne italiane

☐ le alunne straniere

☐ gli alunni italiani

☐ gli alunni stranieri

Riflessioni: _____
_____

_____
_____

8. Quali **genitori** sono più attenti e rispettosi delle regole? (E' possibile indicare più di una risposta)

- ☐ le mamme italiane
- ☐ le mamme straniere
- ☐ i padri italiani
- ☐ i padri stranieri

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

Grazie per la gentile collaborazione.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
Scuola di
Scienze Politiche
"Cesare Alfieri"

Indagine di tipo quantitativo sulla presenza di alunni e alunne di origine straniera nella scuola pubblica del Comune di Firenze (QUESTIONARIO PER IL PERSONALE DOCENTE).

Il presente lavoro di ricerca garantisce l'anonimato e non ha alcun valore qualitativo. Per questo sono accolte positivamente libere riflessioni, per precisare elementi non contenuti nelle griglie.

1. Genere

☐ Uomo

☐ Donna

2. Quanti alunni e alunne di origine straniera ci sono nella/e sua/e classe/i? (Indicare una quantità media nel caso si lavori in più classi)

☐ nessuno

☐ da 1 a 5

☐ da 5 a 10

☐ più di 10

3. Quanto incide la presenza di alunni/e di origine straniera sullo svolgimento del programma didattico?

☐ molto

☐ abbastanza

☐ poco

☐ per niente

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

4. Quanto incide la presenza degli alunni/e di origine straniera sul clima generale della classe?

☐ molto

☐ abbastanza

☐ poco

☐ per niente

Riflessioni: _____
_____
_____

5. Quanto si discosta il rendimento scolastico (nella sua materia) delle **alunne straniere** da quello degli **alunni stranieri**?

☐ molto

☐ abbastanza

☐ poco

☐ per niente

☐ non so

Riflessioni: _____
_____
_____

6. Quanto si discosta il rendimento scolastico (nella sua materia) delle **alunne straniere** da quello delle **alunne italiane**?

☐ molto

☐ abbastanza

☐ poco

☐ per niente

☐ non so

Riflessioni: _____
_____
_____

7. Quanto si discosta il rendimento scolastico (nella sua materia) degli **alunni stranieri** da quello degli **alunni italiani**?

☐ molto

☐ abbastanza

☐ poco

☐ per niente

☐ non so

Riflessioni: _____
_____
_____

8. Quanto spesso vengono previste attività volte a stimolare l'inclusione e la relazione interculturale? (Prevedendo anche il coinvolgimento di personale esterno e specializzato)

☐ mai

☐ raramente

☐ spesso

☐ molto spesso

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

9. Per quanto riguarda il rapporto con le famiglie, i genitori degli **alunni stranieri**…

☐ sono presenti in maniera assidua

☐ sono informati e partecipano ad alcune iniziative

☐ sono presenti saltuariamente

☐ non partecipano mai

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

10. Per quanto riguarda il rapporto con le famiglie, i genitori degli **alunni italiani**…

☐ sono presenti in maniera assidua

☐ sono informati e partecipano ad alcune iniziative

☐ sono presenti saltuariamente

☐ non partecipano mai

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

11. Quali genitori sono particolarmente attenti e presenti? (E' possibile indicare più di una risposta)

☐ le mamme italiane

☐ le mamme straniere

☐ i padri italiani

☐ i padri stranieri

Riflessioni: _____
_____
_____
_____

Grazie per la gentile collaborazione.

5.7 Analisi delle interviste e risultati

Dopo aver raccolto e trascritto le interviste ho cercato di individuare le differenze e le analogie tra i diversi contenuti. Ho suddiviso gli argomenti che sono stati affrontati nei due blocchi tematici che mi proponevo di trattare, intercultura e differenza di genere, e ho evidenziato le posizioni in merito dei vari soggetti aggiungendo alcune impressioni che ho avuto durante gli incontri. Il livello di partecipazione, la gestualità e l'interazione sociale tra i partecipanti rappresentano oggetti specifici di osservazione all'interno dei focus group.

Per i questionari, come vedremo nel paragrafo successivo, ho invece inserito le risposte in una griglia e ho creato delle tabelle e dei grafici, che ritengo essere maggiormente esplicativi per riportare questi risultati. Ho poi integrato e spiegato le risposte con le numerose riflessioni lasciate negli appositi spazi.

Intercultura

Per indagare il tema dell'intercultura sono state sottoposte agli intervistati una immagine e tre storie, non inventate ex novo da me ma ispirate da racconti o eventi realmente accaduti, che sono state accompagnate da domande dirette a partire dalle quali sono stati sollecitati i commenti.

- L'immagine è stata ripresa da una partita di beach volley femminile delle scorse Olimpiadi ed è stata commentata dai ragazzi rispondendo a domande da me preparate. La conversazione si è subito concentrata sulla religione islamica, a cui si sono riferiti cinque intervistati su otto (2 ragazze su 3 e 3 ragazzi su 5); tra questi quattro di loro (1 ragazza e 3 ragazzi) hanno dichiarato apertamente di ritenere tale religione come troppo rigida e impositiva, perché non lascia libertà alle persone. Due ragazze hanno però interpretato l'immagine diversamente, come "*un'immagine contro il razzismo*", perché indica che, nonostante le differenze culturali e religiose, nello sport non ci sono barriere e tutti gli sportivi sono uguali e liberi di giocare. Inizialmente alcuni partecipanti sembravano intimoriti nell'esprimere la propria opinione e per questo, nel mio ruolo di moderatrice, ho cercato di legittimare e in alcuni casi incoraggiare il loro disaccordo.
- La storia "*Salsicce*" è stata liberamente tratta dal racconto di una scrittrice italiana di origine somala che ha particolarmente a cuore il tema dell'intercultura. Dopo aver letto questa storia è emerso che cinque intervistati su otto (1 ragazza su 3 e 4 ragazzi su 5) ritengono che sia possibile sentirsi contemporaneamente appartenenti a due diverse culture. Sostengono che all'identità del paese di origine si possa sommare anche quella del nuovo paese di accoglienza. Secondo gli altri (2 ragazze su 3 e 1 ragazzo su 5) invece c'è una identità che rimane più forte e che inevitabilmente prevale sull'altra. In questo però emergono pareri contrastanti. Infatti c'è chi afferma con fermezza di sentirsi italiano, come una ragazza che dichiara: "*Ho messo la mia identità rumena da parte […] Io mi sento italiana anche quando torno in Romania*". E chi, all'estremo opposto, si sente

sempre appartenente alla propria nazione di origine e vede in chi non lo fa una mancanza di rispetto verso la patria e i genitori, come un ragazzo che dice: "*Se facessi finta di non essere slovacco vorrebbe dire non avere rispetto per la mia nazione, per la mia mamma e per il mio babbo*". Queste considerazioni si legano al concetto di identità multiple (*vedi par. 4.1*) e quindi alla formazione di nuove identità attraverso l'interazione tra culture diverse. In un certo modo quindi confermano le teorie che considerano l'io, individuale e collettivo, come in continua trasformazione. Nelle società di oggi, caratterizzate da continui flussi migratori in entrata e in uscita, si assiste ad una costante rinegoziazione della propria identità e questo risulta particolarmente evidente per i ragazzi che si sono trasferiti in Italia da un altro paese. Andare a scuola, incontrarsi e confrontarsi ogni giorno con persone di un'altra nazionalità, con usi e costumi più o meno differenti, richiede una messa in discussione del proprio io. La propria identità non rimane la stessa, ma muta in base al contesto e alle persone con cui si entra in relazione. Anche questi ragazzi (tutti ad eccezione di due, un maschio e una femmina, che invece rimangono molto fermi sull'appartenenza alla cultura italiana o a quella del paese di origine) dichiarano di sentirsi talvolta confusi, di non sapere chiaramente a quale modello sociale ispirarsi e di percepire dentro di sé molteplici appartenenze.

