

Dall'esperienza degli insegnanti alla voce degli studenti

Percorsi di ricerca nella Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi

A cura di Mara Maretti,
Roberta Di Risio, Thea Rossi

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Laboratorio Sociologico

Ricerca empirica
ed intervento sociale

FrancoAngeli

Direttore Scientifico: Costantino Cipolla

Laboratorio Sociologico approfondisce e discute criticamente tematiche epistemologiche, questioni metodologiche e fenomeni sociali attraverso le lenti della sociologia. Particolare attenzione è posta agli strumenti di analisi, che vengono utilizzati secondo i canoni della scientificità delle scienze sociali. Partendo dall'assunto della tolleranza epistemologica di ogni posizione scientifica argomentata, Laboratorio Sociologico si fonda su alcuni principi interconnessi. Tra questi vanno menzionati: la combinazione creativa, ma rigorosa, di induzione, deduzione e adduzione; la referenzialità storico-geografica; l'integrazione dei vari contesti osservativi; l'attenzione alle diverse forme di conoscenze, con particolare attenzione ai prodotti delle nuove tecnologie di rete; la valorizzazione dei nessi e dei fili che legano fra loro le persone, senza che queste ne vengano assorbite e – ultimo ma primo – la capacità di cogliere l'alterità a partire dalle sue categorie "altre". Coerentemente con tale impostazione, Laboratorio Sociologico articola la sua pubblicistica in sei sezioni: *Teoria, Epistemologia, Metodo; Ricerca empirica ed Intervento sociale; Manualistica, Didattica, Divulgazione; Sociologia e Storia; Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione; Sociologia e storia della Croce Rossa.*

Comitato Scientifico: Natale Ammaturo†; Ugo Ascoli (Ancona); Claudio Baraldi (Modena e Reggio Emilia); Leonardo Benvenuti, Ezio Sciarra (Chieti); Danila Bertasio (Parma); Giovanni Bertin (Venezia); Rita Biancheri (Pisa); Annamaria Campanini (Milano Bicocca); Gianpaolo Catelli (Catania); Bernardo Cattarinussi (Udine); Roberto Cipriani (Roma III); Ivo Colozzi, Stefano Martelli (Bologna); Celestino Colucci (Pavia); Raffaele De Giorgi (Lecce); Paola Di Nicola (Verona); Roberto De Vita (Siena); Maurizio Esposito (Cassino); Antonio Fadda (Sassari); Pietro Fantozzi (Cosenza); Maria Caterina Federici (Perugia); Franco Garelli (Torino); Guido Giarelli (Catanzaro); Guido Gili (Campobasso); Antonio La Spina (Palermo); Clemente Lanzetti (Cattolica, Milano); Emiliana Mangone (Salerno); Giuseppe Mastroeni (Messina); Rosanna Memoli (La Sapienza, Roma); Everardo Minardi (Teramo); Giuseppe Moro (Bari); Giacomo Mulè (Enna); Giorgio Osti (Trieste); Mauro Palumbo (Genova); Jacinta Paroni Rumi (Brescia); Antonio Scaglia (Trento); Silvio Scanagatta (Padova); Francesco Sidoti (L'Aquila); Donatella Simon (Torino); Bernardo Valli (Urbino); Francesco Vespasiano (Benevento); Angela Zanotti (Ferrara).

Corrispondenti internazionali: Coordinatore: Antonio Maturo (Università di Bologna) Roland J. Campiche (Università di Losanna, Svizzera); Jorge Gonzales (Università di Colima, Messico); Douglas A. Harper (Dquesne University, Pittsburgh, USA); Juergen Kaube (Accademia Brandeburghese delle Scienze, Berlino, Germania); André Kieserling (Università di Bielefeld, Germania); Michael King (University of Reading, Regno Unito); Donald N. Levine (Università di Chicago, USA); Christine Castelain Meunier (Casa delle Scienze Umane, Parigi, Francia); Maria Cecilia de Souza Minayo (Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Brasile); Everardo Duarte Nunes (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasile); Furio Radin (Università di Zagabria, Croazia); Joseph Wu (Università di Taiwan, Taipei, Taiwan).

Coordinamento Editoriale delle Sezioni: Giuseppe Masullo

Ogni sezione della Collana nel suo complesso prevede per ciascun testo la valutazione anticipata di due referee anonimi, esperti nel campo tematico affrontato dal volume. Alcuni testi di questa collana sono disponibili in commercio nella versione e-book. Tali volumi sono sottoposti allo stesso controllo scientifico (doppio cieco) di quelli presentati in versione a stampa e, pertanto, ne posseggono lo stesso livello di qualità scientifica.

Sezione *Teoria, Epistemologia, Metodo* (attiva dal 1992). *Responsabile Editoriale*: Leonardo Altieri. *Comitato Editoriale*: Agnese Accorsi; Gianmarco Cifaldi; Francesca Cremonini; Davide Galesi; Francesco Gandellini; Ivo Germano; Maura Gobbi; Francesca Guarino; Silvia Lolli jr.; Alessia Manca; Emmanuele Morandi†; Alessandra Rota; Barbara Sena.

Sezione *Ricerca empirica ed Intervento sociale* (attiva dal 1992). *Coordinatore Scientifico*: Andrea Bassi; *Responsabile Editoriale*: Sara Sbaragli. *Comitato Editoriale*: Sara Capizzi; Teresa Carbone; Paola Canestrini; Carmine Clemente; David Donfrancesco; Laura Farneti; Ilaria Iseppato; Lorella Molteni; Paolo Poletti; Elisa Porcu; Francesca Rossetti; Alessandra Sannella.

Sezione *Manualistica, Didattica, Divulgazione* (attiva dal 1995). *Coordinatore Scientifico*: Linda Lombi. *Responsabile Editoriale*: Arianna Marastoni. *Comitato Editoriale*: Veronica Agnoletti; Flavia Atzori; Alessia Bertolazzi; Barbara Calderone; Raffaella Cavallo; Carmela Anna Esposito; Laura Gemini; Silvia Lolli sr.; Ilaria Milandri; Annamaria Perino; Fabio Piccoli.

Sezione *Sociologia e Storia* (attiva dal 2008). *Coordinatore Scientifico*: Nicola Strizzolo (Università di Udine) *Consiglio Scientifico*: Nico Bortoletto (Università di Teramo); Alessandro Bosi (Parma); Camillo Brezzi (Arezzo); Luciano Cavalli, Pietro De Marco, Paolo Vanni (Firenze); Sergio Onger, Alessandro Porro (Brescia); Carlo Prandi (Fondazione Kessler – Istituto Trentino di Cultura); Adriano Prosperi (Scuola Normale Superiore di Pisa); Renata Salvarani (Cattolica, Milano); Paul-André Turcotte (Institut Catholique de Paris). *Responsabile Editoriale*: Alessandro Fabbri. *Comitato Editoriale*: Barbara Baccarini; Roberta Benedusi; Elena Bittasi; Emanuele Cerutti; Pia Dusi; Giancarlo Ganzerla; Nicoletta Iannino; Riccardo Maffei; Vittorio Nichilo; Ugo Pavan Dalla Torre; Alessandra Pignatta; Ronald Salzer; Stefano Siliberti†; Paola Sposetti.

Sezione *Diritto, Sicurezza e processi di vittimizzazione* (attiva dal 2011). *Coordinamento Scientifico*: Carlo Pennisi (Catania); Franco Prina (Torino); Annamaria Rufino (Napoli); Francesco Sidoti (L'Aquila). *Consiglio Scientifico*: Bruno Bertelli (Trento); Teresa Consoli (Catania); Maurizio Esposito (Cassino); Armando Saponaro (Bari); Chiara Scivoletto (Parma). *Responsabili Editoriali*: Andrea Antonilli e Susanna Vezzadini. *Comitato Editoriale*: Flavio Amadori; Christian Arnoldi; Michele Bonazzi; Rose Marie Callà; Teresa Carbone; Dafne Chitos; Gian Marco Cifaldi; Maria Teresa Gammona; Veronica Moretti; Annalisa Plava; Antonia Roberta Siino.

Sezione *Sociologia e storia della Croce Rossa* (attiva dal 2013). *Direttori*: Costantino Cipolla (Bologna) e Paolo Vanni (Firenze). *Consiglio Scientifico*: François Bugnion (*presidente* - CICR), Roger Durand (*presidente* - Société “Henry Dunant”), Giuseppe Armocida (Varese), Stefania Bartoloni (Roma III), Paolo Benvenuti (Roma III), Fabio Bertini (Firenze), Paola Binetti (Campus Bio-Medico, Roma), Ettore Calzolari (Roma I), Giovanni Cipriani (Firenze), Franco A. Fava (Torino), Carlo Focarelli (Perugia; LUISS), Edoardo Greppi (Torino), Gianni Iacovelli (Accademia di Storia dell'Arte Sanitaria, Roma), Giuseppe Palasciano (Bari), Jean-François Pitteloud (già CICR), Alessandro Porro (Brescia), Duccio Vanni (Firenze), Giorgio Zanchin (Padova). *Comitato Editoriale*: Filippo Lombardi (coordinatore), Massimo Aliverti, Nico Bortoletto, Luca Bottero, Virginia Brayda, Carolina David, Antonella Del Chiaro, Renato Del Mastro, Gerardo Di Ruocco, Boris Dubini, Alberto Galazzetti, Livia Giuliano, Laura Grassi, Veronica Grillo, Riccardo Romeo Jasinski, Pier Francesco Liguori, Maurizio Menarini, Maria Enrica Monaco, Gianluigi Nava, Marisella Notarnicola, Marcello Giovanni Novello, Raimonda Ottaviani, Isabella Pascucci, Francesco Ranaldi, Piero Ridolfi, Anastasia Siena, Calogera Tavormina, Silvana Valcavi Menozzi. *Segreteria Scientifica*: Alberto Ardissona (responsabile), Alessandro Fabbri (responsabile), Barbara Baccarini, Elena Branca, Giovanni Cerino Badone, Emanuele Cerutti, Alessandro D'Angelo, Carmela Anna Esposito, Simona Galasi, Sara Moggi, Paola Sposetti.

Dall'esperienza degli insegnanti alla voce degli studenti

Percorsi di ricerca nella Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi

A cura di Mara Maretti,
Roberta Di Risio, Thea Rossi

LABORATORIO SOCIOLOGICO



FRANCOANGELI

Ricerca empirica
ed intervento sociale

FONDO ASILO MIGRAZIONE INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo Specifico 2 Integrazione/Migrazione Legale.

Obiettivo Nazionale ON2- Integrazione- Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi

Autorità delegata- IMPACT-Progetto dal titolo: "Scommettiamo sulla cittadinanza" - Codice progetto: PROG – 2424

CUP n. C99G18000070006

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



UNIONE EUROPEA



La cura redazionale ed editoriale del testo è stata realizzata da Francesca Cubeddu.

Il coordinamento editoriale e i referenti di "Laboratorio Sociologico online" sono indicati nel box a chiusura del volume.

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)*

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835131564

Indice

Prefazione , di <i>Antonella Tozza</i>	pag.	IX
Introduzione	»	1
1. A scuola, il mondo , di <i>Fiorella Paone</i>	»	5
1. Note introduttive: inclusività e interculturalità	»	5
2. Per un'idea di scuola: farsi <i>comunità democratica</i>	»	9
3. Rimuovere gli ostacoli	»	13
4. Uno sguardo a fattori di rischio ed esiti della selezione scolastica	»	17
5. La prospettiva interculturale nella scuola delle differenze	»	23
6. Prospettive conclusive	»	28
2. Student retention. Rassegna dei modelli di studio della dispersione scolastica e dell'abbandono , di <i>Mara Maretti, Clara Salvatori</i>	»	31
1. Introduzione	»	31
2. Definizioni, fattori soggettivi e contesto scolastico	»	32
3. Le determinanti soggettive, familiari e amicali	»	34
4. Modelli di student retention per lo studio dell'integrazione studente/istituzione	»	36
5. Analisi della motivazione a svolgere il compito e procrastinazione	»	43
3. Dalla student retention alla student voice: un approccio grounded , di <i>Mara Maretti, Fiorella Paone</i>	»	48
1. La student voice	»	48

2. Studiare l'integrazione scolastica: un approccio comprendente	pag.	51
3. Il percorso di ricerca	»	53
4. Cultura organizzativa e inclusione nell'esperienza degli insegnanti della rete delle scuole multiculturali, di <i>Roberta Di Risio</i>	»	60
1. La scuola come organizzazione culturale	»	60
2. La scuola come organizzazione "a connessioni lasche": attori e processi	»	62
3. La selezione delle scuole coinvolte	»	63
4. Composizione della popolazione straniera studentesca delle scuole coinvolte nella ricerca	»	66
4.1 Descrizione della popolazione straniera da parte dei docenti intervistati	»	67
5. Ricostruzione del "sistema relazionale" entro cui inse- rire l'alunno straniero	»	69
6. "Facilitatori" e "barriere" rispetto al processo di inclu- sione scolastica per alunni stranieri	»	73
6.1 Facilitatori personali, materiali e/o strumentali e sociali	»	73
6.2 Barriere personali, materiali e/o strumentali e so- ciali	»	74
7. Conclusioni: quali azioni per una cultura organizzativa inclusiva?	»	76
5. La voce degli studenti stranieri nel contesto scolastico abruzzese. Un approccio mixed method, di <i>Vanessa Russo</i>	»	77
1. Introduzione	»	77
2. Il Disegno della ricerca: un approccio multi-struttura e multi-attore	»	78
2.1 L'intervista comprendente	»	79
2.2. Il campione	»	80
3. Analisi dei dati	»	82
4. Risultati	»	84
4.1 Core Categories	»	84
5. Categorie interpretative	»	87
5.1 Alunni di Scuola secondaria di II grado	»	87
5.2 Alunni CPIA	»	90
5.3 Studenti universitari	»	92
6. Problematiche affini	»	95

6.1 Problemi di intolleranza	pag.	95
6.2 Episodi di bullismo	»	97
6.3 Dispersione scolastica	»	99
7. Conclusioni	»	101
7.1 Dimensione personale	»	102
7.2 Dimensione sociale	»	103
7.3 Dimensione materiale	»	103
8. Note metodologiche conclusive	»	104
6. Traiettorie biografiche e vissuti scolastici. Gli studenti con origini migratorie raccontano se stessi , di <i>Thea Rossi</i>	»	106
1. Per un orientamento interculturale: premessa e questioni di sfondo	»	107
2. Percorsi migratori e confronto intergenerazionale	»	110
3. Ragazzi ricongiunti alla famiglia. Ricomposizione del rapporto familiare e inserimento scolastico	»	119
4. Percorsi di studio e problematiche di relazione interculturale	»	125
4.1 La dispersione scolastica dal punto di vista degli studenti	»	125
4.2 Le relazioni interculturali in ambito scolastico tra retorica e creatività	»	130
5. Note conclusive: percezione del rischio e meccanismo del <i>blaming</i>	»	136
7. Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica degli alunni stranieri , di <i>Annalina Sarra</i>	»	139
1. Introduzione	»	139
2. Esempi di best practice nazionali	»	142
2.1 Prato	»	143
2.2 Torino San Salvario	»	144
2.3 Milano e provincia	»	147
2.4 Bologna	»	150
2.5 Roma-Esquilino	»	153
2.6 Mazara del Vallo	»	155
3. Alcune considerazioni di sintesi	»	157
4. Uno sguardo alle esperienze europee	»	158
8. Proposte operative per il territorio , di <i>Mara Maretti, Fiorella Paone, Thea Rossi</i>	»	161
1. Premessa e nota metodologica	»	161

2. Struttura e aree di azione	pag.	163
3. La governance regionale per l'integrazione/inclusione, l'intercultura e la dispersione	»	166
3.1 Azioni di sistema	»	167
3.2 Misure di prevenzione a livello locale	»	168
3.3 Misure di intervento a livello locale	»	170
4. Alcune considerazioni conclusive	»	178
Riferimenti bibliografici	»	181
Le autrici	»	197

Prefazione

di *Antonella Tozza**

Una scuola aperta a tutti, sostenibile, inclusiva e interculturale, che non lasci nessuno indietro. Su questi obiettivi la comunità educante dell'Abruzzo ha profuso e profonderà molte energie e questa pubblicazione è una delle evidenze di un lavoro costante e condiviso.

Nel 2019, un gruppo di ricercatrici coordinate dalle Professoresse Mara Maretti e Lara Fontanella dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara ha condotto una indagine conoscitiva sull'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio nelle scuole abruzzesi, promossa nell'ambito del progetto FAMI IMPACT "Scommettiamo sulla cittadinanza", PROG. - 2424 della Regione Abruzzo, realizzato con la Società Cooperativa Sociale "On The Road" e l'Ufficio Scolastico Regionale. L'indagine è nata dalla volontà di comprendere analiticamente il fenomeno della dispersione scolastica di alunni e alunne con origini migratorie frequentanti le scuole abruzzesi, facendo emergere i fattori peculiari che, influenzando la vita quotidiana in classe, possono diventare determinanti per l'allontanamento dal contesto scolastico.

Uno dei punti di forza della ricerca è stato l'essere realizzata grazie al lavoro di una équipe multidisciplinare – caratteristica che ha reso possibile costruire un terreno di dialogo e confronto sul fenomeno di interesse – arricchita dai contributi della sociologia, dell'antropologia, della pedagogia e della statistica. Ci si è, infatti, mossi nella convinzione che un fenomeno complesso e pluridimensionale, quale quello dell'inclusione scolastica di alunni e alunne con background migratorio, possa essere compreso più a fondo a partire da una visione multiprospettica, in grado di promuovere il confronto e l'approfondimento in un'ottica di crescita reciproca. Il lavoro di ricerca si è posto, infatti, il fine di esplorare un fenomeno ancora scarsamente analizzato nei suoi aspetti peculiari nella Regione Abruzzo in modo

* Direttore generale USR Abruzzo.

da costruire un bagaglio conoscitivo sulla base del quale formulare le prime ipotesi interpretative e di intervento, coinvolgendo in un processo di maturazione professionale docenti e dirigenti e rafforzando le relazioni e le intese necessarie con le altre scuole, con le istituzioni e le risorse del territorio. Determinante è stata la scelta di operare in scuole ad alta concentrazione di alunni e alunne con cittadinanza non italiana e di coinvolgere prevalentemente docenti con funzioni strumentali o docenti con incarichi inerenti l'integrazione e l'intercultura in quanto ha fatto sì che le attività di ricerca fossero condotte proprio laddove i bisogni erano più urgenti, rendendo il percorso più significativo e potenzialmente in grado di essere maggiormente incisivo.

L'indagine ha portato a far emergere i vissuti di alunni e alunne con origini migratorie attraverso interviste biografiche e contestualmente ha dato voce agli insegnanti da sempre impegnati sul fronte della promozione della interculturalità nelle scuole. Dall'analisi delle interviste rivolte agli alunni e alle alunne e dall'analisi dei focus group con gli insegnanti è emerso un tessuto ricco di buone pratiche e di *expertise* sul tema dell'inclusione. Nonostante ciò, e sebbene si sia riscontrato un comune e costante impegno da parte dei dirigenti e degli insegnanti, nonché della rete dell'associazionismo locale e degli enti operanti nel territorio, nel creare contesti di istruzione e educazione accoglienti e valorizzanti per "tutti e per ciascuno", le interviste rendono evidente che purtroppo il cammino per il raggiungimento di una dimensione scolastica concretamente interculturale sia ancora lungo. Dal punto di vista degli alunni e delle alunne, infatti, le interviste presentano sia un vissuto di difficoltà legato al "sentirsi stranieri" a scuola sia un desiderio di riscatto sociale di loro stessi e delle loro famiglie proprio attraverso l'istruzione. I docenti intervistati, invece, mostrano sensazioni di impotenza e frustrazione dovute agli ancora troppo fragili esiti positivi dei percorsi agiti.

Alla luce dei risultati dell'indagine appare pertanto opportuna l'elaborazione di linee guida per l'inclusione e per il contrasto all'abbandono scolastico degli alunni e delle alunne con origini migratorie calate nel territorio abruzzese il cui percorso è stato già codificato nella parte conclusiva del volume al fine di potenziare, diffondere e rendere sostenibili le esperienze virtuose di inclusività attivate nel territorio. L'obiettivo di tale strumento è contribuire a "costruire" una scuola sempre più capace di sperimentare modalità di gestione della classe plurilingue e plurilivello, adottare una prospettiva didattica di natura interculturale e sostenere i processi di apprendimento di ognuno in un'ottica di universalità, successo scolastico e pieno sviluppo umano.

Per raggiungere tale traguardo sarà necessario continuare a lavorare per rafforzare un sistema di *governance* a livello territoriale per il coordina-

mento delle diverse azioni necessarie per facilitare l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, aspetto di forte novità per il territorio abruzzese in cui azioni sinergiche in tal senso fanno fatica ad essere sistematizzate.

Ricerca, formazione, intercultura e territorio sono senz'altro le parole chiave dell'indagine che si presenta nel volume, ma sono anche gli assi portanti di quel percorso di costante approfondimento, problematizzazione e intervento che, con l'impegno di ogni stakeholder coinvolto, porterà alla costruzione di una scuola capace di rispettare il mandato affidatole dalla Costituzione, valorizzare le differenze e divenire autenticamente interculturale e plurilingue.

Introduzione

Il volume presenta i risultati della ricerca “Scommettiamo sulla cittadinanza” inserita all’interno del più ampio progetto FAMI-IMPACT 2014-2020 (PROG – 2424), che è stato realizzato in collaborazione con la Rete delle scuole multiculturali della Regione Abruzzo nei mesi di marzo-dicembre 2019, con l’intento di esplorare le problematiche connesse con la gestione dei processi di integrazione degli alunni con origini migratorie, col fine ultimo di ricavare materiale utile alla elaborazione di una proposta di linee guida per l’inclusione.

La complessità degli aspetti in gioco ha indotto a scegliere una prospettiva di ricerca in grado di integrare i contributi della sociologia, della pedagogia, dell’antropologia, della statistica per elaborare nella fase conclusiva ipotesi interpretative e applicative di tipo interdisciplinare, scaturite dall’incrocio tra gli interessi scientifici delle ricercatrici e le istanze specifiche dei vari attori, che a diverso titolo sono coinvolti nel processo di integrazione¹ degli alunni con background migratorio.

Il contributo di questi ultimi ha delineato una situazione di sostanziale convergenza tra le scuole oggetto della ricerca riguardo all’approccio alla differenza, per aver assunto unanimemente il principio dell’educazione inclusiva, il quale viene declinato principalmente come predisposizione di un ambiente d’apprendimento che sia in grado di dare attuazione al diritto di opportunità educative eque, affinché la diversità non generi forme di discriminazione e di razzismo differenzialistico.

Nei loro progetti pedagogici la prospettiva inclusiva si coniuga, per quanto riguarda in modo specifico la gestione delle dinamiche direttamente coinvolte nella relazione con lo “straniero”, con quella dell’educazione in-

¹ Considerando la prospettiva multidisciplinare della ricerca, è opportuno precisare che nel volume i termini integrazione e inclusione verranno assunti come sinonimi, fermo restando la scelta delle autrici di utilizzare l’uno o l’altro sulla base del taglio disciplinare.

terculturale, assunta come paradigma di riferimento. A quest'ultima viene attribuita come finalità generale il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze entro un percorso di formazione alla cittadinanza globale, che contempra l'acquisizione di tutti quei valori, conoscenze, competenze necessari alla convivenza democratica. Un disegno pedagogico questo che ha indirizzato le scuole verso l'adozione di un modello formativo in cui l'inclusione possa configurarsi come "un'impresa condivisa", condizione ritenuta necessaria al fine di prevenire l'insuccesso e garantire pari opportunità di riuscita a tutti gli alunni.

Il volume presenta contributi di diversa tipologia², essendo alcuni caratterizzati da un taglio più teorico e altri più metodologico. Infatti, alcuni contributi introducono e inquadrano i temi sviluppati nell'ambito delle diverse attività di ricerca, altri analizzano i materiali raccolti tramite focus group con i docenti e interviste agli alunni delle scuole coinvolte nonché agli studenti dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Il contributo di Fiorella Paone analizza in chiave pedagogica i concetti che fanno da cornice alla ricerca, quali insuccesso scolastico, intercultura, inclusione, pari opportunità, che risultano basilari per costruire una scuola intesa come comunità democratica, tenendo conto anche degli ultimi documenti ministeriali sull'integrazione degli alunni stranieri e delle problematiche emerse con la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19.

Mara Maretti e Clara Salvatori propongono una rassegna di modelli di studio della dispersione e dell'abbandono – termini che confluiscono nell'espressione "student retention" – facendo riferimento a una ricca bibliografia di taglio interdisciplinare, con un focus particolare sulla sociologia. L'intento delle autrici è rivolto sia a conoscere i fattori che spingono gli studenti ad abbandonare il percorso formativo oppure ad accumulare insuccessi, sia a individuare azioni e strumenti efficaci e appropriati che permettano di ridimensionare il fenomeno del *dropout*.

Mara Maretti e Fiorella Paone nel terzo capitolo ricostruiscono le scelte metodologiche che hanno sostenuto il disegno della ricerca, con particolare riferimento alla Grounded Theory e allo Student Voice, individuate la prima per la sua utilità nell'indagare su un fenomeno, come quello della inclusione scolastica di alunni con origini migratorie in Abruzzo, quasi inesplorato dalla letteratura scientifica di riferimento e la seconda per la convinzione di dover legittimare la voce degli studenti, come forza trasformativa della scuola.

Il capitolo a cura di Roberta Di Risio introduce alla parte empirica della

² Nelle parti del volume dedicate all'analisi dei dati e del materiale raccolto tramite interviste e focus group e nell'ultimo capitolo non si è fatto riferimento alla fase pandemica attuale dovuta al Covid-19 in quanto la ricerca, come esplicitato nell'incipit dell'introduzione e in alcuni capitoli del volume, è stata svolta nel 2019.

ricerca, proponendo dapprima una riflessione sulla scuola intesa come sistema organizzativo preposto allo sviluppo e alla formazione dell'individuo, per far emergere successivamente, dai contributi dei docenti partecipanti ai focus group, gli orientamenti valoriali, culturali e operativi che sostengono la loro azione riguardo alla inclusione degli studenti con background migratorio e alla prevenzione e contrasto della dispersione scolastica.

Vanessa Russo illustra come la scelta metodologica dell'intervista comprendente abbia avuto come obiettivo primario l'identificazione della situazione sociale dei ragazzi che orienta il loro agire nel contesto scolastico. In particolare, la calibratura del temario sulla sfera relazionale ha permesso di individuare nella famiglia, nella scuola e nel territorio italiano le tre core categories comuni a tutto il campione. Nel prosieguo vengono identificati tre profili caratteristici tra gli studenti intervistati e dalla analisi delle loro connotazioni e linguaggi è stato possibile risalire alla loro situazione sociale e alle leve strategiche e criticità che li accompagnano nel loro percorso di studi.

Il lavoro di Thea Rossi contribuisce alla ricostruzione delle traiettorie biografiche degli studenti provenienti da un contesto migratorio e delle loro esperienze nella scuola italiana. Attraverso il racconto dei loro vissuti è stato possibile ricostruire la storia migratoria familiare e personale, i termini del confronto intergenerazionale all'interno della famiglia nella gestione dei processi di rinegoziazione identitaria, le problematiche del ricongiungimento a livello familiare e scolastico, il ruolo dei compagni e dei docenti nella gestione delle relazioni interculturali, le motivazioni della irregolarità dei percorsi di studio e dell'abbandono scolastico.

Infine, Annalina Sarra fornisce una ricognizione di esperienze e di buone pratiche inerenti la gestione di classi multilingue e pluriculturali adottate nella realtà scolastica italiana, facendo emergere come questa non si sia limitata ad adottare strategie compensatorie di integrazione degli alunni immigrati, avendo già da tempo scelto di operare secondo l'ottica interculturale. A conclusione viene proposta una sintesi delle misure educative adottate all'interno dell'Unione europea per favorire l'integrazione degli studenti provenienti da un contesto migratorio.

Nell'ultimo capitolo, Mara Maretta, Fiorella Paone e Thea Rossi illustrano alcune proposte operative che tengono conto delle specificità del territorio, dei limiti evidenziati, dei bisogni rilevati e della opportunità emerse dai focus group e dalla voce degli studenti. Tali proposte sono state condivise e partecipate con i diversi attori coinvolti. Per tale ragione sono state pensate come uno strumento comune alla Rete delle scuole multiculturali, attraverso il quale sistematizzare il bagaglio di pratiche interculturali già in atto nelle scuole e, nello stesso tempo, sperimentare azioni concrete a livel-

lo regionale per la promozione di processi di integrazione e inclusione degli alunni con origini migratorie, al fine di prevenire la dispersione scolastica e l'abbandono.

Cogliamo l'occasione per ringraziare i Dirigenti Scolastici, il personale docente, gli studenti per la disponibilità a raccontare il loro vissuto e le esperienze all'interno del contesto scolastico e per aver fornito spunti preziosi per la realizzazione del lavoro.

Un particolare ringraziamento è rivolto alla Prof.ssa Barbara Rastelli, Dirigente Scolastica dell'I.C. di Martinsicuro, nonché coordinatrice della Rete delle scuole multiculturali della Regione Abruzzo, che ha collaborato attivamente alla ricerca fungendo da collegamento tra i vari istituti coinvolti e supportando la gestione delle attività progettuali.

Le curatrici del volume

1. A scuola, il mondo

di *Fiorella Paone*

Abstract

Un progetto pedagogico che voglia prevenire l'insuccesso scolastico di ogni alunno e alunna, promuovendo il loro pieno sviluppo personale in una cornice che garantisca pari opportunità di riuscita a tutti e a tutte, non può prescindere da una riflessione che metta a fuoco i tratti fondamentali di una scuola che coniughi la prospettiva inclusiva e quella interculturale. Tali approcci, infatti, aprono a processi interconnessi in una relazione di reciprocità circolare che è fondamento della scuola democratica. Data la complessità del tema, la riflessione volge lo sguardo ad alcune delle questioni chiave che caratterizzano il dibattito scientifico in materia, inquadrando dal punto di vista teorico alcuni elementi fondanti: il concetto di scuola come comunità democratica, i fenomeni legati alle pari opportunità di accesso e riuscita scolastica nei loro tratti generali e specifici in relazione agli alunni e alunne con origini migratorie e l'evoluzione della prospettiva interculturale.

1. Note introduttive: inclusività e interculturalità

Nel corso di poco più di trent'anni, a partire dalla doppia spinta della crescita economica e della globalizzazione, la scuola si trova a confrontarsi con alcune nuove questioni che hanno una forte influenza sulle concrete possibilità di una sua effettiva democratizzazione. Fra queste, si individuano (De Michele, 2010): la fragilità della risposta della scuola al fallimento della "promessa" di mobilità sociale legata al grado di istruzione raggiunto; l'anticipazione delle funzioni di socializzazione secondaria prima dell'ingresso a scuola del bambino o della bambina ad opera dei nuovi media; il sovraccarico della scuola dovuto alla precarizzazione e frammentazione del contesto sociale; l'arretramento del welfare.

All'interno di questo quadro generale di trasformazioni che investono la società e la scuola e che sono effetto di un insieme di forze che si muovono a livello globale, si inserisce la crescente presenza di *alunne e alunni provenienti da altrove* (Cavalletto, 2015, p. 27). A questo proposito, in un recente documento dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza si ricorda che (2018, p. 8):

secondo l'ISTAT, dal 1993 al 2014 in Italia sono nati quasi 971 mila bambini da genitori stranieri, con una tendenza alla crescita che si è però invertita negli ultimi anni: dopo oltre vent'anni di incrementi, ora stanno diminuendo le nascite da genitori immigrati in Italia. Erano quasi 80 mila nel 2012, nel 2015 erano poco più di 72 mila, e alla fine del 2017 erano 67.933. Si tratta comunque di quasi il 15% delle nascite complessive, con marcate sperequazioni territoriali: si va da punte superiori al 20% nelle regioni settentrionali a un modesto 5% nel Mezzogiorno e nelle Isole.

Secondo i dati MIUR (2018) nell'anno scolastico 2017/2018 le scuole italiane hanno accolto 842.000 alunni/e con cittadinanza non italiana, ossia il 9,7% della popolazione studentesca complessiva (con un incremento dello 0,3% rispetto al 2016)¹.

Nella Scuola primaria si concentrano 302.122 alunni e alunne con origini migratorie, mentre nella Scuola secondaria di I grado sono 191.663 e nella Scuola secondaria di II grado 167.486. Secondo i dati ISTAT relativi all'a.s. 2015/16 (Quattrociochi, Conti, 2017, pp. 154-170), i nati in Italia sono il 30,4% degli alunni e delle alunne con origini migratorie che frequentano le scuole secondarie di I e II grado², mentre il 23,5% è arrivato/a prima dei 6 anni di età, il 26,2% è entrato in Italia tra i 6 e i 10 anni e il 19,9% è venuto a 11 anni e più.

Il mescolamento di culture e etnie diverse, che caratterizza come un dato oramai strutturale le classi italiane e che rende il contatto con altre lingue, usanze e tradizioni diretto e immediato, sta contribuendo a modificare le forme di rappresentazione dell'identità della comunità scolastica e le stesse modalità del fare scuola, sollecitando i professionisti e le professioniste del settore in merito alla necessità di progettare e sperimentare nuove pratiche pedagogico/didattiche capaci di rispondere alle esigenze di tutti/e e di ciascuno/a.

Va sottolineato che alunni e alunne con origini migratorie³, con la loro

¹ Fra questi il 63,1% è nata in Italia e le comunità maggiormente rappresentate provengono da Romania (18,8%), Albania (13,6%), Marocco (12,3%) e Cina (6,3%).

² Le questioni relative alla specificità del processo di inclusione delle seconde generazioni di origine migratoria sono ampie e complesse e non verranno trattate in questa sede, pur nella consapevolezza della loro rilevanza.

³ Con il documento *Diversi da chi?* dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli

stessa presenza, interrogano con nuove istanze le istituzioni scolastiche già rese fragili a causa degli scarsi investimenti, dei tagli e dell'ancora troppo marginale e poco incisivo interesse del mondo politico. Emergono, infatti, bisogni legati, solo per fare alcuni esempi, alla lingua, alla precarietà della condizione familiare o abitativa, alle differenze rispetto al percorso scolastico pregresso.

Tale situazione, pur nelle sue peculiarità, ha un importante elemento di continuità con quanto accadde negli anni '60-'70 con le migrazioni interne (soprattutto da sud a nord della penisola) e l'avvento della scuola di massa, che portarono all'emergere del tema dell'allargamento della scolarizzazione a tutte le fasce sociali in un'ottica di equità e universalità (Santerini, 2017). È sempre a partire da quest'ottica, infatti, che ci si interroga per comprendere e intervenire sul fatto che l'insuccesso scolastico è maggiore fra gli alunni e le alunne che esprimono una differenza socioculturale rispetto ai modelli dominanti nelle classi, come, spesso, quelli/e con origini migratorie. Costoro, in particolare i non nati in Italia, hanno in media voti più bassi e un più comune vissuto di bocciature e allontanamento dalla scuola (ISTAT, 2020a, pp. 39-52): si crea, così, un divario con i coetanei di cittadinanza italiana, che si allarga in modo progressivo con il passaggio da un grado all'altro del sistema di istruzione, dimostrando la sconfitta della vocazione inclusiva della scuola (Santerini, 2017).

Con il termine inclusione si fa riferimento al processo grazie al quale il contesto scuola assume le caratteristiche di una *comunità democratica* (Baldacci, 2014; 2019) capace di superare approcci tesi alla normalizzazione, omogenizzazione e categorizzazione e di rispondere ai bisogni di ciascun alunno e alunna, promuovendone il pieno sviluppo in linea con le proprie potenzialità e risorse. L'inclusione è, cioè, quel processo che, coinvolgendo l'intera comunità scolastica, stimola a eliminare ogni forma di pregiudizio, discriminazione ed emarginazione culturale, sociale, istituzionale ed educativa, costruendo contesti in grado di riconoscere e valorizzare le peculiarità di ognuno/a. A tal fine opera per cancellare quelle barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali che possono inficiare il percorso formativo. Promuovere inclusione vuol dire, quindi, mettere in campo azioni di facilitazione volte a sostenere l'emancipazione e la crescita culturale, sociale, cognitiva, affettiva globale in riferimento non solo ai progetti di vita e alle aspettative degli alunni, delle alunne e delle loro famiglie, ma anche a una qualità positiva:

alunni promosso dal MIUR nel 2015, si supera l'espressione "alunni stranieri" che viene sostituita da altre definizioni: "studenti con origini migratorie", "studenti con background migratorio", "figli di migranti".

- dei risultati scolastici;
- della relazionalità e della partecipazione;
- della soddisfazione e motivazione personale.

Coerentemente con quanto sin qui sostenuto e con i principi costituzionali per i quali la “scuola è aperta a tutti” (art. 34) e tutti e tutte hanno diritto “al pieno sviluppo personale” (art. 3), negli ultimi trent’anni la riflessione pedagogica e il mondo scolastico si sono orientati a costruire i presupposti teorici, metodologici, organizzativi e didattici atti ad accrescere le opportunità di benessere scolastico e di riuscita in termini di risultati raggiunti da alunni/e con origini migratoria in un’ottica inclusiva, quindi, di equità e universalità. L’istruzione è, infatti, diritto primario e inalienabile, coerentemente con quanto stabilito dalla Dichiarazione Internazionale dei diritti del fanciullo del 1989, ratificata dall’Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176. Pertanto, il diritto all’istruzione è da garantire a qualunque condizione anche ai minori con origini migratorie presenti sul territorio nazionale in base a un principio di pari opportunità, a prescindere dalla posizione di regolarità dei genitori in ordine al soggiorno (d.p.r. 394/1999). Come sancisce l’art. 38 del Testo unico 286/1999:

i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all’obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all’istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.

In linea generale, pertanto, si ritiene che per promuovere il successo formativo di alunni e alunne con origini migratoria non si possa prescindere dalla costruzione di una prospettiva inclusiva che si muova di pari passo all’assunzione di una visione interculturale capace di coinvolgere tutta la classe. Si ritiene, infatti, che nella società democratica contemporanea l’educazione o si fa educazione interculturale o non è affatto educazione. Una società, cioè, non può dirsi democratica se le sue istituzioni dell’istruzione e dell’educazione non sono attrezzate per offrire a tutti/e e ciascuno/a opportunità concrete per sviluppare ed esprimere pienamente la propria identità e competenza culturale in un’ottica di piena partecipazione e di cittadinanza intenzionale e attiva, al di là delle differenti origini.

Come avremo modo di approfondire nel corso del capitolo, fare intercultura vuole, infatti, dire, costruire una mentalità capace di riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze, lavorando nell’ottica che alle pari opportunità di accesso corrispondano opportunità di riuscita pari per ogni alunno e alunna. Vuol dire adottare misure che contrastino condizioni di

svantaggio e prevengano le disuguaglianze determinante, solo per fare alcuni esempi molto comuni nei vissuti di alunni e alunne con origini migratorie, da: mancata conoscenza della lingua, precarietà abitativa, carriere scolastiche precedenti bruscamente interrotte o frammentarie, difficoltà dei genitori a seguire l'impegno scolastico di figli/e, ecc. Vuol dire superare visioni assimilazioniste e di tipo compensativo per aprirsi a una realtà caleidoscopica in quanto a valori, visioni, abitudini quotidiane, stili di vita, principi religiosi ed etici, patrimoni culturali, intesi come una ricchezza in grado di far crescere tutta la comunità scolastica grazie al confronto, al dialogo e allo scambio in un'ottica di meticciamento (Bruni, 2019).

Inclusività e interculturalità, dunque, possono essere intese come chiavi per costruire il senso di un progetto pedagogico che veda l'istituzione scolastica come soggetto in grado di garantire quotidianamente e in modo consapevole e intenzionale l'espressione, la negoziazione e la condivisione dei valori, dei significati e delle prassi di una comunità scolastica sempre più plurale, individuando percorsi curriculari in grado di accogliere e valorizzare le differenze (Gentile, Chiappelli, 2016).

A partire da queste riflessioni, si è scelto di approfondire e articolare alcuni dei costrutti che, a nostro avviso, sono alla base di una scuola autenticamente per tutti/e e per ciascuno/a, quali quelli di: scuola come *comunità democratica*, pari opportunità di accesso e riuscita scolastica e intercultura. Tali concetti sono, infatti, parte costitutiva e imprescindibile di uno sfondo di senso che sia orizzonte verso il quale orientare la progettualità pedagogica di una scuola che non lascia indietro o metta ai margini nessun alunno e nessuna alunna⁴.

2. Per un'idea di scuola: farsi *comunità democratica*

Per meglio contestualizzare il senso di un'attenzione che si volge a riflettere in modo particolare su differenze socioculturali, disuguaglianza scolastica e intercultura, ci sembra utile esplicitare l'idea di scuola cui si fa riferimento. A tal proposito, infatti, si ritiene con Baldacci (2014; 2019) che sia di fondamentale importanza la consapevolezza, l'esplicitazione e la condivisione dell'idea di scuola cui si fa riferimento in quanto è a partire da quest'ultima che è possibile aprire un dialogo fra gli attori coinvolti al fine

⁴ I concetti appena accennati definiscono la cornice a partire dalla quale si è mosso il lavoro di ricerca realizzato nell'anno 2019, con il coordinamento scientifico della Prof.ssa Mara Maretta, da un'équipe di ricercatrici dell'Università "G. d'Annunzio" – di cui ho fatto parte – nella Rete delle Scuole Multiculturali della Regione Abruzzo nell'ambito del Progetto *Scommettiamo sulla Cittadinanza*.

di orientare in modo intenzionale sia le politiche in materia di istruzione (a livello macro), sia le progettazioni, le programmazioni scolastiche e la vita quotidiana in classe (a livello micro).

Si adotta qui un'ottica di tipo culturale e bioecologico per la quale la scuola, in quanto sistema di azioni e prassi rilevabili, è da considerare come contesto formativo da mettere in relazione sia al particolare tipo di società in cui si inserisce, dato dall'interazione fra un complesso di sistemi interconnessi tra loro, sia al modo in cui è percepita dai singoli e dalla collettività, presupposto delle convinzioni costruite e dei comportamenti agiti (Bronfenbrenner, 1979; 2010). Essa è da intendersi come un'unità ecologica, cioè un'organizzazione sistematica di relazioni fra un gruppo di persone (la classe) e il suo contesto, sia fisico che culturale (Colombo, 2010). In quest'ottica, la scuola è caratterizzata dalle stesse contraddizioni presenti a livello sociale, che oggi possiamo individuare nella svalutazione della cultura umanistica a favore di quella utilitaristica, nell'affermarsi di una ideologia individualistica e competitiva alle spese di quella solidaristica, nell'espansione di un approccio medico e terapeutico a problematiche di ordine sociale e pedagogico (Goussot, 2015, p. 1). I *fatti* sociali, considerati durkheimianamente⁵, influenzerebbero, cioè, l'agire quotidiano delle persone anche a scuola. La scuola, quindi, sarebbe da intendere come un vero e proprio ambiente di vita con una sua cultura di riferimento⁶ (si potrebbe dire con Bourdieu un *habitus di scholè*), veicolata innanzitutto dagli insegnanti e costruita a partire da differenti livelli, che dialoga con un'utenza sempre più varia, costituita in primis dagli alunni e dalle alunne e dai loro genitori, anch'essa portatrice di una sua cultura di riferimento (Besozzi, 2006).

A questo proposito, possiamo sostenere che i valori sui quali si fonda la cultura scolastica siano influenzati da due macro-paradigmi che si confronta-

⁵ «Non diciamo infatti che i fatti sociali sono cose materiali, bensì che essi sono cose allo stesso titolo in cui lo sono le cose materiali – per quanto in un'altra maniera» (Durkheim, 1895, p. 10). Per il sociologo francese, inoltre, lo studio della realtà, come speculazione teorica su di essa, implica il tentativo di migliorarla.

⁶ La cultura scolastica è, infatti basata su una dimensione etico-morale di condivisione di valori comuni, routines e prassi che permettano ai suoi appartenenti di avere un criterio di orientamento, valutazione e comportamento collettivo. Va sottolineato che la formazione scolastica non si basa solo sulla trasmissione di un curriculum esplicito, ma anche di un curriculum latente, in riferimento alle dimensioni contenutistico-cognitiva, comportamentale, morale e culturale (Benadusi *et al.*, 2004). Con l'espressione *curricolo esplicito* si indica il percorso educativo formale costruito sull'acquisizione progressiva di una serie di competenze specifiche in vista del raggiungimento di predeterminati obiettivi sulla base della trasmissione sequenziale dei diversi contenuti dell'insegnamento, in base alle capacità di apprendimento legate allo sviluppo cognitivo degli studenti. Con l'espressione *curricolo latente* si fa, invece, riferimento al sistema non formalizzato di convinzioni, atteggiamenti, valori, orientamenti agiti nella scuola e interiorizzati dagli studenti a partire dalle relazioni che vivono a scuola.

no in una sorta di gramsciana *guerra di posizione*. Da un lato vi sarebbe, infatti, l'idealtipo della "scuola della monarchia", dall'altro quello della "scuola della repubblica" (Alberti, 2015); in termini generali, il primo accentuerebbe una finalità selettiva di formazione del capitale umano su presupposti adattivi e competitivi, il secondo una finalità democratica di promozione sociale e costruzione di cittadinanza su presupposti critici ed emancipativi.

La prospettiva inclusiva e interculturale, che è chiave per orientarci in questo percorso di approfondimento, trova un suo pieno significato e una più coerente collocazione in riferimento al secondo degli idealtipi citati, in quanto non avrebbe senso "dichiararsi inclusivi" e poi costruire contesti e climi basati su competizione e selezione in un processo alimentato dalla dialettica premio/punizione. Lo spazio epistemico⁷ che quest'ultimo delinea è, infatti, l'unico in grado di orientare in termini di equità e universalità l'insieme delle pratiche scolastiche, almeno al livello dell'obbligo.

Il *tipo ideale* della "scuola della repubblica" apre a un'idea di scuola intesa come *comunità democratica* che, come ci ha proposto Dewey (1916), educi attraverso il confronto e il dialogo al significato più autentico della cittadinanza, intesa come processo intenzionale e consapevole, mai completamente compiuto, di partecipazione, socialità e corresponsabilità. In questa accezione, la comunità scolastica è tesa a far raggiungere a tutti/e e a ognuno/a competenze culturali per la propria emancipazione, autonomia e formazione integrale, in quanto ogni individuo è considerato come fine in sé e in quanto tale il suo pieno sviluppo è da proteggere e sostenere come un dovere etico. In questo senso, la competenza non è da intendere in chiave produttivistica, bensì di autonomia critica che apra sia al consenso che al conflitto o dissenso. È intesa (Baldacci, 2019, pp. 222-224):

come la capacità di usare intelligentemente le conoscenze in rapporto a un certo campo d'attività. A questo proposito l'espressione "campo d'attività" va concepita in senso ampio, tale da abbracciare anche l'attività culturale [...]. Dove c'è un'attività non ci sono solo conoscenze, ma anche competenze ad essa inerenti, ossia la capacità di usare un certo insieme di conoscenze in modo intelligente per compiere operazioni significative entro quel campo. Per esempio, individuare l'idea chiave di un saggio letterario (o di un testo in genere) è un'operazione che richiede competenza: esige conoscenze, capacità di comprensione, abiti mentali, sensibilità ecc.