- La storia *"Calcio a Firenze"* prende ispirazione da un episodio realmente accaduto, che rimanda non solo al tema dell'intercultura, ma anche a quello dello ius soli e della discriminazione. Dopo aver sentito la storia, tutti i ragazzi hanno percepito una forma di discriminazione verso il ragazzo nero protagonista della storia e due di loro hanno parlato di diverso comportamento da parte delle istituzioni nei confronti delle persone straniere di colore. Le ragazze hanno invece mantenuto posizioni più neutrali e una di loro ha anche affermato che è normale un maggior controllo da parte dello stato nei confronti degli stranieri perché non è facile gestire il gran numero di persone che arrivano e tutti i documenti di cui necessitano. Durante questo focus group ho dovuto esercitare una forma di lieve controllo sulla discussione, per evitare che i commenti si concentrassero sulla discriminazione. Un ragazzo prendeva spesso la parola ed esercitava il ruolo di leader nel gruppo, imponendo la propria idea soprattutto sugli alunni maschi. Ho anche notato che i due ragazzi cingalesi, che hanno la pelle più scura, erano rimasti particolarmente in silenzio e si mostravano come frenati nell'esprimere la propria opinione. Per questo ho cercato di metterli a loro agio attraverso una comunicazione verbale e non verbale e alla fine anche loro si sono espressi, anche se si sono allineati alle idee della maggioranza.
- L'ultima storia,*"Ashure"* parte dalla ricetta di un dolce turco, la cui origine rimanda ai concetti di intercultura e di valorizzazione delle diversità. Dalla storia e dalla conversazione successiva è emerso che le diverse culture, proprio come

gli ingredienti della ricetta, non solo possono convivere e stare bene insieme, ma possono rappresentare anche una forma di arricchimento. La maggior parte degli intervistati ha percepito la morale di questa storia riferita a persone che hanno caratteristiche etniche e di origine diverse, ma che convivono serenamente nello stesso gruppo, società, ecc. Una ragazza ha poi associato tale concetto ai soli italiani, sostenendo che "*anche gli italiani sono diversi tra loro, ma stanno bene insieme*". Quindi persone diverse che possono vivere e creare qualcosa insieme, indipendentemente dalle loro origini. Infine un ragazzo ha fatto riferimento alla prima storia proposta e ha ipotizzato che questo possa avvenire anche all'interno di una stessa persona, dicendo che "*forse questa storia vuol dire che uno può sentirsi contemporaneamente di più culture diverse*". Le differenze che uno vive dentro di sé possono quindi coesistere e una persona che possiede identità culturali multiple avrà sempre qualcosa "in meno", ma soprattutto qualcosa "in più" rispetto agli altri. Ciò si lega nuovamente al concetto di identità multiple e va a confermare tali teorie.

Differenza di genere

Obiettivo della ricerca è anche capire cosa pensano delle differenze di genere le giovani generazioni, per questo sono state sottoposte agli intervistati vignette che rimandano ai diversi ruoli sociali rivestiti da uomo e donna all'interno della società, in particolare l'attenzione è stata rivolta alle professioni, agli sport e ai giocattoli.

- **Professioni**

È stato chiesto agli intervistati di esprimersi davanti alle immagini di un uomo che fa le pulizie e di una donna in carriera. La metà degli intervistati (1 ragazza su 3 e 3 ragazzi su 5) concorda sul fatto che fare le pulizie è un lavoro da donna e solo due ragazze (su 8 intervistati) hanno detto chiaramente che non c'è differenza tra uomo e donna. Cinque intervistati su otto (1 ragazza su 3 e 4 ragazzi su 5) si dichiara d'accordo con l'affermazione: "*E' meglio se l'uomo lavora e porta a casa i soldi e la donna si prende cura della casa e dei bambini*". I figli di madri che lavorano accettano questa logica in misura minore rispetto a quelli le cui madri stanno in casa e svolgono lavori domestici, ma in generale l'idea è piuttosto diffusa in tutti loro. Tre ragazzi maschi su cinque hanno poi esplicitamente confessato che non farebbero mai le pulizie come professione e uno di loro ha giustificato questa posizione dicendo che un uomo deve svolgere lavori più faticosi, come il muratore, il vigile, l'avvocato, ecc. Alle madri è inoltre riconosciuto l'importante ruolo di crescere ed educare i figli e per questo una donna in carriera per cinque intervistati su otto (1 ragazza su 3 e 4 ragazzi su 5) non è vista come una buona madre. Le vengono anche attribuiti tratti personali come "*fredda*" e "*poco affettuosa*". Come si vede, il maschilismo comincia presto e coinvolge anche una parte delle future donne. In generale però le ragazze sembrano avere idee più aperte e liberali rispetto ai ragazzi, soprattutto per quanto riguarda le implicazio-

ni delle differenze di genere sulla società. Si conferma inoltre lo stereotipo di genere secondo il quale il lavoro deve essere secondario alla famiglia più per le donne che per gli uomini e sono considerate prerogativa delle madri l'educazione e la crescita dei figli. Questo risulta essere favorito dallo stile di vita familiare e dalla cultura sperimentata a casa.

- **Giochi e sport**

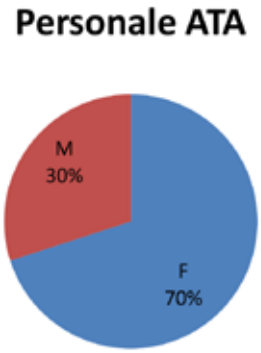
In questo caso agli intervistati sono state proposte due vignette: quella di una bambina in un negozio di giocattoli che vuole comprare una macchinina piuttosto che una bambola e quella di un ragazzo che decide di fare il ballerino di danza classica. Per quasi tutti i ragazzi (2 ragazze su 3 e 4 ragazzi su 5) è evidente la differenza tra giochi "da maschi" e giochi "da femmine". Macchinine, trenini, aeroplani, costruzioni, robot e armi si attribuiscono significativamente più ai maschi; mentre bambole, carrozzine, trucchi e utensili da cucina più alle femmine. Per la metà degli intervistati (2 ragazze su 3 e 2 ragazzi su 5) non c'è niente di male a mescolarli, per gli altri invece sì e la differenza è più evidente se sono i bambini maschi ad usare i giochi "da femmina". Secondo un ragazzo si iniziano a sviluppare le differenze di genere intorno ai 5/6 anni, quando si passa dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. È interessante che i ragazzi riescano a riconoscere questa consapevolezza e ad inquadrarla anche temporalmente. C'è poi chi ne parla senza alcun pregiudizio e chi invece ammette che certe scelte possono provocare delle prese in giro da parte degli altri.
L'opinione degli altri è percepita ancora di più quando si parla di sport. Davanti alla seconda vignetta nessuno ha dichiarato che questo ragazzo non deve fare il ballerino; sei di loro (2 ragazze su 3 e 4 ragazzi su 5) ha esplicitamente detto che "*non c'è niente di male, ognuno è libero di fare ciò che più gli piace*". Ma alla domanda se loro lo farebbero, quasi tutti i maschi (4 su 5) hanno risposto: "*Io non lo farei, mi vergognerei*". Secondo la metà degli intervistati infatti, questo ragazzo può essere soggetto alle prese in giro da parte dei suoi coetanei, con riferimenti anche ai suoi gusti sessuali. Ho riconosciuto questa contraddizione nelle parole anche nella differenza tra il linguaggio verbale e corporeo dei partecipanti. I ragazzi maschi, in particolare, mantenevano posizioni neutrali sulla scelta di fare il ballerino o meno, ma tradivano le loro parole con sorrisetti e bloccandosi nelle risposte, per calibrare e scegliere accuratamente i termini da usare. Questo a rafforzare il fatto che non sarebbe una scelta così semplice, soprattutto per gli stereotipi sociali legati a questo sport.

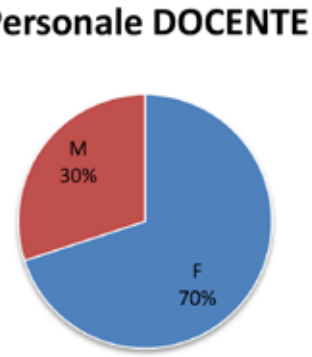
5.8 Analisi dei questionari e risultati

I questionari utilizzati per questa ricerca possono essere definiti come poco strutturati, perché dopo ogni domanda a risposta chiusa è stato lasciato spazio per spiegare a parole le proprie posizioni e approfondire questioni più personali in merito a quanto richiesto. Quindi uno strumento ibrido che ha permesso di svolgere un'analisi sia quantitativa che qualitativa, cogliendo atteggiamenti positivi o negativi dei soggetti

rispetto all'oggetto in questione. I questionari sono stati consegnati personalmente dalla sottoscritta, compilati in forma anonima e riconsegnati all'interno di buste chiuse, sempre per garantire l'anonimato e far sentire gli intervistati liberi di esprimere le proprie opinioni senza alcuna forma di controllo o giudizio.
Il campione totale è stato costituito da 20 soggetti di sesso maschile e femminile: 10 appartenenti al personale docente e 10 appartenenti al personale tecnico della stessa scuola (*Tabelle 5.1 e 5.2*). Per entrambi i tipi di pubblico si è avuto un 30% di uomini e un 70% di donne. Nonostante il numero del campione non sia alto, esso è comunque rappresentativo in quanto, oltre ad essere stato lasciato ampio spazio per le riflessioni, la scuola in oggetto non è di grandi dimensioni.

Tabelle 5.1 e 5.2. Distribuzione per genere del campione, suddiviso per tipo di pubblico.





Risposte del personale ATA

Dopo aver dato informazioni su genere e livello di istruzione, agli intervistati è stato chiesto di esprimersi sulla propria percezione della presenza di alunni di origine straniera iscritti a scuola negli ultimi 10 anni. Tutti hanno notato un aumento considerevole del numero di iscritti stranieri, infatti le risposte che compaiono sono sempre *abbastanza* e *molto*. Questa percezione sembra aumentare al diminuire del livello di istruzione, registrando quindi una correlazione negativa tra le due variabili, mentre ha una correlazione positiva con il genere (*Tabella 5.3*). Tutte coloro che hanno risposto *molto* e il 40% di chi ha risposto *abbastanza* sono infatti donne.

Tabella 5.3 Correlazione tra il genere e la percezione dell'aumento degli alunni stranieri.

	Genere		
Percezione	**F**	**M**	**Totale**
abbastanza	40%	60%	100%
molto	100%	0%	100%
Totale	**70%**	**30%**	**100%**

Come si può vedere nella *Tabella 5.4*, tra coloro che ritengono *abbastanza* cresciuta la presenza degli stranieri, il 40% possiede la licenzia media inferiore, mentre il 60% quella media superiore. Tutti coloro che hanno risposto *molto* hanno invece la licenza media inferiore; tra questi una collaboratrice donna ha spiegato la sua risposta dicendo che rispetto ad alcuni anni fa la presenza di alunni di origine straniera è aumentata ed è invece calata notevolmente la presenza di italiani, a causa della bassa natalità.

Tabella 5.4 Correlazione tra il livello di istruzione e la percezione dell'aumento degli alunni stranieri.

	Livello di istruzione		
Percezione	**media inferiore**	**media superiore**	**Totale**
abbastanza	40%	60%	100%
molto	100%	0%	100%
Totale	**70%**	**30%**	**100%**

In relazione a questo aumento del numero di alunni stranieri, gli intervistati ritengono che i maggiori cambiamenti siano avvenuti in relazione al *coinvolgimento di nuove figure professionali* (il 70% del totale). In particolare tra quelli che pensano che l'aumento della presenza di stranieri sia stato *molto* considerevole, il 20% individua tra i cambiamenti un aumento della confusione generale e l'introduzione di nuove attività, mentre il 60% il coinvolgimento di nuove figure (*Tabella 5.5*). Una collaboratrice ha confessato che oltre alla confusione, i primi tempi può essere difficile comunicare con le famiglie e ritiene che il loro compito sia anche accogliere con il sorriso chi, spesso spaesato, si trova ad affrontare un ambiente nuovo.

Tabella 5.5 Correlazione tra la percezione dell'aumento degli alunni stranieri e i cambiamenti avvenuti nella scuola.

	Cambiamenti			
Percezione	**Confusione**	**nuove attività**	**nuove figure**	**Totale**
abbastanza	0%	20%	80%	100%
molto	20%	20%	60%	100%
Totale	**10%**	**20%**	**70%**	**100%**

Il 60% degli intervistati ritiene che l'arrivo di alunni stranieri porti più *innovazione* che *confusione* nella scuola (*Tabella 5.6*) e questo trova correlazione positiva con chi ritiene che questa presenza sia molto cresciuta negli ultimi 10 anni. Per quanto riguarda la correlazione con il genere, sono soprattutto le donne che affermano che i cambiamenti abbiano riguardato sia l'innovazione che la confusione e sempre il 20%

delle donne non riconosce *nessuna delle due* come conseguenza della presenza di un maggior numero di alunni stranieri. All'interno del 60% di donne che hanno risposto *innovazione*, è interessante la riflessione di una collaboratrice che invita a convivere insieme superando gli iniziali problemi e ad accogliere le diversità, perché queste rendono tutti più ricchi.

Tabella 5.6 Correlazione tra genere, percezione e tipo di cambiamento: più confusione o più innovazione.

	Innovazione o confusione			
Percezione Genere	**entrambe**	**innovazione**	**nessuna delle due**	**Totale**
abbastanza	**40%**	**60%**	**0%**	**100%**
F	50%	50%	0%	100%
M	33,3%	66,6%	0%	100%
molto	**20%**	**0%**	**20%**	**100%**
F	20%	60%	20%	100%
Totale	**30%**	**60%**	**10%**	**100%**

Alla successiva richiesta se ci sia differenza di comportamento tra alunni stranieri e alunni italiani, per quanto riguarda ad esempio il rispetto delle regole, il 40% degli intervistati ha risposto che si nota *poca* differenza (*Tabella 5.7*).

Tabella 5.7 Correlazione tra genere, livello di istruzione e differenza di comportamento tra gli alunni.