⁷ Con tale espressione ci riferiamo alla cornice culturale in cui si definiscono, a livello macro- e micro-sociale, gli spazi di esercizio, i paradigmi teorici, le metacondizioni e i metacriteri di possibilità dei processi di produzione e riproduzione socioculturale. Ogni *episteme* ha carattere contingente ed è al tempo stesso effetto e condizione delle trasformazioni storico-sociali (Foucault, 1969).

In ottica deweyana, dunque, la competenza sintetizzerebbe il sapere, il saper fare e il saper pensare in un mescolarsi di conoscenze dichiarative, procedurali e abiti mentali che sono fine di una scuola di iniziativa democratica. Tale scuola si pone, infatti, finalità di istruzione/educazione di tutti/e e di ciascuno/a, nell'ottica di promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità personali in vista dell'esercizio consapevole della cittadinanza e della piena partecipazione economico-sociale. La scuola *comunità democratica* si basa sui significati e i valori della Costituzione italiana, intesi come condizione necessaria e motore per l'efficacia formativa e lo sviluppo umano dei suoi membri, dunque per l'espansione delle libertà sostanziali di cittadini/e (Baldacci, 2019). Queste ultime sono funzione delle opportunità esterne, di cui ognuno può godere in termini di beni e diritti, e delle capacità interne ad ogni persona di utilizzarle sia per definire i propri progetti di vita in modo autonomo, realistico e soddisfacente sia per realizzarli in modo concreto. Responsabilità della scuola è promuovere tali capacità interne, formando alunni e alunne competenti dal punto di vista culturale, ossia in grado di esercitare intenzionalmente e attivamente la propria cittadinanza e di inserirsi consapevolmente nel mondo del lavoro. Tale responsabilità si muove nella consapevolezza dell'importanza delle opportunità esterne in quanto «se è vero che la coscienza non è solo un prodotto delle condizioni materiali, rimane vero che è difficile che si sviluppi pienamente in condizioni materiali completamente ostili» (Lucisano, 2017, p. 139).

Chiarita la concezione di fondo e la cornice all'interno della quale si muove la nostra riflessione sulla scuola, ci sembra utile volgere lo sguardo alla sua attuale concreta condizione, esplicitando che, in termini generali, si condivide la lettura di De Mauro (2015):

nonostante le minori risorse stanziate, le scelte punitive nei confronti degli insegnanti e i vari provvedimenti nefasti e peggiorativi, la scuola italiana – così com'è – ha funzionato complessivamente bene in questi anni. Non abbiamo memoria storica: cinquant'anni fa, due terzi della nostra popolazione non era scolarizzata, rispetto ad allora abbiamo fatto passi da gigante. Come attestano i dati internazionali sull'istruzione, in alcuni livelli – materna, elementari, media inferiore – i nostri alunni sono tra i migliori al mondo come competenze e capacità didattiche. [...]. Ovviamente servono più soldi per la scuola e i governi stanno tagliando troppo su un settore strategico per il Paese.

Continuando a tenere presente quanto appena sostenuto, riteniamo che, nel proseguo dell'analisi, sia, però, importante focalizzare l'attenzione su quei casi di insuccesso formativo in cui la scuola non riesce a tener fede fino in fondo alla sua ispirazione democratica. Questa, infatti, implica la responsabilità di ottemperare al dettato costituzionale di rimuovere quegli

ostacoli che impediscono la piena realizzazione personale di ogni cittadino e cittadina e che, in ambito scolastico, possono influenzare i processi di scolarizzazione in direzione di un progressivo disinvestimento e allontanamento degli alunni e delle alunne che accedono al sistema di istruzione e lo frequentano in assenza di un contesto socioculturale di origine in grado di supportarli/e. Fra costoro, come vedremo, spesso vi sono coloro che hanno un background migratorio.

3. Rimuovere gli ostacoli

Occuparsi di processi di scolarizzazione implica l'assunzione di una prospettiva multidimensionale e di ampio respiro, nella consapevolezza di trovarsi a osservare e analizzare un processo in cui si intrecciano una pluralità di fattori interagenti. Il confronto tra famiglia, corpo docente, alunni e alunne, infatti, fa sì che vengano messe in gioco le reciproche aspettative e reazioni, ciascuno a partire dalla propria storia, cultura, posizione socioculturale, origine etnica e in riferimento al proprio contesto di vita, a livello micro, meso e macro. È, quindi, necessario superare un'ottica che limiti il proprio sguardo al ristretto ambito scolastico, considerandolo nelle sue molteplici connessioni e interazioni con la cornice sociale e culturale in cui si inserisce (Archer, 1995). Occorrerebbe, cioè, porre attenzione al fatto che (Cederna, 2017, p. 300):

ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza... I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa.

La necessità di un confronto fra il mondo scolastico e quello extrascolastico non vuol certo dire che i professionisti e le professioniste della scuola dovrebbero affannarsi a realizzare una molteplicità di attività extracurricolari prima del riconoscimento di un effettiva e intenzionale maturazione di una richiesta da parte di alunni/e, ossia prima di aver avviato un reale processo di apprendimento/insegnamento che porti alla opportunità di un confronto critico e consapevole col territorio, con i suoi attori e con le questioni che lo animano. Al contrario, vuol dire che è importante che i professionisti e le professioniste della scuola sfuggano qualunque atteggiamento di

delega a terzi e si assumano la responsabilità (parte integrante ed imprescindibile del proprio ruolo):

- di interrogarsi su punti di forza e bisogni di alunni/e, a partire dalla conoscenza delle caratteristiche del background socioculturale col quale accedono alla scuola;
- di progettare, in base a tali punti di forza e bisogni, curricoli che, nella loro dimensione esplicita ed implicita, sia attraverso i linguaggi e i percorsi disciplinari nelle loro specificità e convergenze progettuali sia attraverso altre attività curriculari realizzate anche in collaborazione con altri soggetti, mettano in grado di allargare e consolidare il bagaglio di conoscenze e competenze di alunni/e, in modo da renderli capaci di interrogare e interpretare la realtà ed intervenire su di essa, quindi, di esercitare consapevolmente, intenzionalmente e attivamente la propria cittadinanza (Ambel, 2020).

È importante, dunque, che la salda preparazione disciplinare, pedagogica e didattica dei professionisti e delle professioniste della scuola sia arricchita dalla capacità di mettere a fuoco i più importanti fattori sociali che influenzano la vita scolastica, al fine di poter progettare curricoli in linea con le esigenze emergenti di alunni/e e con le loro potenzialità e risorse, e di ottemperare al suddetto dettato Costituzionale, rimuovendo gli ostacoli e avviando e sostenendo processi di scolarizzazione inclusivi.

Come sostiene Benadusi (2004, pp. 144-145):

l'uguaglianza delle opportunità è considerata effettiva qualora garantisca per tutti gli studenti uguali possibilità di riuscita. [...] Si va, dunque, verso la progressiva considerazione dell'uguaglianza delle opportunità intesa non tanto come sistemi, contenuti, mezzi di istruzioni uguali, ma ugualmente efficaci in ordine alla loro offerta alle fasce sociali.

Si rilegge, cioè, il principio dell'uguaglianza a partire da una prospettiva di equità e universalità.

In quest'ottica, si può sostenere che la dispersione scolastica sia una delle manifestazioni più esplicite di quei casi di sconfitta del tentativo della scuola stessa di contribuire a ridurre la distanza sociale fra gli alunni e le alunne in modo da promuovere lo sviluppo umano di tutti/e e di ciascuno/a, qui considerato come fine ultimo dell'istruzione/educazione (Baldacci, 2014). La distanza sociale si tradurrebbe, cioè, in disuguaglianza scolastica, trasformando il privilegio in merito. Quanto detto fa sì che oggi ci si trovi nelle condizioni per cui (Benadusi, 2004, p. 134):

l'analfabetismo lascia il posto al problema della dispersione scolastica nei vari livelli di istruzione e a forme di neoanalfabetismo, mentre l'elitarismo assume le forme più manifeste della selezione e della differenziazione (o gerarchia) interna fra i vari indirizzi della scuola secondaria superiore e fra le diverse facoltà universitarie, che continuano a manifestare esiti altrettanto disparati anche in relazione allo status sociale d'origine dello studente.

La dispersione scolastica è da noi intesa come fenomeno multifattoriale che ha le sue radici già nei primi anni di scuola. È, infatti, da leggere come esito finale e punto culminante di un processo di progressivo disinvestimento sull'istruzione da parte di alunni e alunne. Questo sarebbe frutto di un loro prolungato senso di frustrazione e impotenza dovuto al fatto che la scuola non riuscirebbe a fare scelte pedagogico-didattiche capaci di rispondere ai loro bisogni, superando un approccio, manifesto o pregiudiziale, di discriminazione diretta o indiretta verso coloro che esprimono una differenza socioculturale. Si può, dunque, sostenere, in accordo con Bourdieu, che il fatto che a opportunità di accesso pari non corrispondano necessariamente opportunità di riuscita pari⁸ sia riflesso di un contesto⁹ che, ancora troppo spesso, etichetta come "carenti", o dal punto di vista della capacità o dell'impegno, comportamenti che sono frutto dell'estraneità al linguaggio e ai valori ereditati nell'ambiente di origine rispetto al linguaggio e ai valori propri della scuola (Romito, 2016). Sebbene si stia adoperando l'espressione *dispersione scolastica*, siamo consapevoli che non facciamo che riferirci, in modo meno diretto, e forse deresponsabilizzante, a quei fenomeni di "selezione" che escludono i più fragili operati dalla scuola attraverso meccanismi di violenza simbolica che generano una sorta di illusione ottica, che consiste nel considerare merito il privilegio di avere un background culturale conforme a quello accettato e valorizzato nella scuola¹⁰ (Bourdieu,

⁸ Tale disparità sino all'inizio degli anni '80 si è tradotta soprattutto nelle difficoltà di assolvimento dell'obbligo scolastico. In tempi più recenti essa, invece, sembrerebbe agire per lo più nei termini di una discrepanza nelle possibilità di permanenza nel sistema scolastico fino all'ottenimento dei titoli di istruzione formale più alti.

⁹ A questo proposito, si può sostenere che ancora troppi insegnanti non riescono a staccarsi definitivamente dal loro ruolo di *vestali della classe media* (Barbagli, Dei, 1969), rafforzando le disuguaglianze sociali attraverso la riproduzione, a livello organizzativo, contestuale e metodologico, delle contraddizioni proprie della società (Romito, 2016).

¹⁰ «I bambini originari degli ambienti sociali privilegiati non sono debitori al loro ambiente soltanto di abitudini e di stimoli che servono loro direttamente nei compiti scolastici; e il vantaggio più importante non è quello che essi traggono dall'aiuto diretto che i genitori possono loro concedere. Essi ricevono in eredità anche delle conoscenze e uno stile di comportamento, dei gusti e un "buon gusto", i quali fruttano nella scuola a tal punto che questi aspetti imponderabili dell'atteggiamento sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali» (Bourdieu, 1966, tr. it. 1978, p. 292).

1970). Sarebbe, dunque, la mancata conformità alle aspettative cognitive e comportamentali della scuola che, secondo Bourdieu, determinerebbe i minori risultati scolastici degli alunni e delle alunne con origini socioculturali difforni dalla cultura scolastica dominante.

In risposta al quadro di determinismo delineato, ricordiamo la lettura proposta da Boudon (1973, tr. it. 1979), che sostiene che la dimensione personale della scelta ha un peso nei percorsi scolastici. Egli ritiene, infatti, che permanga uno spazio di autonomia di scelta per il singolo che travalica i determinismi dei vincoli sociali. In quest'ottica, l'iter scolastico si ri-costituisce come una sequenza di decisioni personali che si inseriscono all'interno di una cornice di vincoli sociali che definiscono i margini all'interno dei quali sono possibili le diverse scelte. Tra vincoli sociali e decisione personale vi sarebbe, dunque, una reciproca relazione di influenza che condizionerebbe, ma non determinerebbe, gli esiti delle diverse carriere scolastiche. Boudon introduce il concetto di *bivio* in relazione al quale ognuno compie scelte che riguardano il suo percorso scolastico. Su tali scelte hanno una forte influenza il bilancio personale sui costi-benefici che si possono trarre dall'acquisizione di titoli di studio più elevati, che si rende più necessario e vincolante per coloro che hanno minori possibilità di un investimento in istruzione. Il rischio cui questi ultimi si esporrebbero scegliendo di proseguire gli studi sarebbe, infatti, molto più elevato rispetto a quanto avviene per coloro che hanno una posizione socioculturale più elevata; questo porterebbe in molti casi a indebolire la motivazione ad accrescere i propri livelli di istruzione. Pertanto, anche se nell'ottica di Boudon la condizione di fragilità socioculturale non avrebbe connaturato un destino di insuccesso scolastico, tale condizione rimane un vincolo talmente forte da continuare a condizionare le scelte dei singoli in merito alla loro permanenza nel sistema di istruzione.

Permarrebbe, dunque, anche all'interno di questo approccio una "disuguaglianza relativa", ossia una disparità, anche se non vincolante, fra le concrete opportunità offerte agli alunni e alle alunne in termini di risultati. Quanto detto spiegherebbe l'ipotesi della *selezione differenziale* per la quale gli effetti netti della disuguaglianza relativa si declinano su un doppio livello: in primo luogo, essa condizionerebbe l'inclinazione, la motivazione e l'interesse verso il mondo scolastico, influenzando sulla riuscita scolastica; in secondo luogo, influirebbe sia sui fattori decisionali sia sulle concrete possibilità di investire le proprie risorse in istruzione. La combinazione di questi fattori fa sì che man mano che si procede nei diversi ordini scolastici diminuisca il numero di alunni/e con minori possibilità socioculturali (Gulli, 2003, p. 104):

si può dire che la scuola opera una sorta di “capovolgimento sociale”. Infatti, se al momento dell’ingresso, l’intera società, ovvero tutte le parti sociali sono proporzionalmente presenti all’interno di essa, con l’innalzarsi del livello degli studi, la minoranza – ovvero quelli provenienti da fasce sociali abbienti – diventa maggioranza e la maggioranza, presente al momento dell’entrata, minoranza.

La selezione scolastica, dovuta, dunque, a dinamiche curricolari, didattiche e istituzionali, nel corso degli anni ha portato a esiti scolastici che si sono espressi come (Benadusi, 2004, p. 21): evasione dall’obbligo per canalizzazione precoce (prima dell’istituzione della “scuola media unica”), per selezione esplicita (bocciature, abbandoni) e per selezione implicita (promozioni cui non corrisponde una effettiva preparazione in relazione al grado di studi di riferimento).

4. Uno sguardo a fattori di rischio ed esiti della selezione scolastica

Fatte le suddette considerazioni, capaci di analizzare e rendere esplicita la “parte sommersa” del fenomeno indagato, la selezione scolastica può portare a esiti che compongono un puzzle di cinque “tasselli” (MIUR, 2019) che includono tutte le forme di interruzione dell’istruzione e della formazione prima del completamento dell’istruzione secondaria superiore o dei suoi equivalenti nella formazione professionale:

- abbandoni in corso d’anno, durante la Scuola secondaria di I grado;
- abbandoni tra un anno e il successivo, durante la secondaria di I grado;
- abbandoni tra un anno e il successivo, nel passaggio tra cicli scolastici (non si iscrivono a una scuola superiore, né a un percorso di formazione professionale, né ripetono l’anno);
- abbandoni in corso d’anno: interruzioni della frequenza prima della fine dell’anno scolastico;
- abbandoni fra un anno e l’altro, durante la scuola secondaria di II grado.

Fattori di rischio per il buon esito della carriera scolastica degli alunni e delle alunne sono: le frequenze irregolari, le bocciature, i casi di ritardo, quali “i falsi trasferimenti ad altra scuola”, l’interruzione temporanea della frequenza per i motivi più vari, il ritiro dalla scuola per periodi determinati di tempo.

Nel 2017/18 in Italia, i 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi sono pari al 14,0%. Questo vuol dire che per la prima volta non si registra un miglioramento nel tasso di abbandono scolastico rispetto all’anno precedente (ISTAT, 2018, p. 4).

A questo si aggiunga, in primo luogo, il fatto che la mobilità scolastica che si realizza nel nostro Paese è quasi del tutto apparente in quanto se i ragazzi e le ragazze provenienti da famiglie meno facoltose vedono aumentare le possibilità di accrescere la loro istruzione, i figli dei ceti più abbienti raggiungono livelli scolastici post-laurea comunque più alti e spesso dispendiosi dal punto di vista economico, pertanto inaccessibili a figli e figlie di famiglie più fragili dal punto di vista socio-culturale (Cavaletto, 2015, p. 21). Questo genera, di fatto, un *gap* difficilmente colmabile fra le opportunità di vita e gli strumenti di pensiero critico offerti agli uni e agli altri, rafforzando le iniziali situazioni di disuguaglianza¹¹.

Si aggiunga, poi, che la distribuzione territoriale degli abbandoni della scuola durante il primo ciclo dell'istruzione è fortemente sbilanciata verso il Mezzogiorno con situazioni che raggiungono il 18,5% (ISTAT, 2018, pp. 5-6). L'allontanamento precoce da scuola riguarda in prevalenza maschi, spesso con origine migratoria (MIUR, 2019): «gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono. Nel 2017 l'indicatore ELET¹² riferito agli studenti stranieri è pari al 33,1% a fronte di una media nazionale del 14,0%». Anche precedenti ricerche rilevavano tale situazione, facendo emergere che l'abbandono scolastico è molto più rilevante tra gli alunni e le alunne con origini migratorie che fra gli italiani (33,1% contro 12,1%)¹³ (ISTAT, 2017). Emerge, infatti, che gli alunni e le alunne con origini migratorie, inclusi/e i nati e le nate in Italia, vengono bocciati con maggiore frequenza: i non ammessi alla classe successiva della scuola secondaria di I

¹¹ «Con il concetto di disuguaglianza sociale si fa riferimento all'asimmetria di potere e di possibilità di accesso alle risorse materiali, simboliche e sociali che contraddistingue singoli o gruppi e che produce un trattamento differenziale in base alla posizione sociale occupata. Tale trattamento differenziale può essere inteso sia in senso positivo che negativo e tradursi in un processo discriminatorio che costruisce un sistema di vantaggi e svantaggi. La disuguaglianza, dunque e al di là di ogni affermazione di principio, potrebbe essere intesa come un'asimmetria di fatto fra quanto impedito dai vincoli situazionali e quanto potenzialmente raggiungibile a partire dalle possibilità di scelta e di vita disponibili per singoli e gruppi. Essa è il prodotto di ogni forma di relazione di potere che generi, a priori e in base alle precondizioni sociali e relazionali possedute, un trattamento differenziale che ostacola la possibilità non solo di pari accesso a risorse, ma anche di opportunità di un loro impiego che porti a esiti pari. In ambito scolastico, [...] questo potrebbe andare a discapito della popolazione studentesca più fragile in relazione al contesto socioculturale di origine, caratterizzando la vita a scuola in accezione discriminativa» (Paone, 2019, pp. 28-29).

¹² Con tale indicatore largamente utilizzato in Europa (ELET: *early leaving from education and training*), si prende a riferimento la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni d'età con al massimo il titolo di Scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni, e non più in formazione.

¹³ A questo proposito è importante sottolineare che, secondo i suddetti dati Istat, negli ultimi dodici anni sono proprio gli alunni e le alunne con origini migratorie che hanno mostrato il miglioramento più significativo rispetto alla permanenza nel sistema di istruzione.

grado sono 7,5%, mentre per gli alunni e le alunne con cittadinanza italiana la percentuale è di 2,7. La situazione delle ripetenze degli alunni e le alunne con origini migratorie relative alla Scuola secondaria di II grado è molto varia a seconda delle aree geografiche e oscilla dal 12,8%, al 18,5% al primo anno di corso, mentre per i non ammessi di cittadinanza italiana si scende in media al 7,1% del totale (ISMU, MIUR, 2016, p. 84). Sempre in riferimento ai risultati scolastici, emerge che alunni e alunne con origini migratorie ottengono punteggi inferiori alla media nei test Invalsi, anche se vi è un miglioramento nel passaggio alla seconda generazione (Invalsi, 2018, p. 28).

Questi dati sono ancora più significativi se pensiamo che purtroppo ancora oggi, come dimostra una ricerca di Argentin e Tridenti (2015), la popolazione studentesca con background migratorio è tendenzialmente penalizzata dai docenti anche in termini di valutazione, fatto che secondo gli studiosi pesa più sulla Scuola primaria e può influenzare in termini di disinvestimento l'intera carriera scolastica. Il rischio è che bambini e bambine con origini migratorie presentino ritardi già dal terzo anno della Scuola primaria, anche perché spesso l'offerta precedente alla scuola dell'obbligo non è adeguatamente incentivata (Premazzi, Ricucci, 2014).

Il legame fra selezione scolastica e origine socioculturale incrina l'ottimismo dei promotori della scuola inclusiva, evidenziando che c'è ancora molto da costruire per sostenere l'iniziativa democratica di una scuola che voglia divenire in grado di dare a ognuno secondo i suoi bisogni.

Questo è ancor più evidente in questi ultimi mesi dell'A.S. 2019/2020, nei quali, al fine di cercare di garantire il rispetto del diritto all'istruzione, si adotta per decisione ministeriale una modalità di didattica a distanza (Dad), in risposta alla sospensione delle attività didattiche in presenza dovuta all'emergenza epidemiologica¹⁴. Tale situazione fa emergere in modo sempre più evidente la presenza di forti diseguaglianze dovute sia a questioni di connettività e *device*¹⁵, cui il Ministero dell'Istruzione e le scuole stanno

¹⁴ «In corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epidemiologica, il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione» (art. 2, comma 3 del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>).

¹⁵ «Nel periodo 2018-2019, il 33,8% delle famiglie non ha computer o tablet in casa, la quota scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minore. Solo per il 22,2% delle famiglie ogni componente ha a disposizione un pc o tablet. (...) Nel Mezzogiorno il 41,6% delle famiglie è senza computer in casa (rispetto a una media di circa il 30% nelle altre aree del Paese) e solo il 14,1% ha a disposizione almeno un computer per ciascun componente. (...) Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non ha un computer o un tablet a casa, la quota raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno (470mila ragazzi). Solo il 6,1% vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per ogni componente» (Istat, 2020b).

provando a rispondere insieme a comuni, forze dell'ordine, protezione civile e terzo settore, sia ad altre rilevanti, anche se meno discusse, questioni. Fra queste ricordiamo, innanzitutto, l'adeguatezza degli spazi disponibili in casa¹⁶ e l'ineguale possibilità di supporto dei genitori, che, in ogni caso, non hanno preparazione e ruolo opportuni per divenire tutor scolastici dei figli e delle figlie, fatto che contribuisce a creare dei nuovi *Pierino* e dei nuovi *Gianni* (Scuola di Barbiana, 1967). La loro disponibilità di fornire assistenza nello studio, necessaria in particolare nel caso degli alunni e delle alunne di scuola dell'infanzia e primaria, potrebbe, infatti, venire inficiata dagli impegni lavorativi (in casa, in modalità di *smartworking*, o all'esterno) o da situazioni problematiche dovute, ad esempio, al fatto che molte famiglie sono senza reddito, senza prospettiva occupazionale, e, quindi, particolarmente in difficoltà per incremento di povertà. Altri genitori possono avere strumenti culturali e linguistici inadeguati, come, ma non solo e non necessariamente, nel caso di coloro che non padroneggiano la lingua italiana. Vi sono, poi, da considerare i bisogni scolastici degli alunni e delle alunne con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, nei confronti dei e delle quali risulta ancor più difficile offrire risposte consone al di fuori del contesto classe e senza la mediazione dei pari, aspetti peraltro costitutivi di ogni processo di insegnamento/apprendimento. Infine, ricordiamo la posizione di alunni/e che non sono italo-foni; per costoro sarebbe necessario sia partecipare a corsi di italiano lingua seconda (L2) sia avere la possibilità di un'immersione nel contesto linguistico della classe.

Quanto detto è ribadito anche dalla recente e importante Nota dell'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura¹⁷, secondo la quale:

gli studenti con background migratorio appartengono alla quota di popolazione scolastica che ha subito i maggiori danni dalla didattica a distanza [...]. Gli alunni stranieri sono per la gran parte anche loro vittime, per motivi comuni e

¹⁶ «Nel 2018 il 27,8% delle persone vive in condizioni di sovraffollamento abitativo. Tale condizione di disagio è più diffusa per i minori, il 41,9% dei quali vive in abitazioni sovraffollate. Il disagio si acuisce se, oltre a essere sovraffollata, l'abitazione in cui si vive presenta anche problemi strutturali oppure non ha bagno/doccia con acqua corrente o ha problemi di luminosità. La condizione di grave privazione abitativa riguarda il 5% delle persone residenti e, ancora una volta, è più diffusa tra i giovani. Infatti, vive in condizioni di disagio abitativo il 7,0% dei minori e il 7,9% dei 18-24enni» (Istat, 2020b).

¹⁷ Il documento *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri* è a cura di Graziella Favaro, con la collaborazione di Fiorella Farinelli e Italo Fiorin (2020). È stato, inoltre, rivisto e condiviso dai coordinatori dei gruppi di lavoro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura.

in parte diversi da quelli di altri studenti, del surplus di diseguaglianza che, per effetto della pandemia, si è abbattuto su un sistema scolastico già tutt'altro che solido in termini di equità sociale, spesso incapace di assicurare opportunità formative eguali per tutti e di compensare le disparità determinate dalle differenze socioculturali di partenza. Un sistema scolastico, nel caso dei figli dell'immigrazione, ancora sprovvisto – a più di venticinque anni dall'inizio dell'esperienza – di tutte le risorse organizzative e professionali necessarie. [...] In molti casi, la didattica a distanza, tuttavia, ha fatto emergere le differenze, più che costruire inclusione (Favaro, 2020).

L'interessante e articolata Nota individua sette punti critici e altrettante proposte operative per un avvio dell'anno scolastico 2020/2021 «senza dimenticare gli alunni stranieri», specificati in relazione a: apprendimento dell'italiano come seconda lingua, misure compensative durante i mesi estivi e a settembre, laboratori di italiano L2, sviluppo della competenza narrativa già dalla fascia 0-6 anni, rischi di dispersione, modelli didattici inclusivi, supporto alle famiglie.

Il documento dà per scontato il ricorso a forme di didattica a distanza anche per il prossimo anno scolastico, non facendo cenno a condizioni strutturali e organizzative che sarebbero necessarie ad un reale processo inclusivo e che comporterebbero un importante posizionamento sia a garanzia dei diritti di alunni e alunne con origini migratorie sia a testimonianza della centralità del ruolo dell'istituzione scolastica nel rimuovere gli ostacoli. Aspetti di fondo e di contesto, quali le questioni della cittadinanza per i «nati in Italia» e le modalità organizzative della scuola in relazione a spazi e tempi necessari e organici adeguati per numerosità e formazione a fare fronte al diritto all'istruzione di alunni e alunne con origini migratorie non sono, infatti, toccati nel documento in oggetto, disancorando gli interventi proposti dal contesto in cui andrebbero posti in essere. L'occasione di una più coraggiosa e coerente denuncia delle criticità non è, così, colta a pieno.

La Nota ha, comunque, l'importante merito di fare luce su una questione rimasta per troppi mesi in ombra nel dibattito scolastico e di sottolineare i rischi di un possibile ritorno di alunni e alunne alla condizione di «neoarrivato di ritorno», con un focus specifico sui danni di un brusco interrompersi di una situazione di immersione linguistica. Si evidenzia, infatti, quanto la padronanza linguistica, considerata come elemento imprescindibile per godere parimenti del diritto all'istruzione per la cittadinanza, sia stata penalizzata da una modalità didattica a distanza.

La didattica a distanza è, quindi, di per sé escludente e non basta per garantire il diritto allo studio, per quanto, nella fase di emergenza, abbia svolto la funzione di cercare di sostenere obiettivi di continuità educativa. Quanto detto è confermato da un recente documento di *Save The Children*,

secondo il quale la situazione di deprivazione educativa e culturale dovuta all'emergenza «rischia di avere effetti di lungo periodo sull'apprendimento e, più in generale, sulla dispersione scolastica, che già mostrava tendenze negative prima della crisi. E che colpirà particolarmente i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui esigenze immediate, oggi, sono ancor più focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a scapito dell'investimento in educazione» (2020, p. 4). Da questa situazione, che amplifica e rende maggiormente evidenti le disuguaglianze presenti, quindi, i più penalizzati sono ancora una volta gli alunni e le alunne più fragili dal punto di vista socioculturale, che vedono aggravarsi la propria situazione di disuguaglianza scolastica. A tal proposito, nel suddetto documento si legge che

considerando l'incidenza più elevata del lavoro precario non tutelato e della povertà materiale tra i nuclei familiari migranti, è facilmente intuibile che la crisi del Covid-19 colpirà particolarmente i bambini con genitori stranieri molti dei quali, nel periodo di confinamento, hanno sensibilmente rallentato, se non interrotto, la pratica della lingua italiana (2020, p. 5).

Quello dei “persi alla scuola” (Scuola di Barbiana, 1967) è, quindi, un problema sociale ancora attuale e che riguarda tutti e tutte in quanto a medio termine influenza l'esercizio consapevole della cittadinanza e la vita culturale, politica ed economica. Un problema sociale che rappresenta, ancora oggi, come ai tempi di Don Milani, la più importante sconfitta dello stesso sistema di istruzione¹⁸ per il quale «quel principio costituzionale sancito nell'art. 34 è un'ambizione continuamente disattesa» (Raimo, 2017, p. 6). Un problema dovuto al fatto che la scuola continuerebbe troppo spesso a tradurre le differenze socioculturali in disuguaglianza scolastica, generando esiti di discriminazione. La scuola continuerebbe, cioè, ad essere «un ospedale che cura i sani e abbandona i malati» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 15), ossia coloro che sono più lontani dal modello scolastico dominante: questo spesso è il caso degli alunni e alunne con origini migratorie. Le disuguaglianze scolastiche non sono certo una questione introdotta dalle mi-

¹⁸ Vogliamo sottolineare che se fino alla fine degli anni '70 è soprattutto la sociologia critica che si occupa di studiare come le differenze di origine socioculturale si trasformino in disuguaglianze scolastiche, oggi, salvo qualche rara eccezione, il tema è trattato in ambito economico (De Michele, 2010, p. 56). Questo sembra il sintomo di un approccio culturale che vede la scuola non tanto come spazio di vita e di costruzione di cittadinanza, quanto come luogo di preparazione al lavoro. Una prospettiva culturale che non può che non avere una forte ripercussione sulla vita quotidiana a scuola, quindi, sulle scelte contenutistiche, metodologiche, didattiche e degli obiettivi e sulla relativa riuscita degli studenti (De Michele, 2010, pp. 48-51).

grazioni, ma le migrazioni ci aiutano a riconsiderarle, divenendo rivelatrici di una situazione già compromessa. Mettere a fuoco tale situazione può divenire il primo passo per rendere in grado e sostenere i professionisti e le professioniste della scuola nell'adottare una prospettiva inclusiva e interculturale capace di riconoscere, accogliere e valorizzare le differenze e di promuovere il dialogo.

5. La prospettiva interculturale nella scuola delle differenze

Il 1981 è l'anno in cui in Italia il saldo migratorio in entrata supera per la prima volta quello in uscita (Maciotti, 1992). A questo proposito De Mauro già alla fine del secolo scorso scrive (1998, p. 26):

da allora, è stato sempre più frequente l'arrivo di bambine e bambini che vengono da diverse parti del mondo [...]. I bambini e le bambine con i quali sempre più tutti i paesi del Nord del mondo e l'Italia, lo sappiamo, dovranno fare largamente i conti, nei prossimi decenni.

In questo scenario in rapida e continua evoluzione, che vede l'Italia trasformarsi rapidamente da spazio di emigrazione a spazio di immigrazione, cresce l'esigenza della scuola di rispondere ai bisogni di classi sempre più frequentate da alunni e alunne con origini migratorie.

Negli anni '80, in assenza di indicazioni ministeriali e di un quadro teorico di riferimento, nella scuola si fa strada un approccio di tipo compensativo, che fa leva su uno stereotipo di migrante come *naturalmente svantaggiato*, e su un approccio di tipo multiculturale, che si pone sostanzialmente obiettivi di inserimento.

La c.m. 301/1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, costituisce un primo significativo segnale nell'ottica del superamento di una visione assimilazionista. Si disciplina, ad esempio, l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine, estendendo a tutti/e il diritto ad iscriversi «alla classe della scuola dell'obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza»¹⁹.

Negli anni '90, le ricerche nell'ambito del giovanissimo settore specialistico della pedagogia interculturale cominciano ad approfondire questioni

¹⁹ <https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm30189.html>.

che diverranno centrali nel dibattito in materia, quali l'universalità e la trasversalità dell'approccio interculturale (Susi, 1999; Favaro, 2000). Il Ministero della Pubblica Istruzione, in continuità con tali studi, adotta una via integrazionista basata sull'interculturalismo. La c.m. n. 205 del 26/7/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale* è il primo atto formale con cui si introduce a scuola un'idea di educazione interculturale che ribadisce, fra gli altri aspetti, l'importanza dell'inserimento di tutti gli alunni e tutte le alunne nella classe corrispondente all'età anagrafica e al percorso scolastico già fatto. Si ricorda anche che fra i criteri di formazione delle classi si propone quello di un numero massimo di cinque alunni/e con la stessa lingua madre in modo da avere realtà eterogenee e non ghettizzanti. Si sottolinea, infine, che viene ribadito il valore formativo e non selettivo delle prove di accertamento linguistico.

Con il nuovo secolo, la realtà migratoria italiana ed europea diviene più complessa, ad esempio, ma non solo, per il crescente numero di richiedenti asilo o per l'aumento degli appartenenti alle seconde generazioni. I fenomeni emergenti legati alla migrazione interrogano e stimolano la ricerca nel campo della pedagogia interculturale, sostenendo la sua crescita. La prospettiva interculturale in campo educativo diviene asse culturale di fondo e riferimento per le programmazioni disciplinari e transdisciplinari volte al coinvolgimento di tutta la classe, superando un approccio teso all'emancipazione degli alunni e delle alunne con origini migratorie (Favaro, 2011). In un contesto scolastico democratico, infatti, la convivenza e il dialogo tra culture diviene un obiettivo da perseguire anche in assenza di questi ultimi. La prospettiva interculturale è, infatti, orientata a favorire l'adozione di abitudini mentali caratterizzati da spirito critico, rispetto per l'alterità e competenze di dialogo, mediazione, cooperazione, gestione non violenta dei conflitti. Si tende, quindi, a costruire una mentalità interculturale che permetta di muoversi nella complessità (Bruni, 2016) in un'ottica capace di riconoscere la specificità culturale e l'identità di ognuno, valorizzando le differenze e la pluralità delle esperienze presenti, intese come risorse e occasioni di meticciamiento e decentramento culturale, dunque di confronto, crescita e reciproca evoluzione (Santerini, 2017).

In continuità con le prospettive pedagogiche appena delineate, nel 2006 è istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Questo emana, a solo un anno dalla sua costituzione, il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007) che guarda alla presenza in classe di alunni e alunne con origini migratorie come a una sfida che chiami in causa una responsabilità istituzionale pubblica, nell'ottica di un complessivo rinnovamento della scuola sotto il profilo organiz-

zativo, pedagogico e didattico. Si vuole, cioè, costruire una cornice unitaria al sistema delle politiche educative in tema di scuola e fenomeni migratori. Particolare attenzione è spesa per garantire pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento, in quanto si ribadisce che l'istruzione è diritto di ogni bambino/a a prescindere dalle origini etniche e familiari, in un'ottica di universalità e equità. Si vogliono, quindi, valorizzare le specificità di ognuno/a, riducendo i rischi di omologazione e assimilazione e promuovendo dialogo e confronto tra le culture.

Parlare di intercultura, dunque, non significa fare riferimento a una singola disciplina, bensì assumere una postura attraverso la quale riconsiderare tutto il sapere scolastico in ottica non etnocentrica, innovando in tal senso tutto il processo di apprendimento/insegnamento (Fiorucci, 2008). Le scelte curriculari, didattiche e comunicazionali sono, quindi, volte a valorizzare le differenze sia come parte dell'identità stessa della scuola, nel suo pluralismo di visioni e pratiche, sia come opportunità per la costruzione di una mentalità interculturale che dia nuova forma alla cittadinanza e, più in generale, alla coesione sociale.

Nel 2014 il MIUR emana, poi, *Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* con un intento di aggiornamento in relazione all'evoluzione della situazione della migrazione. La caratteristica distintiva del documento è di configurarsi come uno strumento di lavoro che presenti, con obiettivo di condivisione e disseminazione, una selezione delle buone prassi organizzative e didattiche elaborate e realizzate dalle scuole stesse. Particolare attenzione è volta ai temi del coinvolgimento delle famiglie, dell'orientamento scolastico, della valutazione, dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) e del plurilinguismo. Il documento ribadisce l'importanza di un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni fra alunni/e con cittadinanza italiana e non italiana che conti sulla collaborazione tra scuole, organizzate in reti, ed enti locali. Per quanto riguarda la composizione delle classi, si ribadisce l'importanza del favorire l'eterogeneità delle cittadinanze, piuttosto che l'omogeneità di provenienza territoriale o religiosa.

Quest'ultimo punto è di notevole interesse in quanto va a scontrarsi con il pregiudizio di molte famiglie italiane che tendono a non iscrivere i figli e le figlie in scuole con un alto tasso di alunni/e con origini migratorie, ritenendo che tali scuole siano "meno prestigiose" (Santerini, 2017, p. 122). I motivi per cercare di decostruire il suddetto pregiudizio che genera la tendenza a "segregare" alunni e alunne con origini migratorie in "certe scuole o classi" sono dovuti a varie ragioni. In primo luogo, tale scelta non rispecchia la realtà sociale, bensì contribuisce a frammentarla. In secondo luogo, l'immersione linguistica quotidiana in classe e il contatto non formale con i

compagni e le compagne sono uno degli aspetti più importanti per l'acquisizione di una buona padronanza linguistica e per la costruzione di un senso di appartenenza. In terzo luogo, la separazione produce effetti negativi sul rendimento, in quanto chi si trova in una condizione di ghettizzazione interiorizza il disprezzo sociale con le conseguenze che questo comporta. Infine, questa impostazione contraddice l'ispirazione democratica dei principi normativi e costituzionali di universalismo e equità.

La L. 107/2015 è il più recente provvedimento che si occupa di alunni/e con origini migratorie. Il documento vi fa riferimento a proposito degli obiettivi di sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva e democratica. Quest'ultima, infatti, viene vista come basata sulla valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, sul rispetto delle differenze, sul dialogo fra culture, sulla responsabilità e sulla solidarietà. Il documento, inoltre, tra gli obiettivi prioritari per le scuole prevede: lo sviluppo della dimensione interculturale del curriculum scolastico, il coinvolgimento dei mediatori linguistici e culturali, nonché di rappresentanti delle comunità di origine di alunni/e, il potenziamento dei laboratori di insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2).

In ogni caso, la ricerca internazionale rileva una forte distanza fra «il “dire” dei documenti e il “fare” delle pratiche scolastiche» (Santerini, 2017, p. 112) che sono spesso lasciate alla “buona volontà” dei singoli istituti. Fra le criticità si rileva la persistenza di un approccio compensativo, la resistenza a valorizzare le lingue d'origine, la mancanza dei mediatori linguistici e culturali, l'assenza di un piano specifico di formazione dei e delle docenti.

Si avverte, quindi, il bisogno di un progetto pedagogico capace di promuovere percorsi formativi, tecniche didattiche, dispositivi organizzativi e amministrativi, modalità comunicative e relazionali che sostengano strategie di intervento scolastico inclusive in ottica interculturale, da intendere come

progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze (Susi, 1999, p. 11).

Per realizzare un progetto pedagogico di questa natura è ancora necessario lavorare sul rafforzamento dei seguenti aspetti (Santerini, 2017, pp. 113-117):

- la complementarità tra integrazione (misure specifiche, ossia supplementari e non speciali, rivolte ad alunni/e con background migratorio) e intercultura (educazione alle differenze rivolta a tutta la classe);

- un approccio educativo che superi un atteggiamento relativistico che impedisce il dialogo e riconosca ogni alunno nella sua specificità al di là degli stereotipi, valorizzando la sua identità;
- la costruzione di un'identità interculturale e plurilingue per la scuola stessa.

L'approccio interculturale, quindi e in primo luogo, implica per ogni docente la modifica degli abiti professionali e organizzativi, il decentramento del punto di vista, la messa in discussione e la decostruzione di pregiudizi il superamento di un atteggiamento educativo che poggia, spesso implicitamente, su una visione per la quale l'immigrazione sia un problema da risolvere (Vaccarelli, 2009). In secondo luogo, implica il riconoscimento e la valorizzazione di tutte le differenze presenti, nella convinzione che i concetti di "identità" e "cultura" siano dinamici e aperti e che il confronto con l'alterità sia occasione di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. In terzo luogo, implica il tenere in considerazione gli aspetti comuni alle differenti culture (approccio transculturale) e il riconoscimento e il rispetto delle reciproche differenze (approccio multiculturale), in un'ottica di dialogo, confronto, interazione e meticciamiento (Fiorucci, 2017).

Vogliamo sottolineare che, mentre il contesto scolastico cerca di valorizzare una cultura inclusiva e interculturale, sul piano politico-legislativo la mancata approvazione da parte del governo Gentiloni della proposta di legge di riforma della cittadinanza, detta "ius soli", basata sul principio che lega la cittadinanza stessa al fatto di aver frequentato le scuole nel paese dove si risiede prima dei 12 anni, alimenta una fortissima situazione di disuguaglianza che si scontra con le finalità inclusive e di promozione di opportunità di accesso e riuscita pari della scuola italiana (secondo Costituzione). Si alimenta, infatti, un paradosso nelle interazioni scolastiche dovuto alla presenza in classe di alunni/e che, pur frequentando le scuole con compagni/e italiani/e, non sono cittadini/e come loro. Si delegittima, inoltre, la centralità del ruolo della scuola nella costruzione del senso di appartenenza a una società e nella costruzione di una cittadinanza che, per essere tale, deve poter essere riconosciuta e spesa anche al di fuori delle mura scolastiche.

Il paradosso esplicitato dalla appena citata situazione è nutrito anche da ulteriori criticità con le quali la scuola concreta si confronta, come, solo per fare alcuni esempi, il ridursi degli investimenti sull'istruzione e la mancanza di adeguate risorse materiali e professionali (come i mediatori linguistici e culturali) o l'inadeguata formazione iniziale e in servizio dei docenti in tema di interculturalità e plurilinguismo (e non solo).

La scuola concreta, quindi, ancora troppo spesso fa fatica, nonostante le

intenzioni e fatte alcune dovute virtuose eccezioni²⁰, a valorizzare le opportunità offerte dalla presenza in classe di alunni e alunne con origini migratorie e a garantire opportunità pari di riuscita scolastica coerentemente con i principi e gli orientamenti pedagogico-interculturali e, più in generale, con quelli costituzionali.

6. Prospettive conclusive

A conclusione di queste riflessioni, vogliamo esplicitare la convinzione che la scuola possa essere interessante spazio di innovazione in cui, in modo partecipato dagli stessi attori sociali che ne sono protagonisti, dunque in un'ottica di ricerca-azione, sia possibile sperimentare traiettorie formative nuove e capaci di accogliere, valorizzare e declinare i bisogni specifici delle singole realtà, le più recenti linee di tendenza pedagogiche, sociologiche, antropologiche e didattiche.

Potrebbe, dunque, essere interessante ipotizzare successivi approfondimenti di matrice interazionista e fenomenologica sui vissuti scolastici di alunni e alunne con origini migratorie, volti a dare spazio e voce al punto di vista di coloro che vivono quotidianamente la scuola²¹. È all'interno della scuola, infatti, che è possibile comprendere quali fattori influenzano più fortemente i vissuti scolastici quotidiani e quali meccanismi interattivi si mettano in gioco. Entrare a scuola e aprire un dialogo con gli alunni e le alunne potrebbe, ad esempio, aiutare a comprendere perché il 23,7% fra i ragazzi e le ragazze di seconda generazione continua a sentirsi straniero/a e perché solo il 36% di loro esprime l'intenzione di rimanere a vivere in Italia a conclusione del percorso scolastico (ISTAT, 2016). Una linea di ricerca che valorizzi l'incontro diretto con bambini/e e ragazzi/e con origini migratorie, permette, infatti, di fare luce sui vissuti di coloro che sono i protagonisti attivi dei processi scolastici, e che, come tali, sono portatori di prospettive proprie e di una loro specifica cultura. Quest'ultimo aspetto è considerato di massima importanza, in linea con quanto suggerito dalla prospettiva *Student Voice*²², per la quale è prioritario legittimare la voce di studenti e studentesse come forza trasformativa della scuola. Alla base di tale ottica, vi è il principio che

²⁰ Si veda il capitolo 7 del presente volume.

²¹ Come sarà chiarito in varie parti del volume, è questo l'approccio scelto nel corso della ricerca precedentemente citata (cfr. nota 3).

²² *Student Voice* è un movimento pedagogico nato in Inghilterra negli anni '90 e a oggi diffuso a livello internazionale. Anche se poco presente in Italia, esso è radicato nel Regno Unito, Usa, Canada e Australia. Per approfondimenti, si rimanda al capitolo 3 del volume, dedicato alla metodologia utilizzata nella ricerca.

c'è qualcosa di profondamente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai attenzione a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta divenendo sempre più evidente [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione sia al rinnovamento della stessa» (Cook-Startet, 2013, pp. 27-28).