Livello di istruzione	**Differenza di comportamento**				
Genere	**abbastanza**	**molta**	**nessuna**	**poca**	**Totale**
media inferiore	**0%**	**14%**	**29%**	**57%**	**100%**
F	0%	17%	33%	50%	100%
M	0%	0%	0%	100%	100%
media superiore	**100%**	**0%**	**0%**	**0%**	**100%**
F	100%	0%	0%	0%	100%
M	100%	0%	0%	0%	100%
Totale	**30%**	**10%**	**20%**	**40%**	**100%**

Sono in particolare gli uomini con istruzione media inferiore (57%) a rispondere che c'è *poca* differenza; mentre il 14% delle donne con istruzione media inferiore ritiene che ci sia *molta* differenza di comportamento. Sia le donne che gli uomini con istruzione media superiore ritengono invece che ci sia *abbastanza* differenza,

quindi si può individuare una correlazione positiva con il genere, ma una correlazione negativa con il livello di istruzione. Anche nelle parole degli intervistati ci sono pareri contrastanti: una collaboratrice scrive che il rispetto delle regole è un comportamento appreso e sostenuto dalla famiglia, indipendentemente dall'origine; un'altra trova invece che ci sia stato un calo nel rispetto delle regole e delle persone (insegnanti, collaboratori, ecc.) da parte degli alunni italiani, le cui famiglie sono sempre più assenti.
Le ultime due domande del questionario hanno cercato di interrogare su chi tra alunni/e italiani/e o stranieri/e e tra madri/padri italiani o stranieri risulti maggiormente attento e rispettoso delle regole (*Tabelle 5.8 e 5.9*).

Tabella 5.8 Correlazione tra genere, nazionalità e rispetto delle regole tra alunni.

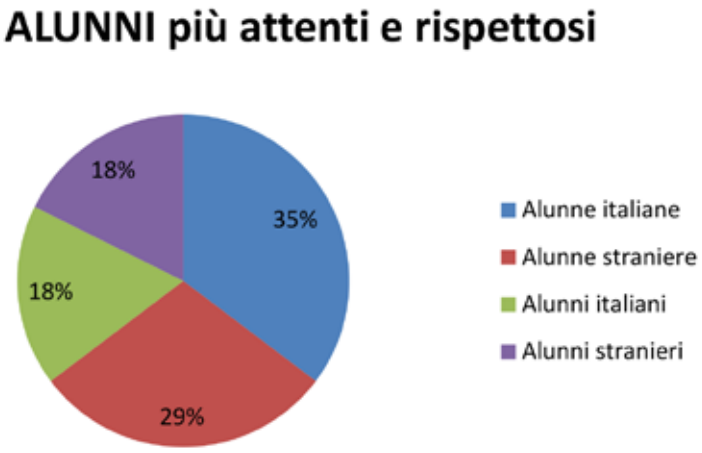
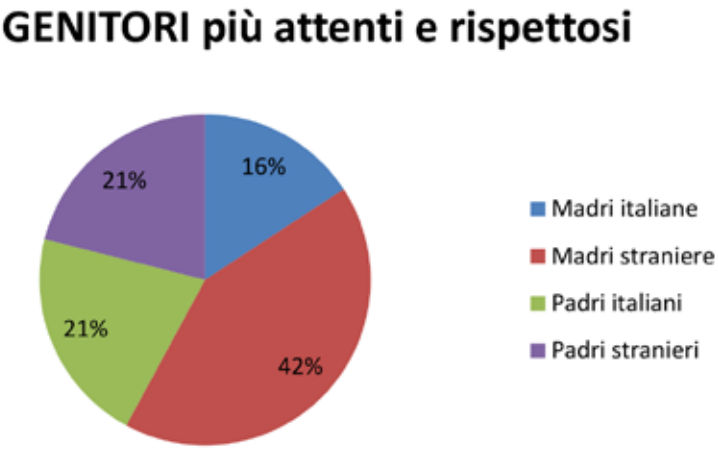


Tabella 5.9 Correlazione tra genere, nazionalità e rispetto delle regole tra genitori.



Dai risultati sembra esserci una correlazione positiva tra *alunni italiani* e *madri italiane* e tra *alunne italiane* e *padri italiani*, nel senso che questi gruppi vengono considerati più rispettosi. In queste ultime domande era possibile indicare più di una risposta e chi ha risposto *madri straniere* ha anche risposto *madri italiane*.
In generale queste risposte più categoriche possono essere riassunte dicendo che le *alunne italiane* e le *madri straniere* sono considerate dalla maggioranza dell'intero campione più attente e rispettose delle regole. Tuttavia se si prendono in considerazione le risposte delle sole *donne*, queste ritengono siano maggiormente rispettose le *madri italiane* rispetto a quelle straniere.
Una collaboratrice ha indicato tutte le risposte precisando che l'educazione e il rispetto sia dei ragazzi sia delle loro famiglie non dipendono dall'area geografica di appartenenza. Dichiara inoltre che possono esserci situazioni particolari, come ad esempio i casi di figli adottati, in cui gli alunni possono manifestare il loro disagio attraverso i comportamenti, ma si tratta di eccezioni.

Risposte del personale docente
Al personale docente come prima cosa, oltre al genere, è stato chiesto quanti alunni di origine straniera hanno nella loro classe (nel caso siano impegnati su più classi, è stato chiesto di indicare una quantità media) e se questo incide sullo svolgimento del programma didattico e sul clima generale della classe (*Tabella 5.10 e 5.11*). Secondo il 40% degli intervistati la presenza di alunni stranieri incide *poco* su entrambi gli aspetti e nel resto degli intervistati sono soprattutto le docenti *donne* a riconoscere una certa influenza sul normale svolgimento del programma. Le risposte sono state supportate anche da riflessioni che spiegano come questo spesso dipenda dal livello di conoscenza della lingua italiana: se questi ragazzi sono alfabetizzati rappresentano solo un arricchimento per la classe, mentre sorgono delle difficoltà se non parlano italiano. In certi casi è infatti opportuno creare attività personalizzate per non rallentare il resto della classe. Inoltre non è solo l'origine ad incidere, secondo un'altra docente, ma l'interesse e l'atteggiamento del singolo soggetto, sia in senso negativo che positivo. Per quanto riguarda l'influenza sul clima della classe, una docente che ha risposto *molto* ha precisato di intenderlo in senso positivo; mentre un'altra che ha risposto *abbastanza* ha specificato che dipende dal livello di inclusione, spesso non semplice e immediata se il soggetto non parla italiano.

Tabella 5.10 Correlazione tra genere del docente, numero di alunni stranieri per classe/i e influenza di ciò sullo svolgimento del programma.

Numero stranieri Genere Docente	Influenza sul programma				
	abbastanza	**molto**	**per niente**	**poco**	**Totale**
1-5	**14,3%**	**14,3%**	**28,6%**	**42,9%**	**100%**
F	20%	20%	20%	40%	100%
M	0%	0%	50%	50%	100%
5-10	**0%**	**0%**	**50%**	**50%**	**100%**
F	0%	0%	0%	100%	100%
M	0%	0%	100%	0%	100%
over10	**0%**	**0%**	**100%**	**0%**	**100%**
F	0%	0%	100%	0%	100%
Totale	**10%**	**10%**	**40%**	**40%**	**100%**

Tabella 5.11 Correlazione tra genere del docente, numero di alunni stranieri per classe/i e influenza di ciò sul clima di classe.