Per finire, si ritiene che sia importante sottolineare che le questioni legate a pari opportunità di accesso e riuscita scolastica e differenze culturali siano, ancora oggi, terreno di confronto di differenti visioni della scuola e che, dunque, esse non sono politicamente neutre. È per questo che un progetto pedagogico che voglia essere inclusivo e interculturale deve tener conto sia dei processi di insegnamento/apprendimento effettivamente agiti sia dei vincoli dell'istituzione scolastica, cioè del modo in cui la scuola è organizzata. Si è convinti, infatti, che la consapevolezza dell'insegnante sui principi di un'educazione inclusiva e interculturale in classi plurilingue e pluriculturali, la sua preparazione disciplinare, pedagogica e didattica, nonché la sua sensibilità e la capacità di comunicazione e relazione non bastino, per quanto siano di massima importanza, a migliorare la situazione della scuola in assenza di un suo cambiamento e rinnovamento strutturale in senso democratico. Come sostiene Besozzi, infatti (2006, p. 282):

appare illusorio e in larga misura fuorviante continuare a pensare che gli insegnanti possono cambiare mentre la scuola in cui insegnano rimane immutata con tutte le carenze del suo tempo.

Considerare gli insegnanti come agenti di cambiamento appare ancora possibile solo nella misura in cui li si ricollochi all'interno di un'istituzione che assume su di sé, in un'ottica collegiale, una visione democratica, che si declini nella necessità di riformulare e riprogettare obiettivi e strategie educative, regole e routine di funzionamento in un'ottica di inclusione e sostegno di tutti/e e di ciascuno/a.

Gli insegnanti, cioè, possono contribuire alla costruzione di una scuola inclusiva e interculturale, ma possono farlo in relazione ai limiti e le opportunità istituzionali all'interno delle quali si trovano a operare; pertanto il cambiamento è possibile solo a partire dall'interazione fra un ripensamento di tali vincoli e possibilità e la disponibilità dei docenti a mettere in discussione le strategie e le prassi che dovessero risultare inefficaci e obsolete. Se non si dovesse attivare questo doppio processo virtuoso di riorganizzazione e ristrutturazione della scuola (intesa sia come istituzione che come pratiche professionali e relazioni agite da insegnanti e studenti), uno dei rischi sarebbe quello della diffusione di un vissuto di delusione rispetto alla pos-

sibilità di rispondere efficacemente alle esigenze dell'utenza. Si è convinti, comunque, che la complessità del compito non esoneri i docenti e le docenti dal dovere professionale e civile di impegnarsi per la progressiva democratizzazione della scuola, nella consapevolezza che, per usare una metafora di Gianni Rodari (1973, p. 7):

un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepoliti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad avere tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni. Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.

2. Student retention. Rassegna di modelli di studio della dispersione scolastica e dell'abbandono

di *Mara Maretti, Clara Salvatori*

Abstract

Nel presente contributo si propone un'analisi della letteratura inerente ai principali modelli di student retention. Ripercorrendo i principali modelli concettualizzati nel corso della storia più recente, dai più tradizionali ai più innovativi, cercando di coniugare punti di vista differenti nella teorizzazione delle cause determinanti l'abbandono e di predisposizione di metodi volti a favorire la persistenza, si è cercato di offrire un quadro teorico quanto più esaustivo. Fattori soggettivi e contestuali, rapportati alle peculiarità dell'esperienza di vita del singolo studente, influenzano il fenomeno dell'abbandono scolastico. Dai modelli incentrati sull'integrazione studente-istituzione scolastica, a quelli che individuano dinamiche più prettamente psicologiche come la motivazione a svolgere un compito o il senso di autoefficacia, a modelli che riconoscono la relazione diretta positiva fra successo scolastico e fattori non cognitivi, si è giunti a cogliere le differenti iniziative di ricerca che si basano su un approccio integrato tra l'istituzione scolastica e gli studenti quali attori e partecipanti attivi del processo formativo.

1. Introduzione

Uno dei principali problemi delle Istituzioni Educative a livello mondiale riguarda il fenomeno della dispersione e dell'abbandono negli studi (Da Re e Clerici, 2017). Capire le ragioni per le quali alunni e studenti abbandonano i loro percorsi formativi o accumulano insuccessi durante il loro percorso è fondamentale per pianificare e mettere in atto interventi appropriati che abbiano l'obiettivo di prevenire il fenomeno dell'abbandono o *dropout*. In particolare, rispetto a una popolazione più fragile, come quella

straniera, è necessario focalizzare l'attenzione sulle dimensioni di tale fenomeno per programmare azioni inclusive finalizzate al contrasto dell'intermittenza scolastica già dalla scuola dell'infanzia e dalla primaria.

La riflessione che si presenta in questo capitolo è dunque finalizzata a far luce sui fattori determinanti l'abbandono scolastico, attraverso l'analisi di una letteratura interdisciplinare molto ricca, con una particolare attenzione alla prospettiva sociologica.

La folta letteratura sull'abbandono universitario è qui utile per comprendere in profondità il fenomeno multidimensionale del *dropout* e quindi per aumentare la conoscenza su metodologie di analisi e di intervento solide di student retention con l'obiettivo di un pieno successo formativo che porti lo studente a completare il percorso scolastico fino al raggiungimento del titolo di studio.

La ricerca descritta nel presente volume, considera, infatti, il tema della dispersione e degli abbandoni come fenomeno da affrontare metodologicamente, sia per quanto riguarda la sua conoscenza che per quanto concerne le strategie di intervento, come percorso di crescita e sviluppo della persona, finalizzato alla definizione di sé competenti in grado di affrontare le sfide della società della conoscenza.

Un attore sociale si può definire competente quando è in grado di riconoscere il proprio posto all'interno della società, di analizzare la propria situazione e di riconoscere e mobilitare le risorse utili a rispondere ai propri bisogni e a gestire le difficoltà (Maretti, Rossi e Tiboni, 2015). In tale ottica il tema del *dropout* si presenta come multidimensionale e coinvolge diversi attori sociali: gli studenti, la scuola, la famiglia, la comunità, il sistema di norme e valori della società in una accezione estesa.

2. Definizioni, fattori soggettivi e contesto scolastico

La retention in ambito accademico può essere definita come la continuità della partecipazione dello studente/alunno al percorso formativo intrapreso sino al suo completamento e, dunque, al conseguimento del titolo di studio. Essa può essere intesa anche come la capacità da parte dell'istituzione scolastica di accompagnare gli studenti/alunni di anno in anno sino alla fine del percorso. La retention diventa invece sinonimo di persistenza quando poniamo al centro dell'attenzione non più l'istituzione scolastica bensì l'alunno/studente, poiché in questo caso essa rappresenta la motivazione che spinge il soggetto a raggiungere gli obiettivi scolastici in vista del conseguimento del titolo di studio.

Durante il percorso scolastico si possono però presentare delle situazioni

di criticità che possono sfociare in una variegata serie di ostacoli che, talvolta, determinano esiti di insuccesso, come nel caso limite dell'abbandono definitivo degli studi (*dropout*) o di un trasferimento (di istituto) o di differenti forme di procrastinazione. Generalmente questo tipo di eventi definiti sulla base di difficoltà od ostacoli dei percorsi formativi viene definito attrition (logoramento) o dispersione scolastica. Possiamo quindi affermare che la dispersione scolastica indica l'insuccesso scolastico nelle sue varie forme e, nel caso specifico del *dropout*, si fa riferimento all'abbandono del percorso e all'uscita dal sistema scolastico senza il conseguimento del titolo. Il *dropout* nei vari livelli di formazione è un fenomeno complesso, perché dipende da varie ragioni ed è necessario valutare il peso di ciascuna di esse. A tal fine si presenta come necessario collegare l'esperienza scolastica e universitaria alle variabili riguardanti la dimensione individuale e l'ambiente culturale e socio-economico, nonché le pressioni derivanti dal contesto.

Il tentativo di comprendere le cause/motivazioni di questo fenomeno richiede di considerare i problemi giovanili, è dunque necessario ampliare l'osservazione considerando le determinanti che hanno causato l'abbandono, ma anche esplorare le esperienze dei giovani, la percezione che hanno dell'istituzione scolastica come luogo di formazione, di investimento (o dis-investimento) affettivo e cognitivo nonché il peso delle aspettative familiari.

La letteratura sull'argomento considera un'ampia gamma di variabili esplicative del fenomeno. Molti autori si sono concentrati su singoli fattori causali, altri hanno concettualizzato veri e propri modelli di student's retention¹, ossia ipotesi esplicative multidimensionali. Le teorie più accreditate risultano essere quelle che individuano una multi-causalità del problema (Forbes e Wickens, 2005; Kirton, 2000; Moxley, 2001; Nora, 2002). Come già accennato, possiamo considerare dimensioni influenti o rilevanti per la comprensione del fenomeno: fattori individuali o soggettivi e fattori di contesto (relativi all'organizzazione scolastica, alla didattica ed alla docenza). Distinguiamo i fattori soggettivi o individuali in: a) *fattori caratterizzanti* come le differenze di genere, di etnia, relative al luogo di residenza, all'età; b) *fattori socio-culturali* legati alla famiglia di origine, alle condizioni economiche, all'origine sociale; c) *fattori psicologici personali* come bassa autostima, l'ottimismo, l'autoefficacia, l'autoregolazione, la motivazione e altre caratteristiche psicologiche come la capacità di superare gli ostacoli e le difficoltà pregresse o le circostanze di vita; d) *fattori psico-pedagogici legati allo studio*, come la difficoltà nella definizione di strategie di appren-

¹ Permettono di individuare quegli elementi che, se combinati tra loro, sono in grado di predire il rischio di dispersione, partendo dalla spiegazione dei meccanismi psico-sociali che caratterizzano la condizione di studente persistente.

dimento e organizzazione del tempo dedicato allo studio; e) *fattori legati all'orientamento e alla scelta del percorso*: errore nella scelta e peso dell'orientamento pre-scolastico e pre-universitario; f) in caso di studenti universitari devono essere indagati i *fattori legati alla formazione pre-universitaria*, ossia l'influenza del percorso scolastico (bocciature, voto all'esame di maturità, cattiva formazione pre-universitaria); g) *rendimento scolastico o accademico effettivo*: l'apprendimento non attivo e le basse aspettative circa i risultati scolastici o accademici.

I fattori di contesto relativi all'organizzazione scolastica o universitaria, alla didattica e alla docenza possono essere i seguenti²: a) *fattori riguardanti l'istituzione scolastica e la sua organizzazione*, come ad esempio la vicinanza dello studente alla sede, area scientifico-didattica di riferimento (il tipo di formazione scientifica, le materie studiate), le dimensioni e la composizione delle classi. Per l'università è necessario individuare altre caratteristiche come l'obbligo di frequenza o meno e la numerosità degli iscritti; b) *fattori riguardanti l'integrazione nel contesto scolastico e universitario* come ad esempio la discrepanza tra aspettative iniziali e quelle reali, le possibilità lavorative future; c) *fattori riguardanti i servizi e le strategie di insegnamento* come la conoscenza e utilizzo dei Servizi della scuola o dell'Ateneo, Tutorato, soddisfazione del percorso di studio che si frequenta o insoddisfazione e poca utilità del percorso di insegnamento o scarsa occupabilità del diploma o del CdS; d) *rapporto con i docenti*: metodologia didattica, supporto personalizzato agli studenti e tratti specifici del docente; e) *rapporto con le discipline*: valutazioni scarse o non superamento di esami particolarmente difficili (adattamento da Re e Clerici, 2017).

3. Le determinanti soggettive, familiari e amicali

Le ipotesi multifattoriali descritte dai modelli di student's retention sono volte a comprendere le determinanti che concorrono alla promozione della permanenza dello studente nel suo impegno di studio e di professionalizzazione e permettono di cogliere quelle caratteristiche in grado di promuovere o di inibire una sorta di compatibilità tra lo studente e l'istituzione formativa, che garantisca la persistenza scolastica e accademica fino all'acquisizione del titolo.

Le determinanti che abbiamo identificato come individuali o soggettive sono di ordine psicologico-individuale e risultano legate alle motivazioni

² Per fattori organizzativi intendiamo il ruolo attribuito alle istituzioni scolastiche nel promuovere l'impegno e la permanenza dello studente all'interno delle stesse.

che stimolano lo studente e lo trattengono nel percorso, alle carenze strumentali di apprendimento e di conoscenza pregresse, al background sociale e familiare.

La letteratura di riferimento pone l'attenzione su un insieme articolato di dimensioni. Per quanto concerne il contesto familiare si è notato come all'aumentare del livello educativo del genitore, tende a ridursi la probabilità di *dropout* (Sander e Krautmann, 1995; Pascarella e Terenzini, 2005; Christiansen, 2007; Wells, 2008). Cingano e Cipollone (2003) hanno analizzato la propensione all'abbandono degli studi in Italia, identificando come rilevante l'effetto di un più basso livello di istruzione familiare nella decisione di non completamento del percorso (Capacchione, 2012). Emerge poi un dato significativo rispetto all'abbandono universitario, ossia che, in un gran numero di casi, le scelte di immatricolazione sembrano essere la conseguenza di procrastinazioni decisionali e di superficialità informative circa gli impegni richiesti e le aspettative. Il rischio maggiore di abbandono riguarda dunque i soggetti che hanno rinviato l'accesso all'università e manifestano livelli di preparazione non in linea con il percorso scelto.

Uno degli elementi di interesse è la cosiddetta *confidence* (sicurezza di sé), intesa sia come sicurezza rispetto alla scelta fatta che come capacità di accedere con facilità alle opportunità offerte dalla scuola e/o dall'università. La mancanza di *confidence* riveste un'importanza cruciale nel rischio di *dropout*. Fasanella e Tanucci (2006) considerano i soggetti che mostrano una chiara mancanza di riferimenti, siano essi relativi al profilo professionale o al percorso scolastico, e che non hanno maturato un adeguato riconoscimento dei propri interessi, delle proprie attitudini e competenze, più a rischio di abbandono.

Altri aspetti che vengono considerati come centrali per la student retention, riguardano la capacità dello studente di organizzare e sviluppare un network di relazioni e di supporti amicali, identificare i valori, la cultura e le pratiche significative del mondo scolastico e/o universitario. Qui lo stile di vita dello studente assume un ruolo sempre più determinante (Fasanella e Tanucci, 2006). Importante è anche il processo di transizione tra ordini e gradi scolastici e tra scuola e università che può generare situazioni di difficoltà e di disagio temporaneo, di spaesamento rispetto all'ambiente relazionale.

In tale situazione, la capacità del sistema di formazione di operare qualitativamente e in maniera incisiva sull'esperienza dello studente, nella fase critica del primo anno, favorisce la persistenza (Yorke, 2002).

Tale affermazione può essere traslata all'accesso alla Scuola secondaria di II grado.

Collegati a tali passaggi vi sono fattori organizzativi delle istituzioni scolastiche: l'inadeguatezza e l'inefficacia dei servizi d'informazione e o-

rientamento, la carenza di supporto per le attività di formazione, le scelte e le iscrizioni «last time», non ben ponderate (dipendenti da insuccessi nelle selezioni e/o da ritardi nelle decisioni), la scelta del percorso di studi non rispondente a una specifica motivazione, quanto piuttosto a esigenze di individualizzazione e identificazione.

4. Modelli di student retention per lo studio dell'integrazione studente/istituzione

Per quanto concerne l'analisi dell'importanza dell'ambiente relazionale, amicale e il rapporto tra lo studente e la nuova struttura normativa, Tinto (1975) con la sua *Theory of Student Departure* (fig. 1) è stato uno dei primi a proporre un modello esplicativo ampiamente riconosciuto per il *dropout* degli studenti universitari, applicabile anche al passaggio tra secondaria di I e II grado. Egli propose un modello basato sulla teoria dell'anomia di Durkheim (2007, ed. or. 1897), focalizzando l'attenzione sull'interazione «tra gli attributi studenteschi e le influenze e le esigenze esercitate da varie fonti all'interno dell'ambiente universitario» (Capacchione, 2012, pp. 19). Durkheim considerava il suicidio come l'esito della dissoluzione dei legami, dei valori e delle norme che rendono l'individuo integrato nel sistema sociale di riferimento. Secondo Durkheim il rischio di suicidio aumenta quando si verifica una insufficiente coesione sociale (o anche “coscienza collettiva”) che determina una mancata integrazione normativa e una scarsa condivisione dei valori fondamentali del gruppo dei pari e dell'istituzione. Una situazione anomica porta con sé un basso supporto amicale e una condizione di mancata integrazione sociale. Il *dropout* sarebbe l'esito di un processo di mancata integrazione normativa e valoriale tra il singolo studente e l'ambiente scolastico o universitario.

Per comprendere questa mancata integrazione alunno/scuola e studente/università, è necessario focalizzare l'attenzione sul background familiare, sugli attributi individuali e sul percorso scolastico, ma anche sulle capacità dell'istituzione scolastica e accademica di promuovere integrazione sia scolastica o accademica che sociale. Per integrazione scolastica s'intende la percezione positiva del soggetto della propria esperienza formativa, risultante dalla valutazione della performance ossia dai successi ottenuti durante le attività formative e dalla valutazione dello sviluppo intellettuale e culturale (misura espressa dalla media ponderata dei voti). L'integrazione sociale scaturisce invece dal coinvolgimento del soggetto in gruppi informali, amicali.

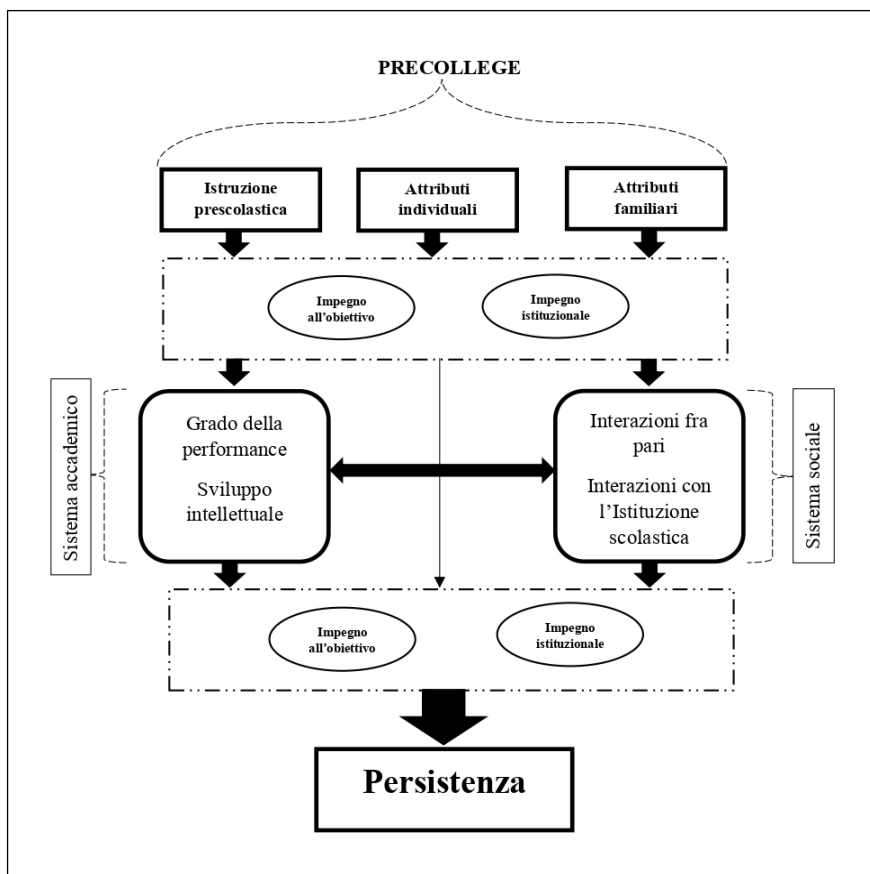


Figura 1 – Theory of Student Departure.
 Fonte: rielaborazione da Burrus et al. (2013, p. 6)³.

Entrambi i legami normativi vanno a incidere sull'impegno al raggiungimento dell'obiettivo, ossia il completamento del percorso di studi scelto, e sull'impegno istituzionale, ossia l'impegno a frequentare l'istituzione formativa che funge da mezzo per raggiungere i propri fini (Capacchione, 2012). Essi possono determinare la decisione di abbandonare gli studi o la discontinuità e intermittenza nell'impegno e nella frequenza. Dunque, maggiori sono a) l'impegno e la partecipazione all'organizzazione scolastica, ossia il senso di appartenenza, e b) la determinazione a terminare gli studi e maggiori saranno i livelli di integrazione sociale e scolastica. Tale condizione di parteci-

³ <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-14.pdf>.

pazione e solida appartenenza identitaria esercita un'azione negativa sulla dispersione andando ad abbassare il rischio di abbandono.

Studenti che si sentono poco integrati nella comunità scolastica sono soggetti ad un maggiore rischio di abbandono. Ciò è l'esito della condizione di isolamento e scarsa appartenenza che sperimenta lo studente, il quale inizia a valutare forme alternative di investimento del proprio tempo e delle proprie energie percependole come più appetibili rispetto all'istituzione scolastica in base a un calcolo costi/benefici.

Altro modello esplicativo è lo Student Attrition Model di Bean (1980; 1983; 1985). Anche in tale modello, le determinanti organizzative⁴ e le caratteristiche di background⁵ del percorso di istruzione e formazione influenzano la soddisfazione dell'esperienza scolastica e universitaria e possono determinare gli abbandoni.

È stato dimostrato da diverse ricerche che il modello ideato da Bean spiega il 23% della varianza nella soddisfazione degli studenti e dal 44% al 48% della varianza nella persistenza degli studenti (Bean, 1983; Bean e Metzner, 2003; Cabrera *et al.*, 1992). Tale modello è stato anche validato su popolazioni di studenti differenti, inclusi gli studenti adulti (Bean e Metzner, 1985), i college con una forte presenza di studenti afroamericani e studenti universitari e studenti fuori sede (Rovai, 2003).

Sia Tinto che Bean erano convinti che «il coinvolgimento degli studenti porti a una maggiore integrazione nei sistemi sociali e accademici dell'università e promuova l'impegno istituzionale» (Berger e Milem, 1999, p. 644). Entrambi i modelli proposti considerano la persistenza come l'esito di complesse interazioni sviluppatasi nel tempo, presupponendo, che esperienze scolastiche passate abbiano un'elevata incidenza sull'integrazione futura dello studente nell'istituzione formativa (Capacchione, 2012). Le due prospettive considerano, inoltre, la persistenza, ossia il desiderio e l'azione di uno studente di rimanere all'interno del sistema di istruzione superiore dall'inizio dell'anno fino al raggiungimento del diploma o della laurea (Berger e Lyon, 2005), come influenzata dal successo dell'integrazione dello studente nella cultura organizzativa della scuola. Lo Student Attrition Model di Bean (fig. 2), diversamente dal modello di Tinto, considera agenti di socializzazione primari gli studenti rispetto ai contatti informali con la scuola, «sottolinea il ruolo di diversi fattori esterni all'istituzione nell'influencare

⁴ Ci si riferisce qui al ruolo di fattori ambientali interni come la routinization, la comunicazione, la partecipazione, l'integrazione, la giustizia distributiva, ed esterni all'ambiente scolastico come l'approvazione della famiglia, l'incoraggiamento degli amici a continuare il percorso, la disponibilità finanziaria.

⁵ Variabili di background sono: la performance scolastica, lo status socioeconomico, la provenienza geografica, ma anche intenzioni, obiettivi, aspettative degli studenti.

gli atteggiamenti e le decisioni e considera l'ottenimento del titolo come variabile di risultato laddove il modello di Student Integration di Tinto sceglie come variabile di risultato il rendimento scolastico» (Capacchione, 2012, p. 23).

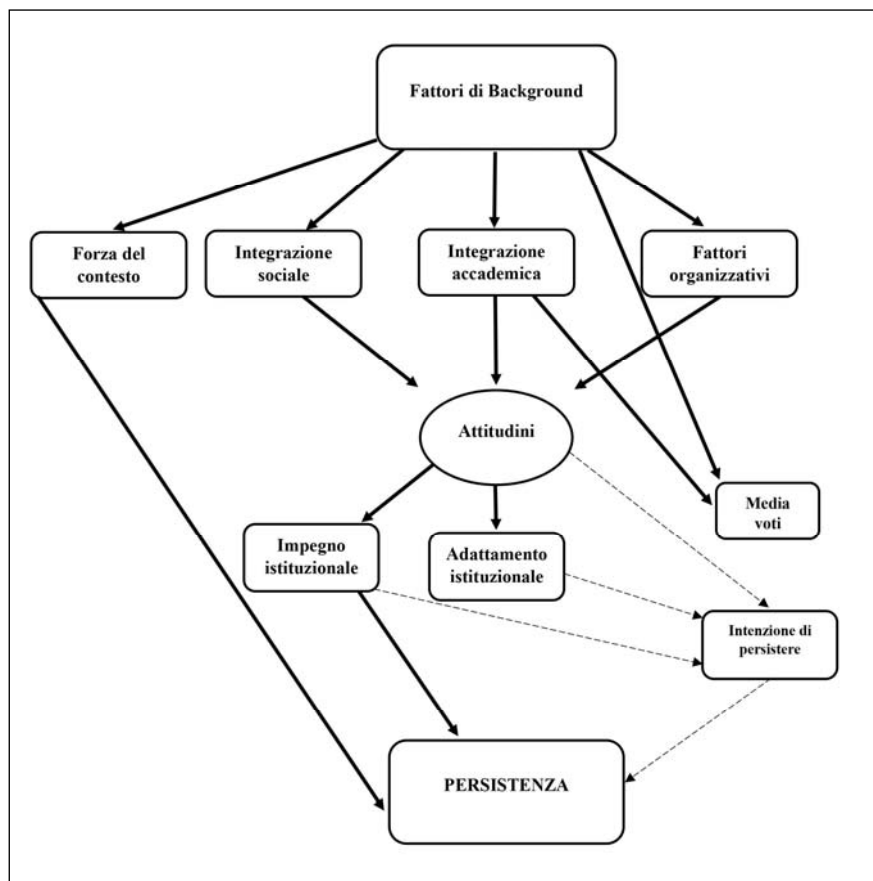


Figura 2 – Model of student attrition.
Fonte: adattamento da Burrus et al. (2013, p. 9)⁶.

Nonostante questa differenza, i due modelli si presentano come molto simili fra loro tanto che Cabrera e colleghi (1992) (fig. 3) hanno proposto l'Integrated Retention Model (IRM)⁷.

⁶ <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-14.pdf>

⁷ Integrazione fra il modello di Tinto e quello di Bean.

I risultati di tale tentativo di integrazione fra i due modelli evidenziano la diversa enfasi da attribuire ai fattori sociologico-organizzativi e psicologici nella determinazione del processo di permanenza/abbandono del percorso universitario (Tanucci, 2006, pp. 57-58).

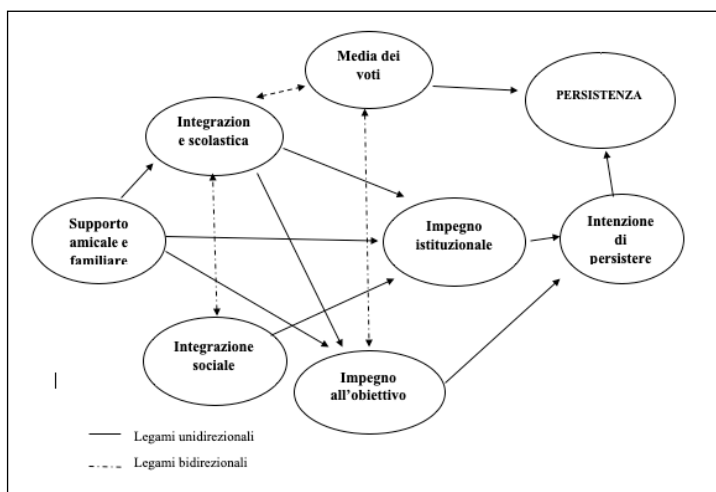


Figura 3 – L'Integrated Retention Model (IRM).
 Fonte: Adattamento da Cabrera *et al.* (1992, p. 131).

Anche Pascarella (1980) ha contribuito ad elaborare un modello concettuale volto a spiegare le determinanti della persistenza accademica (modello del contatto informale studente-facoltà). Il modello da lui presentato si basa sulla teoria della psicologia sociale di Katz e Kahn (1978) riguardante il comportamento organizzativo, ed enfatizza l'importanza per gli studenti di avere contatti informali con il corpo docente. Certo, se si prende in considerazione l'intera filiera dell'istruzione, i diversi ordini e gradi scolastici presentano caratteristiche organizzative, obiettivi formativi e caratteristiche della socializzazione tra pari molto diverse tra di loro. La focalizzazione operata da Pascarella, nel contesto universitario, risulta comunque utile per comprendere l'importanza del rapporto alunno-corpo docente. Secondo Pascarella (1980) le caratteristiche di background interagiscono con i fattori istituzionali nel processo di determinazione della soddisfazione nei confronti dell'istituzione scolastica, del successo e della persistenza. Il legame tra studente-scuola e persistenza non è diretto, bensì mediato da altre variabili: secondo Braxton *et al.* (2004), risulta di una certa importanza la percezione di essere al centro della preoccupazione permanente dell'istituzione per la loro crescita e il loro sviluppo. Tale percezione, indicata da Braxton

et al. (2004), nasce e si modifica grazie alle interazioni con i docenti e con il personale amministrativo. Quando queste interazioni risultano positive e gratificanti la fiducia nell'organizzazione aumenta (Bean e Eaton, 2000) e, di conseguenza lo studente si sente a suo agio all'interno di questo ambiente, con effetti positivi sulla persistenza. I comportamenti dei docenti e del personale scolastico (tecnico/amministrativo), i loro atteggiamenti, influenzano inevitabilmente il successo del percorso scolastico di studenti/alunni ad alto rischio di dispersione.

L'Event history modeling (DesJardins *et al.*, 1999), invece, utilizza una tecnica di modellistica spesso usata in economia e in altre discipline; tale tecnica viene applicata alla ricerca educativa nello studio di DesJardins *et al.* (1999). La tecnica, nota come modellazione della storia degli eventi, risulta utile per esaminare le dimensioni temporali dell'abbandono degli studenti. Lo studio conferma la maggior parte dei risultati già prodotti da ricerche precedenti rispetto alle cause di abbandono, ma tali variabili sono analizzate nei loro effetti differenziali nel tempo. Individuare i tempi in cui gli studenti sono a rischio di lasciare la scuola o l'università consente di programmare strategie di intervento più efficienti che potrebbero ridurre i costi sociali, istituzionali e individuali spesso associati al non completamento degli studi. Il modello, infatti pone al centro dell'attenzione la successione e la collocazione temporale degli eventi determinanti esiti di successo/insuccesso scolastico. Ishitani e DesJardins (2002) hanno mostrato un'evidente criticità che caratterizza tutti i modelli di student's attrition fin qui enunciati: la convinzione che le forze che promuovono o inibiscono la persistenza siano costanti nel tempo e per tutto il percorso scolastico (Capacchione, 2012). Secondo questa impostazione il fenomeno del *dropout* può svilupparsi in maniera differenziata non solo in relazione alle possibili cause ma anche in relazione alle fasi della carriera formativa dello studente nelle quali tale decisione si concretizza. Il modello di persistenza proposto da Billson e Terry Brooks (1987) riconosce un ruolo fondamentale a un forte coinvolgimento degli studenti/alunni nell'esperienza scolastica ma anche al miglioramento dei supporti istituzionali durante il percorso intrapreso da ogni studente, considerando accuratamente ogni fase che lo studente attraversa all'interno del percorso. Tutto ciò, posto in relazione all'obiettivo da raggiungere, ridurrebbe l'attrition.

Yorke (2002), che riprende Billson e Terry Brooks, considera l'assenza o l'inefficacia dei servizi di tutorato e di sostegno, soprattutto durante il primo anno di iscrizione all'università, uno dei più importanti fattori organizzativi determinanti l'abbandono accademico.

Benjamin (1994) pone al centro della sua riflessione il concetto di soddisfazione (essa si riferisce ad una pluralità di aspetti che entrano in intera-

zione fra loro, ossia: fattori personali, interpersonali, contestuali, di processo). La persistenza sarebbe frutto della soddisfazione dello studente circa la sua esperienza formativa considerata nella totalità dei suoi aspetti, e, soprattutto, legata al concetto di «quality of student life». La definizione che Benjamin fornisce sulla «quality of student life» è la seguente: «una percezione di soddisfazione e felicità dello studente a breve termine entro domini di vita multipli alla luce di fattori psicosociali e contestuali salienti e strutture personali di significato» (Benjamin 1994, p. 229).

Dopo aver concettualizzato la «quality of student» life individua degli standard o meglio degli indicatori del benessere soggettivo dello studente che sono i seguenti: a) la soddisfazione (dimensione cognitiva); b) la felicità (dimensione affettiva); c) domini di vita multipli (dentro e fuori l'università); d) passato prossimo (eventi che occorrono entro le ultime 2 settimane); e) circostanze oggettive (età, genere, classe sociale, etnia e salute fisica attuale); f) circostanze istituzionali (anno accademico, il corso di studi e il numero di corsi di lezione); g) fattori psico-sociali; h) strutture di significato (obiettivi, aspettative e identità, stima personale e percezione di competenza).

Con tale modello Benjamin suggerisce come fondamentale, nello studio volto alla comprensione del fenomeno dell'abbandono scolastico e universitario, considerare la complessità dei percorsi biografici degli studenti. Sulla scia di Benjamin, il modello di Makie ossia il Modello della riduzione del Life Stress (2001) propone una visione della persistenza scolastica considerando quest'ultima come «funzione del contenimento e della riduzione dei fattori di stress associati all'esperienza di vita dello studente» (Capacchione, 2012, p. 28). Questi stress di cui ci parla Makie (2001) si generano in riferimento alle specifiche caratteristiche personali e dal livello di integrazione dello studente in ambito relazione, organizzativo e del contesto esterno all'istituzione. È quindi possibile che si verifichino delle circostanze (produttrici di forze negative o positive) che ostacolano oppure facilitano, e che vanno ad influire in maniera rilevante sul rischio di *dropout*. Come illustrato nella tabella 1, Makie (2001) individua, per ognuno degli ambiti di integrazione (sociale, organizzativo ed esterno) e delle caratteristiche personali, i fattori facilitanti e ostacolanti.

In conclusione, gli studenti che abbandonano sperimentano una *learned helplessness* (impotenza appresa) che li fa sentire incapaci di superare ostacoli di percorso, poiché questi ultimi vengono percepiti fuori dalla propria portata. Viene qui messa in evidenza l'importanza della percezione soggettiva di essere in grado di far fronte a situazioni che ostacolano il percorso scolastico. Riprendendo la definizione di *competent self*, citata in precedenza, saremmo in questo caso di fronte a studenti convinti di non avere le risorse e non saper elaborare strategie per superare situazioni di difficoltà.

Tabella 1 – Fattori facilitanti o ostacolanti

	<i>Facilitatori</i>	<i>Inibitori</i>
Fattori individuali	Continuità nello studio, senso di autocontrollo, raggiungimento delle aspettative	Nostalgia della famiglia, dubbi sulla scelta universitaria, dipendenza dalle opinioni di altri
Contesto sociale	Conoscere gli altri, farsi degli amici, partecipare alla vita sociale dell'università	Avere una cerchia ristretta di amici, avere poco in comune con gli altri studenti, scarsa identificazione con l'università
Contesto organizzativo	Interesse per i corsi, fiducia nello studio, identificazione con l'università	Non avere interesse per i contenuti dei corsi, essere confusi sulle procedure, vedere l'università come ostile
Contesto esterno	Tranquillità economica, sistemazione abitativa, sentirsi indipendenti	Incertezza economica, sistema abitativo insoddisfacente

Fonte: Mackie (2001).

5. Analisi della motivazione a svolgere il compito e procrastinazione

Tinto (2016) analizza il tema dell'abbandono attraverso lo sguardo degli studenti spostando quindi l'attenzione dall'azione istituzionale alla motivazione. Senza motivazione e lo sforzo che genera, la persistenza negli studi è improbabile. La motivazione, tuttavia, può essere stimolata o diminuita dalle esperienze degli studenti all'interno dell'organizzazione e nell'ambito della sfera personale, relazionale e familiare.

Nella direzione dell'analisi della motivazione si inserisce la letteratura che concentra l'attenzione sui meccanismi della "de-motivazione a svolgere un compito". Nel caso degli studenti universitari ma anche degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, potrebbe essere proprio la demotivazione l'elemento centrale che definisce il ritardo e la procrastinazione della carriera scolastica o universitaria, o della decisione di non proseguire il percorso di studi intrapreso.

Quali sono i fattori individuali e di contesto che favoriscono l'impegno? E come far sì che la motivazione sostenga comportamenti utili all'individuo e all'istituzione scolastica?

La motivazione può avere delle significative conseguenze sul rendimento dello studente sia in termini quantitativi che in termini qualitativi e orga-

nizzativi (adesione agli obiettivi, senso di appartenenza). La motivazione al lavoro è stata definita da Kanfer, Chen e Pritchard (2008) come un insieme di forze che determinano la direzione (scelta degli obiettivi da perseguire), l'intensità (quali e quante energie la persona investe) e la persistenza dell'azione (come raggiungere gli obiettivi, superare le difficoltà, avvicinarsi all'esito desiderato) nelle esperienze che caratterizzano lo studente in rapporto al proprio lavoro. È possibile distinguere la motivazione estrinseca (che richiede una componente esterna di strumentalità per essere attivata) dalla motivazione intrinseca (in questo caso la motivazione nasce dentro l'individuo e permette di attivare una serie di comportamenti e processi psicologici che producono benefici in sé come un senso di autonomia, di efficacia e realizzazione personale). Deci e Ryan (1985) sostengono l'ipotesi che fattori esterni come scadenze, sorveglianza e valutazione tendono a diminuire la spinta auto-generata al lavoro. Questa ipotesi si basa sul presupposto che la motivazione intrinseca è sorretta da due esperienze psicologiche significative: il sentimento di competenza e quello di autonomia. Feedback negativi e controllo innescano, infatti, la motivazione intrinseca; ad esempio, tra gli studenti universitari, ma si può certamente estendere agli studenti più giovani, le motivazioni intrinseche entrano in interazione positiva con la persistenza nel compito, con lo sforzo impiegato nello studio e, indirettamente, con la performance e la persistenza (Ryan e Deci, 2000).

Secondo un altro filone teorico gli studenti non sarebbero soltanto spinti da motivazioni legate alla soddisfazione di un bisogno ma anche da obiettivi da raggiungere. La motivazione alla riuscita influenza, modificando la qualità dei processi cognitivi di auto-regolazione, il successo scolastico. Essa, esprime la necessità del soggetto di superare ostacoli, portare a termine un compito o un'azione difficoltosa nel più breve tempo e meglio possibile (McClelland, 1965). In letteratura si distinguono due tipi di obiettivi di riuscita: obiettivi di apprendimento e gli obiettivi di performance. I primi si concentrano sull'acquisizione di conoscenza, la scoperta, la curiosità, la sfida. Lo studente in pratica risponde alla domanda: che cosa posso apprendere? Gli obiettivi di performance invece sono legati all'individuazione di scopi realizzabili in cui sia possibile mostrare la propria competenza ed essere valutati positivamente, minimizzando le valutazioni negative circa la propria competenza. È stato dimostrato che studenti che sviluppano un orientamento all'apprendimento risultano più autonomi e organizzati di quanto non siano gli studenti che sposano un orientamento alla performance (Ames, 1992; Pintrich e De Groot, 1990; Pintrich e Schrauben, 1992). Inoltre, un orientamento all'apprendimento porta il soggetto a credere che sia l'impegno o meglio lo sforzo intrapreso la chiave del successo; essi, non considerano il fallimento come esternazione di incompetenza, bensì ritengono che esso sia semplicemente

l'esito di un calcolo errato circa le corrette strategie di apprendimento impiegate (Nicholls, 1984). Questo determina reazioni emotive bilanciate, che si traducono in soddisfazione ed orgoglio in caso di successo e ansia lieve (e non disperazione) in caso di fallimento (Ames, 1992; Nicholls, 1984).

Alcuni autori, che hanno orientato la propria attenzione sul concetto di "interesse culturale", ritengono, inoltre, che lo studente potrebbe incontrare maggiori difficoltà con gli insegnamenti per i quali non nutre interesse. Anche la percezione di sé come competente nel contesto scolastico e universitario, aiuta la retention (Covington, 1992; 1998; 2000). La motivazione del valore personale risulta importante, così come la tendenza a stabilire e mantenere un'immagine positiva di sé. Di fronte al fallimento lo studente tende ad evitare di affrontare le problematiche circa la propria incapacità mettendo in atto una serie di strategie di evitamento come la procrastinazione o il ricorso a scuse. In riferimento a ciò Covington (1992; 1998; 2000) suggerisce di minimizzare gli aspetti competitivi e di comparazione sociale per concentrarsi sulla premiazione degli sforzi e dei miglioramenti nel tempo, questo aiuterebbe a ridurre il ricorso alle strategie di evitamento.

Albert Bandura ha definito "l'autoefficacia percepita", come la consapevolezza di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico o sociale. Essa rappresenta la percezione che abbiamo di noi stessi di sapere di essere in grado di fare, sentire, esprimere, essere o divenire qualcosa. In poche parole, di essere soggetti competenti. Le principali determinanti del *decision making*, della definizione di obiettivi e della *persistence* sono rappresentate dalle aspettative di efficacia personale.

Se l'autoefficacia e l'autostima sono basse la persona ritiene che le proprie azioni non otterranno i risultati desiderati e, di conseguenza, tende a scegliere obiettivi più limitati, si impegnerà di meno per raggiungerli e proverà maggiore stress rispetto a persone che non dubitano delle proprie capacità. Avere invece un orientamento positivo rispetto alle proprie capacità, avere quindi un senso di efficacia resiliente, alimenta l'interesse e un coinvolgimento entusiasta nelle attività. Gli studenti hanno maggiori probabilità di perseverare in un determinato compito se si sentono efficaci e sono più propensi a riprendersi di fronte alle avversità (Pajares, 1996). Rispetto a questo argomento, Dickhäuser e colleghi (2011) ritengono che la performance scolastica effettiva e la persistenza siano influenzate in maniera rilevante dalle aspettative di performance. Di un certo interesse risulta anche il modello proposto da Farrington e colleghi, che si fonda sulla convinzione che fattori non cognitivi hanno una relazione diretta positiva con il successo accademico degli studenti.

L'economista James Heckman (Heckman e Rubinstein, 2001) ha reso

“popolare” il termine non cognitivo e sostiene che, al di là delle conoscenze accademiche e delle competenze tecniche, fattori non cognitivi come la motivazione, la gestione del tempo e l'autoregolamentazione sono fondamentali per i risultati di successo della vita, compreso il successo nel mercato del lavoro. Lo studio di Nagaoka *et al.* (2013) mira all'individuazione di quali fattori non cognitivi sono importanti per il successo (a lungo termine) degli studenti, con l'intento di determinare se essi siano malleabili e reattivi al contesto e in che modo sono correlati l'uno con l'altro. Questi fattori non cognitivi sono rispettivamente: *academic mindsets*⁸ (credenze, atteggiamenti o modi di percepire se stessi in relazione all'apprendimento e al lavoro intellettuale), perseveranza accademica⁹ (l'intensità e la durata del comportamento accademico di uno studente), strategie di apprendimento (ad esempio, gestione del tempo, apprendimento autoregolato), abilità sociali (ad es. abilità interpersonale, empatia) e comportamenti accademici (ad es. seguire le lezioni, fare i compiti). *Academic mindsets*, comportamenti accademici e strategie di apprendimento sono alla base, e quindi influenzano, la perseveranza accademica¹⁰. Farruggia e colleghi (2016), attraverso una ricerca sperimentale, hanno “testato” il modello ipotizzato da Nagaoka e colleghi (2013), analizzando le relazioni tra fattori non cognitivi, rendimento scolastico e la retention al primo-secondo anno in una grande università americana. I risultati di tale ricerca hanno evidenziato che più è positiva l'*academic mindsets* degli studenti, o la *Self-efficacy* di Bandura (1977, 1994) e più forte è la loro perseveranza, più essi ottengono risultati accademici e più è probabile che avanzino al secondo anno di università¹¹. È interessante notare come l'*academic mindsets* ha un'associazione più forte con la performance e la retention rispetto alla perseveranza accademica. Per cui avere

⁸ Al successo scolastico sono ancorate quattro diverse tipologie di *academic mindsets*: senso di appartenenza (implica la percezione di avere un posto legittimo in un determinato contesto accademico), autoefficacia (intesa come: “Posso riuscirci”), abilità-sforzo (intesa come: “La mia capacità e competenza crescono con il mio sforzo”), valore-aspettativa (intesa come: “Questo lavoro ha valore per me”). L'*academic mindsets* positiva motiva gli studenti a essere più perseveranti nei compiti e a mostrare comportamenti accademici migliori, nonché ad avere successo accademico.

⁹ Può riferirsi alla persistenza su un particolare compito o a lavorare verso un obiettivo a lungo termine. Può essere espresso anche attraverso altri concetti come quello di grinta o tenacia accademica.

¹⁰ La perseveranza accademica e i comportamenti accademici possono essere migliorati sviluppando l'*academic mindsets* e le strategie di apprendimento. L'*academic mindsets* influenza fortemente il grado con cui gli studenti si impegnano in comportamenti accademici, perseverano in compiti difficili e impiegano strategie di apprendimento disponibili.

¹¹ Gli studenti con *academic mindsets* più positive godono di prestazioni accademiche migliori, il che, a sua volta, è associato a una migliore possibilità che questi studenti tornino al college per il loro secondo anno. Tale scoperta è importante dal punto di vista dell'intervento.

“grinta” o “tenacia” potrebbe non essere abbastanza per gli studenti per superare altre barriere.

In sintesi, lo studio della motivazione e l’auto percezione delle competenze (relazionali, cognitive, sociali) diviene un aspetto centrale nello studio degli abbandoni e del *dropout*.

3. Dalla student retention alla student voice: un approccio grounded

di *Mara Maretti, Fiorella Paone*

Abstract

Il capitolo descrive la logica della ricerca interdisciplinare e la struttura metodologica dell'indagine empirica nel suo complesso. L'interesse per il punto di vista istituzionale (del contesto scolastico) e per quello di alunni e alunne porta alla scelta di adottare congiuntamente l'approccio metodologico della Student Retention e quello della Student Voice. Ciò anche considerando come elemento centrale nei processi di trasformazione della scuola il confronto e il dialogo fra i punti di vista dei protagonisti dell'istruzione, da un lato i docenti e le docenti e dall'altro i ragazzi e le ragazze. Tale sfondo teorico-metodologico sostiene un disegno di ricerca di natura comprendente che, in prospettiva grounded, muove attraverso progressive fasi di rilevazione e codifica dei dati per produrre ipotesi di lettura del fenomeno che siano solide dal punto di vista teorico e nello stesso tempo aderenti ai vissuti dei soggetti coinvolti nella ricerca.

1. La student voice

La modellistica proposta nel capitolo precedente, integrata con le teorie della motivazione, mostra come la letteratura in materia di dispersione scolastica sia molto ampia. Le ricerche illustrate vedono il compimento del percorso degli studenti come obiettivo dell'azione dell'organizzazione. In questo caso, la domanda centrale è: cosa possono fare le istituzioni per trattenere i loro studenti e alunni? Questi ultimi, tuttavia, non cercano di essere trattenuti, cercano di persistere. Le due prospettive, sebbene necessariamente correlate, non coincidono. Gli interessi degli studenti e degli alunni sono diversi: mentre l'obiettivo dell'istituzione è quello di aumentare il successo

del percorso di istruzione, l'interesse di questi ultimi è di arrivare al titolo di studio (in quella organizzazione o altre).

L'approccio metodologico della Student voice può indicare la strada per integrare la prospettiva dell'istituzione scolastica con la prospettiva dello studente e dell'alunno. Diversi ricercatori hanno spesso usato il termine "Student voice" per connotare iniziative di ricerca differenti e hanno indirizzato le loro ricerche verso obiettivi anch'essi molto variegati. Per alcuni, la voce dello studente e dell'alunno si riferisce all'identificazione, all'incoraggiamento e all'espressione del sé unico in un atto di scrittura creativa (Jenkins, 2006).

Per altri autori, al centro dell'attenzione sono state le opinioni degli studenti e degli alunni sulla forma, il contenuto e gli obiettivi della loro istruzione al fine di promuovere il dialogo e la partecipazione.

L'emergere dell'espressione "Student voice" con tale accezione risale agli anni '90. Si tratta di un movimento pedagogico internazionale, sviluppato e ormai radicato in paesi quali Regno Unito, Usa, Canada e Australia. Il cardine dell'approccio della Student voice è la convinzione che la voce degli studenti e degli alunni rappresenti una forza trasformativa delle istituzioni scolastiche. Lo scopo finale è la creazione di spazi di dialogo e partecipazione, ma anche, in modo più ideologico, proporre una riforma radicale della scuola, del curriculum e/o della pedagogia verso una governance scolastica più efficiente, una maggiore motivazione degli studenti e degli alunni e una maggiore efficacia della scuola con un impatto importante sulla società civile (Ames, 1992; Lensmire, 1998; Fielding, 2001b; Rudduck e Flutter, 2004; Mirta, 2004).

Il movimento si origina da una riflessione sull'assenza del punto di vista degli studenti e degli alunni negli studi sulla scuola. In qualche modo, ci si rendeva conto che le ricerche sull'istruzione e le politiche di riforma dell'istruzione negli Stati Uniti non prendevano in considerazione le voci dei bambini e degli adolescenti (Kozol, 1993).

Alcuni autori come Fullan (1991) e Levin (1994), Rudduck, Chaplain e Wallace (1996), ma anche Stenhouse (1975), Danaher (1994), Branscombe, Goswami e Schwartz (1992), Lloyd-Smith e Tarr (2000), Schultz e Cook-Sather (2001) e altri, in diversi contesti geografici, si sono chiesti se non fosse più utile e fruttuoso per le strategie di riforma in ambito educativo prevedere il coinvolgimento degli studenti e degli alunni, valorizzando le loro conoscenze e i loro interessi e coinvolgendoli nella definizione di obiettivi e metodi di apprendimento. Gli studenti e gli alunni vengono considerati, nell'approccio della Student voice, come soggetti attivi in grado di contribuire ad un cambiamento dei sistemi che li vedono coinvolti.

Sono presenti diversi sviluppi di tale movimento in letteratura. Molti au-

tori si focalizzano sugli aspetti metodologici (Paxton, 2012; Cook-Sather, 2018; Mitra, 2018; Pearce e Wood, 2019), altri sviluppano una visione più attivista di giustizia sociale, democrazia e decostruzione dello status quo (Arnot e Reay, 2007; Czerniawski e Kidd, 2011), considerando la Student voice come una vera e propria tecnologia trasformativa della governance scolastica (Mayes, 2020).

Non sono assenti le valutazioni critiche di tale movimento. Alcuni autori (Fielding, 2004; Charteris e Smardon, 2019) sollevano il problema della possibile manipolazione di questi processi democratici e partecipativi, invitando a mettere a fuoco e problematizzare l'intenzionalità sottesa ai differenti posizionamenti dei ricercatori, nonché i presupposti etico-valoriali che li contraddistinguono.

Secondo Fielding (2004), troppe ricerche che si basano su tale approccio alla fine si rivelano fallimentari e non rispondono alle premesse emancipative. In alcuni casi le metodologie utilizzate e le circostanze rafforzano la sottomissione oppure non prendono in sufficiente considerazione quanto certe pratiche e norme siano incorporate e difficili da scardinare.

La trasformazione alla base della necessaria emancipazione del soggetto dell'organizzazione scolastica verso nuovi approdi valoriali, normativi e organizzativi richiede una rottura dell'ordinario, dello status quo. Ciò richiede tanto la partecipazione attiva degli insegnanti quanto degli studenti e degli alunni (Berger e Milem, 1999). In effetti, è necessaria una trasformazione al contempo di ciò che significa essere uno studente e di ciò che significa essere un insegnante. Questo richiede la mescolanza e l'interdipendenza di entrambi i punti di vista: una mutualità esplicitamente voluta e gioiosamente sentita, una "collegialità radicale" (Fielding, 1999).

Il movimento della Student voice risulta ancora oggi, in Italia, non particolarmente sviluppato. Infatti, seppur sia ampiamente riconosciuto come, in assenza di coinvolgimento dei docenti nei processi di riforma scolastica, le trasformazioni delle istituzioni scolastiche non siano sostenibili, il coinvolgimento attivo degli studenti e degli alunni nel processo di cambiamento non è ancora particolarmente praticato.

In letteratura esistono diversi studi che hanno utilizzato il paradigma della Student voice, con obiettivi più o meno in linea con il cuore riformista e trasformativo del movimento, per analizzare e programmare azioni di prevenzione dell'abbandono scolastico (Seale, 2010; McLeod, 2011; Cook-Sather, 2018; Brooman, Darwent e Pimor, 2015) e universitario (Hampton e Blythman, 2006; Allen e Nichols, 2017; McClenney e Waiwaiolo 2005; Lawrence, 2005). Nonostante i differenti approcci metodologici, le ricerche hanno alcune caratteristiche comuni: mettono al centro l'alunno o lo studente, utilizzano approcci e metodi partecipativi, mirano a un *empowering*,

ossia un potenziamento, della consapevolezza, delle competenze degli studenti e in generale tendono ad aumentare la loro partecipazione.

In conclusione, rispetto a quanto emerge dalla rassegna della letteratura sul tema della discontinuità scolastica e dell'abbandono, risulta chiaro come sia necessario un approccio integrato che concentri l'attenzione non solo sull'istruzione scolastica e i suoi attori, ma anche sugli studenti e gli alunni. Essendo questi ultimi al centro dell'azione della filiera formativa e considerando la multidimensionalità del fenomeno tanto composito non è possibile, infatti, prescindere dall'analisi dei vissuti e dei racconti dei ragazzi e delle ragazze e dei bambini e delle bambine che frequentano le scuole. Pena ne è un approccio inefficace e incompleto, oltretutto iniquo, che non contempi la voce dei protagonisti dell'istruzione.

2. Studiare l'integrazione scolastica: un approccio comprendente

La tematica dell'integrazione è centrale nelle scienze sociali e rappresenta un campo di ricerca privilegiato per diversi motivi.

In primo luogo, poiché l'istituzione scolastica permette di osservare da vicino dinamiche che possono avere valore di *indicalità* (Garfinkel, 1967) rappresentando, quindi, l'ambiente sociale cui rimandano e in cui sono inserite. Osservare le relazioni di prossimità, attraverso un approccio ermeneutico e fenomenologico, fra gli alunni italiani e quelli con origini migratorie¹ e fra questi e i loro insegnanti, infatti, fa sì che emergano peculiarità e dissonanze istituzionali che, pur manifestandosi in ambiente scolastico, rimandano al più ampio contesto socioeducativo.

Tra le tante contraddizioni che si esprimono nell'istituzione scolastica e si rispecchiano nelle interazioni dei suoi attori, la più evidente la si può riscontrare nell'ordinamento giuridico-sociale, come conseguenza delle politiche nazionali di accoglienza dei migranti e di attribuzione della cittadinanza. Tali politiche, infatti, si scontrano con le finalità inclusive e di promozione di opportunità di pari accesso e riuscita della scuola italiana, facendo sì che in classe siano presenti alunni con una situazione fortemente diseguale in termini di cittadinanza, quindi di diritti e prospettive di vita².

¹ L'espressione è suggerita dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni, istituito dal MIUR nel 2014. *Nota Ministeriale MIUR n. 5535 del 9 settembre 2015 – trasmissione del documento “Diversi da Chi?” – Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'Intercultura.*

² Il riferimento, cui si è già fatto cenno nel paragrafo 1.5, è all'esito negativo in relazione all'approvazione della riforma sull'attribuzione della cittadinanza, detta “*ius soli*”, bocciata dal governo Gentiloni, nonostante una grande campagna di sensibilizzazione promossa da

Tale situazione di ambiguità, che si esprime nelle politiche migratorie in relazione alla vita in classe (che da un lato promuove l'inclusione e dall'altro si scontra con il mancato riconoscimento giuridico di una parte dei suoi alunni,) rispecchia una più generale ambivalenza di cultura politica nazionale in materia di prospettiva democratica e scuola (Borghi, 2000; Baldacci, 2014; 2019; Di Pasquale, 2018; Fisher, 2018; Puglielli, 2020).

In secondo luogo, è interessante comprendere come le scuole attuino strategie inclusive e con quale esito sui percorsi scolastici e di vita degli alunni con origini migratorie. Spesso, infatti, le diverse e numerose esperienze che si praticano nei territori mancano di quella riflessione metodologica che può portare alla definizione di buone pratiche trasferibile ad altri contesti.

In terzo luogo, sembra molto interessante il fatto che nell'ambito scolastico sia possibile un incontro diretto con bambini e ragazzi con origini migratorie, autori di specifici punti di vista e orientamenti valoriali, di pensiero e comportamento cui sarebbe significativo dare voce; aspetto quest'ultimo considerato di massima importanza, in linea con quanto suggerito dalla già citata prospettiva Student voice.

Si ritiene, infine, che la scuola possa essere interessante spazio di innovazione in cui, in modo partecipato dagli stessi attori sociali che ne sono protagonisti, dunque in un'ottica di *empowerment*, sia possibile sperimentare traiettorie formative nuove e capaci di accogliere, valorizzare e declinare sui bisogni specifici delle singole realtà, le più recenti linee di tendenza sociologiche, antropologiche, pedagogiche e didattiche.

A partire da tali presupposti, il lavoro di ricerca qui presentato si inserisce in una tradizione che affonda le sue radici in una prospettiva comprendente, articolata a sua volta in differenti paradigmi concettuali e metodologici, come la fenomenologia, l'interazionismo simbolico, e l'etnometodologia. Coerentemente a tale tradizione, sposando un approccio interpretativista soft (Corbetta, 1999), consideriamo centrali nella comprensione dei fenomeni sociali le relazioni di influenza circolare fra le istituzioni sociali e le capacità riflessive di reinterpretazione degli attori che vivono quotidianamente un determinato contesto.

Sono gli stessi attori, infatti, che, a partire dalle interpretazioni date, costruiscono attivamente il senso della propria esperienza quotidiana nelle interazioni con gli altri e con le norme, i valori, i vincoli, le risorse, le routines, gli orientamenti di riferimento nel proprio contesto di vita.

La complessità degli aspetti in gioco ci porta, infine, a scegliere una pro-

molti insegnanti e da una consistente parte della società civile. Questo ha fatto sì che l'Italia perdesse l'occasione di intervenire per una reale inclusione di tutti gli alunni, perpetuando una condizione di disegualianza che tradisce la stessa missione costituzionale della scuola.

spettiva di ricerca capace di integrare contributi della sociologia, della pedagogia, dell'antropologia e di costruire ipotesi interpretative e applicative di tipo interdisciplinare.

Tali ipotesi sono da intendersi come il risultato evolutivo di un processo di ricerca che nasce dall'incrocio fra gli interessi scientifici dell'équipe delle ricercatrici e gli specifici bisogni espressi da coloro che con diversi ruoli si interessano, nella scuola dell'obbligo, al fenomeno dell'inclusione degli alunni con background migratorio.

3. Il percorso di ricerca

All'interno di tale cornice, il lavoro di ricerca ha come obiettivo quello di considerare congiuntamente il punto di vista istituzionale alla student retention con l'approccio della student voice per fornire conoscenze utili all'elaborazione di una proposta di linee guida per l'inclusione e la promozione della permanenza scolastica degli alunni con origini migratorie.

Per il raggiungimento di tale obiettivo, l'indagine mira a integrare le opinioni degli insegnanti e degli alunni con background migratorio attraverso la narrazione dei loro reciproci vissuti e la condivisione delle riflessioni che derivano dalla loro esperienza sul campo.

La ricerca, infatti, ha la finalità di indagare i principali e più frequenti fattori che condizionano le esperienze di vita di una sotto-comunità di alunni, quelli con origini migratorie che frequentano le scuole di primo e secondo grado nella regione Abruzzo. In particolare, si intende far emergere in che modo e per quali ragioni i suddetti fattori, influenzando la vita quotidiana degli alunni in classe, possano avere un forte peso nella scelta di allontanarsi dal contesto scolastico.

L'indagine ha, quindi, l'obiettivo di costruire un'ipotesi interpretativa partecipata del fenomeno che sia presupposto per l'elaborazione di indicazioni di intervento fondate sui dati e capaci di promuovere azioni preventive finalizzate ad accrescere le opportunità di benessere scolastico e di riuscita. Il punto di partenza dell'intera iniziativa progettuale parte dall'assunto che promuovere l'inclusione di tutti gli alunni comporti favorire e accompagnare azioni volte a sostenere la loro crescita culturale in senso globale, in ottica ecologica, quindi in relazione sia alla qualità dei percorsi scolastici e ai loro risultati in termini di successo o insuccesso, ma anche ai progetti per il futuro degli alunni e delle loro famiglie all'interno della comunità educante.

Occuparsi di un fenomeno complesso quale l'inclusione scolastica implica, dunque, l'assunzione di una prospettiva multiattore, multidimensionale e relazionale, in quanto ci si confronta con un processo in cui entrano

3. la promozione di sei focus group organizzati in alcuni Istituti selezionati nella Rete delle scuole multiculturali abruzzesi;
4. la raccolta e l'analisi dei percorsi biografici di alunni/e delle scuole secondarie di secondo grado, studenti e studentesse universitari e dei CPIA di Pescara e Chieti.

L'approccio partecipativo, scelto poiché in grado di aumentare l'efficacia della ricerca in ottica comprendente, si è concretizzato dalle prime fasi preliminari di costruzione della domanda di ricerca, e sviluppato via via, attraverso un dialogo costante con i Dirigenti Scolastici.

I colloqui avuti con la Dirigente dell'Istituto capofila nell'ambito dei Progetti FAMI in Abruzzo sono stati il punto di partenza per la definizione del campo di osservazione all'interno del quale cominciare a costruire il campione³, svolgere l'osservazione e rilevare i dati da analizzare.

La ricerca ha, poi, previsto dei momenti di discussione, con dirigenti ed insegnanti, sui risultati raggiunti per definire una ipotesi partecipata di linee guida per l'inclusione e la prevenzione dell'abbandono scolastico nelle scuole abruzzesi.

Nell'insieme, integrando le varie fasi e i vari attori sociali coinvolti nel processo di ricerca, si è optato per un approccio "Grounded". La Grounded Theory (Glaser e Strauss 1967; Bryant e Charmaz 2007; Charmaz 2006; 2009) permette di addivenire, attraverso un percorso di ricerca flessibile, ma puntuale, organizzato e strutturato, a una convergenza teorica complessiva sulle dimensioni chiave del fenomeno, favorendo l'interazione dei diversi punti di vista degli attori del processo sociale nelle diverse fasi della ricerca.

Consente, inoltre, di riflettere sull'influenza delle variabili di contesto, sulla natura delle relazioni comunicative e delle interazioni, sulle ragioni alla base dei processi di percezione, e di identificazione degli attori sociali e sulle motivazioni che li spingono all'azione (Morcellini, Cortoni, 2007, p. 35).

Coerentemente con tale prospettiva metodologica, si è partiti da una domanda di ricerca aperta e generativa (*cosa succede in quelle scuole dove è presente un alto numero di alunni con origini migratorie?*), che si è definita e circoscritta nel corso del lavoro sul campo e delle varie fasi di codifica fondate sui dati.

L'approccio della Grounded Theory è stato particolarmente utile nel presente caso, proprio perché si è indagato un fenomeno come l'inclusione scolastica degli alunni con origini migratorie in Abruzzo, quasi inesplorato e sul quale non vi è un'ampia letteratura scientifica di riferimento.

³ Anticipiamo che si è scelto di utilizzare una procedura di campionamento teorico o a scelta ragionata.

Nella figura 2 è rappresentato il processo di ricerca nelle sue fasi.

Come anticipato, l'intero processo, che si presenta come una autoriflessione guidata dei protagonisti dell'inclusione, culmina nella definizione di linee guida per l'inclusione e la prevenzione dell'abbandono degli alunni con origini migratorie presenti nelle scuole abruzzesi.

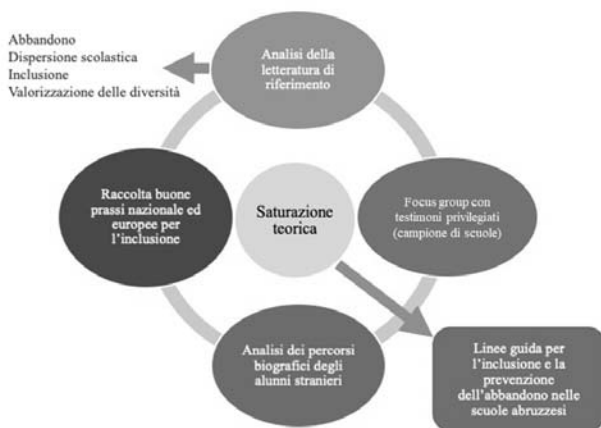


Figura 2 – Disegno della ricerca

Procedendo con ordine nella descrizione dei vari momenti di organizzazione del lavoro di ricerca, è importante definire che il primo passo, ossia la selezione delle organizzazioni da coinvolgere in quanto più rappresentative del fenomeno studiato, si è compiuta durante il colloquio con la coordinatrice della Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi. Quest'ultima, in qualità di testimone privilegiato, ha suggerito di coinvolgere i seguenti Istituti in quanto “maggiormente interessanti” per avviare l'indagine empirica:

- I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro (Teramo);
- I.I.S. “Alessandrini-Marino”, Teramo;
- I.C. “Collodi-Marini”, Avezzano (L'Aquila);
- I.C. Navelli, Navelli (L'Aquila);
- I.I.S. “U. Pomilio”, Chieti;
- I.C. “Villa Verrocchio”, Montesilvano (Pescara).

Le scuole sono state selezionate sulla base dei seguenti criteri:

1. l'elevata incidenza di alunni con origini migratorie presenti nell'Istituto;
2. la partecipazione di scuole rappresentative sia del primo che del secondo ciclo di istruzione;

3. il coinvolgimento di Istituti situati nelle quattro province abruzzesi secondo il criterio di rappresentatività territoriale;
4. la pregressa conoscenza e sperimentata disponibilità e motivazione a collaborare alle finalità della Rete Multiculturale delle équipes scolastiche.

I citati criteri hanno anche la funzione di *concetti orientativi* (Blumer, 1954).

Nei suddetti Istituti si sono, quindi, concentrate le attività di ricerca illustrate in precedenza: analisi dei documenti di programmazione per l'inclusione, promozione di sei focus group (Frisina, 2010) e interviste agli studenti e studentesse (allargate poi agli studenti e studentesse universitari e dei CPIA di Pescara e Chieti).

Per avviare la ricerca a partire dalla domanda generativa precedentemente specificata si è scelto di realizzare, nelle scuole selezionate, i suddetti focus group volti a indagare il punto di vista dei docenti con il fine di far emergere quali siano gli orientamenti, le percezioni e i vissuti professionali degli insegnanti nelle scuole dove è presente un alto numero di alunni con origini migratorie.

Le figure scolastiche selezionate per i focus sono state anch'esse definite sulla base di un colloquio con la coordinatrice della Rete delle Scuole Multiculturali. La scelta è ricaduta sugli insegnanti maggiormente presenti nei processi inclusivi fra i/le quali il/la collaboratore/trice del/la Dirigente scolastico/a, i/le docenti con incarichi di funzioni strumentali per l'inclusione e i/le docenti con incarichi di coordinamento. In particolare, ci sembra molto significativo mettere in evidenza che consideriamo elemento di grande importanza nel raggiungimento degli obiettivi di ricerca l'atteggiamento aperto e collaborativo dei referenti delle scuole e dei/delle dirigenti degli Istituti selezionati per la realizzazione dei focus group.

Come anticipato, nella ricerca sono stati coinvolti Istituti sia del primo che del secondo grado di Istruzione, in quanto, a partire dall'ipotesi della *selezione differenziale* (Bourdieu e Passeron, 1970), abbiamo tenuto in debita considerazione il fatto che tanto più si sale con gli ordini scolastici, tanto minore sarà il numero di alunni che provengono dalla fascia debole della popolazione scolastica e, quindi, tanto più difficile sarà far emergere i fattori che li allontanano dalla scuola (Cavalletto, 2015; Romito, 2016; Raimo, 2017).

La tecnica del focus group è stata considerata la più efficace per permettere di addivenire a una narrazione valutativa integrata delle diverse esperienze dei partecipanti. Infatti, si tratta di una tecnica di interrogazione focalizzata su una particolare tematica, che ha come obiettivo la discussione

di un gruppo di persone esperte sull'argomento trattato⁴. Rispetto all'intervista individuale, il focus group, in un lasso di tempo relativamente limitato, consente di esplorare il punto di vista di un numero elevato di testimoni chiave portandoli a convergenza. Stimolando una situazione dialogica, quindi di discussione e confronto, più o meno conflittuale, si addiuvano ad una definizione condivisa e negoziata della realtà studiata.

Il passo successivo è stato, poi, quello di analizzare i documenti di programmazione scolastica dei suddetti Istituti in modo da mettere in luce il loro approccio alla differenza culturale e compararlo e integrarlo con quanto emerso nell'intervista di gruppo in modo da rendere più salde le ipotesi costruite.

Contestualmente alla realizzazione dei focus group e l'analisi dei documenti di programmazione degli Istituti è stata condotta l'analisi delle buone pratiche nazionali e internazionali in materia di inclusione e prevenzione dell'abbandono scolastico di alunni con origini migratorie che ha permesso di meglio focalizzare e confrontare le esperienze regionali con azioni messe in campo in altri territori.

Un quarto step di ricerca, in linea con l'approccio della Student voice, si è focalizzato sull'analisi dei percorsi scolastici degli alunni con background migratorio. In questo caso, si è scelto, attraverso la mediazione di docenti indicati dai Dirigenti, di intervistare alunni e alunne con origini migratorie frequentanti i seguenti Istituti secondari di secondo grado:

- IIS "U. Pomilio" di Chieti,
- IIS "Alessandrini- Marino" di Teramo.

Una volta ottenuta la disponibilità a collaborare alla ricerca dai suddetti alunni e alunne (e dai loro genitori, nel caso dei minori), nel mese di mag-

⁴ Esistono in letteratura diverse forme di focus group, ma è, comunque, possibile distinguere alcune caratteristiche di base, una sorta di tipo "classico" di focus group (Barbour e Kitzinger, 1999; Corrao, 2000; Greenbaum, 1998; Corbetta, 1999). Prima di tutto l'intervista è condotta da uno o più intervistatori e articolata sulla base di una traccia di ricerca, o temario flessibile che può fungere da schema di riferimento per il conduttore. L'intervista di gruppo focalizzata si presenta come una discussione di gruppo in cui i partecipanti esprimono il loro parere, raccontando le loro esperienze, entrano nei dettagli, contraddicendosi l'uno con l'altro oppure supportandosi nell'argomentazione fino quando il tema è trattato in modo esaustivo (Bezzi, 2007). Il moderatore ha un ruolo chiave in questa tecnica di raccolta di dati: egli propone il tema della discussione intervenendo con domande che valgano ad orientare il discorso su aspetti giudicati di maggiore interesse e volti a stimolare l'interazione. Il moderatore nel focus group ha un ruolo di facilitatore poiché i suoi interventi tendono a favorire la discussione, la partecipazione di tutti e a contenere la discussione all'interno del tema. Nell'intervista focalizzata ha un ruolo molto importante anche l'osservatore che si occupa dell'osservazione e della registrazione delle dinamiche di gruppo esplicite e implicite.

gio 2019, si è proceduto alla realizzazione di 13 interviste comprendenti finalizzate a far emergere le caratteristiche più rappresentative della loro esperienza scolastica e la loro percezione della stessa, coerentemente con quanto sostenuto e sperimentato dalla già citata prospettiva Student Voice (Paone, 2020).

A partire dall'analisi di quanto emerso e con le stesse finalità sopra esposte, si è scelto poi di allargare il campione sia agli studenti e alle studentesse con origini migratorie frequentanti l'Università, quindi aventi un percorso di istruzione che si è mosso fino a un più alto grado, sia a quelli frequentanti i corsi del Centro Provinciale Istruzione degli Adulti, la cui carriera scolastica è, dunque, ripresa dopo un periodo di interruzione.

Per quanto riguarda gli studenti e le studentesse dell'Università, si è proceduto a pubblicare un avviso sui gruppi social (Facebook e Instagram) dell'Università e si sono poi contattati coloro che si sono detti disponibili, realizzando, nei mesi di ottobre e novembre 2019, 9 interviste.

Per quanto concerne gli studenti dei corsi per adulti, è stata contattata la Dirigente del CPIA di Pescara e Chieti e si sono presi accordi che hanno permesso di realizzare, nel mese di ottobre 2019, 7 interviste comprendenti.

Le interviste agli studenti e agli alunni hanno permesso di far emergere il loro punto di vista sulla vita scolastica, restituendo un quadro di grande interesse e complessità che è andato a integrare, talvolta rafforzando, talaltra contraddicendo, quello dei docenti coinvolti nei focus.

A partire dai risultati della ricerca e in considerazione dell'analisi di contesto sulle buone pratiche nazionali e internazionali (condotta durante la fase di ricerca sul campo), si è infine proceduto all'elaborazione di linee guida partecipate atte a sostenere i processi interculturali agiti a scuola e l'inclusione degli alunni e delle alunne con origini migratorie. A questo scopo, la proposta di linee guida è stata presentata e discussa con un gruppo di docenti e dirigenti della Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi.

Al termine del processo partecipato di ricerca è stata presentata alle istituzioni scolastiche regionali e all'Ufficio Scolastico regionale abruzzese un'ipotesi partecipata di linee guida per l'inclusione e la prevenzione dell'abbandono scolastico, frutto dei risultati della ricerca e della riflessione congiunta di insegnanti e dirigenti degli istituti scolastici maggiormente interessati dalla problematica affrontata e riportata nel capitolo 8 del volume.

4. Cultura organizzativa e inclusione nell'esperienza degli insegnanti della rete delle scuole multiculturali

di *Roberta Di Risio*

Abstract

Il capitolo presenta una riflessione sulla scuola intesa come sistema organizzativo che ha lo scopo di incentivare e promuovere la formazione e lo sviluppo dell'individuo mediante un apprendimento, critico, libero e sistematico (Molinari, 2000).

Integrare e socializzare gli studenti, in particolare studenti con background migratorio, diviene un traguardo chiave dell'istituzione scolastica nella società multiculturale. Obiettivo del contributo è quello di comprendere, attraverso l'organizzazione di sei focus group, le dimensioni valoriali, culturali e operative emergenti dalle voci degli insegnanti, rispetto al fenomeno dell'inclusione di alunni stranieri e della prevenzione della dispersione scolastica.

1. La scuola come organizzazione culturale

La scuola può essere considerata come un'organizzazione, dotata di una propria cultura organizzativa, che pone l'accento sulla centralità di simboli, valori e componenti culturali nella vita organizzativa dell'istituzione scolastica. Essa non rappresenta un'agenzia "naturale", come ad esempio il gruppo o la famiglia, ma è un "prodotto sociale":

che riflette gli orientamenti di valore presenti in una data società e ha il compito di mediare tra: le istanze educative proprie dei diversi gruppi cui i ragazzi appartengono, il diritto della società a trasmettere i propri valori per garantire la convivenza per mezzo dell'acculturazione dei nuovi membri, i fini degli individui che la utilizzano per i propri progetti personali (Ribolzi, 2012, p. 77).

Secondo una prospettiva culturalista o oggettivista (Shein, 1984; 1990) la cultura organizzativa¹ è un elemento che si trova al di fuori dell'istituzione, dunque è qualcosa che si può analizzare nei suoi contenuti e aspetti al pari un qualsiasi "oggetto" della realtà quotidiana. La cultura diviene così uno strumento di lettura del cambiamento organizzativo e individua quell'insieme di regole utili per orientare il comportamento (Geertz, 1973). Partendo dal vissuto e dalle esperienze dei docenti, considerati come testimoni chiave, si può infatti realmente analizzare la cultura organizzativa delle scuole multiculturali.

Alla luce di quanto detto, il presente capitolo si struttura attorno alle seguenti dimensioni di analisi: rilevazione degli orientamenti, degli atteggiamenti e della percezione degli insegnanti nei confronti dell'inclusione scolastica degli alunni stranieri; identificazione dei fattori e delle condizioni che i docenti percepiscono come rilevanti nel determinare la dispersione scolastica da parte di questi; analisi delle azioni, procedure, risorse materiali, idee, ecc., che si configurano come ostacoli o come opportunità (di seguito definiti come "barriere" e come "facilitatori") per la realizzazione di una scuola inclusiva e interculturale; analisi delle condizioni che possono influenzare la vita quotidiana degli studenti, determinando un allontanamento dal contesto scolastico. Al fine di raggiungere i suddetti obiettivi, è stata adottata una metodologia di tipo qualitativo, che non faccia uso della statistica (Ricolfi, 1997, p. 11) e che ha permesso di approfondire il punto di vista dei soggetti coinvolti.

In questo modo il ricercatore, mentre ricostruisce la propria documentazione empirica, osserva direttamente il proprio oggetto di ricerca, stabilendo con esso una relazione forte e intensa (Cardano, 2013). In particolare, mediante una prospettiva etnometodologica, si vogliono rilevare le modalità tramite cui gli attori conferiscono senso al proprio ambito sociale. Inoltre, un tale approccio studia le procedure interpretative impiegate per attribuire senso al mondo sociale (Izzo, 2005; Garfinkel, 1967) e consente di analizzare la cultura organizzativa scolastica «quale costruzione degli attori sociali attraverso pratiche di interazioni, in cui sulla base di transizioni i significati vengono negoziati e trasformati» (Angeloni, 2008, p. 70).

Mediante l'uso dei focus group² si è potuto indagare in profondità qual è

¹ Per E. Schein la cultura organizzativa rappresenta: «l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto e sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi» (Schein, 1984).

² Per focus group si intende: «quella tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata

il senso e il significato che una data comunità (in questo caso, quella degli insegnanti) fornisce ai riti, norme, simboli e valori dell'organizzazione a cui appartiene e in cui prevale una cultura organizzativa che deriva dalla costruzione sociale di chi ne fa parte.

Una tale organizzazione è intesa come un sistema di significati che gli attori coinvolti conferiscono mediante “mappe cognitive”³ (Pichierri, 2005). In questo modo si evidenzia come la cultura, mai immobile ma sempre in continuo mutamento, deriva da una continua “costruzione sociale” degli individui e rappresenta una “bussola” (Sciolla, 2002) che diventa capace di fornire un ordine alle azioni e al senso che a esse gli attori sociali attribuiscono.

2. La scuola come organizzazione “a connessioni lasche”: attori e processi

Una scuola intesa come un'organizzazione specificatamente burocratica e con un elevato livello di standardizzazione comporta la presenza di procedure altamente standardizzate per la risoluzione dei problemi. D'altro canto, la comprensione di fenomeni relativi all'inclusione di alunni con origini straniere e la realizzazione di un approccio educativo che sia interculturale e aperto a linguaggi e modi di comunicare diversificati non è realizzabile adottando un tale orientamento, poiché tali problematiche si presentano sempre in maniera dinamica e mai allo stesso modo. Occorre quindi implementare un modello organizzativo che preveda un sistema di cooperazione tra i diversi attori coinvolti nell'organizzazione (docenti, dirigenti, alunni, famiglie), dal momento che risulta ormai obsoleta l'immagine di un'organizzazione improntata sulla meccanicità dei processi.

Per comprendere come gli attori che agiscono all'interno delle istituzioni scolastiche possono adottare pratiche educative e organizzative finalizzate all'inclusione scolastica di alunni stranieri, occorre leggere il fenomeno mediante l'immagine organizzativa della scuola come un “sistema a connessioni lasche”, caratterizzata da legami deboli (Weick, 1976). Lo studio-

sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità» (Corrao, 2010, p. 25). Si veda il capitolo 3 del presente volume per una trattazione più specifica.

³ Per mappe cognitive ci si riferisce a un sistema di credenze mediante cui l'individuo spiega e concepisce la realtà circostante. «Gli elementi che costituiscono una mappa cognitiva sono due: i concetti che una persona usa e le credenze causali. I primi prevedono la forma di variabili che possono essere continue, ordinali, ma anche dicotomiche (nel senso che indicano l'esistenza o meno di qualcosa); le credenze causali assumono la forma di relazioni causa/effetto tra due variabili» (Codara, 1998, p. 52).

so americano sottolinea come le organizzazioni scolastiche siano composte da due sottosistemi: quello amministrativo (dirigenti, segreteria, direttore didattico, staff amministrativo e di supporto) e quello puramente didattico (docenti, lezioni, genitori, discenti ecc). I due sottosistemi sono tra loro “lascamente” connessi, ovvero ciascuna delle parti è relativamente autonoma rispetto alle altre:

essi convivono e interagiscono in base al principio di interdipendenza generica, per cui sono relativamente indipendenti, cioè le decisioni e le azioni intraprese da ciascuno hanno conseguenze vaghe e parziali sull'altro (Fischer, 2003, p. 230).

Questo vuol dire che i cambiamenti che avvengono in un sottosistema, o in una parte di esso, possono non ripercuotersi sul sistema intero o al massimo avere delle influenze ma sempre in maniera leggera e vaga. A tal proposito è possibile rilevare che nelle istituzioni scolastiche, in cui prevale l'immagine di una scuola *loose coupling*⁴, gli attori e le diversi componenti di tale sistema siano dotate di una rilevante autonomia di movimento e di lavoro. Nel presente capitolo si è voluto ricostruire, mediante i discorsi manifesti e i valori esplicitati dai docenti, il rapporto dell'alunno con origini migratorie rispetto al sub sistema amministrativo e didattico e con il gruppo dei pari; inoltre si è indagata la dimensione relativa alla relazione tra la famiglia dello studente e la scuola di appartenenza. Mediante una siffatta analisi, è stato possibile rilevare quanto i vari sistemi che compongono l'organizzazione scolastica e ne determinano la cultura organizzativa di riferimento (alumni, scuola, docente, famiglie) siano distanti o collaborativi tra di loro nella realizzazione di azioni finalizzate a creare una scuola inclusiva e realmente attiva nella prevenzione di fenomeni quali l'abbandono scolastico e la dispersione di studenti stranieri.

3. La selezione delle scuole coinvolte

Sono stati realizzati sei focus group che hanno coinvolto 31 docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado, appartenenti a sei scuole, individuate all'interno della rete delle scuole multiculturali abruzzesi. In particolare, le scuole coinvolte sono state le seguenti:

- I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro, Teramo;

⁴ Con l'espressione *loose coupling* il sociologo Weick si riferisce all'immagine della scuola come sistema a connessioni lasche e a legami deboli.

- I.I.S. “Alessandrini – Marino”, Teramo;
- I.C. “Collodi-Marini”, Avezzano (L’Aquila);
- I.C. Navelli, Navelli, L’Aquila;
- I.I.S “U. Pomilio”, Chieti;
- I.C. “Villa Verrocchio”, Montesilvano (Pescara).

Tale scelta è stata orientata dalla natura stessa della ricerca, in considerazione dell’obiettivo di coprire la varietà delle situazioni sociali presenti nel territorio di riferimento. I criteri di scelta e l’individuazione delle scuole sono stati partecipati con la Dirigente scolastica e referente della Rete delle scuole multiculturali e con i Dirigenti Scolastici che compongono la cabina di regia del progetto “FAMI IMPACT”.

Secondo il Rapporto del MIUR, Ufficio Statistica e studio, compilato nel luglio 2019 e dal titolo *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, in Abruzzo la maggiore presenza di alunni con cittadinanza non italiana si riscontra soprattutto nella zona dell’Aquila (3.916 alunni stranieri) e Teramo (3648), seguite da Chieti (3294) e infine Pescara (2451), per un totale di 13.309 alunni con background migratorio. L’incidenza della presenza di tali studenti è maggiore nella Scuola primaria rispetto agli altri ordini scolastici.

La ricerca ha previsto la realizzazione di sei focus group alla presenza di un moderatore, con il supporto di uno o due osservatori per sessione. A ciascun focus hanno partecipato gruppi di docenti composti da un minimo di quattro persone ad un massimo di sette. I partecipanti si conoscevano fra di loro e facevano parte di diversi ordini e gradi di insegnamento. Durante i colloqui di gruppo, il moderatore era fornito di una traccia di discussione contenente le aree tematiche da trattare e approfondire. I focus sono stati moderati in modo classico: prima un’introduzione alle modalità di svolgimento e alle regole per l’interazione; successivamente è stata presentata la tematica di discussione; infine i partecipanti sono stati lasciati liberi di affrontare la discussione sui temi proposti. Il ruolo del ricercatore, pertanto, è risultato di supporto e di stimolo alla discussione al fine di indirizzare l’attenzione dei docenti e permettere a tutti i partecipanti di interagire in un dialogo partecipativo e inclusivo. Le figure scolastiche che hanno partecipato alle interviste di gruppo sono state individuate direttamente dai Dirigenti Scolastici delle scuole coinvolte e sono state selezionate tra i docenti maggiormente coinvolti nei processi di inclusione degli alunni stranieri, ovvero: collaboratori del Dirigente Scolastico, docenti titolari di funzione strumentale afferente all’area dell’inclusione, docenti con incarichi di progettazione e coordinamento per l’inclusione e Responsabili della Commissione per Accertamento Linguistico.

Infine, l’analisi del contenuto dei focus group è stata realizzata sugli ap-

punti presi dal moderatore e dall'osservatore durante ciascun colloquio di gruppo ed è stata sottoposta a controllo mediante audioregistrazioni (Corrao, 2010). Essa si è focalizzata su tre aree di indagine principali (fig. 1):

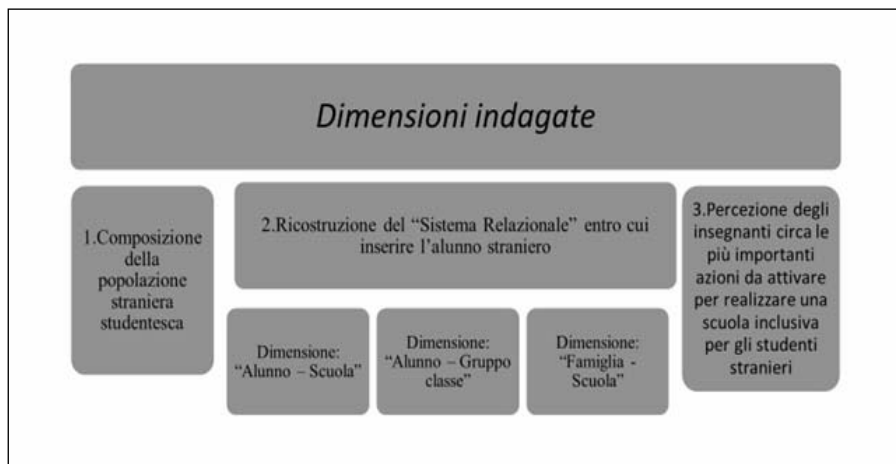


Figura 1 – Dimensioni indagate in sede di focus group.

In particolare, l'obiettivo conoscitivo della prima area di indagine, "Composizione della popolazione straniera studentesca", si focalizza sulla percezione dei docenti rispetto alla popolazione studentesca straniera presente nel proprio contesto scolastico di appartenenza, evidenziando quali sono le caratteristiche che contraddistinguono i diversi gruppi etnici. In un secondo momento, è stato ricostruito il sistema relazionale entro cui è inserito l'alunno straniero, rispetto al rapporto con il sistema scolastico (Alunno-Scuola) e con i compagni di classe (Alunno-Gruppo classe). In questa categoria sono state indagate anche le caratteristiche della relazione tra il contesto familiare del minore e l'istituzione scolastica (Famiglia-Scuola).

La terza e ultima area indagata approfondisce quali siano le azioni più importanti da attivare, secondo l'opinione dei docenti, per realizzare una scuola inclusiva per gli studenti stranieri.

A partire dallo studio delle suddette tre dimensioni, sono state individuate quelle condizioni o risorse che, secondo gli insegnanti intervistati, rappresentano dei "facilitatori" o delle "barriere" al processo di inclusione scolastica per studenti con background migratorio.

4. Composizione della popolazione straniera studentesca delle scuole coinvolte nella ricerca

Dai sei focus group emerge che all'interno delle scuole la popolazione studentesca è molto eterogenea, nella maggior parte dei casi stanziale (solo a volte sono presenti figli di giostrai o di famiglie particolarmente nomadi) e con uno status socioeconomico medio basso. Le etnie maggiormente presenti sono: albanese, romena, russa, ucraina, cinese, macedone, senegalese, nigeriana e pakistana, magrebina (Tunisia e Marocco), siriana, kosovara, polacca e venezuelana. La differenza sostanziale che intercorre tra gli Istituti Comprensivi e gli Istituti Superiori consiste nel fatto che in questi ultimi sono presenti soprattutto alunni stranieri di seconda generazione e di sesso maschile. Si evidenzia, pertanto, che la fase critica di *dropout* si rileva soprattutto per le prime generazioni⁵, in particolare di sesso femminile, nel passaggio tra la Scuola secondaria di I grado e quella di II grado. Questi studenti sono definiti come “generazione 1,5”⁶ (Portes e Rumbaut, 2001) e *in-between generation* (Crul, 2000), ovvero bambini e ragazzi stranieri regolarmente residenti, ma che hanno vissuto e frequentato le scuole nel loro paese d'origine e poi sono giunti in Italia con la propria famiglia. Essi vivono dunque una doppia appartenenza, legata sia al paese di origine che a quello dove vivono con la famiglia:

This category usually includes the native-born children of immigrants as well as those who arrive together with their parents. The term ‘second generation’, in the strict demographic sense, only refers to those born in the country of immigration, and we believe that it is important to clearly distinguish these two groups⁷ (Crul, Schneider e Lelie, 2012, p. 25).

Secondo gli insegnanti intervistati, le difficoltà più rilevanti che vengono riscontrate per realizzare un processo di inclusione, soprattutto per gli

⁵ Per “studenti stranieri di prima generazione” ci si riferisce ai bambini nati in un altro paese e arrivati in Italia in una età prescolare o scolare per ricongiungersi con il proprio nucleo familiare.

⁶ A tal proposito si evidenzia una suddivisione degli studenti immigrati in: generazione 1,75, generazione 1,5 e generazione 1,25. I primi rappresentano: “gli stranieri nati all'estero e giunti in Italia in età prescolare”; i secondi “gli stranieri nati all'estero e giunti in Italia tra i 7 e i 12 anni” e i terzi “gli stranieri nati all'estero e giunti in Italia tra i 13 e i 17 anni” (Molina, 2014, pp. 78-79).

⁷ «Questa categoria di solito comprende i figli nativi degli immigrati e quelli che arrivano insieme ai loro genitori. Il termine seconda “generazione”, in senso strettamente demografico, si riferisce solo a coloro che sono nati nel paese di immigrazione, e riteniamo che sia importante distinguere chiaramente questi due gruppi» (Traduzione propria).

alunni di prima generazione, riguardano l'apprendimento delle funzionalità di base della lingua italiana. Per questo motivo, dopo un accertamento linguistico iniziale, l'orientamento generale della scuola è quello di iscrivere l'alunno immigrato in una classe precedente a quella che gli sarebbe stata assegnata in relazione all'età anagrafica.

Se non si agisse in questo modo, la bocciatura sarebbe sicura e inevitabile (*Insegnante referente dei progetti di inclusione, Scuola primaria*).

In questo modo si ritiene possano essere colmate le lacune presenti nell'apprendimento e nell'uso della lingua del paese di arrivo.

4.1. Descrizione della popolazione straniera da parte dei docenti intervistati

Secondo il Rapporto del MIUR – Ufficio Statistica e studi, già citato in precedenza, gli alunni con cittadinanza non italiana, nell'A.S. 2017/2018, presenti nella penisola possono essere classificati, in base al proprio paese di origine, nel seguente modo:

I dati suddivisi per continente evidenziano che la maggior parte degli studenti, ovvero il 47,2%, proviene da un paese europeo, seguono gli studenti di provenienza o origine africana (25,4%) quindi gli studenti asiatici (19,6%). Assai più contenuta la quota di studenti provenienti dall'America (7,8%) e dall'Oceania (0,03%) (MIUR, 2019, p. 28).

In particolare, il Rapporto evidenzia che per quanto riguarda gli studenti stranieri che non hanno cittadinanza italiana, le popolazioni più presenti sono quella rumena (18,8%), albanese (13,6%), marocchina (12,3%) e cinese (6,3%). In particolare, gli studenti di origine albanese e rumena (114 mila unità presenti sul territorio) insieme rappresentano circa un terzo degli alunni con background migratorio presenti nel paese (MIUR, 2019, p. 28). Di seguito si riportano le caratteristiche che gli insegnanti intervistati in sede di focus group rilevano come peculiari e rilevanti rispetto alle etnie presenti all'interno delle diverse scuole di appartenenza. Le descrizioni derivano dalla ricostruzione dei pensieri, delle immagini e delle percezioni che i docenti stessi hanno evidenziato nel corso delle interviste di gruppo riguardo alle diverse comunità di studenti stranieri e dei genitori, con cui lavorano e si relazionano nella loro attività professionale ed educativa.