Numero stranieri Genere Docente	Influenza sul clima				
	abbastanza	**molto**	**per niente**	**poco**	**Totale**
1-5	**28,6%**	**0%**	**28,6%**	**42,9%**	**100%**
F	40%	0%	20%	40%	100%
M	0%	0%	50%	50%	100%
5-10	**0%**	**0%**	**50%**	**50%**	**100%**
F	0%	0%	0%	100%	100%
M	0%	0%	100%	0%	100%
over10	**0%**	**100%**	**0%**	**0%**	**100%**
F	0%	100%	0%	0%	100%
Totale	**20%**	**10%**	**30%**	**40%**	**100%**

Per quanto riguarda il rendimento scolastico i docenti (nella propria materia) non notano grandi differenze tra *alunni ed alunne straniere*, il 40% del campione risponde per niente e il 30% poco, ma ci sono pareri più discordanti quando la differenza è tra alunni/e italiani/e e stranieri/e (*Tabelle 5.12 e 5.13*). Il 40% dei docenti rileva infatti *abbastanza* differenza di rendimento tra alunni italiani e stranieri, percezione più rilevante tra le alunne femmine. Talvolta queste risposte possono risultare ambigue, ma in base alle riflessioni si capisce se esse vanno intese in senso positivo o negativo: un professore individua un atteggiamento tendente all'isolamento da parte degli alunni stranieri; una docente afferma che dipende dalle capacità linguistiche, le quali possono creare grandi difficoltà nella sua materia; un'altra professoressa precisa che le alunne straniere talvolta hanno un rendimento molto superiore rispetto alle com-

pagne italiane; infine un docente che nota abbastanza differenza di rendimento tra alunni italiani e stranieri suggerisce di fornire libri di testo complementari, magari nella lingua propria dell'alunno straniero. La maggior parte di queste posizioni concordano quindi sul fatto che il diverso rendimento è causato principalmente dalla scarsa conoscenza della lingua italiana.

Tabella 5.12 Correlazione tra numero di alunni stranieri per classe/i e diverso rendimento tra alunne straniere e alunne italiane.

	Alunne straniere vs Alunne italiane			
Numero stranieri	**abbastanza**	**per niente**	**poco**	**Totale**
1-5	57,1%	0,0%	42,9%	100%
5-10	0%	50%	50%	100%
over10	0%	100%	0%	100%
Totale	**40%**	**20%**	**40%**	**100%**

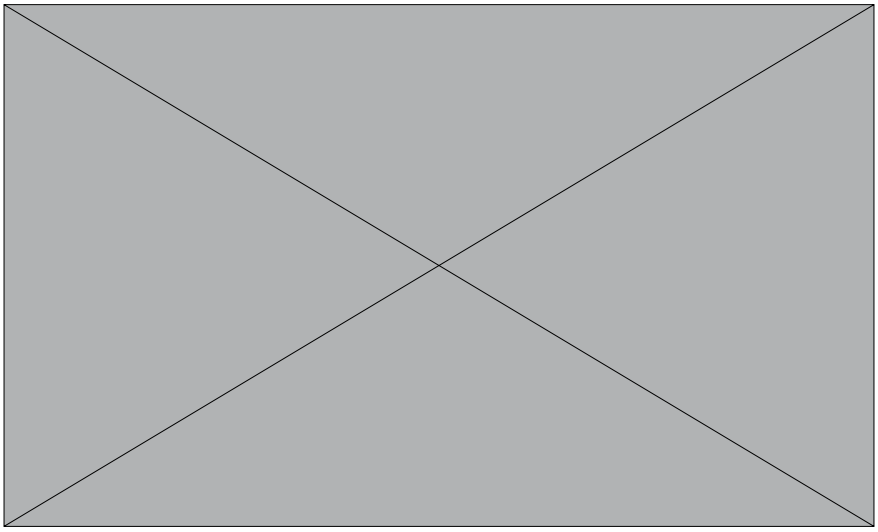
Tabella 5.13 Correlazione tra numero di alunni stranieri per classe/i e diverso rendimento tra alunni stranieri e alunni italiani.

	Alunni stranieri vs Alunni italiani			
Numero stranieri	**abbastanza**	**per niente**	**poco**	**Totale**
1-5	57,1%	14,3%	28,6%	100%
5-10	0%	50%	50%	100%
over10	0%	100%	0%	100%
Totale	**40%**	**30%**	**30%**	**100%**

E' importante e positivo vedere, nella risposta successiva, che il 50% degli intervistati afferma che *spesso* vengono previste attività volte a stimolare l'inclusione e la relazione interculturale, anche con il coinvolgimento di personale esterno e specializzato. Una docente afferma di far lavorare spesso i ragazzi in gruppo, in classe e a casa, per facilitare l'inclusione. Un'altra, più critica, sostiene invece che progetti per favorire l'inclusione sono più rari e che se ne parla con attenzione solo da qualche anno.

Le ultime domande del questionario hanno riguardato il rapporto dei docenti con le famiglie. Per queste domande ci sono stati alcuni dati mancanti perché qualcuno si è trovato in difficoltà e ha preferito scrivere "dipende" nello spazio dedicato ai commenti, giustificando che tale rapporto può essere influenzato da numerose variabili e non solo la provenienza geografica delle famiglie. Tra coloro che hanno risposto è invece emerso che i genitori italiani sono presenti più assiduamente, mentre quelli stranieri più saltuariamente (*Tabella 5.14*).

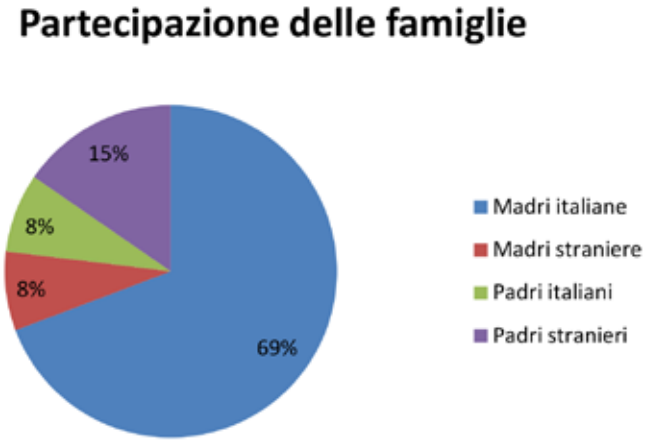
Tabella 5.14 Livello di partecipazione delle famiglie italiane e straniere nel rapporto con il personale docente.



Anche in questo caso le riflessioni sono però utili per capire i reali punti di vista degli intervistati. Un docente sostiene che la percezione di una maggiore partecipazione da parte delle famiglie italiane dipenda da una presenza statistica maggiore, mentre secondo un'altra docente sono in generale pochi i genitori particolarmente attenti e presenti.

Quando poi si chiede chi nello specifico, tra madri e padri, sia più attento e presente, la percentuale di chi ha risposto *madri italiane* aumenta notevolmente (*Tabella 5.15*).

Tabella 5.15 Correlazione tra genere, nazionalità e partecipazione delle famiglie.



Anche in questo caso un docente ci ha tenuto a precisare che le madri straniere, soprattutto all'interno di famiglie neo arrivate, hanno spesso grandi livelli linguistici e per questo motivo partecipano meno alla vita scolastica dei propri figli.
Questi ultimi dati potrebbero confermare lo stereotipo di genere secondo il quale alle madri spetta il compito di occuparsi della crescita e dell'educazione dei figli, mentre i padri lavorano fuori casa. Il fatto che siano soprattutto le madri italiane a confrontarsi con il personale scolastico, mentre le madri straniere appaiono più assenti, può derivare, come ha fatto notare anche un insegnante, da problemi linguistici o da fattori culturali e di genere. E' vero che in quasi tutte le culture l'educazione e la cura dei figli è affidata alle madri, ma in molti paesi spetta all'uomo confrontarsi con le istituzioni esterne alla famiglia, compresa la scuola. Infatti come percentuale, dopo le madri italiane, è emersa una maggiore partecipazione dei padri stranieri.