1) Comunità cinese. Gli alunni appartenenti alla comunità cinese presen-

tano una particolare predisposizione per le materie scientifiche e tendenzialmente hanno un rendimento scolastico medio-alto. Il gruppo cinese risulta abbastanza chiuso, gerarchico e tendente all'autoesclusione. Questa ridefinizione gerarchica, unita alla difficoltà linguistica, comporta la presenza, spesso, di una figura che funge da rappresentante (*gate-keeper*) della famiglia dell'alunno e che si relaziona con il corpo docente in qualità di portavoce della famiglia. La comunità cinese è caratterizzata, inoltre, da un diverso rapporto con la medicina, elemento che può rappresentare un fattore critico nei casi di rilevazione dei bisogni educativi speciali.

- 2) **Comunità albanese.** Gli alunni appartenenti alla comunità albanese vengono descritti come gli studenti che hanno un rendimento scolastico migliore rispetto ad altri alunni stranieri, soprattutto grazie al ruolo della famiglia. I genitori risultano molto competitivi a causa della necessità di un "riscatto sociale" nei confronti della comunità esterna, spinta che li porta ad avere grandi aspettative nei confronti dei figli e a essere disponibili a investire di più nel loro percorso scolastico. La volontà di aprirsi al contesto scolastico da parte della comunità albanese emerge soprattutto nelle situazioni di condivisione di momenti sociali all'interno del contesto scolastico, come ad esempio nei compleanni.
- 3) **Comunità senegalese\marocchina\pakistana**⁸. Le donne appartenenti a questi gruppi etnici sono più soggette alla dispersione scolastica perché impiegate nei lavori di cura della famiglia e della casa. In particolare, tra le alunne africane si rileva una gerarchia di ruoli. Inoltre, in sede di colloquio di gruppo, si rileva che spesso vengono individuate dalla comunità di appartenenza delle donne che possono relazionarsi con il corpo docente in qualità di portavoce. Come nel caso della comunità cinese, anche le comunità senegalese\marocchina\pakistana presentano delle caratteristiche culturali peculiari (vedi riti e credenze culturali) che possono generare talvolta situazioni di criticità nell'interazione con il sistema scolastico. In particolare, le diverse insegnanti dei vari ordini e grado riportano, in sede di intervista, che la comunità che secondo loro è la meno integrata è quella pakistana e la descrivono con le seguenti espressioni:

Sono chiusi [...] non vogliono relazionarsi [...], fanno fatica a entrare in contatto [...] si frequentano solo tra di loro [...].

⁸ I tre gruppi etnici sono stati riassunti in un unico punto non per precisa scelta di chi scrive ma perché sono stati descritti in questo modo dal gruppo degli insegnanti.

In questo caso, i docenti esplicitano la volontà di voler costruire una relazione con la famiglia dello studente di origine pakistana, ma d'altro canto attribuiscono proprio ai genitori pakistani il fallimento di un mancato contatto.

- 4) **Comunità macedone.** La comunità dei macedoni è molto chiusa e le famiglie sono restie ad aprirsi al territorio e alle altre famiglie con cui entrano in contatto nel territorio ospitante. Un tale approccio deriva soprattutto da motivi religiosi e da un proprio retaggio culturale che implica che questo gruppo sia abituato a vivere in villaggi isolati e poco aperto alle altre comunità. Si rileva che i bambini stessi sono molto riservati anche con i propri pari e poco inclini ad aprirsi con i propri insegnanti; una tale chiusura rispetto all'ambiente scolastico comporta che i discenti presentino un livello di competenza della lingua italiana molto elementare e basso. Anche le donne macedoni sono molto schive, riservate e poco propense ad aprirsi con le altre mamme della scuola. Infine, i docenti in sede di focus group evidenziano che le famiglie macedoni sono quelle più propense a tornare nella propria terra di origine.
- 5) **Comunità rumena.** La comunità rumena viene percepita dagli insegnanti intervistati come aperta e coesa sia con il gruppo classe che con il proprio gruppo genitoriale. I bambini sono descritti dai docenti come particolarmente socievoli e propensi all'interazione con il gruppo dei pari. Le madri sono molto più aperte verso le altre famiglie e verso le comunità del territorio, riescono a seguire maggiormente i figli nei compiti a casa e sono desiderose, esse stesse, di imparare la lingua italiana e di integrarsi.
- 6) **Il caso della comunità Rom.** La comunità Rom, pur non appartenendo alla popolazione straniera, non si identifica nella popolazione italiana. Gli alunni della comunità Rom presentano importanti fattori di criticità, difficilmente si integrano nel gruppo classe e tendono a non interagire con gli altri studenti. In particolare, molti di loro sono alunni definiti come BES (bambini/e e ragazzi/e con bisogni educativi speciali), sia a causa di deficit cognitivi (spesso sono figli di unioni tra consanguinei) sia per problematiche e disagi di tipo socioeconomico.

5. Ricostruzione del “sistema relazionale” entro cui inserire l'alunno straniero

Il presente paragrafo riporta l'analisi relativa al sistema relazionale entro cui è inserito l'alunno straniero, rispetto al rapporto sia con il sistema scolastico (sub sistema amministrativo e didattico) che con quello del gruppo dei

pari all'interno della classe di appartenenza. Inoltre, è stata indagata la relazione tra il contesto familiare del ragazzo straniero e l'istituzione scolastica. Per quanto riguarda il sistema relazionale "Alunno-Scuola", i docenti in sede di interviste di gruppo evidenziano che le criticità che emergono dalla relazione tra l'alunno straniero e la scuola frequentata riguardano in primo luogo il problema della "discontinuità scolastica". In tutti i focus group realizzati si indica che gli studenti stranieri presentano un numero maggiore di assenze scolastiche rispetto ai propri compagni italiani. Le motivazioni di questa condotta riguardano soprattutto i viaggi per tornare nel paese d'origine, che spesso iniziano in concomitanza delle festività scolastiche ma che tendono a protrarsi anche per due settimane oltre la fine delle vacanze. In alcuni casi può accadere che l'alunno salti l'anno scolastico intero, per ricominciare poi a settembre. Il problema della discontinuità scolastica è spesso riconducibile anche alla percezione che la famiglia d'origine ha del ruolo nella vita dell'alunno della scuola, intesa come una realtà poco rilevante in quanto poco funzionale per un eventuale inserimento precoce nel mondo del lavoro.

Alcuni genitori lavorano, non hanno tempo di venire a Scuola e anche ritirare il libretto delle assenze rappresenta un problema. Spesso le mamme non guidano e non hanno possibilità di recarsi a scuola. Insomma, le famiglie considerano la scuola come un angoletto della loro vita e della vita dello studente, non attribuendogli una giusta importanza (*Docente di sostegno, Scuola secondaria di II grado*).

Un altro elemento di criticità riguarda la "difficoltà linguistica", che si riscontra soprattutto tra gli alunni stranieri di prima generazione. Infatti, risultano spesso poco presenti o poco incentivati i protocolli di potenziamento della lingua italiana (L2) nella scuola di appartenenza e per un tale motivo l'alunno/a straniero a volte viene inserito in una classe inferiore rispetto a quella che dovrebbe frequentare. Questo aspetto, legato alla difficoltà di comprendere bene la lingua del paese ospitante da parte del minore, comporta che quest'ultimo non riesca a sviluppare in classe legami sociali e personali solidi e duraturi. Inoltre, una tale distanza linguistica porta gli studenti immigrati a sentire ancora di più l'esigenza di essere integrati e "rispettati" sia dai docenti che dal gruppo dei pari

Il docente deve ascoltare i ragazzi e farli sentire rispettati. Per gli stranieri è ancora più importante. Si devono sentire rispettati, di esserci. Il ragazzo straniero si sente altro, differente, e questa differenza deve essere percepita come superata da parte dello studente straniero stesso (*Docente di matematica, Scuola secondaria di II grado*).

Un ulteriore fattore che influisce negativamente sulla possibilità di frequentare regolarmente le attività scolastiche da parte dell'alunno straniero è da ricondursi a un sistema di trasporti pubblici non efficiente. Gli studenti stranieri che per ragioni economiche risiedono in zone limitrofe rispetto all'Istituto Scolastico di appartenenza si trovano a volte dover percorrere strade mal collegate e non riescono a raggiungere agevolmente il plesso scolastico, poiché i servizi pubblici non sono adeguati e risultano poco efficienti. Infine, un elemento di criticità riguarda il sesso del docente. Soprattutto nella scuola superiore e a causa di un retaggio culturale, gli studenti, riferiscono i docenti intervistati, spesso preferiscono rapportarsi con gli insegnanti maschi piuttosto che con le professoresse. L'insieme dei suddetti fattori può comportare uno scarso rendimento scolastico da parte dell'alunno straniero, fino a rappresentare una causa di abbandono del percorso scolastico.

Per quanto riguarda il sistema relazionale "Famiglia-Scuola", come già evidenziato in precedenza, il rapporto tra l'istituzione scolastica e il sistema familiare presenta una serie di criticità relazionali, la cui causa principale spesso è di tipo linguistico. Le differenze linguistiche e culturali che esistono tra paese d'origine e paese ospitante rendono difficile la comprensione, e quindi l'accettazione, delle regole del sistema scolastico italiano (frequenza delle lezioni, orari di entrata e di uscita, ritardi, assenze, ecc.) e diventano, spesso, anche fonte di diffidenza nei confronti degli insegnanti. Un'altra criticità che emerge in seno ai focus group riguarda la difficoltà di comunicazione che sussiste tra le famiglie dell'alunno straniero e gli insegnanti stessi. A causa della scarsa conoscenza della lingua del paese ospitante, molte famiglie straniere preferiscono ricorrere alla presenza di quelli che sono definiti dagli insegnanti come "elementi tramite", di cui non risulta evidente né il grado di parentela né il rapporto effettivo con le famiglie dell'alunno. I *gatekeeper* spesso non riferiscono tutte le informazioni che vengono fornite dagli insegnanti nella sede dei vari colloqui, ma le filtrano o le reinterpretano. Il contesto familiare inoltre, per motivi economici, tende a privilegiare l'inserimento nel mondo del lavoro (o nella cura della famiglia per le donne) dell'alunna, rispetto alla frequenza scolastica. Si rileva da parte degli insegnanti una forte difficoltà nel comunicare ai genitori degli alunni stranieri i casi di difficoltà nell'apprendimento del minore. Le famiglie di appartenenza tendono a valutare come unico elemento problematico per il minore la scarsa conoscenza linguistica e non sempre riconoscono che possono essere presenti altri bisogni educativi più profondi ed evidenti.

Infine, l'analisi della dimensione che riguarda il sistema relazionale "Alunno-Gruppo classe" evidenzia una differenziazione tra i primi ordini scolastici (infanzia, scuola primaria e Scuola secondaria di I grado) e la Scuola

secondaria di II grado. In base alle rilevazioni effettuate negli Istituti Comprensivi, le insegnanti concordano nell'affermare che da parte degli alunni italiani non si registrano episodi di discriminazione e di razzismo nei confronti dei compagni di classe stranieri. Un aspetto importante rilevato in sede di interviste di gruppo è che il problema dell'inclusione non riguarda il gruppo classe ma soprattutto l'interazione scuola/famiglia. Infatti, soprattutto nel contesto della Scuola primaria, i bambini sono molto collaborativi fra di loro e aperti nei confronti dei piccoli stranieri, mentre le difficoltà maggiori di inserimento si presentano nel momento in cui intervengono le famiglie che non sempre riescono a integrarsi con i genitori del paese ospitante o con il sistema scolastico:

Da quello che ho potuto constatare, il problema legato all'inclusione degli alunni stranieri nel contesto classe, non è un problema di bambini ma è un problema degli adulti (*Insegnante di Scuola Primaria*).

Qualora siano accaduti isolati e sporadici casi di bullismo, questi non hanno avuto origine da pregiudizi di natura razzista e da discriminazione in base alle origini etniche. Al contrario, le insegnanti sostengono che gli alunni italiani sono molto aperti e accoglienti nei confronti degli alunni con origini migratorie e sono soliti invitarli a partecipare alle occasioni di socializzazione extrascolastica e a includerli nelle attività scolastiche. Si rileva invece che gli stessi alunni con origini migratorie preferiscono rimanere ai margini e non si fidano dei propri coetanei, soprattutto se appena arrivati in Italia. Altre difficoltà di socializzazione fra alunni italiani e con origini migratorie derivano dalla differenza con cui i ragazzi e le ragazze straniere trascorrono il proprio tempo extrascolastico. Gli alunni italiani, infatti, sono impegnati in numerose attività pomeridiane (dai compiti allo sport, alla musica, allo studio delle lingue ecc.), mentre gli studenti di origine immigrata non hanno impegni di questa natura, non sono seguiti nei compiti e si trovano a trascorrere i pomeriggi in strada in situazioni di "gioco libero" con i coetanei che appartengono alla loro comunità di origine e che provengono spesso da situazioni di marginalità socioculturale. In questo modo, si creano dei gruppi amicali che hanno in comune l'origine subculturale. Un ulteriore ostacolo alla socializzazione tra alunni stranieri e gruppo classe deriva dalle rappresentazioni di genere spesso differenti tra culture diverse. Tali percezioni del ruolo femminile comportano l'allontanamento delle bambine e delle ragazze da occasioni di incontro con i pari. In particolare, questo aspetto si evidenzia per le alunne di origine marocchina e rom.

6. “Facilitatori” e “barriere” rispetto al processo di inclusione scolastica per alunni stranieri

Mediante l’analisi delle suddette dimensioni, ovvero: a) Alunno-Scuola; b) Alunno-Gruppo classe; c) Famiglia-Scuola, è stato possibile individuare determinate condizioni, risorse materiali, umane e procedurali, idee, preconcetti, azioni, ecc., che possono rappresentare sia delle opportunità (facilitatori) sia degli ostacoli (barriere) per accedere alle opportunità che la scuola e il contesto sociale offrono allo studente immigrato per la realizzazione di una scuola inclusiva. Per motivi di organizzazione e rappresentazione dei dati, i “facilitatori” e le “barriere” sono stati suddivisi in tre tipologie: individuale/personale, sociale e strumentale/materiale. Essi sono descritti nei due paragrafi successivi.

6.1. Facilitatori personali, materiali e/o strumentali e sociali

I facilitatori personali rappresentano quelle condizioni individuali che favoriscono l’esperienza di inclusione per gli alunni stranieri. In particolare, si rileva che spesso sono gli stessi minori che rappresentano dei “traghettatori culturali”, ovvero dei “ponti” tra la famiglia di origine e la scuola e il territorio ospitante; mediante un’educazione fra pari, gli stessi alunni stranieri accompagnano i nuovi compagni a integrarsi nella classe assegnata. Inoltre, la presenza di buoni risultati scolastici viene evidenziata come una caratteristica che rende il minore straniero più sicuro di sé e aperto al gruppo classe. Infine, un’inclinazione del discente alla socialità e la disponibilità e l’apertura a farsi aiutare rappresentano ulteriori condizioni che favoriscono e facilitano l’integrazione in classe.

Tra le condizioni e le risorse materiali, strumentali e fisiche a disposizione della scuola, che rappresentano delle opportunità per realizzare una scuola inclusiva, i docenti coinvolti nella ricerca elencano: l’utilizzo di una didattica più laboratoriale che riesca ad avvicinare i bambini stranieri ai compagni di classe e che utilizzi forme espressive e di apprendimento alternative al solo uso del linguaggio; l’uso della Lavagna Interattiva Magnetica (LIM) in classe e in particolare delle nuove tecnologie come supporto alla didattica. Si rileva dalle interviste di gruppo che l’uso delle TIC facilita molto l’interazione tra il gruppo classe e l’alunno straniero e si riscontra una maggiore attenzione da parte degli alunni quando si utilizzano in classe tali supporti tecnologici.

Altri facilitatori personali sono rappresentati dall’attivazione di linguaggi multimodali, che coinvolgano codici comunicativi e modi di comunicare di diverso tipo: dalla creazione di laboratori linguistici di italiano L2 per

alunni stranieri, allo stanziamento di fondi finalizzati all'integrazione degli alunni stranieri da parte delle Amministrazioni Locali e infine alla presenza di una biblioteca scolastica con testi tradotti in diverse lingue e ben fornita di diverse copie da diffondere ad alunni in "difficoltà". Infine, in sede di analisi dei focus group, sono state rilevate le seguenti condizioni che fungono da attivatori a livello sociale per gli alunni stranieri di processi d'inclusione scolastica: la valorizzazione, sin dalla scuola dell'infanzia, di un approccio inclusivo rispetto ai bambini stranieri; un'apertura e accoglienza da parte del gruppo classe; il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche; la valorizzazione di spazi sociali (mensa, parco giochi) per realizzare un'integrazione tra alunni di diversa origine migratoria; l'investimento nella formazione su una didattica inclusiva e interculturale per i docenti e dirigenti e l'adesione da parte di questi a diversi progetti sull'integrazione degli stranieri; una forte coesione tra Scuola, Amministrazione Locale e Cooperative, Associazioni, ecc.

I docenti evidenziano come sia rilevante il ruolo dell'insegnante come "facilitatore" per creare un clima collaborativo nella classe e per costruire la motivazione dell'alunno straniero. Infine, ulteriori condizioni facilitanti a livello sociale derivano dalla creazione di attività e laboratori da svolgere in orario extrascolastico come momenti di coesione tra gli studenti stranieri e italiani (laboratori gratuiti pomeridiani, visite a musei, visite didattiche, fattorie didattiche, cinema, teatro, ecc.) e dalla realizzazione di gite e uscite extrascolastiche per scoprire il territorio, al fine di far conoscere la zona di residenza ai bambini/ragazzi stranieri così da renderli più integrati e consapevoli della realtà locale in cui si trovano a vivere.

6.2. Barriere personali, materiali e/o strumentali e sociali

Secondo gli insegnanti coinvolti nella ricerca, gli ostacoli di tipo individuale e personale che l'alunno straniero può riscontrare nel processo di inclusione interculturale sono legati alle prolungate assenze dalla scuola a causa dei viaggi con la famiglia (si parla anche di mesi) e a una forte difficoltà a integrarsi nel gruppo classe a causa di evidenti differenze culturali. Quest'ultimo aspetto porta a una diffidenza e all'autoemarginazione da parte degli stessi studenti stranieri rispetto al gruppo dei pari. Ulteriori condizioni che fungono da barriere individuali a un processo di integrazione interculturale sono l'analfabetismo delle famiglie di origine e le forti difficoltà linguistiche da parte dello studente. Queste ultime comportano spesso l'iscrizione dello studente a una classe inferiore portandolo quindi a interagire con un gruppo classe più piccolo e con capacità differenti

purtroppo, dobbiamo agire in questo modo altrimenti la bocciatura sarebbe sicura e inevitabile. Si avverte il bisogno di inserire l'alunno straniero in una classe inferiore al fine di permettergli di acquisire una maggiore padronanza linguistica. [...] Meglio fare questo all'inizio che farli fermare poi in terza media o peggio ancora alle superiori (*Insegnante referente dei progetti di inclusione scolastica, Scuola primaria*).

Inoltre, gli alunni stranieri risultano spesso coinvolti già in età scolare in attività lavorative per supportare la famiglia di origine e tutto ciò comporta una forte difficoltà nella conciliazione dei tempi scolastici e di studio con la propria attività lavorativa. Per quanto riguarda le condizioni che fungono da barriere a livello sociale ai processi di inclusione scolastica per gli alunni stranieri, in sede di analisi dei focus group sono stati rilevati diversi ostacoli. *In primis*, la mancanza di Mediatori Culturali e Linguistici, la cui presenza, nella maggior parte dei casi, risulta perlopiù temporanea, dal momento che tali figure vengono reclutate attraverso progetti o associazioni di volontariato. Tali esperti permettono agli insegnanti di gestire in maniera efficace quegli stereotipi e pregiudizi che caratterizzano determinati gruppi etnici. Ad esempio, dalle narrazioni degli intervistati risultano presenti soprattutto stereotipi legati ai simboli religiosi (come lo hijab e i veli delle donne musulmane) o ai tratti somatici degli studenti, come ad esempio il colore della pelle. Inoltre, spesso sussiste una scarsa considerazione delle insegnanti donne da parte di determinati gruppi etnici, per motivi culturali. I suddetti aspetti, oltre che rappresentare degli ostacoli ai processi di inclusione scolastica, possono divenire terreno fertile per atti di bullismo a scuola.

Altre barriere sono rappresentate dal fatto che i genitori degli studenti stranieri risultano spesso diffidenti e poco inclini a utilizzare il servizio di mediazione che viene proposto dalla scuola e sono evidenti le difficoltà da parte del corpo docente nel proporre corsi di lingua italiana alle madri straniere, dal momento che i mariti sono restii a farle frequentare. Inoltre, si evidenzia, proprio a causa di una forte lontananza culturale tra le famiglie con background migratorio e la scuola di appartenenza, una scarsa partecipazione dei genitori alle attività scolastiche e ai colloqui famiglia-scuola, dal momento che le famiglie stesse, spesso, considerano in maniera marginale il ruolo della scuola nella vita dell'alunno.

Infine, per quanto riguarda la presenza di condizioni e di risorse materiali, strumentali e fisiche che rappresentano delle barriere alla realizzazione di una scuola inclusiva, i docenti coinvolti nella ricerca descrivono i seguenti ostacoli: la residenza dell'alunno straniero in zone limitrofe o lontane rispetto all'Istituto di appartenenza e spesso mal collegate, oltre alla presenza di servizi pubblici non adeguati e trasporti poco efficienti per raggiungere la sede scolastica; la carenza di risorse economiche da parte degli

Istituti Scolastici per supportare alunni con disagi socioeconomici; la difficoltà da parte dei docenti nell'accertamento degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e la necessità di un accompagnamento delle famiglie nelle fasi dell'iter diagnostico, in quanto risulta spesso difficile ottenere una documentazione chiara e completa delle certificazioni sanitarie e dei percorsi scolastici degli alunni di prima generazione.

7. Conclusioni: quali azioni per una cultura organizzativa inclusiva?

In conclusione, mediante la ricostruzione dei valori manifesti e delle immagini esplicitate che determinano e rappresentano la cultura organizzativa della scuola, in sede di intervista di gruppo dei docenti coinvolti nella ricerca si è voluto comprendere quali azioni sono necessarie al fine di realizzare una scuola interculturale e collaborativa e capace di prevenire fenomeni quali la dispersione di studenti stranieri e il loro abbandono scolastico.

L'immagine della scuola che prevale è quella di un'organizzazione al cui interno gli attori (alunni, scuola, docenti, famiglie) e i sub sistemi (amministrativo e didattico) che ne definiscono la cultura organizzativa risultano legati ma contemporaneamente autonomi tra di loro (immagine della scuola *loose coupling* e a connessioni lasche). Le principali azioni da implementare all'interno di tali sistemi per realizzare una scuola inclusiva per gli studenti stranieri riguardano, *in primis*, la promozione di attività di formazione e aggiornamento per gli insegnanti sulle metodologie e strategie didattiche inclusive e di gestione di classi miste, utilizzando una didattica più personalizzata e/o individualizzata che risulti più vicina alle esigenze dell'alunno straniero. Si sottolinea l'importanza di lavorare con classi poco numerose, in modo da poter realizzare una didattica più vicina all'alunno laddove ci siano degli stranieri con maggiori difficoltà di inserimento e di integrazione. A tal proposito, si rileva l'importanza della presenza di professionisti a supporto dell'attività didattica, ovvero dei Mediatori Linguistici e Culturali, e il sostegno all'apprendimento dell'italiano L2 con laboratori linguistici per le diverse fasi dell'apprendimento. Inoltre, risulta importante prevedere la traduzione in lingue diverse della documentazione e della modulistica scolastica che serve per comunicare con le famiglie e la presenza di un gruppo di docenti (staff permanente) che si occupi dell'inclusione degli stranieri. Infine, si sottolinea l'importanza di utilizzare fondi a disposizione della scuola per sopperire alle difficoltà economiche degli alunni (quote per viaggi di istruzione, quaderni, ecc.) e la possibilità di approfondire la conoscenza del contesto socioculturale del paese ospitante da parte degli alunni stranieri mediante uscite, anche brevi, sul territorio (cinema, teatro, visite di mostre e musei, fattorie didattiche ecc.).

5. *La voce degli studenti stranieri nel contesto scolastico abruzzese. Un approccio mixed method*

di *Vanessa Russo*

Abstract

La ricerca presentata ha come obiettivo di ricostruire, attraverso lo strumento dell'intervista comprendente, i vissuti personali e scolastici di alunni ed ex alunni con origine migratoria nel contesto scolastico abruzzese. A tal proposito l'impianto metodologico che guida tutto l'iter di raccolta e analisi si basa su un approccio Grounded Theory (Glaser e Strauss, 1967; Strauss Corbin, 1990) attraverso cui è stata ricostruita la situazione sociale condivisa degli alunni intervistati. Il temario dell'intervista è stato composto prendendo in considerazione la sfera relazionale dell'alunno e ha permesso alle ricercatrici di individuare tre *core categories* comuni a tutto il campione: Famiglia, Scuola, Territorio Italiano. In una seconda fase di analisi sono stati ricostruiti tre profili caratteristici (studenti di Scuola secondaria di II grado, alunni dei CPIA e studenti universitari) ognuno dei quali caratterizzato da specifiche connotazioni e linguaggi. Lo studio dei tre profili identificati ha permesso alle ricercatrici di evidenziare situazione sociale, leve strategiche e criticità che accompagnano il percorso di studio degli intervistati.

1. Introduzione

Il segmento di ricerca presentato in questa sede ha come obiettivo di inquadrare la problematica della dispersione scolastica degli studenti con origini migratorie. L'iter di ricerca, in un'ottica multistruttura e multiattore, ha come output far emergere le leve e le criticità che caratterizzano la relazione tra l'alunno e sistema scolastico.

Al fine di accedere alla prospettiva del soggetto studiato in un'ottica *person-centered* (Corbetta, 1999), è stato scelto come strumento di raccolta l'intervista comprendente semistrutturata. Le ragioni di questa scelta sono

riconducibili alla necessità di rilevare i vissuti personali e scolastici degli studenti come strumento per comprendere le caratteristiche e le criticità del rapporto con la scuola.

Posizionare al centro del percorso di ricerca l'alunno è parte di un filone di ricerca di stampo anglosassone chiamato Student Voice (SV)¹ (Czer-niawski e Kidd, 2011; Fielding, 2004; 2012; Flutter e Rudduck, 2004). Secondo questa prospettiva la partecipazione attiva e responsabile degli alunni è una leva strategica per la comprensione, la valutazione e l'innovazione del sistema scolastico.

Coinvolgere l'alunno come attore principale del processo di ricerca significa acquisire dati da una fonte attiva e dotata di un bagaglio esperienziale molto ampio. Attraverso la voce degli studenti è possibile ricostruire significati interessanti e utili per comprendere il sistema scolastico (Fielding, 2001a; Grion e Cook-Sather, 2013).

Per questo motivo diventa fondamentale costruire un idealtipo in grado di 1) descrivere le categorie di situazione condivise² (Bichi, 2007; Bovone, 1984; Bichi 2000; Nels e Anderson, 1923); 2) identificare gli elementi e gli agenti che le costituiscono.

2. Il Disegno della ricerca: un approccio multi-struttura e multi-attore

L'ipotesi alla base del disegno della ricerca è che l'agire sociale dell'alunno nel sistema scolastico è determinato dall'interazione tra la sua categoria di situazione e il mondo sociale Scuola. Per questo motivo l'analisi del vissuto personale e scolastico degli intervistati ha come finalità di comprendere quali sono le caratteristiche che emergono dall'interazione tra questi due sistemi.

La metodologia applicata, oltre ad attingere ai principi dello SV, è stata strutturata all'interno della cornice metodologica della Grounded Theory³ (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) lasciando «piena cittadinanza alla parola degli intervistati nella costruzione della teoria sociologica» (Bichi 2007, p. 44).

¹ Si veda il capitolo 3 per una trattazione più approfondita.

² Con il termine *mondo sociale* (Bertaux, 1999) si fa riferimento ad un «tipo di attività specifica che questa sia o no professionale, che vi sia o no presenza di profitto» (Bichi, 2007 p. 45) mentre con il termine *categoria di situazione* si indica uno o più insiemi «formati da individui o da gruppi che condividono una situazione sociale che, in quanto tale, genera logiche d'azione, processi di produzione, riproduzione e di trasformazione comuni e peculiari e viene dunque rappresentata secondo modelli sociali relativamente condivisi» (*Ibidem*).

³ Si veda il capitolo 3 per una trattazione più specifica.

L'identificazione del profilo di alunno con origini migratorie nel contesto scolastico abruzzese implica la ricostruzione di una specifica situazione sociale.

Il lavoro delle ricercatrici in una prima fase di ricerca è stato di individuare i mondi e i diversi attori sociali presenti nella sfera dell'intervistato prendendo in considerazione: cultura d'origine, sistema familiare, religione, status socioeconomico. Successivamente – in una seconda fase – si è ragionato sugli elementi peculiari dell'interazione tra l'alunno e la scuola.

In questa seconda parte il sistema scolastico è stato considerato sia come istituzione sia come mondo sociale composto a sua volta da: agenti (la classe, il gruppo dei pari, i docenti), processi di apprendimento (programmi di studio, libri di testo protocolli L2 di potenziamento della lingua), processi di socializzazione (rapporto tra pari dentro e fuori la scuola).

La chiave di accesso alle dimensioni identificate è il racconto biografico e con esso la memoria dell'intervistato.

La storia della ricerca sociologica, fin dalla scuola di Chicago (Thomas e Znaniecki, 1968; Rosenthal, 2005) ci indica l'intervista comprendente o biografica come strumento ideale per acquisire una conoscenza più profonda della vita degli individui ai confini di due o più società e culture (Boltdt, 2012; Goncharova, 2016; Kohli, 1981).

Una delle potenzialità di questo strumento di ricerca consiste nel far emergere la memoria transculturale dell'intervistato (Özveren, 2017) intesa come uno spazio sociale in cui il percorso di vita del soggetto è strettamente connesso con: 1) la memoria collettiva del suo contesto di provenienza; 2) l'interpretazione del contesto del paese ospitante in cui l'individuo spende la sua quotidianità 3) gli attori sociali che sono parte di questi sistemi.

2.1. L'intervista comprendente

Il temario dell'intervista è stato progettato prendendo in considerazione tutta la sfera relazionale dell'alunno (fig. 1). Nello specifico gli intervistatori hanno chiesto agli intervistati di raccontare:

- 1) *storia familiare di immigrazione*: la loro storia personale e familiare, soffermandosi sulle motivazioni della migrazione;
- 2) *abitudini linguistiche e culturali in famiglia*;
- 3) *rapporto con il territorio*: ovvero la visione della cultura italiana e il loro rapporto con essa;
- 4) *rappresentazione personale del senso dell'esperienza scolastica*, intesa come la motivazione che guida il loro vissuto scolastico;

- 5) *scelta della scuola frequentata*, a partire dalla scuola superiore per andare a ritroso e le esperienze nella Scuola primaria e secondaria di I grado;
- 6) *risultati scolastici*;
- 7) *rappresentazione familiare del senso dell'esperienza scolastica*, intesa come il rapporto tra la famiglia d'origine e il sistema scolastico;
- 8) *relazionalità verticale a scuola*: il rapporto con i docenti;
- 9) *relazionalità orizzontale a scuola*: il rapporto con i compagni di classe;
- 10) *abitudini extrascolastiche* (sport, consumi mediiali, tempo libero...);
- 11) *amicizia*: come sono i loro amici, se frequentano amici di altre etnie, con chi si trovano meglio;
- 12) *condizione femminile*: chiedere a ragazzi e ragazze, per esempio, “Ti fideresti con un ragazzo/una ragazza italiano/a?” “Come vedi le ragazze italiane?” “C'è differenza con le ragazze del tuo paese?”;
- 13) *progetti e aspettative per il post diploma*;
- 14) *progetti e aspettative a lungo termine*.

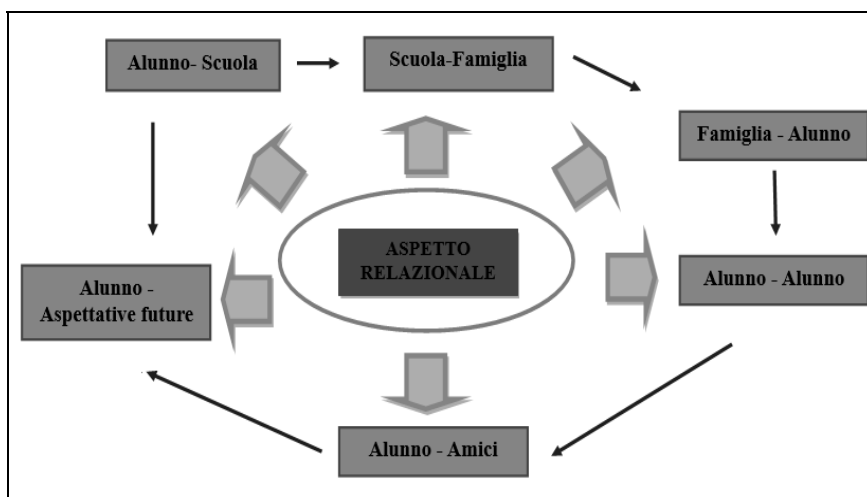


Figura 1 – Schema di riferimento per l’elaborazione della traccia di intervista

2.2. Il campione

Il campione, ricavato attraverso la procedura di campionamento a scelta ragionata (Corbetta, 1999), è stato selezionato in relazione al tipo di percorso da analizzare e in linea con la struttura metodologica tipica della Grounded Theory.

Al fine di avere prospettive e interpretazioni diverse sono stati selezionati

nati ventinove alunni ed ex alunni stranieri di prima e seconda generazione con origini il più possibile eterogenee (tab. 1).

Il campione è stato inoltre selezionato in modo da avere a disposizione percorsi scolastici differenti, e si compone di: 13 alunni di Scuola secondaria di II grado, quindi inseriti nel percorso scolastico; 7 alunni dei CPIA, ovvero soggetti che hanno ripreso il percorso scolastico in un secondo momento della loro vita; 9 studenti universitari, alla fine del percorso scolastico.

Tabella 1 – Caratteristiche del campione

Genere	Generazione	Paese d'origine	Percorso scolastico
Femmina	Seconda	Albania	Università
Femmina	Prima	Argentina	Università
Femmina	Prima	Romania	Università
Femmina	Prima	Ucraina	Università
Femmina	Prima	Venezuela	Università
Maschio	Seconda	Tunisia	Università
Maschio	Seconda	Tanzania	Università
Maschio	Prima	Albania	Università
Maschio	Prima	Albania	Università
Femmina	Prima	Albania	CPIA
Femmina	Prima	Brasile	CPIA
Femmina	Prima	Canada	CPIA
Femmina	Prima	Colombia	CPIA
Femmina	Prima	Repubblica Democratica del Congo	CPIA
Femmina	Prima	Senegal	CPIA
Maschio	Prima	Argentina	CPIA
Femmina	Prima	Albania	Scuola
Femmina	Seconda	Macedonia	Scuola
Femmina	Seconda	Macedonia	Scuola
Femmina	Prima	Marocco	Scuola
Maschio	Seconda	Albania	Scuola
Maschio	Prima	Albania	Scuola
Maschio	Seconda	Cina	Scuola
Maschio	Prima	Colombia	Scuola
Maschio	Prima	India	Scuola
Maschio	Prima	Kosovo	Scuola
Maschio	Prima	Kosovo	Scuola
Maschio	Seconda	Tunisia	Scuola

Data l'eterogeneità delle fonti è stato possibile coprire diversi paesi del mondo soprattutto in relazione alle zone particolarmente caratterizzate da fenomeni migratori, ovvero: l'Estremo Oriente, il Centro e Nord Africa, l'Est Europa, la zona balcanica e il Sudamerica (fig. 2).

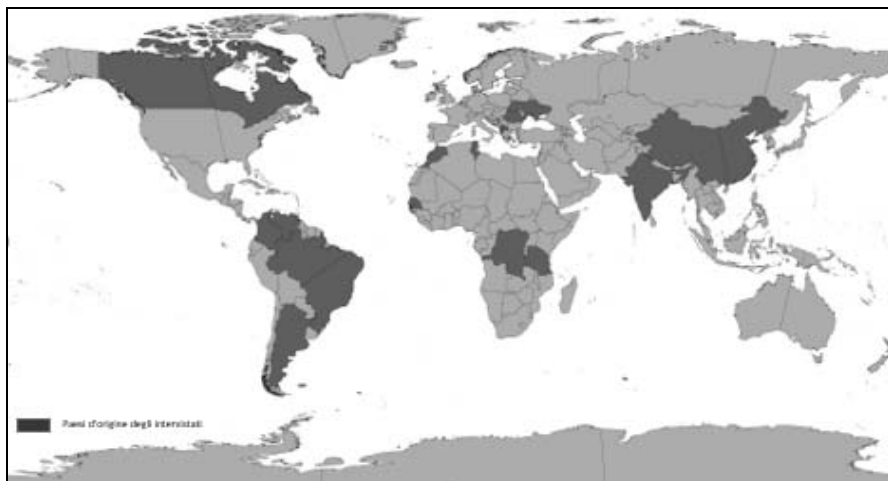


Figura 2 – Mappa dei paesi di origine degli intervistati

3. Analisi dei dati

Le interviste sono state registrate e trascritte per analizzarne il contenuto. Il processo di analisi è stato effettuato in tre fasi, nella prima è stato codificato e categorizzato il contenuto delle interviste, successivamente è stata svolta un'analisi quantitativa delle parole frequenti e delle parole caratteristiche finalizzata a identificare le aree semantiche maggiormente dense di contenuti e i relativi linguaggi caratteristici (fig.3). Infine, sono stati messi a punto dei profili interpretativi per ogni tipologia di studente analizzato. Il processo di analisi qualitativa e quantitativa è stato supportato dal software open source R utilizzando rispettivamente i pacchetti RQDA per l'analisi qualitativa e Rcmdr.plugin.temis per il text mining.

L'analisi qualitativa ha evidenziato trenta dimensioni interpretative: *storia di vita; progetto di vita; religione; storia di migrazione; stereotipi e pregiudizi; stereotipi e ruoli di genere; famiglia d'origine; famiglia nuova; lingua parlata a casa; amicizie; tempo libero; integrazione; traghettatori culturali; rapporto con i docenti; rapporto con i compagni di classe; dispersione scolastica; percorso scolastico in Italia; percorso scolastico nel paese d'origine; rapporto scuola/famiglia; inserimento in Italia; immagine dell'Italia; rapporto con il paese d'origine e con il paese ospitante; difficoltà di integrazione; episodi di bullismo; problemi di intolleranza; identità di confine; conservazione della cultura; integrazione.*

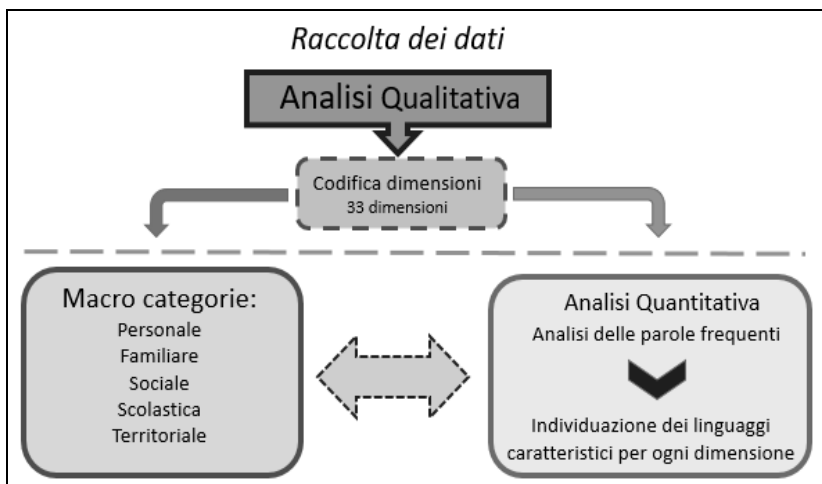


Figura 3 – Schema riassuntivo del processo di analisi

Attraverso i codici individuati è stato possibile strutturare cinque dimensioni di analisi:

- 1) *persona*: le caratteristiche personali dell'individuo, ovvero la sua storia di vita passata, il suo status sociale attuale e i progetti di vita futuri;
- 2) *famiglia*: il rapporto con la famiglia d'origine e con la sua cultura di provenienza;
- 3) *socialità*: amicizie e tempo libero ma anche integrazione con il tessuto sociale italiano;
- 4) *scuola*: rapporto con i docenti e con i compagni di classe, descrizione del percorso scolastico nel paese d'origine e in Italia;
- 5) *territorio*: il processo di inserimento in Italia, il rapporto con la cultura italiana e la comparazione tra cultura italiana e cultura d'origine.

Inoltre, sono emersi alcuni temi trasversali di particolare interesse: *identità di confine*, *razzismo*, *status di straniero* e *dispersione scolastica*. In particolare, con il termine identità di confine (Granata, 2011) si intende l'acquisizione di un terzo status tale per cui l'individuo non si sente parte di nessuna delle due culture (ospitante e d'origine) ma ha sviluppato una personale identità prendendo e rielaborando parti di entrambe le culture e quindi non si sente parte di nessuna delle due.

4. Risultati

In una fase preliminare è stata realizzata un'analisi delle parole frequenti di tutto il dataset delle interviste al fine di rilevare la presenza di codici ricorrenti e comuni a tutti gli intervistati. Successivamente, nella seconda fase, si è proceduto alla codifica qualitativa delle interviste e all'individuazione di tre profili interpretativi con l'ausilio del Text Mining. Nella terza e ultima fase si sono approfonditi alcuni temi particolarmente interessanti e trasversali ai diversi profili individuati.

4.1. Core Categories

L'analisi della frequenza delle parole di tutto il dataset delle interviste (tab. 2) sottolinea tre temi specifici ricorrenti e trasversali a tutti i soggetti: Famiglia, Scuola, Territorio Italiano.

L'individuazione di queste tre aree semantiche specifiche ha permesso ai ricercatori di codificarle all'interno delle interviste e di comprenderne le caratteristiche.

Tabella 2 – Analisi generale delle parole frequenti

Parola	Frequenza	Frequenza %	Area
scuola	546	1.77	Scuola
Italia	319	1.04	Territorio
italiano	312	1.01	Territorio
lavoro	218	0.71	Lavoro
italiani	210	0.68	Territorio
classe	172	0.56	Scuola
amici	160	0.52	Amicizie
padre	155	0.50	Famiglia
casa	152	0.49	Famiglia
genitori	143	0.46	Famiglia
ragazzi	141	0.46	Amicizie
stranieri	122	0.40	Territorio
compagni	114	0.37	Scuola
lingua	114	0.37	Lingua
paese	113	0.37	Territorio

Tabella 3 – Analisi delle parole frequenti per categoria

Famiglia	Frequenza	Territorio	Frequenza	Scuola	Frequenza
padre	49	italiani	16	medie	55
mamma	40	italiana	15	anno	25
anni	35	confronti	13	scelto	18
Italia	31	persone	12	elementari	16
lavoro	23	positivo	12	laboratorio	11
fratello	20	piace	7	materie	9
fratelli	17	livello	6	scientifico	9
chiusi	15	vivere	4	matemati- ca	9
sorella	14	persona	4	superiori	9
lavora	13	scelte	3	inglese	8
conosciuti	11	personalmen- te	2	elementare	7
lavorato	10	assolutamente	2	consigliato	6
muratore	7	bisogno	2	liceo	6
studia	5	tante	2	regole	5

La categoria Famiglia si presenta come quella maggiormente densa di contenuti e riguarda prevalentemente la descrizione del rapporto con la famiglia d'origine, in particolare con i genitori ed eventuali fratelli e sorelle (tab. 3).

Dai racconti degli intervistati emerge la difficoltà della famiglia di relazionarsi con la cultura italiana. I genitori vengono descritti come grandi lavoratori, la figura paterna, in particolare, è quella che provvede economicamente al sostentamento della famiglia mentre la figura materna è più concentrata nella cura della famiglia e presenta i maggiori problemi di integrazione linguistica e culturale.

Alcune peculiarità emergono nei racconti degli intervistati provenienti dall'Est Europa, i quali sono venuti in Italia per ricongiungersi esclusivamente con la figura materna che, diversamente dalla media generale, si configura come il centro economico ed educativo della famiglia.

Un'altra particolarità interessante è emersa dalla popolazione albanese che descrive la propria famiglia d'origine come altamente esigente e competitiva, da un'intervista in particolare è emersa l'etichetta "educazione balcanica":

ho iniziato ad andare male in matematica contrariamente agli anni precedenti e questa cosa non è stata percepita bene dai miei perché come la chiamo io è un po' l'educazione balcanica devi puntare al massimo.

I – In che senso l'educazione balcanica?

Ne ho parlato con un'altra ragazza che conosco croata e non c'è un massimo hai preso 9 potresti prendere 10 e forse arrivata a 14 anni mi sono stufata quindi se non andava abbandonavo la materia, in realtà non l'ho mai abbandonata non mi sono mai portata nessun debito negli anni scolastici però facevo fatica ma era proprio un oppormi a quella materia perché poi quando mi ci impegnavo un attimo andava (*Universitaria albanese di seconda generazione*).

Successivamente alla categoria Famiglia, si presenta come particolarmente densa di contenuti la categoria Scuola (tab. 3). Il rapporto con il sistema scolastico italiano si presenta generalmente positivo, la scuola è vista come ponte preferenziale per l'apprendimento della lingua italiana e l'accesso nel mondo del lavoro. Gli alunni della scuola prediligono le materie laboratoriali perché più vicine al mondo del lavoro, mentre gli studenti dei CPIA sono maggiormente concentrati sull'apprendimento della lingua italiana. Dall'analisi delle interviste la Scuola secondaria di I grado emerge come il periodo scolastico maggiormente problematico sia per il rendimento scolastico che per il rapporto con professori e compagni di classe.

è stata veramente brava questa maestra, infatti dopo però quando sono andato alle medie, ho avuto un po' più di difficoltà perché i professori erano un po' più, come dire, cioè la maestra ci teneva di più (*Studente albanese di Scuola secondaria di II grado*).

Un elemento ricorrente nelle interviste agli stranieri di prima generazione è la frustrazione generata dall'ingresso nel sistema scolastico italiano spesso caratterizzato dalla perdita di uno\due anni scolastici per ragioni legate al gap linguistico.

ho subito iniziato la scuola la prima media dopo tre mesi scarsi che ero arrivata quindi non sapevo parlare ancora la lingua ed è stata molto molto difficile l'integrazione anche perché ho dovuto ripetere l'anno scolastico sia per linguaggio perché comunque serve tempo prima che apprendi la lingua ma anche per conoscere un po' la zona i compagni gli insegnanti e mi sono trovata con compagni più piccoli di 2 anni, io avevo 14 loro 12\13 ed è stato difficile, ho ripetuto prima seconda e terza media (*Studentessa universitaria rumena di prima generazione*).