Conclusioni

Nel percorso fatto nel presente lavoro siamo partiti dal delineare un panorama culturale, sociale ed economico molto variegato, caratterizzato da continui flussi migratori che rendono strutturale la presenza di alunni di origine straniera nelle nostre scuole, i quali devono essere accolti utilizzando nuove metodologie comunicative e didattiche. Per rispondere a questo cambiamento i nuovi modelli pedagogici prevedono infatti percorsi che valorizzano i bisogni educativi e i diversi livelli di competenza di ciascuno, partendo dalla cultura e dalla lingua d'origine. All'interno delle scuole vengono spesso previste figure esterne specializzate, come gli operatori dei *Centri di alfabetizzazione*, i quali utilizzano un metodo non frontale, ma di tipo cooperativo e ludico, con un approccio laboratoriale che prevede attività il più possibile coinvolgenti. Queste tecniche risultano indicate anche perché permettono di creare un clima di lavoro rilassato e favorevole allo studio. E' stato dimostrato che fattori quali l'ansia, la paura e il senso di inadeguatezza possono influire negativamente sulla qualità e i tempi di apprendimento, perché possono spingere gli alunni ad erigere il cosiddetto *filtro affettivo* (un meccanismo di autodifesa, una barriera che viene eretta dall'apprendente per vari motivi).

Questi aspetti sono stati tenuti presenti per la scelta degli strumenti di indagine da utilizzare nella parte empirica della tesi, nella quale si è cercato di indagare due temi: quello di *intercultura*, intesa come dinamica migratoria in continua evoluzione che contribuisce a creare nuove identità, sia per le popolazioni immigrate sia per quelle ospitanti, all'interno di società che devono essere pronte ad accogliere le differenze, considerandole una forma di arricchimento e non di conflitto; e quello di *differenza di genere*, ovvero il diverso modo in cui una società considera il carattere fisico di una persona e di conseguenza ritiene certi ruoli o comportamenti particolarmente opportuni per uno o per l'altro sesso.

L'obiettivo della ricerca è stato osservare come questi concetti vengano percepiti da un campione di ragazzi stranieri che studiano a Firenze e da una parte del personale scolastico della loro scuola. Agli adulti sono stati sottoposti dei questionari in forma anonima, mentre gli alunni hanno lavorato all'interno di focus group, durante gli incontri del laboratorio linguistico che frequentano a scuola. E' stato così possibile affrontare tematiche che li riguardano direttamente o che si riferiscono alle caratteristiche della nuova società in cui vivono. Le discussioni di gruppo si sono svolte in un'atmosfera rilassata in cui i ragazzi hanno abbassato il proprio filtro affettivo e si sono sentiti liberi di comunicare, nonostante gli ostacoli linguistici ancora presenti.

Questo clima è stato favorito dalla scelta di utilizzare come stimoli per la discussione le storie e le vignette. Le prime hanno suscitato reazioni e commenti facendo immedesimare i partecipanti, i quali hanno preso posizione sulle azioni e sulle credenze dei protagonisti degli episodi. Gli alunni sono stati molto partecipativi e, davanti alle varie testimonianze, sono stati capaci di indicare le loro ragioni di assenso o di dissenso. Gli stimoli visivi, dati dalle vignette e dalle immagini, si sono poi rivelati particolarmente efficaci nell'avviare le discussioni, nelle quali i primi quindici minuti risultano cruciali per partecipare in modo appropriato all'interazione sociale. Dalla successiva analisi delle risposte dei giovani intervistati è emersa, nella maggioranza del campione, un'attenzione particolare nei confronti delle differenze culturali e delle molteplici appartenenze legate ai movimenti transnazionali. L'essersi trasferiti in Italia ha rappresentato per questi ragazzi un notevole arricchimento personale e ha richiesto loro di avere identità fluide e molteplici, capaci di mutare ed evolversi per unire vecchie e nuove appartenenze. Questo conferma le teorie secondo le quali ognuno possiede più di un'identità e questa non rimane sempre la stessa, ma si modifica nel tempo in base al contesto, alle relazioni sociali e a alle esperienze della propria vita[135].

All'interno delle differenze culturali, abbiamo indagato anche le differenze legate al genere e, al di là dei cambiamenti sociali e della loro capacità di adattarsi alle situazioni, queste giovani generazioni mostrano di condividere alcuni stereotipi che mantengono invariata la struttura sociale che determina i ruoli di genere, familiari e culturali[136]. Nonostante la condizione della donna sia profondamente mutata nel corso degli ultimi decenni, dalla ricerca risulta che molti stereotipi di genere sono ancora presenti e forti tra i ragazzi, in particolare per la convinzione che il lavoro debba essere secondario alla famiglia più per le donne che per gli uomini e che siano prerogativa delle madri l'educazione e la crescita dei figli.

Questi aspetti relativi alle differenze culturali e di genere sono in parte presenti anche nelle risposte dei formulari compilati dal personale docente e dal personale tecnico della scuola, ai quali sono stati volutamente sottoposti questionari ibridi, con risposte a scelta multipla ma ampio spazio dedicato alle riflessioni, in modo che i risultati fossero utilizzabili sia per un'analisi quantitativa che qualitativa. In questo modo, nonostante il numero del campione non fosse molto alto, si è potuto raccogliere un

135 N. Glick Schiller L. Basch, C. Blanc-Szanton, *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*, Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 645, luglio 1992A. De Benoist, *Identità e comunità*, Guida, Napoli, 2005

A. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma – Bari, 2006

J. Kaczyński Gregorz, *Processo migratorio e dinamiche identitarie,* Franco Angeli, Milano, 2009

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

136 S. M. Okin, *Diritti delle donne e multiculturalismo*, R. Cortina, Milano, 2007Martha C. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna, 2001

numero maggiore di dati in relazione alle finalità della ricerca: la percezione della crescita di alunni di origine straniera nella scuola, le differenze culturali e di genere, le pratiche di didattica interculturale portate avanti dai docenti o da altre figure professionali e il livello di partecipazione delle famiglie (italiane e straniere) nella vita scolastica dei propri figli.

Dall'analisi delle risposte dei questionari, integrate dalle riflessioni, emerge che sia il personale tecnico che quello docente riconoscono una maggiore partecipazione da parte delle figure familiari femminili. In particolare, alla domanda che chiedeva quali genitori (tra madri italiane, madri straniere, padri italiani e padri stranieri), fossero più attenti e presenti alle dinamiche scolastiche, il 69% dei docenti intervistati ha risposto: mamme italiane. Il fatto che esse appaiano più attive e partecipative, mentre le madri straniere più assenti, può derivare, come ha fatto notare anche un docente nelle riflessioni, da problemi linguistici o da fattori culturali e di genere. E' vero che in quasi tutte le culture l'educazione e la cura dei figli è affidata alle madri, ma in molti paesi spetta all'uomo confrontarsi con le istituzioni esterne alla famiglia, compresa la scuola. Infatti anche nel questionario, alla domanda riportata sopra, dopo madri italiane la risposta più frequente è stata: padri stranieri.

Per quanto riguarda invece il rendimento degli alunni e delle alunne straniere, sono il livello di alfabetizzazione e di conoscenza dell'italiano gli aspetti maggiormente rilevanti per gli insegnanti e questo si lega all'alto coinvolgimento di figure professionali specializzate, fatto che è stato indicato come maggior elemento di cambiamento a seguito della crescita degli iscritti stranieri a scuola. L'importanza di figure esterne, come gli operatori dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze, viene quindi riconosciuta e viene valorizzato il loro ruolo di facilitatori nel percorso formativo degli alunni stranieri, dal punto di vista didattico, educativo e sociale. La lingua rappresenta il mezzo di comunicazione per eccellenza, essenziale per interagire e socializzare, e per gli immigrati stranieri conoscere l'italiano significa anche avere riconosciute pari opportunità (in relazione al rendimento scolastico e alle future scelte professionali) ed essere quindi integrati nella società.