La terza *Core Category* riguarda il rapporto con il territorio italiano. Il rapporto con il territorio italiano è generalmente positivo, l'Italia è vista come una nazione con una buona qualità della vita (tab. 3). Questo tema

emerge in particolare nelle interviste agli studenti dei CPIA (tutti stranieri di prima generazione) i quali, si vedrà meglio nei prossimi paragrafi, hanno come obiettivo principale l'acquisizione di uno status sociale in Italia.

Se Dio mi permette penso di stare qua di aver messo su famiglia che è il mio sogno, di lavorare nella mia area vivendo bene con quello che guadagno dal mio lavoro per me è importante essere riconosciuta nella mia area (*Studentessa CPIA brasiliana di prima generazione*).

Gli alunni di Scuola secondaria di II grado, in particolare quelli di prima generazione, sono invece ancora molto legati al paese d'origine e vedono la cultura italiana come qualcosa di estraneo rispetto a loro mentre gli studenti universitari hanno acquisito l'identità di confine.

5. Categorie interpretative

Il processo di codifica delle interviste qualitative ha consentito ai ricercatori di evidenziare tre profili caratteristici: studenti di Scuola secondaria di II grado, alunni dei CPIA e studenti universitari.

5.1. Alunni di Scuola secondaria di II grado

Il profilo di alunno di Scuola secondaria di II grado comprende studenti stranieri di prima e seconda generazione. Lo status socioeconomico familiare è medio basso (tab. 4). Il titolo di studio di entrambi i genitori non supera la licenza media (eccetto un unico caso) in molte interviste è emerso da parte dei ragazzi la conoscenza dei percorsi scolastici dei familiari⁴.

Anche dal punto di vista occupazionale i familiari degli intervistati svolgono mestieri poco remunerativi e spesso caratterizzati da elevato turnover occupazionale.

⁴ In alcuni casi gli intervistatori hanno avuto la percezione che gli intervistati provassero vergogna per il livello d'istruzione dei familiari.

Tabella 4 – Status socioeconomico familiare degli alunni di scuola secondaria di II grado

Madre			Padre		
Cittadinanza italiana	Professione	Titolo di studio	Cittadinanza italiana	Professione	Titolo di studio
Si	Bracciante	DM	Si	Ambulante	DM
Si	Cuoca	DM	Si	Operaio	DM
No	Casalinga	DM	No	Pizzaiolo	DM
No	Casalinga	DM	No	Muratore	DM
No	Casalinga	Licenza media	No	Muratore	Licenza media
No	Disoccupata	Licenza media	DM	DM	DM
Si	Casalinga	Licenza media	Si	Operaio	Diploma
No	Piccolo imprenditore	Licenza media	No	Piccolo imprenditore	Licenza media
No	Casalinga	Licenza media	No	Bracciante agricolo	Licenza media
No	Badante	Laurea	No	Boscaiolo	Licenza media
No	Casalinga	Licenza media	No	Operaio	Licenza elementare
No	Badante	Licenza media	DM	Muratore	Licenza media
No	Badante	DM	No	Muratore	DM

DM: Dato Mancante.

La famiglia d'origine viene descritta come molto chiusa e poco integrata nella cultura italiana, in particolare la figura materna appare come più legata alla cura della famiglia e con scarsi legami sociali. Per questo motivo le madri più frequentemente hanno difficoltà ad apprendere la lingua italiana rispetto ai padri che, invece, sostengono economicamente la famiglia lavorando regolarmente. La lingua parlata in famiglia è, nella totalità dei casi, la lingua madre.

Il rapporto con la famiglia d'origine influenza e ridefinisce fortemente il vissuto scolastico. La famiglia dell'alunno, per ragioni legate agli orari lavorativi e al *gap* linguistico, non interagisce con il sistema scolastico, pertanto, l'alunno diventa l'unico referente tra i due sistemi. Inoltre, lo status socioeconomico familiare spinge i ragazzi a cercare l'indipendenza economica dalla famiglia in breve tempo.

Per questo motivo l'alunno di Scuola superiore vede la scuola come un ponte diretto verso il mondo del lavoro, tende a prediligere le materie laboratoriali rispetto a quelle teoriche e a scegliere di interrompere gli studi una volta raggiunto il diploma professionale al terzo anno.

Dal punto di vista relazionale il rapporto con i compagni di classe e i professori appare generalmente positivo; tuttavia emergono dalle narrazioni episodi di bullismo che, anche se sporadici e non particolarmente forti, influenzano il loro modo di rapportarsi con il gruppo classe.

Un'altra criticità legata al sistema scolastico riguarda i metodi di insegnamento spesso non adatti alle esigenze di un alunno straniero con problemi di comprensione linguistica.

Dal punto di vista relazionale gli alunni di Scuola superiore hanno rapporti sociali sia con i connazionali stranieri sia con amici italiani e, le attività extrascolastiche giocano un ruolo positivo soprattutto le attività sportive.

Relativamente alla dimensione relazionale le ragazze appaiono come più chiuse rispetto ai ragazzi e più protese a gestire rapporti sociali con amicizie connazionali.

Infine, dalle narrazioni dei ragazzi emergono diversi stereotipi di genere, tali per cui i ragazzi hanno più rapporti sociali ma al contempo vivono maggiormente la responsabilità economica della famiglia mentre le ragazze sono meno attive socialmente e più rivolte verso la cura della casa e della famiglia. Infatti, le parole caratteristiche collegate al ruolo della donna sono: casa, rispettosa, tranquilla, aiuta.

L: in Italia ci sono le ragazze belle...però io come penso, in Kosovo sono più rispettose di qua. Sono più rispettose...alcune ci sono anche qua, però alcune no.

I: e tu cosa cercheresti in una ragazza, in una fidanzata?

L: rispettosa... niente perché lì da noi in Kosovo comandano gli uomini... invece qua comandano sia le donne che gli uomini, vero?

I: sì.

L: in Kosovo quando torni da lavoro... da mangiare la cena trovi pronto... e niente questo... sono più rispettose.

I: quindi secondo te una ragazza più rispettosa è una che si occupa della famiglia.

L: sì che si occupa più della famiglia

(Alunno kosovaro di prima generazione).

Il profilo emerso dalla codifica qualitativa delle interviste è confermato dall'analisi delle parole frequenti estratta dalle interviste (tab. 5) da cui emergono quattro dimensioni di analisi: il rapporto con il territorio, la dimensione scolastica ed extrascolastica, il lavoro.

Tabella 5 – Analisi delle parole frequenti alunni di scuola secondaria di II grado

Parole	Frequenza
Italiano	199
Italia	185
Classe	127
Lavoro	118
Ragazzi	111
Amici	91
Ragazze	91
Padre	90
Genitori	88
Casa	85
Parlare	84
Compagni	79
Stranieri	71
Lavorare	64
Mamma	64
Professori	64

5.2. Alunni CPIA

Il profilo individuato rispetto agli studenti dei CPIA si differenzia molto dall'alunno di scuola secondaria di II grado. Gli studenti dei CPIA sono generalmente stranieri di prima generazione che cercano nel contesto scolastico un canale per colmare il *gap* linguistico.

Lo status socioeconomico degli alunni CPIA è più vario soprattutto dal lato maschile (tab. 6) tuttavia mancano diversi riferimenti, poiché l'età degli intervistati è più alta e spesso nelle narrazioni il ruolo della famiglia d'origine è assente o marginale.

Diversamente dagli studenti di scuola superiore la storia di vita degli intervistati è totalmente staccata rispetto alla famiglia d'origine che, nella maggior parte dei casi, risiede nel paese natale. Molti dei rispondenti hanno creato o (desiderano creare) un proprio nucleo familiare in Italia.

Gli studenti dei CPIA hanno svolto la maggior parte del percorso scolastico nel paese d'origine e, come espresso in precedenza, considerano la scuola come un mezzo per apprendere più facilmente la lingua italiana e affermare la loro professionalità in Italia.

Per questo motivo, gli intervistati cercano di vivere a contatto il più possibile con la cultura italiana frequentando amicizie italiane e partecipando il più possibile ad attività ricreative e culturali. Le peculiarità sopra citate emergono anche dall'analisi delle parole caratteristiche. Infatti, anche se il tema famiglia è molto presente accanto alla parola figli e non a madre e pa-

dre come nel caso degli studenti di scuola superiore. Come viene illustrato nella tabella (tab. 7) emergono diversi termini legati all'acquisizione di uno status nel territorio italiano (qui, bene, piace, italiano). Le difficoltà (tab. 7) di integrazione evidenziate dai racconti riguardano soprattutto il *gap* linguistico e in secondo luogo il rapporto con la burocrazia italiana che viene descritto come macchinoso e non adatto ad utenza straniera.

Tabella 6 – Status socioeconomico familiare degli alunni del CPIA

Madre			Padre		
Cittadinanza italiana	Professione	Titolo di studio	Cittadinanza italiana	Professione	Titolo di studio
No	Operaia	Licenza media	No	Muratore	Terza media
No	Commerciante	DM	No	Pescatore	DM
No	Casalinga	Licenza media	No	Ingegnere	Laurea
No	DM	DM	Sì	Imprenditore	Laurea
No	Casalinga	DM	No	Muratore	DM
No	Casalinga	DM	No	Pensionato	DM
DM	DM	DM	DM	DM	DM

DM: Dato Mancante.

Tabella 7 – Analisi delle parole frequenti alunni dei CPIA

Parole	Frequenza
Italiano	92
Qui	91
Bene	82
Piace	72
Lavoro	68
Italiani	65
Persone	44
Paese	41
Casa	40
Famiglia	38
Amici	37
Difficoltà	28
Figli	26
Imparare	26

Gli studenti dei CPIA hanno vissuto a lungo nel paese d'origine, pertanto, dalle narrazioni emergono diverse considerazioni sulla cultura italiana e sulla differenza tra le due. In particolare, l'Italia viene generalmente descritta come una terra amichevole e ospitale, ma in diversi casi sono presen-

ti riflessioni sulla situazione politica attuale e sull'immagine mediatica dello straniero in Italia.

Allora qualche volta io con le mie amiche ci scherzo sopra perché io sono una persona che scherza e mi prendo in giro da sola così dico che, da noi si dice: il coccodrillo è scappato dalla pioggia buttandosi a mare per nascondere e invece ha dimenticato che anche il mare ha acqua di pioggia. È quello che dico io: sono scappata per stare in un posto in cui posso stare bene però quello che vivo adesso è come se sto vivendo in un'Africa bianca perché tutto quello che ho vissuto lì lo vedo qua. [...] Sì, siete generosi ma nel mondo politico ci sono casini, quindi se possiamo vivere questo mondo come dio ha creato sarebbe meglio. È una mia riflessione. Voi siete molto generosi, ho notato proprio questo paragonando l'Italia con altri paesi, e non lo dico solo perché ci sei tu. In televisione vedevo come si vestivano, come sono a modo le persone con la famiglia, ed è questo ciò che voglio. Gli italiani non sono cattivi, io sono la prima straniera che dice ciò. Bisogna mettere le parole razziste da parte, cerco di comprendere chi ha torto e chi ha ragione. Nessuno può lasciare casa sua per andare a vivere a casa degli altri, è un augurio che non deve esser fatto nemmeno al proprio peggior nemico (*Studentessa CIA congolese di prima generazione*).

5.3. *Studenti universitari*

L'ultima categoria rilevata riguarda gli studenti universitari. Il profilo dei ragazzi dell'università si presenta come composto da stranieri di prima e seconda generazione, provenienti da famiglie con uno status socioeconomico vario o che ha subito un'evoluzione nel corso degli anni (tab. 8).

Il profilo degli studenti universitari può essere considerato come una maturazione del profilo di alunno di Scuola secondaria di II grado. Questa evoluzione è giustificata *in primis* dal percorso anagrafico tipico dell'età ma anche da un distacco culturale dalla famiglia d'origine.

Se lo studente di Scuola secondaria di II grado vive in una posizione "di mezzo" e di incertezza tra il sistema scolastico e la cultura familiare, lo studente universitario ha maturato un'autonomia che gli permette di interagire serenamente con entrambi i sistemi. Pur partecipando alle attività culturali legate al paese d'origine (feste, ricorrenze religiose, piatti tipici) gli intervistati mantengono una posizione di distacco.

Anche dal punto di vista linguistico, gli intervistati hanno portato in famiglia la lingua del paese ospitante, pertanto riescono a parlarla contestualmente con la lingua madre, in alcuni casi pretendono l'esclusività della lingua italiana.

Con loro parlo un misto di albanese e italiano ma loro sanno che io rispondo in italiano poi quando il discorso si fa un po' più lungo è come se si stancassero e iniziano a parlare in albanese (*Universitaria albanese di seconda generazione*).

Tabella 8 – Status socioeconomico familiare degli studenti universitari

Madre			Padre		
Cittadinanza italiana	Professione	Titolo di studio	Cittadinanza italiana	Professione	Titolo di studio
No	Badante e domestica	DM	DM	DM	DM
Sì	casalinga	DM	DM	DM	DM
Sì	Insegnante	Laurea	Sì	camionista	DM
Sì	Imprenditore	Licenza media	Sì	Imprenditore	Licenza media
Sì	Lavora in un hotel	Diploma	No	Commerciante	DM
Sì	Casalinga	DM	Sì	Pescatore prima, operaio ora	DM
Sì	Insegnante	Laurea	Sì	Operaio in Italia, architetto nel paese d'origine	Laurea
Sì	Camiceria inizio	DM	Sì	Tuttofare inizio	DM

DM: Dato Mancante.

Dal punto di vista culturale lo studente universitario ha creato una cultura personale prendendo spunto contestualmente da elementi della cultura d'origine e della cultura del paese ospitante. Questo processo è definito identità di confine (Granata, 2011) e porta il soggetto ad appartenere contestualmente alla cultura di provenienza e a quella acquisita e si sente contemporaneamente integrato e straniero in entrambe.

Trovo molte differenze tra un albanese e un italiano, perché alla fine mi sento un po' nel mezzo. Tra un opposto e l'altro, anche se questo non si potrebbe dire, non ho utilizzato i termini giusti tra le due culture perché in realtà non siamo molto distanti, però mi trovo un po' in mezzo perché mi rendo conto che un albanese rispetto ad un italiano, la prima differenza importante è che l'albanese non si lascia andare via le cose facilmente, un italiano è più tranquillo e rilassato (*Universitario albanese di prima generazione*).

Vedi, mamma che ha 45 anni lei spera un domani di tornare lì per la vec-

chiaia, le radici lei le ha lì io sono nel dubbio non lo so cosa sono... (*Universitaria rumena di prima generazione*).

Lo studente universitario si trova al termine del percorso scolastico e ha maturato e rielaborato a posteriori le vicende legate alla scuola, al rapporto con i professori e compagni di classe. Dai racconti emerge un rapporto con la scuola generalmente positivo ma denso di rielaborazioni a posteriori relative a episodi passati di intolleranza non compresi in un quel determinato momento.

il caso che mi ha dato più fastidio e problemi fu l'insegnante di italiano delle elementari che faceva molti favoritismi, non nei miei confronti e non so dare una spiegazione a questo suo comportamento che non sia il fatto che non ero italiana però magari è un mio punto di vista, forse ricordo male (*Universitaria albanese di seconda generazione*).

un esempio che può sembrare banale, noi in spagnolo quando facciamo una domanda nello scritto mettiamo il punto interrogativo al contrario all'inizio e il punto interrogativo che si usa anche in italiano alla fine, a me questa cosa era rimasta, scrivevo così anche in italiano per me era corretto. Ecco mi veniva corretto e non mi è mai stato spiegato il perché, poi alle medie parlando con compagni più accoglienti mi hanno detto qua non si usa forse per questo te lo correggevano ecco, non c'è stato il confronto con la maestra il dire "guarda questo non si fa così, qua facciamo in quest'altro modo". Anche il fatto di avere sempre lo stesso voto a prescindere, poco rapporto io non mi ricordo di aver mai parlato con una maestra o di aver avuto spiegazioni per i miei errori poi quando sei grande pesa di più, molti ricordano la maestra delle elementari come la maestra cara che ti faceva fare... io invece questo confronto così non l'ho avuto (*Universitaria argentina di prima generazione*).

Un altro elemento molto interessante che emerge dai racconti degli studenti universitari riguarda il rapporto tra scuola e famiglia.

Nel caso degli studenti di Scuola superiore era emerso che le famiglie erano assenti o poco interattive rispetto al rapporto con i professori e questo deficit relazionale era causato principalmente dall'assenza per lavoro del padre e dal *gap* linguistico della figura materna, tale per cui non riusciva a relazionarsi con il corpo docente. Inoltre, la famiglia d'origine, spesso caratterizzata da esigenze forti economiche e basso livello d'istruzione, non comprendeva l'importanza e l'utilità di un percorso scolastico completo.

Questo stesso problema emerge anche in molte interviste agli universitari. Nei casi analizzati un ruolo fondamentale di mantenimento del percorso scolastico è identificato nelle amicizie italiane che giocano il ruolo di veri e propri traghettatori culturali.

penso di essere di uno tra i fortunati, ho sempre avuto...mi viene da ridere a riparlare a quest'età in questo modo ma ho sempre avuto compagni di buona famiglia e quindi magari mio padre e mia madre non capivano tanto come funzionava il sistema scolastico qua quindi arrivato alle medie mi hanno detto "ok non ci stiamo capendo più niente di quello che fai, fai e basta".

I: Quindi sei andato avanti da solo?

S: Esatto, quindi ho avuto la fortuna di avere compagni dove i genitori hanno investito attenzione e quindi questo mi ha permesso un po' di stare lontano da cose strane tipo circolo della droga ...tutte queste cose...in cui poi alla fine ti ci imbatti comunque sia in un modo o nell'altro...

Quindi metà medie sono andato avanti da solo (*Studente universitario tunisino di seconda generazione*).

Nelle interviste agli studenti universitari si evidenzia il ruolo positivo dei pari come traghettatori culturali anche nel rapporto tra connazionali, i quali si occupano di introdurre i nuovi arrivati nel contesto scolastico e sociale italiano.

da quando sono arrivata 18 anni fa ho cambiato diversi gruppi di italiani. A quel tempo nella mia zona non c'erano stranieri, poi con il tempo sono arrivati ragazzi del mio paese e ho potuto costruirmi un gruppo di amici rumeni, poi come arrivavano io li guidavo, facevo vedere la zona, la scuola, facevo da cicerone e guidavo il mio gruppo di amici stranieri (*Studentessa universitaria rumena di prima generazione*).

6. Problematiche affini

Nella terza parte del lavoro sono stati analizzati alcuni temi di discussione particolarmente interessanti e trasversali ai tre profili identificati.

6.1. Problemi di intolleranza

Problemi di integrazione e intolleranza sono stati vissuti e affrontati da tutti gli intervistati: studenti di scuola superiore, studenti universitari e alunni di CPIA. Le difficoltà di integrazione si basano su determinati elementi comuni e ricorrenti che emergono anche dall'analisi delle parole caratteristiche (tab. 9). Il primo è relativo all'esposizione di simboli caratteristici religiosi e culturali, come il velo (*Hijab*) per le donne di religione musulmana o particolari acconciature come nel caso di una ragazza marocchina che portava le trecce. Questi simboli a volte diventano elementi di distanza sociale e oggetto di episodi di intolleranza.

A: Perché poi ti giudicano, e perché hai il velo...queste cose qua.

I: E perché pensi questa cosa? L'hai mai vista? Cioè lo hai vissuto?

A: Eh sì sì...perché cioè gli altri vedono quel velo e quindi si allontanano, quindi ho preferito non metterlo... (*Alunna macedone di seconda generazione*).

Alla scuola media [...] erano degli episodi in cui mi prendevano in giro per la nazionalità, mi prendevano in giro per le treccine, per l'acconciatura [...] ho cambiato acconciatura di capelli. Mi hanno cominciato a tirare i capelli... (*Alunna marocchina di seconda generazione*).

Un altro elemento critico riguarda il problema del *gap* linguistico. Il soggetto che non riesce a esprimersi è isolato dal punto di vista relazionale, poiché il non saper parlare crea imbarazzo nella conversazione e al tempo stesso diventa un grosso elemento di distacco verso la cultura ospitante.

Tabella 9 – Analisi delle parole caratteristiche relative ad episodi di intolleranza

Parola	Level / Term ⁵ %
Allontanato	66,67
Capivo	50,00
Accoglienti	50,00
Velo	41,88
Conoscevo	37,50
Maestra	33,33
Televisione	27,27
Imparato	26,09
Straniero	24,00
Parole	23,88
Nessuno	22,22
Lingua	15,29
Parlare	13,58
Difficile	13,33

La problematica linguistica è presente negli stranieri di prima generazione ma in alcuni casi anche negli stranieri di seconda generazione, che vivono strettamente reclusi nella loro nicchia etnica di riferimento riducendo al minimo i rapporti con la lingua italiana. La tecnologia in situazioni di questo tipo gioca un ruolo negativo perché nei momenti di socializzazione tra pari (es. ricreazione) i soggetti comunicano via smartphone con gli amici connazionali.

A: sì...è difficile...

⁵ Per ogni codice è stata rilevata la frequenza di un determinato termine in quell'area rispetto al totale del corpus.

I: cosa ti sembra più difficile?

A: che quando io racconto qualcosa, quando dico qualche parola o frase loro mi prendono in giro...forse una cosa di pronuncia...

I: dici che ti prendono in giro perché sbagli le pronunce...

A: sì...

I: come ti fa sentire?

A: non lo so...rimango in silenzio...niente parole...

I: ti succedeva anche quando eri più piccolo, quando andavi alle elementari?

A: non mi ricordo...non parlavo...quasi tutto il tempo non parlavo con nessuno (Alunno cinese di seconda generazione).

Infine, uno dei più grandi problemi relativi all'integrazione tra il paese d'origine il paese ospitante riguarda l'acquisizione dello status di straniero. Dalle narrazioni degli intervistati emerge il disagio di sentirsi straniero e quindi estraneo rispetto alla cultura ospitante. Inoltre, la presa di consapevolezza dell'immagine a volte negativa dello straniero, tipica nell'immaginario collettivo, genera diffidenza e autosegregazione.

Per questo motivo i media giocano contestualmente un ruolo positivo e negativo nel processo di inclusione. Da un lato internet e la televisione di massa sono un ponte culturale e linguistico verso il paese ospitante, dall'altro sono anche la fonte principale di stereotipi culturali che influenzano l'opinione pubblica italiana ma hanno un'influenza forte anche sugli stranieri che percepiscono di avere nell'immaginario collettivo un profilo negativo e spesso collegato ad attività criminose.

A: chi mi conosce sa come sono e quindi non fa questi pregiudizi iniziali. Però sentendo il telegiornale, come posso dire, la rabbia viene perché magari se un fatto succede a un italiano, che lo fa un italiano che va a rubare a casa non succede niente, magari se lo fa uno straniero, non solo albanese, qualsiasi razza... tutti dicono ma guarda questo...devono andare tutti a casa loro.

I: sei arrabbiato?

A: sì, un pochino ti viene la rabbia perché a un italiano non gli dici queste cose e a uno straniero sì... (Universitario albanese di prima generazione).

6.2. Episodi di bullismo

In tutte le interviste effettuate sono emerse problematiche relative a episodi di bullismo inerenti a situazioni vissute in prima persona o a terze persone. La maggior parte delle situazioni raccontate (soprattutto dagli alunni di scuola superiore e universitari) si svolge nel contesto scolastico o in prossimità di esso, ad esempio sull'autobus per andare a scuola.

Dai racconti si evidenzia che le vittime potenziali di bullismo sono soprattutto le ragazze e le persone di colore. Secondo gli intervistati questi ultimi, dato il colore della pelle, hanno difficoltà a “mimetizzarsi” nel tessuto sociale e quindi diventano vittime facilmente individuabili.

Questi dati sono confermati dall’analisi delle parole caratteristiche (tab. 10). Infine, c’è da sottolineare che le parole bullismo e razzismo presentano due livelli simili con una leggera prevalenza di razzismo perché, anche se compaiono strettamente correlate, l’appartenenza a un’etnia diversa è la causa principale di situazioni di questo tipo.

Tabella 10 – Analisi delle parole caratteristiche relative ad episodi di bullismo

Parola	Level/Term %
Episodi	92,00
Insegnante	80,00
Preso (in giro)	80,00
Prendevano (in giro)	80,00
Razzismo	77,8
Bullismo	76,5
Negro	75,00
Situazioni	69,2
Intervenuti	66,7
Femmina	62,5
Africano	50,00
Colore	50,00
Maschio	50,00
Ragazza	31,2

Dalle interviste emergono tre episodi personali molto forti che gli stessi intervistati non hanno voluto raccontare. Gli altri eventi narrati riguardano situazioni lievi, estemporanee, relative soprattutto a ricevere “prese in giro” ma non meno emotivamente lesive.

La ragazza annuisce e inizia a piangere. L’intervistatrice chiede alla ragazza se vuole fermarsi, lei annuisce e l’intervistatrice spegne il registratore. A registratore spento la ragazza ha raccontato di aver subito esperienza di bullismo nella scuola media da parte di ragazzi italiani. I genitori le dicevano di resistere, quindi non l’hanno supportata parlando con gli insegnanti o spostandola di classe/scuola. Gli insegnanti erano a conoscenza, e dicevano di smetterla ma poi non facevano nulla. Non ha voluto parlare nel dettaglio di quali fossero gli episodi di bullismo, forse, secondo un’opinione personale della intervistatrice potevano riferirsi all’abbigliamento, all’uso del *hijab*. [...]

La ragazza ha chiesto all’intervistatrice se anche lei avesse subito episodi di bullismo e cosa avesse fatto se ne fosse stata vittima. L’intervistatrice ha l’impressione che la ragazza cercasse delle risposte su come risolvere il suo pro-

blema più che volerne parlare (*Note di commento intervista ad alunna macedone di prima generazione*).

Un elemento interessante evidenziato nei racconti è che nella quasi totalità dei casi di bullismo a scuola gli insegnanti non sono stati interpellati. L'insegnante non è considerato come un referente potenziale, in alcuni casi sembra esistere un muro relazionale tra la classe e il corpo docente. Emerge, inoltre, la volontà di risolvere di autonomamente questi problemi.

A: il bulletto che magari dice albanese...

I: ma come hai risolto queste situazioni? Sono intervenuti i tuoi genitori, gli insegnanti?

A: no, no, no. Da solo (*Alunno albanese di prima generazione*).

Nei racconti degli studenti universitari, infine, sono presenti alcune riflessioni relative a come risolvere episodi di intolleranza e bullismo siano parte di una cornice interpretativa più ampia che coinvolge la persona ed il suo contesto sociale.

Quando ho fatto le scuole io nel 2000 non c'era ancora tutto quel razzismo che c'è ora quindi un certo senso nel dare del negro non c'era tutto questo razzismo che c'è oggi, non c'era tutta questa esasperazione dell'immigrato poi i bambini assorbono tutto dai genitori e c'erano meno famiglie chiuse di mente. Più che dare del negro utilizzavano appellativi come cioccolatino ecc.... tutte cose sull'ironico\offensivo che servivano per rimarcare che eri diverso ma non al livello offensivo, erano altri tempi (*Universitario tanzanese di seconda generazione*).

6.3. *Dispersione scolastica*

L'ultimo tema emerso trasversalmente in tutte le interviste riguarda il problema della dispersione scolastica (tab. 11).

Tabella 11 – *Analisi delle parole caratteristiche relative a Dispersione scolastica*

Parole	Termine\Livello %
Traumatico	66,7
Supporto	60,00
Creare	50,00
Abbandonano	50,00
Aiutare	36,4
Sistema	30,8
Lavorare	14,6

A tutti gli intervistati è stato chiesto un parere sul perché alcuni ragazzi scelgono, a un certo punto, di interrompere il percorso scolastico. Secondo l'opinione dei degli studenti il problema della dispersione scolastica è collegato a quattro fattori specifici: la necessità di emancipazione economica; l'inserimento a volte traumatico nel contesto scolastico; il rapporto scuola famiglia e l'atteggiamento assenteista e oppositivo dei genitori nei confronti della scuola; la non efficienza dei trasporti pubblici.

Come già affermato in precedenza, soprattutto nei racconti degli studenti di Scuola secondaria di II grado, emerge un grosso bisogno di emanciparsi economicamente dalla famiglia di origine. Infatti, dove lo status socioeconomico è molto basso la voglia di aiutare la famiglia diventa un'esigenza fondamentale.

Non hanno il supporto non perché non ricevono affetto ma perché i problemi sono altri. La vita di un immigrato non è facile tanto quanto quella di chi è nato qui, al livello su supporto del gruppo del posto in cui ti trovi, quindi i problemi si presentano prima nella vita di uno studente e non lo fanno essere sereno. Questa cosa l'ho provata su me stessa, mi sono state fatte pesare situazioni che all'età in cui ero non mi dovevano toccare perché ero piccola e invece ci sono stata messa in contatto rispetto ai miei compagni che non stavano nella campana di vetro ma non si rendevano conto che la vita era molto di più di ottenere il bel voto (*Universitaria albanese di seconda generazione*).

Ci sono molte cose insieme...viene pure una età che uno vuole fare cose diverse... da grande... non vuoi disturbare i genitori... non chiedere ai genitori sempre soldi... dipende dalla situazione (*Alunno kosovaro di prima generazione*).

Il problema economico è direttamente collegato con il rapporto tra il sistema scolastico e famiglia di origine che, a volte, diventa un ostacolo verso il proseguimento degli studi. Un fattore ulteriormente critico riguarda la non consapevolezza da parte dei genitori dell'importanza della scuola come percorso di maturazione l'individuale e quindi spingono i ragazzi a fare il minimo percorso indispensabile per entrare velocemente nel mondo del lavoro.

Mia madre lei non ci ha mai detto di studiare o altro ci ha sempre detto io lo faccio per voi e se vi offro questa vita per darvi più opportunità e quindi per trovare lavoro (*Alunno tunisino di seconda generazione*).

Emergono, infine, anche altri problemi complementari. Uno di questi è l'inserimento a scuola dei ragazzi stranieri di prima generazione che, entrando nella dimensione scolastica italiana, si trovano a dover ripetere uno o più anni scolastici per imparare la lingua.

Dalle interviste emerge che il disagio di trovarsi in un paese straniero in

una classe di ragazzi più piccoli è un fattore traumatico e fortemente demotivante, in grado di influenzare negativamente la frequenza scolastica.

Perché non si riescono a integrare a scuola. È vero che da bambini è più facile cambiare ma è anche vero che è molto traumatico, per me è stato traumatico in tutto quindi non tutti riescono a reggere questo stress è il cambiamento, non è che non sono capaci hanno bisogno di un supporto maggiore (*Studentessa universitaria ucraina di prima generazione*).

L'ultima, ma non meno importante, concausa di abbandono scolastico riguarda il collegamento tra i mezzi di trasporto pubblici e il plesso scolastico. Gran parte della popolazione straniera, per esigenze economiche, sceglie di risiedere in zone periferiche o limitrofe che spesso sono mal collegate dai mezzi pubblici. Per questo motivo il raggiungimento quotidiano del plesso scolastico diventa spesso un tragitto difficile e scoraggiante, inoltre a volte i ragazzi sono costretti a chiedere permessi quotidiani per adeguarsi agli orari degli autobus (entrare più tardi o uscire prima) frammentando l'orario scolastico e perdendo ore di lezione.

Secondo me perché le ragazze o i ragazzi non reggono lo studio e, quindi, per smettere di studiare si ritirano, per esempio hanno anche problemi con l'autobus e quindi tendono a ritirarsi (*Alunno tunisino di prima generazione*).

7. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso dalle interviste comprendenti è possibile suddividere la categoria di situazione degli intervistati in tre dimensioni: personale, sociale e materiale.

La dimensione personale comprende nello specifico il rapporto dell'individuo con il suo contesto relazionale più intimo come il nucleo familiare e il gruppo dei pari. Differentemente la dimensione sociale riguarda la sua sfera relazionale in senso ampio. In quest'ultima categoria rientrano i compagni di classe, gli insegnanti e le diverse agenzie di socializzazione con cui l'individuo è in contatto.

Infine, la dimensione materiale può essere considerata come la risultante dello status socioeconomico dell'alunno e le policy messe in atto dal paese ospitante in un'ottica di *student retention*.

Per ogni dimensione individuata emergono le leve e le criticità che caratterizzano la relazione tra l'alunno e il mondo scuola. È perciò opportuno concludere focalizzando su queste tre aree in termini di facilitatori e barriere. I facilitatori possono essere considerati come le leve strategiche verso

l'inclusione, mentre le barriere rappresentano le criticità e i fattori che spingono il soggetto verso il *dropout* scolastico. Si è ritenuto opportuno raggruppare gli elementi individuati in tre dimensioni interpretative: personali, sociali e materiali.

7.1. Dimensione personale

Riguardo alla dimensione personale, tra i facilitatori personali è presente *in primis* il rapporto con i compagni di classe; dalle interviste si evidenzia il loro ruolo dei potenziali traghettatori culturali.

I compagni di classe italiani sono fondamentali per solidificare il rapporto con il sistema scolastico e per l'apprendimento della lingua e della cultura italiana (*peer tutoring*). Gli amici e i compagni stranieri, invece, sono altrettanto importanti per agevolare processo di integrazione nel tessuto sociale e ridurre la diffidenza iniziale tipica dell'ingresso in un nuovo contesto sociale. Pertanto, la creazione di un clima aperto nel contesto scolastico è una via preferenziale verso l'inclusione scolastica.

In relazione al rapporto tra pari, tra i facilitatori personali rientrano le attività extrascolastiche. Infatti, sport, hobbies, tecnologia e tempo libero sono un minimo comune denominatore, transculturale che caratterizza tutti i ragazzi di una determinata fascia d'età.

Relativamente alle barriere personali, una criticità su cui lavorare è sicuramente il rapporto tra scuola e famiglia. Come sottolineato in precedenza, la famiglia interagisce poco con il sistema scolastico. A causa degli orari lavorativi della figura paterna e del *gap* linguistico della figura materna, i rapporti con i docenti sono assenti o scarsi e mediati da figure esterne che giocano il ruolo di mediatori informali (amici o familiari); inoltre le necessità economiche familiari incentivano il desiderio di interrompere gli studi per acquisire l'emancipazione economica.

Tra le barriere personali rientra l'inserimento spesso traumatico dell'allunno nel contesto scolastico italiano, poiché gli stranieri di prima generazione si trovano nella situazione di ripetere uno o più anni scolastici e uniscono al disagio dell'inserimento in un nuovo contesto la frustrazione di trovarsi a ripetere l'anno.

Infine, l'ultima barriera personale individuata riguarda il fenomeno del bullismo all'interno della dimensione scolastica. Le situazioni di bullismo, spesso collegate a sentimenti di intolleranza culturale si traducono in azioni psicologiche e fisiche particolarmente lesive e diventano un elemento di esclusione e autosegregazione soprattutto perché raramente vengono coinvolti gli insegnanti.

7.2. Dimensione sociale

Uno dei principali facilitatori sociali riguarda ovviamente la presenza di un clima inclusivo all'interno del gruppo classe, limitando il più possibile situazioni di diffidenza ed autosegregazione.

Il fenomeno dell'inclusione, come emerge dalle interviste agli studenti universitari, è anche facilitato da quello che viene definito "meticciamiento culturale", ovvero la possibilità di creare un legame tra la cultura d'origine e la cultura italiana. Questo processo, a livello sociale e didattico, si traduce in una didattica individualizzata che può portare il soggetto a raggiungere gli stessi obiettivi della media della classe evitando di creare l'effetto aut aut tra le due culture di riferimento.

Se il tempo libero è un elemento transculturale, la creazione di spazi sociali condivisi, unita alla possibilità di accesso alle attività extrascolastiche, diventa un facilitatore sociale soprattutto se affiancata alla presenza di mediatori culturali. La loro presenza diventa un elemento in grado di gestire eventuali stereotipi e pregiudizi etnici; per questo motivo una barriera è proprio la mancanza di mediatori culturali all'interno del sistema scolastico. Dalle narrazioni degli intervistati emerge fortemente il problema dello stereotipo soprattutto quando sono presenti evidenti simboli religiosi (come lo *hijab*) o addirittura tratti somatici specifici come, ad esempio, il colore della pelle. L'insieme di questi elementi, oltre a essere una barriera per l'inclusione scolastica, diventa terreno fertile per atti di bullismo.

7.3. Dimensione materiale

Se il meticciamiento culturale è un facilitatore sociale, diventa utile avere a disposizione libri di testo in doppia lingua e laboratori L2 di potenziamento dell'italiano riservati agli alunni ma anche ai genitori. Includere i genitori nei processi di apprendimento della lingua a scuola diventa un elemento in grado di stimolare il rapporto tra famiglia e scuola.

Tra i facilitatori materiali rientrano anche attività laboratoriali accessibili a tutti con agevolazioni e incentivi economici per le famiglie con svantaggio socioeconomico, per le quali è problematico anche il semplice acquisto dei libri di testo. Pertanto, una grande barriera materiale è la carenza di risorse economiche interne e la mancata collaborazione da parte degli enti locali.

Il problema del supporto delle istituzioni diventa una barriera anche in relazione ai collegamenti non adeguati con la struttura scolastica e alla mancanza di incentivi e strumenti per le attività laboratoriali.

Rientrano tra le barriere materiali programmi e metodi didattici spesso non adatti all'alunno con background migratorio, per cui se uno studente straniero non ha una buona comprensione della lingua italiana può avere difficoltà a seguire un insegnante che, per esempio, spiega molto velocemente o che scrive continuamente alla lavagna. Quest'ultima è considerata una barriera materiale perché si ritiene che il fulcro del problema risieda nella mancata formazione di personale qualificato e in grado di strutturare una didattica inclusiva.

Infine, l'ultima barriera materiale riguarda il sistema burocratico che, oltre a essere profondamente macchinoso, non è idoneo a un'utenza straniera. Per esempio, non è sempre possibile avere moduli e documenti bilingue.

8. Note metodologiche conclusive

Il lavoro presentato in questa sede è frutto dall'analisi della "voce degli studenti". Sono emersi moltissimi elementi e non è stato semplice selezionare ciò che era più utile ai fini della domanda di ricerca.

Tutti gli intervistati hanno raccontato il loro vissuto con molto entusiasmo, era evidente il desiderio di parlare delle loro esperienze di vita.

Gli studenti di Scuola secondaria di II grado, nonostante la giovane età, la timidezza e, in alcuni casi, l'evidente *gap* linguistico, hanno raccontato le loro esperienze di vita personali e familiari con molta naturalezza superando immediatamente l'imbarazzo iniziale. Nei loro racconti si evidenziano elementi significativi per la comprensione del fenomeno in oggetto e sono presenti molti progetti per il futuro.

Nel caso delle alunne, in particolare, è presente il desiderio di emancipazione dal ruolo di genere che le vede come orientate alla cura della casa e della famiglia. Pur mantenendo le proprie convinzioni religiose e il legame con la cultura d'origine, le ragazze si vedono in futuro come donne lavoratrici ed economicamente indipendenti.

Gli elementi caratteristici delle interviste agli alunni vengono successivamente ridefiniti e approfonditi nelle interviste agli studenti universitari.

Nel caso di questi ultimi il *recruiting* è avvenuto con campionamento a valanga. I ragazzi hanno manifestato immediatamente una gran voglia di raccontare il loro vissuto e di illustrare agli intervistatori il loro punto di vista sul rapporto tra individuo con background migratorio e scuola. Diversamente dagli alunni di Scuola secondaria di II grado, gli universitari non hanno manifestato il minimo imbarazzo; nella maggior parte dei casi l'*input* dell'intervistatore è stato quasi inesistente. Si può affermare che sono state delle vere e proprie autonarrazioni, agevolate da un italiano fluente e da una maggiore maturità anagrafica rispetto agli alunni della Scuola superiore.

Infine, le rilevazioni fatte all'interno dei CPIA descrivono un quadro a parte rispetto agli altri due campioni. Anche nei CPIA gli intervistatori hanno riscontrato entusiasmo e voglia di raccontare, tuttavia il *gap* linguistico ha reso più difficile il processo di comprensione soprattutto nelle fasi iniziali dell'intervista. Le narrazioni degli studenti dei CPIA sono poco concentrate sul vissuto passato, e molto sul presente e il futuro.

6. Traiettorie biografiche e vissuti scolastici. Gli studenti con origini migratorie raccontano se stessi

di *Thea Rossi*

Abstract

Il lavoro intende ricostruire le biografie di studenti e studentesse con background migratorio e le loro esperienze nella scuola italiana, utilizzando una chiave di lettura antropologica. I nuclei specifici di indagine riguardano la storia migratoria familiare e personale, il confronto intergenerazionale sul progetto migratorio e sul ruolo della famiglia e dei figli nella gestione dei processi di rinegoziazione identitaria, la ricomposizione dei rapporti familiari e l'inserimento scolastico dei ragazzi e delle ragazze ricongiunti alla famiglia. Nell'ambito scolastico si farà emergere il punto di vista dei ragazzi e delle ragazze riguardo al ruolo dei compagni e delle compagne e dei docenti nella gestione delle relazioni interculturali e riguardo alle cause della dispersione scolastica, intendendola come comprensiva di tutte le forme che essa può assumere nelle esperienze degli studenti. Si farà riferimento, infine, alle interpretazioni e direzioni di analisi che la prospettiva antropologica può fornire rispetto ai temi della ricerca all'interno di contesti scolastici multiculturali.

1. Per un orientamento interculturale: premessa e questioni di sfondo¹

L'incremento della presenza degli alunni e delle alunne migranti nel sistema scolastico italiano, con la loro eterogeneità di percorsi e di provenienze, ha innescato processi che hanno sconvolto i modelli di comportamento consolidati, per il fatto che la rappresentazione dell'altro, identificato di volta in volta come straniero, migrante o immigrato, viene socialmente costruita come colui che «compromette la serenità diffondendo l'ansia, che oscura e confonde linee di demarcazione che devono invece rimanere ben visibili» (Aime, 2004, p. 74). E per preservare i propri spazi, si erigono confini e frontiere materiali e simbolici che possano difenderci da tutti i potenziali e reali viandanti che, per usare un'espressione simmeliana, “oggi vengono e domani rimangono”.

I giovani migranti, così come i genitori prima di loro, mettono alla prova i dispositivi di integrazione delle società riceventi ancora legati all'idea di una presunta omogeneità nazionale forgiata su una storia, una lingua, una cultura comuni. Mettono proprio in discussione il fatto che l'identificazione nazionale sia necessariamente associata alla omogeneità etnica della popolazione e, quindi, sollecitano a costruire la coesione sociale secondo altri criteri che chiamano in causa le responsabilità di tutte le istituzioni affinché un'adeguata cooperazione tra di esse possa creare le condizioni per l'accoglienza reciproca.

Le migrazioni rappresentano una delle possibili combinazioni che determinano i processi di acculturazione, che possono assumere molteplici forme (deculturazione, sincretismo, reinterpretazione), ma il risultato complessivo è sempre il configurarsi di un nuovo insieme culturale che rimane a lungo eterogeneo e incoerente come effetto dei «processi di interazione culturale determinati dal contatto diretto o indiretto fra individui appartenenti a società diverse e dunque “portatori” di differenti culture» (Seppilli, Guaitini Abbozzo, 1973, p. 59)².

¹ Alcune precisazioni terminologiche risultano necessarie. L'espressione “studenti con origini migratorie”, utilizzata nel titolo, viene riferita sia a coloro che sono nati in Italia, sia a coloro che hanno sperimentato di persona la migrazione per ricongiungersi alla famiglia o per altri motivi. Nel prosieguo del lavoro potrà essere sostituita con altre denominazioni (“migranti”, “immigrati”, ecc.) alle quali viene attribuito un medesimo significato. Il termine “integrazione” viene utilizzato per riferirsi alla pluralità di processi e di pratiche culturali e sociali, che coinvolgono bilateralmente il migrante e la società ricevente, dagli esiti differenziati non riconducibili alla mera logica dell'assimilazione. Pertanto, in questa sede, è comprensivo anche del termine inclusione.

² Recentemente l'antropologo Alessandro Simonicca (2020) ha ribadito come «qualsiasi processo acculturativo non procede mai a senso unico, genera piuttosto uno scambio a doppio binario di varia intensità, in cui avviene che anche la cultura “ospitante” venga modifica-

Il sistema scolastico è stato direttamente interpellato di fronte alla crescente realtà multietnica, che le migrazioni delinearono, nel dover considerare come il problema non riguardi le culture ma le persone (Aime, 2004), le quali si incontrano e scontrano, cercando di sfuggire alla “presa ferrea delle rivendicazioni identitarie” (Augé 1997; Fabietti, 2005; Aime, 2004; Appadurai, 2001).

In realtà, come sottolinea anche Fabio Dei, non si tratta di un fenomeno solo recente, in quanto non è mai esistito un tempo in cui la scuola sia stata monoculturale, dato che la diversità culturale, seppure in altre forme, è sempre stata presente al suo interno ed i problemi che pongono gli studenti migranti di oggi sono in linea di principio ricollegabili a quelli che hanno da sempre coinvolto la scuola e che convergono principalmente sulla difficoltà di affrontare pregiudizi e stereotipi, e sull’integrazione/inclusione di bambini e ragazzi che «partono da diversi presupposti cognitivi e culturali e vengono da storie e ambienti di vita eterogenei» (Dei, 2018, p. 12).

L’autore sottolinea come anche altre diversità abbiano interessato e tuttora interessino la scuola, come quella di classe e di genere, idea sostenuta da vari studiosi che mettono in risalto come le differenze che presentano gli studenti e le studentesse provenienti da un contesto migratorio, siano essi nati o meno in Italia, costituiscano solo alcune delle molteplici declinazioni che la diversità può assumere e che da sempre caratterizzano la scuola italiana ben prima dell’arrivo degli alunni migranti. Queste differenze, legate a situazioni familiari, sociali, economiche, di orientamento sessuale, di provenienza regionale, che hanno reso i contesti educativi italiani eterogenei, non hanno suscitato, però, disorientamento come quelle legate alla nazionalità, alla lingua, alla cultura, mentre invece dovrebbero essere considerate tutte allo stesso livello come parti di un’identità dinamica in continua trasformazione come sostiene anche Amartya Sen (2006, pp. 6-7):

La cittadinanza, la residenza, l’origine geografica, il genere, la classe, la politica, la professione, l’impiego, le abitudini alimentari, gli interessi sportivi, i gusti musicali, gli impegni sociali e via discorrendo ci rendono membri di una serie di gruppi. Ognuna di queste collettività, a cui apparteniamo simultaneamente, ci conferisce un’identità specifica. Nessuna di esse può essere considerata la nostra unica identità, o la nostra unica categoria di appartenenza. [...] Tutti noi effettuiamo costantemente delle scelte, quantomeno implicite, riguardo alle priorità da assegnare alle nostre varie affiliazioni e associazioni.

ta dalle caratteristiche della cultura “ospitata”» Testo disponibile al sito: <https://www.resetdoc.org/it/intercultural-lexicon/assimilazione/>.

La scuola italiana, dopo un lungo percorso, si è indirizzata verso un orientamento ispirato all'intercultura, accogliendo le nuove istanze scaturite nell'ambito delle scienze umane:

Essere portatori di intercultura significa, in particolare, aver chiara consapevolezza dei caratteri storici e dinamici della propria e dell'altrui cultura, degli elementi di permanenza e di trasformazione, degli aspetti di complessità, processualità, di interazione che collegano culture diverse, le distanziano e le differenziano, ma anche le integrano (Pinto Minerva, 2002, p. 16).

Nel caso dell'Italia, la scelta dell'intercultura come modello di integrazione è stata dettata – come viene esposto nei documenti istituzionali – dall'intento di rifiutare sia l'idea dell'assimilazione, sia quella del relativismo assoluto, in quanto entrambi impedirebbero le reciproche relazioni segregando gli alunni in mondi culturali autonomi e impermeabili. A differenza di essi, invece, la relazione interculturale valorizzerebbe le persone per il modo in cui vivono gli aspetti identitari e l'appartenenza culturale, riconoscendone la storia e la diversità. Per questo l'intercultura non è da intendere come semplice tolleranza, ma va oltre, e presupponendo il confronto e lo scambio tra le culture, pone anche il problema della cittadinanza e della partecipazione e con esse della produzione di uno spazio politico e sociale che continuamente si ridefinisce.

Le singole istituzioni scolastiche, nell'aderire alla scelta dell'educazione interculturale, hanno facoltà di declinarla autonomamente con una certa flessibilità per corrispondere in maniera più specifica alle esigenze educative del proprio territorio, compendiando tutto il lavoro organizzativo, educativo e didattico in un *corpus* documentale in cui la scuola, presentando se stessa, divulga la propria immagine all'esterno.

Con il presente lavoro si intende andare oltre l'aspetto istituzionale e le autorappresentazioni dei diversi attori coinvolti, per indagare sul punto di vista degli studenti e delle studentesse provenienti da un contesto migratorio riguardo alle proprie esperienze di migrazione e a quelle vissute nella scuola italiana.

L'analisi intende ripercorrere la storia migratoria familiare e personale, per comprendere le continuità/discontinuità intergenerazionali riguardo al progetto migratorio e al ruolo della famiglia e dei figli nella gestione dei processi inerenti l'appartenenza culturale. Nell'ambito scolastico ci si propone di far emergere dalle storie di vita le problematiche connesse con l'inserimento nella scuola italiana dei ragazzi e delle ragazze ricongiunti, dopo aver ricostruito i percorsi della ricomposizione dei loro rapporti con la famiglia. Gli altri nuclei biografici sono focalizzati sulle dinamiche e processi di integrazione formativa, sul ruolo dei compagni e dei docenti nella ge-

stione delle relazioni interculturali e sul punto di vista dei ragazzi e delle ragazze riguardo alla dispersione scolastica. L'analisi delle testimonianze sarà sostenuta da riferimenti alle interpretazioni e direzioni di ricerca che la prospettiva antropologica fornisce rispetto ai nuclei investigativi dell'indagine.

Le interviste³ hanno coinvolto un gruppo di studenti e studentesse di differenti nazionalità ed età (dagli adolescenti ai trentenni), alcuni dei quali frequentano il biennio o il triennio di due istituti superiori, l'uno tecnico e l'altro professionale, ubicati in due capoluoghi di provincia abruzzesi (Chieti e Teramo), altri il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Chieti e di Pescara (CPIA), altri ancora sono studenti/studentesse o ex studenti/studentesse dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. Sono tutti contesti con rilevante presenza di migranti che insistono su territori caratterizzati da una forte connotazione dal punto di vista multiculturale, essendo tuttora interessati da un notevole dinamismo dal punto di vista migratorio.

2. Percorsi migratori e confronto intergenerazionale

Le narrazioni hanno fatto emergere le personali storie di vita nelle quali i ricordi del passato si intrecciano con il presente e con l'immaginazione del futuro, ovviamente con una diversa rilevanza di queste dimensioni temporali a seconda dell'età e delle biografie. Alcuni sono alle prese con la conclusione del proprio percorso scolastico nelle scuole superiori e proiettati verso la prosecuzione degli studi nell'università o l'inserimento lavorativo, altri stanno per concludere il percorso universitario o lo hanno appena ultimato, altri ancora studiano per migliorare la conoscenza della lingua, oppure per recuperare e proseguire gli studi interrotti. Anche i riferimenti spaziali, come quelli temporali, sono stati organizzati in modo da oscillare tra i vari contesti di riferimento secondo sequenze e rapporti stabiliti soggettivamente dagli intervistati.

Le storie hanno fatto affiorare un universo variegato di esperienze e, attraverso le sequenze narrative, gli intervistati hanno ripercorso e rielaborato il proprio percorso migratorio ed espresso liberamente il proprio pensiero sugli eventi che appartengono alla loro vita nella società di accoglienza. Al-

³ Le interviste sono state realizzate nei mesi di aprile-maggio 2019 e ottobre-novembre 2019 all'interno del Progetto "Scommettiamo sulla cittadinanza", a cui la scrivente ha partecipato insieme ad un'équipe di ricerca dell'Università "G. d'Annunzio", con il coordinamento scientifico della Prof.ssa Mara Maretta. Tale progetto era sostenuto dal Fondo Asilo Migrazione Integrazione (FAMI) 2014-2020 e ha coinvolto le scuole della Rete multiculturale della Regione Abruzzo.

cuni di loro sono nati in Italia, mentre la maggior parte ha sperimentato direttamente la migrazione per ricongiungersi alla famiglia, oppure per sfuggire a situazioni di crisi sociale ed economica del proprio paese o alla persecuzione politica. Si può affermare come, indipendentemente dall'età e dai percorsi individuali, appartengano tutti/e a generazioni cresciute in un contesto migratorio che ha a proprio fondamento una progettualità familiare tesa a concretizzare le aspirazioni di miglioramento sociale e delle condizioni di vita per tutta la famiglia:

La mia famiglia è albanese... io sono nata in Albania e per una questione economica siamo dovuti venire in Italia quando io avevo un anno. Mio padre quando eravamo piccoli andava sempre via per lavorare... in Grecia o in Italia... mi dice che quando tornava io non lo riconoscevo mai... pensavo: "ma chi è questo?". Quindi è venuto in Abruzzo prima mio papà... poi noi (*Studentessa albanese istituto superiore*).

I miei genitori perché erano poveri e in Cina non c'era tanto lavoro allora sono venuti qui per lavorare (*Studente cinese istituto superiore*).

Mio padre non è venuto per fare chissà cosa... Per trovare lavoro... per trovare una prospettiva migliore per il futuro (*Studente albanese istituto superiore*).

Sono venuto perché la situazione in Argentina non è molto buona, c'è la crisi là. [...] Sono venuto qua per lavorare e per vivere e per mia sorella che è qua (da 15 anni). [...] E la nostra famiglia vive in Argentina (*Studente argentino CIA*).

Secondo alcuni/e ragazzi/e è stata proprio la prospettiva di emancipazione economica e sociale offerta dall'immagine di un paese visto come spazio di libertà e di opportunità a spingere i loro genitori verso l'Italia. Le componenti simboliche e immaginarie del viaggio migratorio hanno modellato, infatti, un'idea di "altrove italiano" come meta reale o immaginaria del viaggio (Fabietti, 2005; De Latour, 2003). Tali "mondi immaginari" offrono una possibilità delocalizzata di "concepire un più vasto repertorio di vite possibili" (Appadurai, 2001), appagando un desiderio proiettato in un Altrove di cui si fa esperienza nella quotidianità dei propri contesti sociali (Matera, 2008). Un "Altrove" che prende forma dal consumo dei media, dalle rimesse culturali e sociali trasmesse dai migranti di ritorno, dalle reti sociali intrattenute dagli individui, dalla propria storia personale individuale e collettiva, dai nuovi modelli di riuscita sociale e di realizzazione personale (degli Uberti, 2014):

Dopo la caduta del muro e della caduta del blocco comunista e appena hanno avuto la possibilità [i miei genitori] sono venuti qua in Italia perché le op-

portunità di vita in Albania non erano delle migliori e vedevano l'Italia come un posto fatato dove realizzare quello che volevano. Quindi sono partiti con i miei fratelli nel 1991 e dopo sono arrivata io (*Studentessa universitaria albanese*).

Alcuni/e intervistati/e hanno spontaneamente fatto riferimento, come a una esperienza che connota l'identità della famiglia e per questo ben radicata nel loro vissuto migratorio, al trauma delle violenze sofferte dai loro genitori durante il viaggio su gommoni di fortuna e all'arrivo in Italia, accomunando spontaneamente le loro storie di migranti degli anni '90 a quelle dei profughi che oggi con i barconi solcano le rotte del Mediterraneo:

Mio padre è venuto con il primo sbarco degli Albanesi, è venuto nel novanta [...] Alcune volte mi racconta... è stata un'esperienza abbastanza dura perché non è come adesso che i traghetti sono veloci... sono stati tanti giorni di viaggio... [fa una pausa lunga] poi all'arrivo l'accoglienza gli è piaciuta abbastanza... però non capivano perché li tenevano chiusi... in disparte perché ovviamente ne erano 40.000, 50.000, non potevano entrare tutti quanti di botto... Si è trovato in giro per caso e senza avvisare nessuno è partito (*Studente albanese istituto superiore*).

All'inizio i miei genitori sono venuti in Italia... nel '98... con un gommone... è stato un brutto periodo...poi quando sono nato io nel 2002 [...] stavano passando un periodo difficile... qui in Italia, a Firenze, non avevano la casa... stavano alla Caritas... come molti emigrati... poi siamo venuti qui... dagli zii di mia mamma. [...] Loro sono arrivati come africani che arrivano col gommone, è una cosa difficile [...] poi gli scafisti erano cattivi... non ti rispettavano... cioè dovevano fare quello che dicevano loro... altrimenti buttati in mare... non lo so... sapevi che tu andavi in Italia però non sapevi se ci arrivavi. Poi mi hanno detto i genitori che sulla barca c'erano pure i bambini piccoli che piangevano... (*Studente albanese istituto superiore*).

Dai loro racconti emerge come sia per i migranti di allora, così come per i profughi di oggi, il progetto migratorio, con il suo contenuto di speranze e di aspettative, non li abbia protetti da una spirale di violenza da loro non immaginata, che si connota come l'effetto più visibile del dominio esercitato sui loro corpi, dominio che "sottomette, tortura, distrugge" impedendo loro ogni possibilità, al di fuori della passività, che, come afferma Foucault, si pone all'opposto del dominio stesso (Foucault, 1989, p. 248).

La violenza non risparmia nessuna tappa del viaggio e già prima che esso abbia inizio assume il volto dei trafficanti e degli scafisti, mandanti della rete globale dello *smuggling* e del *trafficking*, che non si fanno scrupoli nel lucrare sulle aspirazioni di chi si affida a loro per essere traghettato verso un approdo oltre che fisico anche di speranza. La violenza continua, senza

interruzione, durante il viaggio, che nell'esperienza dei migranti non è solo una semplice traghettata, ma, invece, rappresenta un momento liminare, un rito di passaggio tra il mondo di prima che viene lasciato e la terra che li ospiterà (Simonica, 2008, p. 35).

I/le ragazzi/e raccontano come, una volta giunti a destinazione, il viaggio dei genitori (o anche il loro nel caso li abbiano accompagnati), non poteva dirsi ancora concluso perché si veniva accolti da una inattesa condizione “sospesa” la cui evoluzione avrebbe potuto anche infrangere, con un eventuale respingimento, le loro speranze. L'approdo, infatti, non garantiva la possibilità di raggiungere le loro destinazioni per una serie di ostacoli che hanno riguardato prima di tutto le misure di trattenimento nei centri di controllo, oppure la mancanza di una sistemazione, la quale, per chi non poteva fare affidamento sul sostegno di reti amicali o familiari, costringeva a peregrinare da un luogo all'altro e a imbattersi in confini territoriali e simbolici.

A quei tempi, la violenza praticata al momento dello sbarco non aveva la visibilità di oggi, per l'assenza di quell'insieme di pratiche che mettono in moto la macchina dello «spettacolo del trattamento» (Gatta, 2012, p. 142) dei corpi, i quali vengono apertamente esibiti allo sguardo mediatico nella banchina del porto, con intenti anti-immigrazione. Tuttavia i racconti parlano di corpi “trattenuti” e sottoposti a una sorta di *apartheid* incomprensibile per chi ha dovuto subirlo e alla quale i figli oggi cercano di dare un senso mentre lo raccontano, attribuendolo a un limite organizzativo causato dalla difficoltà di gestire le operazioni di controllo di un gruppo troppo numeroso di persone. Il meccanismo dello sbarco ha delle regole istituzionalizzate e l'esito più drammatico che il viaggio possa avere è quando esse decretano, al momento dell'arrivo, la condizione di “irregolarità” e, quindi, di clandestinità, sorte che spesso tocca oggi ai cosiddetti migranti “da lavoro” che approdano presso gli *hotspot* siciliani. L'uscita forzata dal sistema sociale rende “invisibili” i soggetti che ne vengono colpiti, in quanto privi di soggettività giuridica, economica e sociopolitica:

La migrazione irregolare o “indocumentata” è la principale espressione di mancanza di protezione dei migranti, perché non ha riguardo per i suoi diritti umani, nei vari ambiti dell'integrità fisica, psichica, del lavoro, della riunificazione familiare o di protezione sociale, dai cui conseguenti una integrazione parziale nella società di arrivo, causa di esclusione e di vulnerabilità (Stefoni, 2010, p. 112).

Lo “stato di eccezionalità” prodotto da individui *extra legem*, come nel caso dei migranti clandestini o dei rifugiati, può essere ricondotto a una condizione di “nuda vita” (Agamben, 2005), che colloca il soggetto che ne

è portatore tra la vita naturale e la vita politica o, come sottolinea Appadurai, in «una incerta zona grigia che si situa entro la cittadinanza propriamente detta e l'umanità in generale» (Appadurai, 2017, p. 28).

Escluso dal diritto, *l'homo sacer-migrante* viene catturato dalla politica nella duplice modalità di esclusione da essa e di esposizione alla violenza del potere, che può escludere, sospendere la legge, spogliare la vita umana dei diritti civili e del valore sociale. Come sottolinea Gatta, il clandestino prodotto attualmente da Lampedusa è il simbolo di un “corpo estraneo”, il soggetto di una immagine utile che legittima il processo di “inclusione selettiva e differenziale” (Gatta, 2012).

Dai racconti degli intervistati e delle intervistate emerge come la violenza esercitata sui corpi dei migranti possa assumere una molteplicità di forme: del ricatto, dell'inganno, delle ritorsioni, oppure dell'ammassamento negli spazi angusti dell'imbarcazione, oppure quella della lentezza del viaggio, o ancora dello sfruttamento oppure dei maltrattamenti che non risparmiano neppure i bambini. Comportamenti che non hanno nulla a che fare con la “naturalità delle disposizioni aggressive” con le quali la civiltà deve venire a patti, come il lungo processo storico di “civilizzazione” di cui parla Elias (2009) farebbe presupporre, oppure con esplosioni preculturali e presociali:

L'uomo è una “belva” è il paradigma di questo tipo di atteggiamento esplicativo: una affermazione [...] che riconduce la violenza, e molti comportamenti che contrastano con una certa nozione di civiltà, a una presunta essenza naturale degli esseri umani (Dei, 1999, p. 32).

La violenza, conclude Dei, non si può ricondurre né a una “eredità arcaica”, né a un “vuoto”, a una mancanza di cultura o di coscienza, ma si struttura come pratica culturalmente significativa, come prodotto di politiche culturali, di motivazioni politiche, di strategie sociali, che sono in stretto rapporto con le forze che regolano la vita associata degli esseri umani.

Le narrazioni evocano emozioni che la distanza temporale dagli accadimenti non ha affatto affievolito, come dimostrano le ripetute pause (rappresentate graficamente con dei puntini di sospensione) che punteggiano il racconto e che contribuiscono a far affiorare le relazioni intime che collegano i ragazzi al proprio passato. In esse emerge tutta l'evidenza del ricordo, che seppure traumatico, non è stato oscurato dall'oblio, in quanto nel presente dei figli mantiene e rinsalda l'immagine protettiva dei genitori, che non sono visti né come eroi né come vittime, ma piuttosto come padri e madri i cui destini si sono incrociati con quelli di altri genitori o famiglie, cui sono accomunati dalla prospettiva di riscatto sociale per se stessi e per i loro familiari. Per questo, l'evocazione del viaggio, con il suo vissuto di

violenze e sofferenze, non ridimensiona il ruolo e il valore della intenzionalità soggettiva, costituita da desideri e di aspirazioni, e non trasmette alcuna immagine svalutativa dei genitori verso i quali, invece, come si vedrà in seguito, concorrerà a produrre sentimenti di riconoscenza.

Dal punto di vista del confronto intergenerazionale emerge da parte dei/delle più giovani, ancora non del tutto emancipati/e dalla famiglia, la piena condivisione del progetto migratorio dei propri genitori con l'esprimere, in un *continuum* che lega il loro passato in cui tale progetto ha preso forma, al proprio presente, sentimenti di riconoscenza nei loro confronti. I figli accolgono come un fatto naturale l'eredità morale di ricompensarli soprattutto con il contribuire a dare compimento al loro progetto familiare di emancipazione sociale, facendo la loro parte ora che sono cresciuti:

Io faccio tutto grazie ai miei genitori... non era facile e son venuti... quando sono arrivato io era tutto a posto (*Studente albanese istituto superiore*).

Voglio aiutare i miei genitori... i miei genitori sono meravigliosi... per loro ho fatto tutto (*Studente kosovaro istituto superiore*).

Il contributo dei figli al progetto migratorio familiare riguarda soprattutto lo studio, considerato da loro uno strumento per ampliare le opportunità nel campo lavorativo, ma anche un percorso di crescita e di formazione personale, indispensabile per la realizzazione delle proprie aspirazioni, quindi un requisito fondamentale per la riuscita sociale. In tal modo alla scuola viene attribuito un significato non esclusivamente strumentale, ma multidimensionale, che combina la dimensione dell'autorealizzazione con quella dell'utilità in vista del futuro.

Per quanto riguarda l'importanza attribuita allo studio e le motivazioni, non si riscontrano discontinuità tra le aspettative dei figli e quelle dei genitori. Anche per questi ultimi, infatti, la scuola diviene la carta di accesso alla cittadinanza sociale ed essa viene apprezzata non solo dal punto di vista strumentale, ma anche nelle sue qualità di agenzia complessiva di integrazione/inclusione, di tessitura di contatti con la società e di messa a disposizione di risorse relazionali per l'accesso ai servizi e la ricerca di nuove opportunità lavorative (Queirolo Palmas, 2006):

Loro pensano che è importante... a loro farebbe piacere che io facessi l'università [...] perché pensano che la scelta può aiutarti per un futuro migliore (*Studente albanese istituto superiore*).

Mia madre, comunque, non ci ha mai detto di studiare o altro. Ci ha sempre detto: «Io lo faccio per voi, se vi offro questa vita è per darvi più opportuni-

tà”... Voglio comunque proseguire gli studi e... voglio realizzarmi come persona e voglio realizzare il mio sogno di diventare stilista e quindi di lavorare nel campo della moda... anche se non escludo di fare altri lavori per mantenermi temporaneamente. Lo studio serve soprattutto per formarti... ma più che altro per darti delle capacità (*Studente tunisino istituto superiore*).

Contrasti a livello generazionale ed esperienziale emergono dalle testimonianze delle studentesse in relazione ad alcune pratiche della cultura del paese di origine che i genitori vorrebbero conservare anche in Italia.

Dai racconti si è potuto constatare come i legami familiari, che si instaurano tra genitori e figli, e i legami sociali che si creano con i propri coetanei siano essenziali per comprendere tutto il processo che sta alla base delle strategie di rinegoziazione identitaria, in quanto nello svolgimento da parte della famiglia del ruolo di mediazione tra i due modelli culturali si può verificare l'irrigidimento di meccanismi di difesa sia da parte dei genitori che dei figli. Questi appaiono maggiormente attratti dalle opportunità della doppia proposta culturale ed è evidente come i compiti complessi di mediazione e ricostruzione dell'identità abbiano richiesto loro molte energie ed in alcuni casi abbiano esposto il ragazzo migrante ad un conflitto con i propri genitori.

Nei processi di identità, infatti, emergono percorsi di adattamento e di negoziazione attraversati da simboli, tratti culturali e senso di appartenenza per effetto del processo di dispersione e rilocazione, che implica un incessante lavoro di mediazione tra affiliazioni complesse e appartenenze multiple (Vertovec, 2001).

Le parole di uno studente universitario albanese riguardo alla sua esperienza personale di elaborazione di una duplice appartenenza culturale:

Trovo molte differenze tra un albanese e un italiano, perché alla fine mi sento un po' nel mezzo. Tra un opposto e l'altro, anche se questo non si potrebbe dire, non ho utilizzato i termini giusti, tra le due culture perché in realtà non siamo molto distanti, però mi trovo un po' in mezzo (*Studente tunisino istituto superiori*).

Sono processi tutt'altro che scontati, in quanto le dinamiche degli scambi, delle contaminazioni sono infatti molteplici, anche violente, poiché i transiti tra culture non avvengono pacificamente in campi neutri, ma dentro condizioni di potere e dominio (Amselle, 1999).

I processi di costruzione dell'identità implicano, come si è detto, anche conflitti generazionali, come quelli che contrappongono le ragazze intervistate alle loro famiglie, oppure alle componenti maschili di esse, per quanto riguarda la organizzazione delle relazioni e dei ruoli familiari e le gerarchie

di genere, che loro fanno dipendere da pratiche sociali fondate sul riconoscimento dell'autorità dell'uomo sulla donna, quindi dell'egemonia maschile. Tutto questo viene imputato dalle ragazze intervistate alla permanenza di un "modo di pensare" legato alle tradizioni culturali del paese di origine, che assegnano alle donne un ruolo subordinato rispetto agli uomini dal quale si determina l'imposizione di restrizioni alla loro libertà personale sulle quali le narrazioni insistono particolarmente.

Dalle testimonianze emerge una vasta gamma di stati d'animo attraverso le quali ciascuna di loro accompagna le motivazioni che sostengono il proprio distacco dalle pratiche tradizionali, in un incessante processo di negoziazione con le generazioni precedenti, il quale è mosso principalmente da un desiderio di emancipazione da una cultura che relega le donne nella sfera domestica, per mettere, quindi, in discussione tutta l'organizzazione sociale della famiglia, dalla quale dipende la condizione di subalternità femminile.

Le restrizioni alla libertà personale della donna che una tale organizzazione comporta sono vissute sia come una forma di arretratezza culturale sia come un'ingiustizia che il confronto con la mentalità del nostro paese e la frequentazione delle amiche italiane rendono ancora più inspiegabile e inaccettabile, anche perché tali restrizioni per alcune implicano una mancanza di fiducia da parte dei genitori nei loro confronti che reputano assolutamente immeritata. Pertanto, in prospettiva, nell'immaginare il proprio futuro di madri si propongono di non reiterare queste forme cristallizzate della tradizione, al fine di preservare e proteggere le loro figlie dalle stesse traumatiche esperienze:

c'è tanta libertà che vorrei avere anch'io. Per esempio la sera vorrei uscire un po' di più, per esempio anche l'estate vorrei stare un po' di più nei posti, solo che sono una femmina, quindi devo tornare a casa... [...] per esempio a ballare non ci posso andare, uscire diciamo fino alle dieci, e... non ho tanta libertà... Le coetanee, sì, loro possono andare a dormire dalle amiche e io non posso perché i miei genitori non vogliono, non mi pare giusto. Mio papà... mi capisce di più... dice: «che cosa vai a fare, tu una casa la hai, perché devi dormire fuori?» (*Studentessa albanese istituto superiore*).

Io me la merito la fiducia... mi sembra un po' ingiusto. Con i miei figli non sarò con la mentalità albanese... Li lascerò liberi (*Studentessa albanese istituto superiore*).

Vorrei avere anche io la libertà che hanno le mie amiche... Non mi sembra giusto che le donne devono stare a casa a fare le faccende (*Studentessa albanese istituto superiore*).

Il ruolo di “custodi” della tradizione è assolto principalmente, secondo gli intervistati sia maschi che femmine, dai padri e dai fratelli, che in tal modo vorrebbero tutelare la riproduzione del modello di famiglia della loro società di origine. Questo ruolo si esplica soprattutto nella funzione di controllo della vita sociale e del tempo libero, dei legami con i coetanei delle figlie o delle sorelle, per mantenere il più possibile la separazione tra i sessi. Qualunque trasgressione viene vista come una mancanza di “rispetto” verso l’autorità maschile, in quanto la mette in discussione insieme ai riferimenti culturali tradizionali che la sostengono.

Il punto di vista delle ragazze:

Non posso uscire... dicono che ci sono troppi maschi... mio fratello certe volte non lo sopporto perché è protettivo, non mi fa fare niente... è peggio di mio padre, (fa una pausa) se lui mi vede con un maschio... cioè, stai lontana... non vuole... Infatti, quando ha saputo del mio ex si è arrabbiato. Mi ha impedito la scelta dell’indirizzo di meccanica, perché ci stanno i maschi e mio fratello non vuole... Mi attirava proprio l’idea del meccanico come lavoro... Mi piace, mi piacciono le macchine (*Studentessa macedone istituto superiore*).

Il punto di vista dei ragazzi:

Le ragazze italiane alcune sono belle... però alcune urlano e dicono le parolacce... Io penso che in Kosovo sono più rispettose di qua... Alcune lo sono anche qua, però alcune no. Rispettose perché da noi comandano gli uomini, invece qua comandano sia gli uomini che le donne. Quando torni dal lavoro...l a cena la trovi pronta e niente... per questo sono più rispettose (*Studente kosovaro istituto superiore*).

Il confronto intergenerazionale sulle tradizioni culturali del paese di origine riguarda anche l’usanza di praticare matrimoni precoci e combinati che vengono considerati in questo caso sia dai maschi che dalle femmine come retaggio di una tradizione ormai anacronistica, che limita la libertà di scelta di entrambi e concorre a relegare, secondo le ragazze, la donna nello spazio riproduttivo, indipendentemente dal fatto che loro non siano tenuti a osservarla, in quanto i genitori in questo caso sono orientati a rispettare la loro libertà di scelta. Allo stesso modo di quelli di religione musulmana che riconoscono alle proprie figlie la libertà di indossare o meno il velo:

Per esempio lì in Albania le ragazze lasciano gli studi a 14 anni e già si sposano... ad esempio ci sono delle mie cugine che si sono sposate... hanno già figli... cioè a rovinarsi la vita così... A 14 anni io penso che essere mamma non è facile... prima formarsi una famiglia e poi lavorare... però io penso che prima si debba lavorare e poi farsi una famiglia (*Studentessa albanese istituto superiore*).

In Albania esiste ancora la mania di fare i matrimoni combinati. Per esempio, puoi andare da una zia, un cugino, come qui vai da un amico e dici: presentami una amica. Un esempio banale. Se non si piacciono non succede niente... è tutto come prima. Non è come una volta o come in altri paesi dove esiste tuttora il matrimonio combinato, che viene deciso e quello deve essere. Se ti piace o meno, cavoli tuoi... Sinceramente io no... la mia ragazza la vorrei conoscere io, da solo... I miei genitori mi lasciano abbastanza libero... per il momento è ancora presto, va bene così, ho solo 20 anni (*Studente albanese istituto superiore*).

Queste testimonianze dimostrano come non ci si possa opporre all'acculturazione dei figli da parte dei genitori immigrati, perché la storia dell'umanità è fatta di incontri, scontri e scambi a dispetto di molti sostenitori della purezza (Aime, 2017, p. 53). Le culture di riferimento di questi/e giovani non possono essere considerate omogenee né definite da confini netti, in quanto esiste una grande capacità di ibridazione da parte della maggioranza di loro, che però non li preserva dal reificare la differenza in quanto questi stessi giovani non sono immuni dalle essenzializzazioni della loro stessa cultura e possono utilizzare queste reificazioni in modo strumentale per spiegare i loro comportamenti (Rebughini, 2005, p. 39):

Perché mi rendo conto che un albanese rispetto ad un italiano... la prima differenza importante è che l'albanese non si lascia andare via le cose facilmente, un italiano è più tranquillo e rilassato (*Studente universitario albanese*).

Su questo sono particolare io [ndr, scelta degli amici] Non sono mai stato tranne alle elementari con altri africani e ancora oggi non esco con gli africani, ho amici italiani rumeni e albanesi... ma non arabi, non mi fido... perché se ti può fottere ti fotte. Per la maggior parte sono così, secondo la mia esperienza sono così (*Studente universitario tunisino*).

3. Ragazzi ricongiunti alla famiglia. Ricomposizione del rapporto familiare e inserimento scolastico

Gli studenti e le studentesse intervistati, come si è detto, hanno sperimentato percorsi migratori molto differenti.

Alcuni/e sono nati in Italia e non hanno vissuto direttamente la migrazione, il viaggio, la fase di sradicamento e di ri-orientamento nel nuovo contesto, altri/e, invece, sono arrivati in Italia per ricongiungersi alla propria famiglia.

Per i ragazzi e le ragazze ricongiunti la migrazione familiare è stata scandita da tappe che hanno preso l'avvio dall'allontanamento di uno o di

entrambi i genitori, con conseguenze profonde sui legami affettivi che inevitabilmente dovevano essere gestiti a distanza. In un secondo momento, è avvenuta la ricomposizione del nucleo familiare nel paese ricevente, che tuttavia non era più quello lasciato anni prima nel paese d'origine. Oltre ad essere cambiati i vari membri della famiglia, erano mutati anche il contesto ed i rapporti all'interno e all'esterno dove mancava il sostegno dei parenti, degli amici, delle proprie abitudini, dei propri spazi fisici (la casa, la scuola, la città, il paese) e relazionali e dei propri riferimenti culturali.

Ricominciare a vivere insieme nel paese di immigrazione ha rappresentato una tappa decisiva della storia familiare che ha comportato profondi mutamenti per tutti i componenti, per gli elementi che sono entrati in gioco nel momento del re-incontro: dalle relazioni affettive da ricostruire alle aspettative da rivedere, al progetto migratorio da ridefinire, alla elaborazione della separazione.

Nelle storie dei ragazzi e delle ragazze ricongiunti emerge come l'esperienza della separazione sia centrale: dapprima separazione dal genitore (o dai genitori) emigrato anni prima, poi una successiva separazione dalla vita aggregativa, parentale e amicale, nella quale sono cresciuti fino al momento dell'emigrazione (Favaro, Napoli, 2006).

Certamente gioca un ruolo importante l'età in cui è avvenuto il ricongiungimento, il quale più tardi è accaduto e più l'esperienza del viaggio di migrazione ha reso profonda la frattura tra un "prima" e un "dopo" nella storia dei ragazzi e delle ragazze migranti, frattura che ha investito l'aspetto emotivo, identitario, affettivo e linguistico, come le narrazioni degli studenti hanno ben evidenziato con un linguaggio che esplicitamente evoca sensazioni di claustrofobia, di spaesamento, di mancanza, di sradicamento culturale ed affettivo, di difficoltà di comunicazione linguistica oppure nella ricomposizione del rapporto con i propri familiari che la migrazione aveva interrotto molti anni prima:

[...] Io ho visto mio padre che avevo tre anni, per la prima volta. E quindi quando avevo nove anni lui si è trasferito qua... Allora, io ho iniziato a frequentare qui dalla quarta elementare. Sinceramente, quando sono entrato dentro casa sentivo la mancanza, non lo so... La prima settimana avevo una sensazione di chiusura veramente brutta. All'età di nove anni mi sono trasferito qui in Italia, perché mio padre da prima di noi abitava qui e ha voluto portare la famiglia per stare tutti insieme (*Studente albanese scuola superiore*).

All'inizio era difficile, perché era tutto cambiato, nuova lingua, nuova cultura... cioè tutto diverso. Quando sono arrivato qua era tutto difficile a scuola, tutto diverso... poi piano piano ho fatto amicizia con i ragazzi che mi hanno aiutato. [...] Tutta la cultura, tutto diverso è qua. Non so come dire, la lingua, la

scuola, pure fuori, non so... la città, le persone, le abitudini delle persone, il modo di parlare, il modo di salutare sono diversi. [In Colombia] tutto diverso da qui... si è più attaccati alla famiglia, si sta molto più insieme, diciamo. Anche con gli amici, con i compagni è molto diverso (fa una lunga pausa). Qua all'inizio i primi mesi guardavano di più come sei vestito... lì è diverso, non guardano questo... succede molto di meno (*Studente colombiano istituto superiore*).

All'inizio più capivo piuttosto che parlare l'italiano. Diciamo che capivo quasi tutto, ma non riuscivo a parlare con gli amici... era un periodo difficile, non uscivo... non avevo amici... non sapevo parlare la lingua. Molto era difficile... poi io sono venuto in una età... ero grande... era difficile per me lasciare il paese e tutto. Molto... era difficile (*Studente albanese istituto superiore*).

Sono qua da quando avevo 14 anni nel pieno dell'adolescenza, un periodo abbastanza tragico, per le femmine soprattutto, e avevo solo mia madre qui. L'inserimento non è stato facile, molto molto difficile, ma dipende soprattutto dalla zona e dall'età. Per me l'età è stata fondamentale perché nel bel mezzo dell'adolescenza... poi ritrovare mia mamma dopo anni che non la vedevo, cresciuta dai miei nonni. È stata dura rivederla e riacquisire la fiducia e il rapporto madre-figlia, quello è stato difficilissimo perché ci siamo perse per anni (*Studentessa universitaria rumena*).

Per quanto riguarda l'inserimento scolastico, al di là delle differenze dei percorsi e dei contesti di immigrazione, si riscontrano alcune esperienze comuni nelle biografie degli studenti e delle studentesse ricongiunti nell'età della preadolescenza o della adolescenza, che specificatamente riguardano le molteplici barriere incontrate di natura psicologica, culturale e relazionale e, prima fra tutte, l'interruzione dei percorsi di studio iniziati nei paesi di origine e, quindi, l'abbandono di una realtà scolastica già sperimentata per iniziare un nuovo percorso in un'altra diversamente organizzata dal punto di vista disciplinare, metodologico, culturale, relazionale. Questa discontinuità è stata per molti anche causa della perdita di alcuni anni di scolarità e, quindi, del mancato riconoscimento del vissuto pregresso e dei saperi già acquisiti. L'essere inseriti/e in una classe non corrispondente all'età anagrafica ed il doversi relazionare ed interagire con ragazzi più piccoli in un contesto di assoluta novità ha generato ulteriori disagi dal punto di vista educativo e relazionale.

Contestualmente alle difficoltà di elaborazione dello strappo dal precedente contesto scolastico, emergono le criticità dovute alla difficoltà/impossibilità di comunicazione linguistica, che hanno generato inevitabili ripercussioni sulla vita scolastica e sociale, in quanto la lingua è il più importante sistema simbolico attraverso il quale definiamo il mondo e creiamo la

nostra realtà (Aime, 2017). Le cause vengono attribuite soprattutto alla mancata alfabetizzazione pregressa nella seconda lingua, derivante principalmente dall'inserimento scolastico avvenuto nell'immediatezza dell'arrivo in Italia, in quanto la nostra istituzione scolastica ha adottato il sistema della eterogeneità e non della omogeneità nella formazione delle classi, il quale prevede che ragazzi migranti vengano inseriti sin dal primo giorno nel gruppo classe, senza che debbano permanere in classi "ponte" oppure frequentare classi "speciali" destinate alle minoranze:

Sono stata subito inserita a scuola senza aver fatto prima un corso di lingua. Ho subito iniziato la scuola, la prima media dopo tre mesi scarsi che ero arrivata, quindi non sapevo parlare ancora la lingua ed è stata molto molto difficile l'integrazione anche perché ho dovuto ripetere l'anno scolastico sia per la lingua, perché comunque serve tempo prima di apprenderla, ma anche per conoscere un po' la zona, i compagni, gli insegnanti e mi sono trovata con compagni più piccoli di 2 anni. Io avevo 14 anni e loro 12/13 ed è stato difficile, ho ripetuto prima, seconda e terza media [ndr, nel senso che aveva già frequentato classi simili nel paese di origine] (*Studentessa universitaria rumena*).

Nel ripercorrere le circostanze del primo contatto con la scuola italiana, le situazioni che vengono richiamate si riferiscono alle difficoltà di interazione con i compagni a causa delle barriere linguistiche ed alla non conoscenza reciproca, che ovviamente le difficoltà di comunicazione non aiutavano a superare. I ragazzi e le ragazze in quanto nuovi inseriti in un gruppo già costituito da tempo, riferiscono di aver percepito immediatamente tutta la loro estraneità al nuovo ambiente che ha determinato una barriera, anche difensiva, tra il proprio mondo di riferimento e quello scolastico, che risultava per loro difficile da interpretare, non avendo gli strumenti cognitivi, simbolici e culturali per poterlo decodificare ed entrarvi in relazione. Alcuni/e raccontano come questo abbia generato in loro un sentimento di emarginazione e di solitudine, che ha impedito anche di accogliere i tentativi di avvicinamento da parte dei compagni di classe proprio per non essere in grado di capire e farsi capire.

Da parte loro i compagni hanno messo in atto diverse strategie, manifestando da una parte una spontanea curiosità per la sua diversità culturale e una predisposizione ad accoglierla, oppure in altri casi un interesse che è stato percepito dai destinatari come eccessivo, in quanto non viene attribuito ad un naturale desiderio di conoscenza e di apertura dei propri "confini" verso un compagno sconosciuto di diversa provenienza. Piuttosto, percepiscono il loro interessamento come un effetto della "distanza" culturale che non li rende disponibili ad accoglierli all'interno dei loro spazi, nel loro gruppo già formato, a prescindere dai loro comportamenti, anche perché

manifestano, nel loro modo di approcciarsi alla loro diversità, il condizionamento da parte di stereotipi e pregiudizi largamente diffusi che associano i migranti alla povertà e alla arretratezza culturale:

Non sapevo parlare la lingua, stavo da solo perché non capivo. Pure per loro... ero un compagno nuovo, non mi conoscevano. Cercavano di parlarmi, ma io non rispondevo (*Studente albanese istituto superiore*).

All'ingresso in classe mi sono messo a piangere. Non conoscevo nessuno qui. I miei compagni vedevo che chiedevano: "Chi è quello?" Non conoscevo nessuno... poi piano piano ho iniziato a conoscere... a fare amici... No, non conoscevo per niente la lingua (*Studente kosovaro istituto superiore*).

Anche con i compagni è stato difficilissimo: io ero una delle prime straniere arrivate nella zona, quindi sono stata sotto il mirino di tutti quanti. Ti prendevano, ti toccavano, ti facevano mille domande alle quali tu non sapevi rispondere perché non conoscevo la lingua, io ero impaurita. A ricreazione soprattutto erano tutti intorno a me a dirmi "di dove sei", "perché sei qua", "cosa facevi là" "com'è là". L'idea era che noi eravamo arretrati, quindi mi chiedevano se avevamo la televisione... una è arrivata a chiedermi se avevamo i gatti (*Studentessa universitaria rumena*).

L'Altro che irrompe con la sua diversità mette a repentaglio le certezze e la stabilità personale, obbligando gli individui a confrontarsi con istanze di cui non sono artefici e a ridefinirsi. La presenza del diverso genera conflitti, sentimenti di ansia, di sospetto, e mette in crisi la propria "normalità", costituendo altresì una minaccia per la propria identità. A queste situazioni alludono alcuni studenti e alcune studentesse quando fanno riferimento alle "micro-tattiche" messe in atto dai propri compagni di classe nei loro confronti, autonomamente e di nascosto degli insegnanti e secondo codici normativi condivisi, che vengono considerate come una reazione di attacco/difesa del *we-group*, che approfitta della loro impossibilità di comunicazione per manifestare il proprio antagonismo:

Alcuni mi guardavano male, mi facevano scherzi... tipo mi buttavano l'astuccio. Le maestre non vedevano... poi io non sapevo la lingua e non sapevo come dirgli che mi stavano a disturbare. Poi quando ho imparato la lingua, ho detto a loro: "Ora che so la lingua, non mi potete più prendere in giro". Hanno smesso... ora mi rispettano (*Studente kosovaro istituto superiore*).

Non per tutti l'inserimento a scuola è stato traumatico, in quanto alcuni/e riferiscono come si siano sentiti da subito accolti dai compagni e dagli insegnanti che hanno svolto un ruolo decisivo nel coinvolgerli in una rete di

relazioni dalla quale si sono sentiti sostenuti e aiutati nell'iniziare il nuovo percorso per loro pieno di incognite.

Come afferma Fiorucci

gli spazi di incontro, di dialogo, di scambio non esistono in natura, al contrario, vanno conquistati, creati, istituiti e gestiti. Sono percorsi che devono essere consapevolmente e intenzionalmente costruiti (2004, p. 12).

Il lavoro congiunto di compagni e insegnanti, infatti, ha creato vincoli di solidarietà che hanno abbattuto la diffidenza iniziale, anche con il sostegno di scelte metodologiche inclusive che hanno orientato la prassi didattica verso un tipo di insegnamento/apprendimento collaborativo, del fare insieme, del co-costruire:

Con le maestre mi sono trovato bene. Mi sono trovato bene da subito a scuola. Dal primo giorno tutti quanti mi hanno dato una mano. Il rapporto con le persone non è stato per niente difficile, sono stati tutti gentili...mi sono sentito aiutato tantissimo. Sì, ci aiutiamo tantissimo. Siamo come una specie di piccola famiglia. Ovviamente ci sta ogni tanto qualche litigio ma finisce subito, ci aiutiamo con i compiti. Se vedi qualcuno in difficoltà, cerchi di spiegarglielo, soprattutto nei laboratori...magari quello che è più bravo dà una mano.

[I professori] Cercano di aiutarti in tutti i modi... ovviamente dopo dipende da te. Cercano di spiegare, ...ti fanno andare alla lavagna e ti fanno fare il compito insieme con i compagni. Dicono: "facciamolo insieme, così tu capisci e capisci pure che anche gli altri possono avere difficoltà... non è che ti devi sentire da meno". [...] Magari quando non capivo qualcosa... cercavano sempre di farmici arrivare... Sono stati tutti comprensivi (*Studente colombiano istituto superiore*).

L'inserimento è stato facile... anche con i compagni... perché quando sono venuto abbiamo fatto amicizia e mi hanno aiutato dall'inizio [...] Tutti mi trattano bene, i professori e pure gli amici... pure fuori dalla scuola (*Studente indiano istituto superiore*).

Dopo iniziale difficoltà con l'aiuto delle maestre, soprattutto quella di italiano che è stata veramente bravissima, io in un mese riuscivo a capire, riuscivo pure a esprimermi. Cioè, veramente importante (*Studente albanese istituto superiore*).

4. Percorsi di studio e problematiche di relazione interculturale

4.1. *La dispersione scolastica dal punto di vista degli studenti*

Quando si parla di integrazione/inclusione degli studenti e delle studentesse di origine immigrata nella scuola italiana si fa riferimento ad una serie di problematiche che riguardano prima di tutto la “dispersione scolastica”, una espressione che viene assunta in questo contesto per indicare la non conformità dei percorsi di studio rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricula, che include tutte le forme che essa può assumere nelle esperienze dei ragazzi, dalla ripetenza o dalla interruzione più o meno prolungata degli studi, alla frequenza irregolare, fino all’abbandono precoce e definitivo di qualsiasi percorso formativo intrapreso (Colombo, 2014; Tassan, 2020).

Questi insuccessi formativi vengono correlati con un insieme di concause sia esterne che interne all’organizzazione della scuola, che sono riconducibili principalmente all’esito del progetto migratorio familiare, alla situazione della famiglia, e alla qualità della integrazione sia dei genitori che dei figli nella nostra società. Condizioni diffuse di segregazione socioculturale genererebbero anche la segregazione formativa per il fatto che gli studenti migranti si indirizzano principalmente verso percorsi scolastici professionalizzanti, finalizzati all’immissione il più possibile precoce nel mondo del lavoro, anche per i problemi linguistici non completamente superati che precludono l’accesso ai livelli più alti della formazione.

Anche Fabio Dei invita a considerare come la diversità culturale sia molto spesso una disuguaglianza e come quasi mai ci si trovi di fronte a sistemi culturali che si confrontano su un piano paritario, proprio perché si accompagnano a diversità di condizioni sociali, di capitale economico e culturale. Tuttavia, avverte, la consapevolezza del suo “carattere socialmente compromesso” non deve spingerci verso un “contrapposto determinismo economico-politico”, che induce a considerare le differenze culturali come “rivestimento” superficiale rispetto alle “più reali” differenze di classe e come una ideologia. Questa visione trascurerebbe, secondo l’Autore,

le modalità profonde con cui le differenze culturali si incorporano nei soggetti umani e ne divengono costitutive», creando sentimenti forti di appartenenza e di comunità, che «agiscono come forze storiche, che non serve dismettere come puramente ideologiche» (Dei, 2018, p. 16).

Per quanto riguarda il curriculum di studi, le testimonianze dei ragazzi e delle ragazze intervistati hanno prospettato una molteplicità di situazioni,

che delineano percorsi irregolari, ma anche recuperi, aspirazioni lavorative da realizzare nell'immediato così come il desiderio di proseguire gli studi anche in una città diversa da quella in cui risiedono, per soddisfare l'esigenza personale di esplorare nuovi ambienti ed anche per non precludersi la possibilità di scegliere quella che ritengono sia la migliore vita possibile per loro. Non sono poche, inoltre, le esperienze segnate da successi molto gratificanti sia tra coloro che ancora frequentano la scuola, sia tra quelli che hanno già concluso, o si accingono a farlo, il proprio percorso di studi universitari in facoltà scientifiche, umanistiche, aziendalistiche, a testimonianza di una mobilità sociale intergenerazionale.