Le altre conseguenze positive, indicate a seguito dell'aumento della presenza di alunni stranieri, sono l'aver portato innovazione e arricchimento all'interno delle classi. Una collaboratrice, nello spazio dedicato ai commenti, invita tutti a convivere insieme nonostante i problemi iniziali e ad accogliere le diversità perché rendono tutti più ricchi. Con le sue parole auspica quindi un'educazione interculturale che riconosca le differenze e lavori per valorizzarle, attraverso un percorso educativo che cerchi di unire, piuttosto che dividere. La scuola è un luogo privilegiato in cui mettere in atto

---

J. Archer, B. Lloyd, *Sex and Gender*, 2° Ed., Cambridge University Press, New York, 2002

Biemmi I., Chiappelli T., *Verso una cittadinanza di genere e interculturale*, Consiglio regionale della Toscana, 2013

questi principi e, alla luce di questi dati, risulta necessario educare e formare partendo dall'età più giovane, prima che i pregiudizi di genere e culturali attecchiscano. Dai risultati emerge che bisogna lavorare su questi temi già nella scuola primaria, perché tra i ragazzi della scuola secondaria di primo grado gli stereotipi di genere sono già fortemente diffusi. Come si vede dalle risposte dei ragazzi durante i focus group, il maschilismo comincia presto e coinvolge anche parte delle future donne. I giochi, gli sport e le professioni vengono già categorizzati in base al genere, così come l'idea comune che la donna debba sacrificare tempo al lavoro per dedicarsi alla famiglia e all'educazione dei figli. Credo che riconoscere le differenze di ciascuno non sia un male, ma possa anzi rappresentare il presupposto per un cambiamento del loro significato sociale. Per quanto riguarda infatti il concetto di intercultura e le varie posizioni espresse dagli intervistati, la maggior parte dei quali individua le varie differenze culturali e non sa a quale modello sociale ispirarsi, ritengo che la strategia utile per raggiungere una parità di opportunità e di riconoscimento non sia la negazione delle differenze, ma la loro valorizzazione. E questo vale per tutte le diversità, sia quelle di genere, sia quelle di origine, religione, cultura, ecc. Ognuno può contribuire con la propria specificità ad arricchire le caratteristiche del gruppo. Questo sta alla base del concetto di integrazione: molteplici appartenenze possono convivere all'interno di una società o di uno stesso individuo e possedere queste identità culturali multiple non rappresenta un ostacolo, ma un arricchimento a disposizione dell'insieme. In questo le nuove metodologie comunicative e didattiche hanno un ruolo di grande importanza non solo per l'accoglienza e la formazione dei ragazzi stranieri, ma anche per comunicare all'intera società valori quali l'inclusione e l'intercultura. E uno dei migliori canali per diffondere questi messaggi è proprio la scuola.

Dai risultati è emerso che questo istituto ha comunque un buon numero di docenti e di collaboratori che portano avanti pratiche di inclusione e che valorizzano l'educazione interculturale, attraverso nuove attività e il coinvolgimento di figure professionali esterne e specializzate. Sarà interessante in futuro riproporre questo tipo di ricerca ad un campione più ampio ed esteso, coinvolgendo ad esempio tutti gli istituti del territorio metropolitano fiorentino e altri laboratori linguistici. In questo modo si potranno avere correlazioni più alte e capire in quali zone la presenza degli alunni stranieri è maggiormente percepita e se viene valutata negativamente o positivamente. Dato che il metodo di indagine ha funzionato, questo potrebbe essere applicato anche per una futura ricerca rivolta a ragazzi sia immigrati che italiani, con i quali non è stato possibile fare un confronto perché all'interno del laboratorio linguistico ci sono solo stranieri, ma in futuro sarebbe interessante ed esaustivo svolgere un focus group all'interno di una classe intera, dove convivono altre diversità oltre a quella etnico culturale.

I risultati di queste indagini potrebbero aiutarci a definire il concetto di intercultura, sul quale ad oggi il dibattito rimane aperto. Esistono infatti varie definizioni del ter-

mine, che spesso si intrecciano con quelle di multicultura e di pluralismo culturale. Multiculturalismo si riferisce al coesistere delle differenze, mentre interculturalismo al convivere di queste e alla loro interazione positiva nell'intera società[137] e non solo tra stranieri e italiani. Affinché l'intercultura si realizzi sono però necessari totale uguaglianza, dialogo e accettazione reciproca. Come dimostrano i risultati della ricerca, che evidenziano la permanenza di stereotipi e la non totale accettazione delle diversità, tutto ciò appare oggi utopico e per questo l'intercultura viene vista come una sorta di post-multiculturalismo, come un modello idealizzato non ancora raggiunto. Il termine non possiede quindi una definizione precisa e rimane aperto a future variazioni, dibattiti e riformulazioni.

137 G. Mantovani, *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*, Carocci, Roma, 2008, pp.149-166

Bibliografia

Ambrosini M., *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, Working Papers, Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli studi di Milano, 2006

Ambrosini M., "Il multiculturalismo è finito? Le esperienze europee di integrazione degli immigrati", in *FCSF – Aggiornamenti Sociali*, AS 05, 2011, pp.343-354

Ambrosini M., "Integrazione e multiculturalismo: una dicotomia superata?", in Rossi G. (a cura di), *Quali politiche per l'integrazione nell'Italia del XXI secolo?,* Milano, LED, 2008

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

Ambrosini M., Abbatecola E. (a cura di), *Migrazioni e Società*, Milano, Franco Angeli, 2009

Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2011

Anci, Caritas Italiana, Cittalia, Fondazione Migrantes, Sprar, Ministero dell'Interno (a cura di), *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2015*, 2015

Angori S., *Il tema della "differenza" nei programmi scolastici*, contributo in *Prospettive di educazione interculturali*, S.S. Macchietti (a cura di), Roma, Bulzoni Editore, 1995

Archer J., Lloyd B., *Sex and Gender*, 2° Ed., New York, Cambridge University Press, 2002

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002

Basch L., Glick – Schiller N., Blanc – Szanton C., *Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration*, Annals of the New York Academy of Sciences, 1992

Berti F., Valzania A., *Le nuove frontiere dell'integrazione: gli immigrati stranieri in Toscana,* Milano, Franco Angeli, 2010

Bettin G., Cela E., *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*, Rapporto di ricerca finanziato dal MIUR, Università politecnica delle Marche, 2010/2011

Biemmi I., Chiappelli T., *Verso una cittadinanza di genere e interculturale*, Consiglio regionale della Toscana, 2013

Biggeri L., *L'immigrazione straniera in Italia e il ruolo della statistica,* Roma, Istat, 2005

Bologna V., Chiappelli T., Sarcoli M., Troncarelli D., *Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri*, Firenze, Bulgarini, 2006

Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007

Boyd M., *Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas*, International Migration Review, vol. 23, 1989

Breedlove S. M., *Sexual differentiation of the human nervous system*, Annual Review of Psychology, University of California, vol. 45, 1994

Cardano M., *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino, 2011

Cesareo V., Blangiardo G. (a cura di), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Fondazione ISMU, Milano, Franco Angeli, 2009

Cerasero V., *La sfida delle migrazioni*, Milano, Vita e Pensiero, 2015

Colombo A., Sciortino G., *Gli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2004

Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1998

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

Comoglio M., *Insegnare e apprendere in gruppo. Second Cooperative learning*, Roma, LAS, 1996

Consiglio d'Europa, *L' education Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasburgo, 1989

Consiglio d'Europa, *QCER* (*Quadro Europeo di riferimento per le lingue*), Milano, La Nuova Italia, Oxford University Press, 2002

Crespi F., Segatori R.(a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Roma, Donzelli Editore, 1996

De Benoist A., *Identità e comunità*, Napoli, Guida, 2005

Eckes T., Trautner H.M., *The developmental social psychology of gender*, Mahwah, New Jersey, Erlbaum, 2000

Einaudi L., *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, Laterza, 2007

Fantozzi P., Vingelli G. (a cura di), *Oltre l'integrazione: migrazioni, resistenze, conflitti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015

Gentile M., Chiappelli T., *Intercultura e Inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, Franco Angeli, 2016

Glick Schiller N., Basch L., Blanc-Szanton C., *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*, Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 645, 1992

Gregorz J. Kaczyński, *Processo migratorio e dinamiche identitarie*, Milano, Franco Angeli, 2009

Guala C., *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003

Hunter A.E., Forden C., "The origins of gender differences in behavior: A dialectical model", in *Readings in the psychology of gender: Exploring our differences and commonalities,* Needham Heights, Allyn & Bacon, 2003

Kofman E., A. Phizacklea A., Raghuram P., Sales R., *Gender and International Migration in Europe. Employment, Welfare and Politics*, London - New York , Routledge, 2000

Livi Bacci M., *In cammino*. *Breve storia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2010

Maddii L., *Dire, fare, comunicare. Quaderni operativi per l'apprendimento dell'italiano L2*, Gussago (Brescia), Vannini, 2000

Mantovani G., *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, 2008

Marradi A., *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Roma, Carocci, 2005

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto Nazionale A.s. 2014/2015, Milano, Fondazione ISMU, 2015

Nicoletti I., Magherini G., Maradei V., *Analisi quantitativa e programmi di ricerca in psicologia e psichiatria*, Torino, Boringhieri, 1968

Novaglio F., Ongini V., Toaldo C. (a cura di), *Non avevo mai visto le case lunghe*, Comune di Firenze Assessorato alla Pubblica Istruzione, Firenze, Vannini Editrice, 2004

Nussbaum Martha C., *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2014

Nussbaum Martha C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2001

Okin S. M., Besussi A. e Facchi A. (a cura di), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Milano, R. Cortina, 2007

Ortiz F., Olivieri A. (traduzione di), *Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero*, Troina, Città aperta, 2007

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Bari, Laterza, 2002

Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli, 2006

Rosoli G., Cavallaro R., *Seconda Generazione*, in G. Tassello (a cura di), Lessico migratorio, Roma, Centro Studi Emigrazioni, 1987

Salmeri S., Maiorca E., *Orizzonti, regioni e cornici della diversità. Manuale di pedagogia della differenza*, Kore University, Città aperta, 2009

Sen A., Galimberti F. (traduzione di), *Identità e violenza*, Roma – Bari, Laterza, 2006

Scego I., *Salsicce*, in Mubiayi Ingy *et al.* (a cura di F. Capitani e E. Coen), *Pecore nere*, Roma – Bari, Laterza, 2005

Schutz A., *Saggi sociologici*, Torino, UTET, 1971

Tomlinson J., *Sentirsi a casa nel mondo*, Milano, Feltrinelli, 2001

Tumino R., "Transculturalità e transculturalismo: una nuova (?) frontiera della ricerca pedagogica", in *The future of the pedagogical research and its evaluation*, 2008, p. 601

Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Roma – Bari, Laterza, 2007

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

Sitografia

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/atto_indirizzo_2008.shtml
in archivio del Ministero della pubblica istruzione, *Atto di indirizzo della pubblica istruzione per l'anno 2008*, Dipartimento per l'istruzione, Roma, 28 giugno 2007

http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2014/10/02-Il-metodo-TPR.pdf
in centrocome.it – Mastromarco A. (a cura di), *A scuola: giocare, costruire, fare … imparare l'italiano con il metodo TPR!,* 2010

http://educazione.comune.fi.it/export/sites/educazione/materiali/6-14/dati_centri_alfa_2015-2016.pdf
in educazione.comune.fi.it – Dati dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze. Statistiche e dati a.s. 2015-16

http://educazione.comune.fi.it/export/sites/educazione/materiali/6-14/metodologia.pdf
in educazione.comune.fi.it – Metodologia dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze

http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2016/10/28/italia-sempre-piu-in-basso-nella-classifica-del-gender-gap-report-del-world-economic-forum/?refresh_ce=1
in ilsole24ore.com, Zezza R., *Italia sempre più in basso nella classifica del Gender Gap Report del Word Economic Forum*, Ilsole24ore, 28 ottobre 2016

http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1

http://www.istat.it/it/archivio/190676

http://www.istat.it/it/archivio/182866
in Istat.it – *Istututo nazionale di statistica*

http://cartadiroma.waypress.eu//RassegnaStampa/LeggiArticolo.aspx?codice=LL32004.TIF&subcod=20161025&numPag=2&
L'anno record degli sbarchi, La Repubblica, 25 ottobre 2016

http://ec.europa.eu/eurostat/web/population-demography-migration-projections/statistics-illustrated in Eurostat, *Ufficio Statistico dell'Unione Europea*

http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/intercultura/intercultura.htm
Medi M. (a cura di), *Per un'educazione interculturale nella scuola*

http://www.ilpost.it/2016/08/10/olimpiadi-rio-beach-volley-hijab-egitto-el-ghobashy/
in Ilpost.it – *Beach volley e hijab, parliamone*, 10 agosto 2016

http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014

http://www.lavoro.gov.it/notizie/Documents/Repor-di-monitoraggio-31-dicembre-2015.pdf
Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, Report di monitoraggio, 31 dicembre 2015

http://politichesocioabitative.comune.fi.it/export/sites/societa/materiali/stranieri/rep_stat_migranti2015.pdf
Migranti – Le cifre 2015. Report del Comune di Firenze. Assessorato Welfare e Sanità, Accoglienza e Integrazione, Pari Opportunità, Casa Direzione Servizi Sociali – Servizio Famiglia e Accoglienza – P.O. Stranieri e Immigrazione. Firenze, 2015

http://www.neodemos.info/immigrazione-non-solo-profughi/
in Neodemos.info – *NEODEMOS, Popolazione, società e politca*

http://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2016/09/MSNA-Sicilia_mediabrief_8-set-2016_FINAL_DEF.pdf
in Oxfam.org – *Grandi speranze alla deriva*, Rapporto Oxfam, 8 settembre 2016

http://oldweb.unimol.it/unimolise/allegati/50403/Sani.pdf
Sani S., *Migranti, integrazione scolastica e pedagogia della differenza*, 1 luglio 2004

http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf
The Global Gender Gap Report, World Economic Forum, 2016

http://www.treccani.it/enciclopedia/migrazione/

http://www.treccani.it/enciclopedia/multiculturalismo-interculturalismo_(Lessico-del-XXI-Secolo)/

http://www.treccani.it/scuola/tesine/emigrazione_e_immigrazione/pugliese.html
in Treccani.it – *Vocabolario Treccani online*, *Istituto dell'enciclopedia italiana*

http://statistica.fi.it/opencms/opencms/MenuPrincipale/Dati/Popolazione_Firenze/index.html?comune=firenze
in statistica.fi.it – *Ufficio comunale di statistica*. Servizio statistica e toponomastica del Comune di Firenze

https://www.unhcr.it/chi-aiutiamo/rifugiati
in UNHCR.it – *UNHCR The UN Refugee Agency*

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_modelli_operativi_Novello_teoria.pdf
in venus.unive.it - Novello A., *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera*, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia

https://vimeo.com/26886450
Trombetta A. L., *Calcio a Sadiki*, Crossing TV, 2012