Quando i ragazzi e le ragazze parlano dei propri insuccessi o di quelli dei propri compagni, con situazioni che riguardano anche l'abbandono scolastico da parte di questi ultimi, fanno riferimento prima di tutto a una questione di demotivazione o di immaturità personale, collegando entrambi a una mancanza di predisposizione o di intenzione ad assumersi un impegno continuo come quello richiesto dallo studio. In alcuni casi, la questione dell'impegno diviene prioritaria anche nell'orientare la scelta dell'indirizzo scolastico o gli spostamenti da una scuola all'altra, facendo propendere verso la frequenza di percorsi di studio che vengono reputati, attraverso il passaparola tra amici, meno faticosi rispetto ad altri. Il giro degli amici, nei loro racconti, svolge un ruolo determinante nell'attrarre il ragazzo fuori dalla scuola, attraverso la proposta di valori e di stili di vita che, diversamente dai percorsi scolastici istituzionalizzati, aprono le porte a una pluralità di esperienze nelle quali ciascuno pensa di poter avere maggiori possibilità di scegliere quelle più vicine alle proprie aspettative:

All'inizio bene. Poi sono stato bocciato un paio di anni... alle superiori, prima facevo l'industriale... magari prima non avevo la testa... cioè, non capivo... ero un pochino più ragazzino... non avevo voglia di studiare, non studiavo e venivo bocciato. Non capivo... ero troppo ragazzino [...] Potessi tornare indietro, cambierei. Comunque, mi ha aiutato a crescere e a capire che la scuola mi serve. Non studiavo perché non mi andava... facevo altro... sottovalutavo la situazione, diciamo. Ho cambiato scuola, in realtà ho cambiato pure modo di pensare... non era proprio la scuola il problema... ero io... molti cambiano scuola in base a si studia, non si studia, ma si studia dappertutto (*Studente colombiano istituto superiore*).

Ho perso un anno alle medie... non studiavo... non mi ci mettevo... facevo la prima media... non avevo voglia... non andavo quasi mai a scuola. Poi da lì ho capito che non va bene quel modo di pensare nei confronti della scuola... giustamente quando sbatti la testa... con la bocciatura... inizi a pensare due più due fa quattro (*Studentessa albanese istituto superiore*).

Mio fratello, per esempio, ha abbandonato però non so se attribuirlo al sistema, io sono una che si impegna e lui non si impegna, però lui è molto più intelligente di me [...] Poi a lui già non piaceva, faceva solo casino.... non si applicava, poi ha abbandonato alle superiori...al terzo superiore, nonostante mia mamma non volesse, però se un ragazzo non vuole, non c'è niente da fare (*Studentessa universitaria venezuelana*).

hanno lasciato, non lo so, però io immagino per motivi di lavoro. Oppure la voglia di studio non c'è, perché tuttora li vedo in giro (*Studente albanese istituto superiore*).

Queste testimonianze sulla dispersione scolastica, oltre che alla responsabilità personale dello studente, implicitamente fanno riferimento anche al ruolo della scuola, in particolare all'inadeguatezza del suo sistema di orientamento.

I documenti ministeriali insistono nell'assegnare, ancor più che in passato, una "funzione centrale e strategica" nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, ribadendo a più riprese la rilevanza della sua duplice funzione informativa e formativa, declinando quest'ultima come un processo globale di crescita della persona, che in maniera permanente la accompagna per tutto l'arco della vita (MIUR, 2014).

La fase dell'orientamento costituisce uno "snodo cruciale" del percorso scolastico, in cui può "incepparsi" la relazione scolastica e, con essa, il diritto all'istruzione degli adolescenti (Guerzoni, 2017).

Dal racconto degli intervistati e delle intervistate questo "intoppo" negli ingranaggi della relazione scolastica si palesa nelle carenze formative della scuola per il fatto che non è in grado di sostenere adeguatamente la progettualità individuale dei ragazzi. Per questo consente che la scelta dell'indirizzo di studi superiori non sia guidata dalla consapevolezza né delle opportunità offerte dal mondo della scuola, né delle proprie inclinazioni e attitudini, ma che sia, invece, affidata a tentativi estemporanei, che vengono indirizzati dall'idea personale sulla "reputazione" della scuola in senso negativo o positivo, oppure dalla influenza degli amici, o anche dalla persuasività delle "campagne" di orientamento attivate dalle singole scuole superiori per promuovere la propria offerta formativa.

Ciò si correlerebbe al discorso dominante negli ultimi anni secondo il quale l'orientamento viene inteso come uno strumento meramente funzionale all'inserimento nel mondo del lavoro, trasformando per questo la scuola da luogo di formazione, dove i ragazzi possono crescere valorizzando le proprie inclinazioni per proiettarsi nel futuro con risorse adeguate, in luogo dove si impone ai ragazzi stessi «un destino lavorativo e professionale spesso assegnando, con esso, identità troppo strette e destini di classe inevitabili» (Guerzoni, 2017, p. 262).

Molti studi, nel valutare il sistema di orientamento della scuola italiana, fanno riferimento anche alle modalità con le quali viene formulato il giudizio di orientamento e al fatto che si basi prevalentemente sulle *performance* scolastiche e non sulle inclinazioni degli studenti, rimarcando come spesso non venga preso in considerazione né dai ragazzi, né dalle famiglie che scelgono autonomamente anche sulla base di altri fattori, come per esempio il capitale sociale e culturale delle stesse (Tassan, 2020).

Alcuni studenti, anche se non direttamente coinvolti da situazioni di insuccesso, alludono anche a un altro aspetto dell'orientamento che considerano come una delle cause principali delle scelte sbagliate, cioè quello della precocità dell'età in cui il sistema scolastico italiano richiede di decidere sulla prosecuzione degli studi negli istituti di istruzione superiore. Questa situazione si profila come una questione che investe anche la diversità culturale, in quanto risulta maggiormente discriminante per i ragazzi che si trovano in una condizione di estraneità culturale rispetto all'organizzazione del sistema stesso. L'im maturità derivante dall'età determina, a parere degli studenti, una oggettiva "incapacità" dovuta alla mancanza di consapevolezza nella scelta da parte dell'alunno, il quale si trova di fatto a essere sprovvisto, nel momento della transizione da un ordine di scuola all'altro, del supporto indispensabile di strumenti adeguati di autovalutazione preventiva dei propri interessi e delle proprie attitudini.

Anche la famiglia occupa un posto rilevante nel determinare le scelte scolastiche dei propri figli e i racconti degli studenti fanno riferimento principalmente all'incidenza del suo capitale sociale e culturale e alle dinamiche di relazione all'interno del nucleo familiare, nell'ambito del quale situazioni di conflitto intergenerazionale incentivano l'aspirazione alla emancipazione personale che si configura come strappo dalla famiglia stessa e dalle sue "pressioni", che comprimono la libertà di poter sperimentare percorsi di vita alternativi a quelli prospettati:

La scuola impone delle scelte ad un'età troppo precoce. In America non è così, è un percorso generale fino a che il ragazzo non è capace di fare delle scelte, invece qui l'orientamento [...] non funziona, quindi se uno non è troppo incluso nel sistema fa delle scelte sbagliate. Io ho fatto una scelta sbagliata (*Ex studentessa universitaria venezuelana*).

A quindici anni non è facile sapere cosa si vuole fare, scegliere la scuola è difficilissimo (*Studentessa macedone scuola superiore*).

Mio padre e mia madre non capivano tanto come funzionava il sistema scolastico qua, quindi arrivato alle medie mi hanno detto "non ci stiamo capendo più niente di quello che fai, fai e basta". Quindi da metà medie sono andato avanti da solo (*Studente universitario tunisino*).

Una delle tante cause [dell'abbandono] è la pressione di casa, volersi fare una vita autonoma (*Ex studente universitario tunisino*).

Le testimonianze raccontano anche come l'irregolarità dei percorsi di studio non abbia avuto per tutti lo stesso esito. Alcuni/e, infatti, parlano di come siano riusciti a "salvarsi" per merito di un ambiente scolastico protettivo, grazie al ruolo dei compagni di classe e delle loro famiglie, che ha surrogato la mancanza di attenzione e di appoggio da parte dei propri genitori, mentre per altri/e l'abbandono è stato definitivo, come viene riferito da ex compagni di scuola, i quali considerano questa scelta come una rinuncia alle proprie *chance* di vita soprattutto quando hanno preferito la "cultura della strada" e del gruppo a quella della scuola, "predestinandosi", secondo loro, alla marginalità sociale e alla devianza:

Ho avuto la fortuna di avere compagni i cui genitori hanno investito nell'attenzione ed educazione e quindi questo mi ha permesso un po' di stare lontano da cose strane, tipo circolo della droga (*Studente universitario tunisino*).

È una scelta di vita l'abbandono degli studi, però ecco nell'ambiente in cui sono vissuto io la maggior parte sono delinquenti, sicuramente vivono anche ai margini della società. Per quanto riguarda quelli che hanno abbandonato sono poche le scelte che hanno davanti (*Ex studente universitario tunisino*).

L'approccio antropologico al fenomeno del *dropout* invita a considerare come sia tipico degli adolescenti posizionarsi al confine tra due mondi, quello della scuola e quello della strada, finendo talvolta per attivare acculturazioni verso il basso che spingono verso una marginalità sociale e urbana (Guerzoni, 2017, p. 255). La cultura della strada offrirebbe una alternativa rispetto alla scuola e coprirebbe in tal modo il vuoto istituzionale determinato "dall'assenteismo scolastico" (Bourgois, 2003, p. 184). Infatti, nel momento in cui il ragazzo decide di scegliere il mondo fuori dalla scuola, che si caratterizza per la sua non univocità rispetto alle possibili inclinazioni individuali di esperienze di vita, emergerebbe come a scuola stessa possa divenire il luogo in cui venga a strutturarsi la devianza, a partire da una sempre più evidente incapacità "a relazionarsi a studenti diversi da quelli desiderati". Quando, infatti, i ragazzi finiscono dentro percorsi di devianza, la questione non può essere riconducibile solo ad un contrasto tra "due culture", per cui si considera i ragazzi migranti come un gruppo omogeneo e portatori di una cultura, sia essa di origine o di strada, compatta ed impermeabile, con i quali è difficile dialogare. Tuttavia, uno sguardo "situato" esclusivamente nella cultura istituzionale scolastica finisce per non fornire le chiavi di lettura del problema della dispersione. Considerando, infatti, la

scuola come un *setting* strutturato e strutturante agito da soggetti e dinamiche diverse

la prospettiva che emerge è che la dispersione non è un evento (accidentale o idiosincratico), ma un processo che si inserisce entro un continuum di insuccessi scolastici e dispersioni sociali che non coinvolge solo i ragazzi, ma anche le famiglie migranti, ma non solo (Guerzoni, 2017, pp. 255-256).

Anche dal punto di vista dei ragazzi e delle ragazze intervistati proviene la sollecitazione a considerare la dispersione scolastica secondo una prospettiva multidimensionale e come un insieme di processi, raccontando con le loro biografie una vasta gamma di esperienze, nelle quali i diversi elementi connessi alla responsabilità individuale e all'impegno nello studio si intrecciano con fattori strutturali del sistema scolastico, oppure con situazioni extrascolastiche che investono i processi di negoziazione identitaria ed il ruolo di mediazione culturale della famiglia e del gruppo dei pari, il posizionamento sociale e culturale delle famiglie nella società di accoglienza.

4.2. Le relazioni interculturali in ambito scolastico tra retorica e creatività

Non si fa alcun riferimento nelle testimonianze dei ragazzi e delle ragazze alla correlazione tra l'esito negativo dei percorsi di integrazione scolastica e problemi legati alle difficoltà di relazione interculturale o a episodi di discriminazione e di razzismo subiti nell'ambito della comunità scolastica.

Una possibile spiegazione la si può dedurre dal fatto che tali situazioni, che tutti indistintamente riferiscono di aver vissuto indipendentemente dalla nazionalità, si collochino prevalentemente nel contesto della scuola dell'obbligo o all'inizio delle scuole superiori e siano state superate nel prosieguo degli studi. Durante il percorso scolastico le diffidenze reciproche e le condotte culturaliste si sono progressivamente attenuate o sono scomparse del tutto, cosicché i rapporti con i compagni di classe, o di corso per i ragazzi universitari, si sono via via conformati alle consuete dinamiche relazionali tra coetanei, nelle quali anche l'allusione alla diversità culturale ha perso la sua connotazione razzista essendo stata incorporata nell'apparato gergale giovanile.

Le dinamiche interculturali ridisegnano e risignificano inevitabilmente i contenuti, i simboli e i valori di ciascuna identità. Il contatto con l'altro portatore di una diversa cultura può creare sentimenti di antagonismo, se si decide di separare in modo netto il mondo familiare della nostra cultura dal

mondo incomprensibile dell'altro e si possono determinare situazioni, anche ben dissimulate, di estraneità che possono sfociare in sentimenti di ostilità, oppure la differenza può far scattare anche meccanismi di difesa in quanto viene spesso associata a situazioni di pericolo. La scuola viene a configurarsi, quindi, come un "luogo di battaglia", un luogo fortemente eterogeneo, co-costruito da una pluralità di modelli culturali e punti di vista, un mondo plurale, ma non per questo "naturalmente" accogliente (Benadusi, 2011; Guerzoni, 2017, p. 261).

La prospettiva antropologica ci invita a considerare prima di tutto come la scuola, nella sua funzione educativa, sia direttamente interpellata nel tenere conto che gli esseri umani "si costruiscono e ricostruiscono da sé" e che, quando gli eventi storici ed i quadri di riferimento cambiano, si producano «nuove forme di conoscenza e di ignoranza, che a loro volta richiedono cambiamenti nella routine, anche da parte di chi ha tutto l'interesse a mantenere ciò che non potrà mai essere uno *status quo*» (Hervé, 2010, p. 16).

La diversità culturale viene a configurarsi proprio come una questione di innovazione, di "creatività" e di apertura a influenze nuove (Unesco, 2009; Favole, 2015). La scuola è chiamata, pertanto, a creare le condizioni ambientali per far sì che, attraverso le connessioni e le relazioni interculturali, si possano promuovere processi che favoriscano tale creatività, rifuggendo sia da atteggiamenti che tendono a ignorare la diversità culturale, sia da quelli che la sottopongono a un "eccesso" di attenzione, tenendo presente come tale eccesso possa interessare non solo chi la demonizza come una minaccia, ma anche chi la esalta come una "risorsa", perché finisce per mettere in ombra gli elementi comuni, accentuando la percezione di una presunta impermeabilità delle culture (Aime, 2004).

Nella stessa direzione vanno altri antropologi quando mettono in guardia rispetto alle retoriche secondo cui la differenza costituisca una "ricchezza", assumendo un atteggiamento critico nei confronti delle varie forme di "interculturalismo benevolo" come risposta al crescente flusso di studenti di origini migratorie (Dei, 2011, p. 382), oppure quando censurano le retoriche multiculturali, che rafforzano i confini tra "noi" e gli "altri" allo stesso modo di quelle paternalistiche, in quanto attingono entrambe allo stesso bacino di rappresentazioni standardizzate che reificano le differenze e le culture (Taliani, Vacchiano, 2006).

Inoltre, chi opera nella scuola, ma anche chi ne fa oggetto dei propri interessi di studio, fa notare Mara Benedusi, dovrebbe rifuggire da atteggiamenti che trasformano i ragazzi appartenenti a una cultura diversa in "problemi di apprendimento", riferendosi ai risultati di ricerche etnografiche condotte nelle scuole italiane e straniere che hanno rilevato come, nel momento in cui i migranti entrano nel sistema scolastico, trovino ad attenderli

non solo i compiti didattici con i quali tutti gli studenti devono cimentarsi, ma «anche un ambiente che adotta nei loro confronti categorie di identificazione e teorie sull'apprendimento», che tendono a trasformarli in problemi più di quanto lo siano altre tipologie di studenti (2014, p. 14).

Nel ricordare gli episodi di intolleranza, di discriminazione oppure legati a difficoltà di relazione interculturale, i ragazzi e le ragazze fanno riferimento ad atti di bullismo, principalmente perché si auto-percepiscono come soggetti deboli e fragili allo stesso modo di come loro considerano i compagni di classe che subiscono violenze e prevaricazioni per ragioni del tutto estranee all'appartenenza etnica, ma riconducibili ad altre "diversità", che hanno a che fare con la disabilità, con il carattere, con l'abbigliamento, oppure con l'aspetto fisico non conforme ai canoni estetici in voga. È la condivisione della medesima condizione di vulnerabilità ad accomunare la loro esperienza di vittime del bullismo etnico a quella di altri compagni che non hanno alle spalle un vissuto migratorio.

Il bullismo che viene raccontato non è messo in correlazione con l'insuccesso o lo svantaggio scolastico, oppure con atteggiamenti di esasperazione dell'etnicità, ma viene considerato all'interno delle dinamiche di interazione con il gruppo dei pari. La reazione agli atti di vittimizzazione viene rapportata alla capacità/forza individuale di fronteggiarne l'autore o gli autori sia che tali atti siano rivolti verso se stessi oppure verso i propri compagni: alcuni adottano strategie orientate alla sottomissione e all'adattamento passivo alla situazione, altri invece si indirizzano verso forme di autoaffermazione e di reazione, assumendo talvolta anche un ruolo protettivo verso i compagni più indifesi:

Alle elementari e medie c'è stato un po' più di bullismo per il fatto che non fossi italiana ma era un pretesto, su di me era questo su un'altra erano gli occhiali o l'apparecchio o chi era cicciotto. Ognuno aveva il suo bullismo, il mio era questo (*Studentessa universitaria albanese*).

Comunque, il classico bullo se la prende sempre con quello che è più debole, ma io ho sempre reagito anche quando ci hanno provato con me. Se reagisci facendogli capire che se non ha confidenza non può offenderti. Ma accade pure tra ragazzi italiani, non solo stranieri (*Studente albanese istituto superiore*).

Episodi di razzismo no, ci sono stati i soliti atti di bullismo. Magari crescendo no... al IV e al V si è un po' più adulti e si riesce a capire... c'è più maturità. Prima ci possono anche stare queste forme di bullismo, per esempio se uno è grasso, se non sa giocare... lo prendono in giro. Io cerco di schierarmi sempre dalla parte... di difendere la persona bullizzata. Io mi schiero sempre dalla parte del più debole (*Studentessa albanese istituto superiore*).

Il ruolo svolto dalla rete di relazioni con i pari è del tutto preminente rispetto a quello dei docenti e dell'istituzione scolastica, cosicché il bullismo, la discriminazione, la stigmatizzazione, così come lo stare bene a scuola vengono fatti dipendere *in toto* dalle dinamiche interne allo spazio-classe nel quale ci si trova inseriti per “caso”, come evidenzia una studentessa universitaria macedone quando afferma con un linguaggio piuttosto esplicito che è tutta una questione «di lotteria...per cui a volte capiti in una classe bella, a volte più brutta», riferendosi alle relazioni con i propri compagni. Su di queste ha molta influenza anche lo status sociale di appartenenza, in quanto può creare una distanza tra i ragazzi ed essere pertanto di ostacolo alla integrazione/inclusione, come la stessa studentessa conferma quando dice:

I miei compagni erano tutti molto benestanti, io invece provenivo da una famiglia normale... cioè ti mettevano un po' da parte... poi ho cambiato scuola e sono stata bene (*Studentessa universitaria macedone*).

Le molteplici pratiche di interazione, pacifiche o conflittuali, adottate dagli studenti nell'ambito dei processi acculturativi dimostrano come le culture siano “un serbatoio” di cui gli attori sociali si servono per negoziare la loro identità e, nei loro processi di adattamento al contesto, possono rivendicarla, nasconderla oppure mutarla. Per questo utilizzano in modo strategico i “confini” etnici: a volte come una barriera difensiva – estremizzando il senso di appartenenza per paura di perdere i propri punti di riferimento e di trovarsi soli in un mondo sconosciuto – altre volte come un limite poroso e permeabile oppure occultato nel caso in cui si rinunci a mostrare i simboli della propria cultura, onde evitare l'attribuzione di etichette etniche discriminanti (Augé, 2007; Fabietti, 2013):

Si creano dei sottogruppi...che ne so quelli che vengono dalla Macedonia stanno con gli altri che vengono dalla Macedonia, gli albanesi con gli albanesi (*Studentessa macedone istituto superiore*).

Ho sempre frequentato ragazzi, amici e fidanzati italiani, mi facevano sempre paura i gruppi di albanesi che si isolavano, quindi non so avevo paura di essere etichettata in un certo modo e ho sempre cercato di amalgamarmi con i ragazzi italiani, con chi avevo intorno [...] Ho dovuto scegliere. Non è una questione di distaccarsi, scelgono persone che parlano la stessa lingua e che condividono lo stesso background e, se sei un immigrato, tutto quello che intorno a te non lo conosci e cerchi una base solida e quella base solida è chi parla come te e ha le tue stesse usanze. Io non sentivo questa necessità probabilmente non ci ho mai pensato (*Studentessa universitaria albanese*).

Se ti metti il velo poi si allontanano gli amici, perché poi ti giudicano... gli altri vedono quel velo e quindi si allontanano, quindi ho preferito non metterlo (*Studentessa macedone istituto superiore*).

Di fronte alle condotte intolleranti e discriminatorie da parte degli studenti, il ruolo di mediazione dei docenti, così come viene prospettato dagli intervistati e dalle intervistate, risulta marginale ed inefficace anche nelle classi in cui in precedenza si era rivelato determinante nella fase dell'accoglienza e del primo inserimento dei nuovi arrivati. Nei loro racconti emergono i limiti di un lavoro individuale non supportato da presupposti culturali anti-etnocentrici e da politiche d'istituto in grado di farsi carico delle molteplici istanze poste da un contesto multiculturale, come si evince dalla tipologia degli interventi messi in atto in modo estemporaneo dai singoli docenti, che agiscono sulla gestione degli episodi particolari nel momento in cui insorgono, piuttosto che sulla predisposizione di uno spazio che aiuti a gestire il "lavoro" reciproco sui confini (Benadusi, 2004).

Questo ha comportato nella prassi educativa la difficoltà di gestire positivamente le relazioni interculturali e tutte le molteplici dinamiche sottese alla negoziazione identitaria.

Dalle testimonianze emergono, infatti, situazioni di "impotenza" quasi rassegnata da parte dei docenti di fronte al reiterarsi di episodi di razzismo che loro affrontano con comportamenti ritualizzati, facendo ricorso o al discorso persuasivo o alla sanzione disciplinare, omologando in quest'ultimo caso le condotte razziste ad una qualsiasi azione di insubordinazione. Affiorano, inoltre, tutti i condizionamenti di una cultura implicita permeata di stereotipi e pregiudizi che non risparmia neppure i vertici delle istituzioni scolastiche e che sta a testimoniare come il "mondo migrante" sia considerato tuttora, anche nella scuola, come categoria omogenea. I ragazzi e le ragazze migranti, infatti, sono percepiti, oltre che come problemi di apprendimento, anche come un problema di disciplina per una presunta incapacità di conformarsi alle regole comportamentali del sistema scuola, problema che deve essere arginato a tutti i costi, anche con soluzioni che vanno nella direzione opposta all'inclusività. Questo aspetto contrasta palesemente con il "trovarsi bene" dei ragazzi e delle ragazze in mezzo alle loro "tantissime" diversità, come dicono, perché il multiculturalismo per loro costituisce tutt'altro che un problema, ma una condizione del tutto "naturale" e non capiscono perché la scuola non vi investa le proprie risorse:

Ti mettevano un po' da parte... io soffrivo perché vedevo che i professori non intervenivano su queste cose. Vedevo che i professori questa cosa la facevano passare un po' sottogamba.... facevano tutti i giorni discorsi... parla parla... è inutile... se uno non capisce (*Studentessa macedone universitaria*).

L'insegnante più che mettere la nota, che magari poi fuori, finita la scuola, fuori comunque il ragazzo può continuare, quindi... cioè con la nota non risolve niente. [...] Sicuramente la nota non serve. Però bisogna far capire che è sbagliato, che è brutto sentirsi... ed essere messi da parte (*Studente albanese istituto superiore*).

[...] Eravamo veramente tantissimi alunni stranieri... Però comunque tra ragazzi ti trovavi bene, anche se di tantissime culture diverse. Perché eravamo veramente tanti stranieri. Comunque, da parte della scuola non è che ho visto chissà cosa... (*Studente albanese istituto superiore*).

Le difficoltà nell'interazione vengono attribuite anche a una questione di comunicazione interculturale, in riferimento soprattutto ad atteggiamenti che la possono pregiudicare e che, insieme ad altre componenti verbali e non verbali, vengono ugualmente plasmati dalla cultura di appartenenza, come sottolinea Edward Hall nel celebre saggio *The Silent Language*, dove afferma proprio come la «culture is communication and communication is culture» (Hall, 1959, p. 37).

In particolare, alcuni studenti di origine albanese riferiscono come la loro difficoltà di relazionarsi agli italiani dipenda in molti casi anche da un atteggiamento dettato dalla “diffidenza” che loro nutrono nei nostri confronti e che attribuiscono a un retaggio della storia del paese origine, che ha forgiato un ambiente culturale, oltre che socio- politico-economico, chiuso nei propri confini materiali e simbolici. Il loro atteggiamento di preclusione al dialogo viene considerato agli antipodi, e perciò conflittivo, rispetto alla inclinazione “naturale” alla socievolezza e all'empatia che loro attribuiscono agli italiani, che ha le basi, come dicono, in una cultura e in una mentalità più aperte rispetto a quelle albanesi, cosicché la chiusura difensiva nei propri confini induce ad interpretare i tentativi di approccio da parte degli italiani come una “intrusione” nella loro vita.

Questi problemi in realtà rappresentano solo l'aspetto superficiale e percettibile di una dimensione più profonda che interviene nelle dinamiche di relazione interculturale, le cui radici andrebbero rintracciate nei meccanismi che determinano l'associazione della condizione di “minoranza” alla subalternità sociale e culturale. Tali meccanismi, infatti, possono indurre i migranti, come i ragazzi stessi hanno rilevato, ad avere un'immagine svalutativa di sé per il fatto di percepirsi come “stranieri” fino al punto da generare in loro un sentimento di inadeguatezza (“in difetto”, dicono loro), che non li fa sentire all'altezza del contesto che li ospita e della loro cultura:

È proprio un modo loro di essere, perché in generale con qualsiasi albanese con cui faccio conoscenza mi rendo conto che è un loro modo di essere. A volte

è difficile per un albanese relazionarsi con degli italiani perché gli italiani hanno una mentalità più aperta di quella che hanno loro nel relazionarsi con le persone e quando loro fanno le domande non lo fanno con lo scopo di far sentire male le persone a cui si rivolgono. Invece, può accadere che se la persona di fronte è l'albanese, si sente quasi offeso. È una cosa sbagliata. [...] Durante una conversazione, dopo che si sono appena conosciuti un italiano ed un albanese, l'italiano ha interesse a capire di più sulla sua cultura e un albanese, invece, si sente in difetto e si può sentire non offeso ma in difetto, straniero e di conseguenza non riesce ad esprimere bene i suoi pensieri... ed è una cosa secondo me sbagliata. [...] L'italiano è visto negativamente da un albanese quando si trova di fronte a questi modi di fare con un punto di vista molto aperto. L'albanese è più tradizionalista e pensa: "cosa fa?". In generale, secondo me si tratta di apertura nel modo di essere, modo di pensare, modo di fare alcune cose... Secondo me l'Albania, essendo uno stato con un'economia chiusa, non è uno stato che ha vissuto molte esperienze, ha iniziato a vedere qualcosa in più quando la politica e l'economia sono migliorate e si sono aperti i confini. Da quando è successo questo, quando ritorno in Albania, riesco a vedere la differenza che c'è. Dieci anni fa le persone erano molto chiuse di mentalità, non riuscivano quasi ad accettare un italiano gay, una coppia gay, non riuscivano quasi a vedere o capire una cosa del genere. Adesso dopo dieci anni mi rendo conto che la mentalità è molto più aperta ed è grazie ai confini che si sono aperti (*Studente universitario albanese*).

5. Note conclusive: percezione del rischio e meccanismo del *blaming*

I racconti degli studenti e delle studentesse evidenziano la relazione intrinseca tra il mondo della scuola e il clima culturale del paese inevitabilmente influenzato dalla dinamica di rappresentazione dello straniero.

Per quanto riguarda la situazione attuale dell'Italia, i punti di vista espressi convergono nell'osservare come il "non italiano" venga generalmente percepito sempre di più come un problema, in quanto la sua presenza viene associata ad alcuni "rischi" per il nostro paese, che riguardano principalmente la sicurezza, il lavoro, il welfare, la cultura, dai quali la società, secondo un'opinione che si constata essere sempre più diffusa, è tenuta legittimamente a preservarsi.

La percezione della pericolosità di tali rischi, secondo alcuni/e intervistati/e, svolgerebbe un ruolo determinante nel contribuire ad alimentare le retoriche identitarie ed etniche e a innalzare barriere ideologiche e culturali contro ogni idea di convivenza multiculturale, provocando inevitabilmente la recrudescenza di comportamenti razzisti e xenofobi, riguardo ai quali loro si percepiscono al contempo come testimoni e come vittime.

Le loro osservazioni rimandano inconsapevolmente alla teoria della matrice culturale del rischio di Mary Douglas (1991), soprattutto quando viene sostenuta l'idea di come la percezione del rischio in realtà sia socialmente costruita attraverso la condivisione, da parte dell'individuo, di significati all'interno di un preciso sistema simbolico. Il sistema di credenze e di valori, la struttura del potere che si condivide all'interno del gruppo di appartenenza agirebbe, infatti, secondo l'antropologa, a favore della costruzione di una "attenzione selettiva" che si concentra su alcuni pericoli trascurandone altri. Determinante sarebbe il ruolo selettore svolto anche dalle istituzioni nella loro funzione di controllo delle "voci", in quanto, attraverso la loro funzione di monitoraggio, determinerebbero ciò che debba valere come informazione.

In questo contesto appare decisivo, come sottolinea anche la maggior parte degli studenti e delle studentesse intervistati, il ruolo dei media, oltre che nella rappresentazione del rischio, anche nel processo di attribuzione della responsabilità e della individuazione del colpevole, in cui intervengono specifici interessi ideologici. Il meccanismo del *blaming*, dell'attribuzione della colpa, sarebbe uno dei meccanismi fondamentali della vita sociale per il suo intervenire nella individuazione delle responsabilità intese in termini sia umani che sociali. Responsabilità spesso attribuite dalla rappresentazione mediale – sostengono gli/le intervistati/e – prevalentemente sulla base di processi che imprigionano l'altro "straniero" nell'ambito di una categoria omogenea designata per mezzo di etichette linguistiche e morali dispregiative, oppure attraverso la costruzione tendenziosa del discorso, o anche per mezzo di un'attenzione eccessiva verso alcuni fatti che costruiscono un sentimento, un sistema di cause e colpe e delle "precise soluzioni" (Binotto *et al.*, 2016, p. 11).

Tale discorso rimanda a una questione di coesione sociale, cioè alla capacità della società, e con essa della scuola, di saper accogliere tutte le possibili declinazioni attraverso le quali si manifesta la diversità, e di ripensare ad un "noi" in senso multiculturale, che ci allontanerebbe dalla riproduzione di quella sottile violenza simbolica che ci induce a focalizzare l'attenzione sulla provenienza e sull'origine immigrata piuttosto che sulla specificità delle traiettorie biografiche (Guerzoni, 2017, p. 253):

Sono favorevole all'accoglienza di chiunque e da qualunque luogo. [...]. Sono sempre dell'idea che soprattutto con bambini e ragazzi non si possa partire prevenuti, ma si debba integrarli al meglio, perché altrimenti si crea un circolo vizioso tra gli emarginati che genera violenza, perché questi poi crescono e si rendono conto di essere stati emarginati e così mettono in atto comportamenti che non avrebbero avuto se fossero stati accettati.

La scuola a volte non riesce a creare un sistema di partecipazione che coin-

volga italiani e stranieri, poi gli italiani tendono ad aiutarsi di più tra di loro, magari facendo amicizia e quindi vanno a scuola molto più volentieri. È un problema di coesione sociale. Non è stato il mio caso, però non escludo che a volte ci sia una differenza di trattamento tra italiani e stranieri. Non posso confermarlo, ma credo ci sia un sostegno maggiore verso gli studenti italiani rispetto agli studenti stranieri, stessa cosa vale per i portatori handicap. Diciamo che l'ambiente fa tanto e la scuola dovrebbe impegnarsi a creare un ambiente più solido e accogliente per tutti (*Studente universitario tanzanese*).

7. Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica degli alunni stranieri

di *Annalina Sarra*

Abstract

L'integrazione di studenti che provengono da contesti migratori nelle scuole è un processo complesso che mira a dare a bambini e ragazzi l'accesso a un'istruzione di qualità, fornire loro strumenti linguistici necessari, nonché l'apprendimento e il supporto socioemotivo. L'integrazione implica anche che l'ambiente scolastico sia accogliente per gli studenti di diversa estrazione e con esigenze diverse, garantendo uno spazio sicuro in cui tutti gli studenti si sentano sicuri, apprezzati e in grado di imparare. La presenza di alunni stranieri nelle classi italiane è diventata nel tempo una situazione sempre più concreta, che si registra in tutto il territorio nazionale. La scuola italiana non si è limitata a mettere in atto mere strategie compensatorie di integrazione degli alunni immigrati ma ha scelto l'ottica interculturale, assumendo la diversità come paradigma dell'identità dell'intero sistema scolastico.

Nel capitolo si prendono in esame esperienze, buone pratiche che si sono sedimentate in alcune realtà scolastiche italiane e che rispondono alla sfida di insegnare in una classe multiculturale e plurilingue. Uno sguardo di sintesi è dato, infine, alle principali misure messe in atto dalle autorità educative europee per favorire l'integrazione scolastica degli alunni provenienti da contesti migratori.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni si è sedimentato in Italia un deposito variegato di esperienze, buone pratiche che si muovono lungo linee progettuali che riguardano l'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana e

rispondono alla sfida di *insegnare ed apprendere in una classe multiculturale e plurilingue* (Favaro, 2016).

La presenza di alunni non italofoeni nelle classi italiane è diventata nel tempo una situazione sempre più concreta, che si è registrata dapprima in alcune aree centro-settentrionali del territorio nazionale e successivamente si è diffusa in gran parte del paese, sia nelle realtà urbane che nei piccoli centri (Favaro, 2010).

In molti territori provinciali, ad esempio, l'incidenza della componente straniera sulla popolazione studentesca è maggiore nei piccoli comuni rispetto a quella che si registra nella città capoluogo.

Accanto alla diffusione capillare di alunni stranieri nelle scuole, un'altra peculiarità della situazione italiana riguarda l'insediamento non omogeneo sul territorio nazionale: risulta, infatti, che più del 90% degli alunni stranieri risiede nelle regioni settentrionali e centrali e meno del 10% nelle regioni del Sud e nelle Isole.

Dopo anni di crescita sostenuta, il numero degli studenti con cittadinanza non italiana è in fase di assestamento. Gli studenti con background migratorio rappresentano non più un'emergenza sociale bensì un carattere permanente della società.

È interessante notare come oggi l'incremento più consistente derivi non tanto dall'arrivo dei bambini e ragazzi dai paesi di origine ma dall'ingresso nelle scuole dei nati in Italia.

Alla stabilizzazione del fenomeno migratorio concorrono, infatti, sia la peculiarità dei progetti migratori delle famiglie, sia la quota crescente di minori di origine immigrata che nascono nel nostro paese o che frequentano in Italia l'intero percorso scolastico.

Cambiano però le percentuali nelle scuole. I dati statistici indicavano, inizialmente, una ridotta presenza degli stranieri nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, a fronte, invece, di una sovrapposizione della popolazione immigrata nelle fasce di età infantili.

Attualmente questa situazione si è modificata grazie all'aumento delle seconde generazioni all'interno del sistema di istruzione italiano, oltre che per il continuo arrivo di adolescenti per ricongiungimento familiare. Il numero di studenti stranieri è significativo anche nelle scuole secondarie di secondo grado, soprattutto negli istituti professionali.

Molteplici sono le nazionalità rappresentate e le lingue di origine; si osserva, tuttavia, una netta prevalenza di coloro che provengono da paesi europei: al primo posto della graduatoria vi è infatti la Romania, seguita dall'Albania; al terzo posto il Marocco.

L'analisi del lessico utilizzato nelle esperienze, nei progetti, nei documenti ministeriali relativi all'inclusione scolastica degli alunni stranieri, rivela

che le parole maggiormente utilizzate agli esordi erano “accoglienza e inserimento”, a cui si sono affiancati nel tempo i termini “integrazione e cultura”.

L’osservazione di 30 anni di pratiche e parole/chiave nella scuola multiculturale consente di cogliere tre distinte fasi (Favaro, 2010).

Inizialmente l’attenzione si è indirizzata al *tema dell’accoglienza* degli alunni stranieri. Questi erano in numero limitato, arrivati principalmente per motivi di ricongiungimento familiare ed inseriti nella Scuola primaria.

Successivamente, la sempre più cospicua presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole, ha condotto alla *fase dei dispositivi di integrazione*, realizzati e prodotti per esigenze “compensatorie”. In questa fase l’alunno straniero è considerato “carente” dal punto di vista dei contenuti curricolari. Interventi quali l’insegnamento dell’italiano, la mediazione linguistico-culturale, la rilevazione delle competenze e delle biografie scolastiche e linguistiche in ingresso, le modalità di valutazione, sono attualmente pratiche e dispositivi sperimentati dalle scuole.

Nella terza fase, *quella dell’inclusione*, assume importanza l’idea che insegnare e apprendere in una classe multiculturale sia diventato un tratto della normalità e non una situazione da riportare a norma.

La fase dell’inclusione dovrebbe allora coniugare sia la diffusione e il consolidamento delle pratiche di integrazione finora sperimentate sia la promozione dell’educazione interculturale nelle scuole.

Come osservato da Giusti (2012), l’educazione interculturale si configura come disciplina trasversale, che fonda i suoi metodi e contenuti nel vissuto di cui i soggetti stranieri sono portatori.

Secondo Santerini (2001; 2008), si può parlare di approccio interculturale all’educazione e insegnamento quando si comunica rispetto e valorizzazione della diversità, tolleranza, insieme a uno spirito critico e alla ricerca di valori comuni, superando un atteggiamento relativistico che impedisce il dialogo.

Il lavoro interculturale svolto dalle scuole è ormai articolato e maturo: esso non risente più solo del principio dell’accoglienza, ma si è addentrato in dimensioni più complesse del fare intercultura (Cambi, 2006).

Tuttavia, in questi anni si sono rese evidenti alcune criticità sul cammino dell’integrazione scolastica dei minori stranieri. Le ricerche condotte a livello nazionale e locale segnalano innanzitutto difficoltà di ingresso nella scuola.

Nonostante la normativa preveda l’inserimento dell’alunno in qualunque momento dell’anno arrivi, nella realtà si riscontrano difficoltà iniziali di inserimento che riguardano soprattutto coloro che giungono nel nostro paese a 14 anni e oltre. Per alcuni di loro queste difficoltà si traducono in una lunga ricerca di un posto a scuola, prima di approdare a destinazione. Alla base di questa forma di “descolarizzazione” ci sono in primo luogo le fami-

glie che non provvedono all'inserimento immediato del figlio/a per il senso di provvisorietà che le pervade.

Molti dei bambini e ragazzi stranieri sperimentano la migrazione come un evento drammatico: spesso non hanno scelto di lasciare il loro paese di origine e si trovano catapultati in un'altra parte del mondo. Per questo, inizialmente, prevalgono manifestazioni di resistenza nei confronti del nuovo ambiente (Favaro, 2011).

Parimenti importante, in altri casi, è la responsabilità delle scuole che non accolgono tempestivamente la domanda di inserimento del minore per ragioni svariate, quali, ad esempio, la saturazione delle classi, la mancanza di risorse specifiche, il momento dell'anno in cui i minori si presentano.

La vulnerabilità degli alunni stranieri che arrivano in Italia già grandi si manifesta anche in un ritardo scolastico in ingresso. Una parte significativa dei minori stranieri viene inserita in una classe inferiore di due o più anni rispetto alla loro età anagrafica.

2. Esempi di best practice nazionali

In Italia, sono stati fatti progressi in relazione alla fase di accoglienza degli alunni stranieri e i risultati più evidenti sono riconducibili al Protocollo di Accoglienza di cui si avvale ogni realtà scolastica, inserito nel POF e poi nel PTOF, discusso e deliberato dal collegio dei docenti, che contiene criteri, principi, indicazioni in merito all'inserimento scolastico dei minori stranieri.

Nonostante la mancanza di un governo sistematico dell'integrazione scolastica, ci sono tuttavia molte esperienze di eccellenza che favoriscono l'integrazione degli alunni stranieri e "pensano" la scuola in un'ottica interculturale, promuovendo l'idea di diversità come ricchezza. In questa sezione si presentano alcuni esempi di buone pratiche che risultano meritevoli di attenzione e approfondimento, che possono servire da sostegno per istituti che non abbiano ancora attuato un protocollo efficace o che al momento trascurano la problematica e che intendono sviluppare una riflessione in tal senso.

Le buone prassi selezionate rappresentano un campione di esperienze scolastiche esaminate a titolo esemplificativo e non esaustivo data la varietà delle molteplici esperienze attuate dalle scuole italiane. L'approccio delle buone pratiche va inteso, infatti, non come la riproduzione di procedure standardizzate e definitive ma dovrebbe sottendere una ricerca costante e l'analisi del contesto di riferimento per non trascurare le specificità insite in ciascuna problematica.

2.1. Prato

Uno dei più significativi laboratori per l'inserimento e l'integrazione degli alunni stranieri in Italia si riscontra a Prato, nelle cui scuole è stato costruito un sistema di accoglienza e integrazione efficace e condiviso (Cotesta *et al.*, 2009).

Prato è una delle città italiane con la più alta incidenza di cittadini stranieri, che sono passati in soli 30 anni dal 2% al 20%; la metà, come è noto, è rappresentata da cinesi. A partire dagli anni '90 i migranti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese si sono resi attori di un progetto migratorio basato sull'autoimprenditoria e che ha portato all'arricchimento economico in tempi brevi.

Lo sviluppo dell'immigrazione straniera ha coinvolto sempre più le scuole presenti sul territorio in cui si registra una presenza più o meno consistente di alunni immigrati in età scolare o prescolare.

L'elevata concentrazione di studenti cinesi nelle scuole di Prato, insieme alla limitata estensione del territorio, permette di parlare di una situazione peculiare nel panorama italiano: in Italia, ma anche in Europa, non esiste un posto con maggiore densità di persone di questa nazionalità rispetto alla popolazione.

Se inizialmente la comparsa dei primi alunni stranieri nelle scuole di Prato era percepita con "curiosità", con il passare del tempo è divenuta un fenomeno che ha assunto una rilevanza tale da porre problemi nella didattica e, in generale, nell'organizzazione scolastica. Nelle scuole di Prato si è ricorsi dapprima all'impiego di insegnanti soprannumerari in progetti di alfabetizzazione. Ben presto, ci si è resi conto che le ore dedicate a questi progetti erano insufficienti per poter impostare degli obiettivi a lungo termine.

Per rispondere immediatamente, in modo efficace, ai bisogni degli studenti stranieri, l'Assessorato alla Pubblica Istruzione e alla Sicurezza Sociale di Prato, tramite il Centro Ricerche e Servizi per l'Immigrazione, interviene nelle scuole dal 1994 per favorire l'integrazione degli alunni nel rispetto del diritto all'istruzione. Il Comune ha preso contatti con la comunità cinese, tutte le scuole hanno sottoscritto un protocollo d'accoglienza e istituito laboratori d'Italiano L2, con l'Università di Firenze è stato definito un piano per la formazione, sono state organizzate attività di orientamento gestite da Comune e Università, la Regione ha messo a disposizione fondi.

Accanto all'organizzazione e implementazione di laboratorio di Italiano L2 sono stati poi previsti dei laboratori interculturali, aperti anche a studenti italofofoni, in cui gli insegnanti hanno focalizzato l'attenzione più sugli obiettivi relazionali e di cooperazione rispetto a quelli linguistici.

Nel tempo, si sono succeduti interventi più mirati sulla lingua dello stu-

dio e sono stati organizzati nelle scuole laboratori disciplinari, in modalità intensiva o decrescente, all'interno dei quali veniva approfondito un settore ridotto di una disciplina di studio, sviluppando il lessico specifico della disciplina e i concetti e le procedure da poter utilizzare anche in classe. Inoltre, nelle Scuole secondarie di secondo grado, sono stati organizzati laboratori per la preparazione di un corso interdisciplinare in cui memorizzare contenuti e simulare prove d'esame orali e scritte.

Il Centro di Ricerche e Servizi per l'immigrazione del comune di Prato in collaborazione con alcuni istituti scolastici e associazioni presenti sul territorio ha realizzato un progetto, finanziato con i fondi del FSE, avente come obiettivo l'orientamento degli alunni verso la prosecuzione degli studi e verso l'obbligo formativo e ridurre la dispersione scolastica tra i giovani immigrati di Prato.

Il prospetto riportato in tabella 1 riassume i principali interventi posti in essere dalle scuole di Prato.

Tabella 1 – Buone pratiche di Prato

MISURE PER ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE STUDENTI STRANIERI	
FASE ACCOGLIENZA	<ul style="list-style-type: none"> • Impiego di insegnanti soprannumerari • Sottoscrizione di protocolli di accoglienza
FASE INTEGRAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Implementazione di laboratorio di Italiano L2 organizzato su livelli diversi e ospitato dentro uno spazio attrezzato e dedicato • Laboratori disciplinari (interventi più mirati a sviluppare il lessico specifico della disciplina e i concetti e le procedure da poter utilizzare anche in classe)
FASE INCLUSIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratori interculturali, aperti anche a studenti italo-foni, in cui gli insegnanti hanno focalizzato l'attenzione più sugli obiettivi relazionali e di cooperazione rispetto a quelli linguistici • Progetto, finanziato con i fondi del FSE, avente come obiettivo l'orientamento degli alunni verso la prosecuzione degli studi e verso l'obbligo formativo e ridurre la dispersione scolastica tra i giovani immigrati di Prato • Attività di orientamento e formazione gestite da Comune e Università di Firenze

2.2. Torino San Salvario

Altre realtà scolastiche particolarmente ben attrezzate nello svolgere la funzione di agenzie di integrazione nei confronti di un'utenza diversificata

dal punto di vista sociale, della provenienza geografica e culturale, sono quelle del quartiere di San Salvario di Torino (Cotesta *et al.*, 2009).

Il quartiere di San Salvario, che si trova vicino alla stazione di Porta Nuova, è caratterizzato da una massiccia presenza di diversi gruppi etnici, anche distanti tra loro per possibilità economiche e orientamenti sociali, che delineano uno scenario in movimento, non stabilizzato sia sotto il profilo quantitativo, sia per quanto riguarda le provenienze.

Per anni le realtà scolastiche di questa zona del capoluogo piemontese sono state al centro delle polemiche sul rapporto allievi italiani/stranieri. Soprattutto verso la fine degli anni '90, l'aumento costante degli allievi stranieri nelle scuole del quartiere di San Salvario ha generato ansia e preoccupazione da parte dei residenti italiani, al punto che gli istituti scolastici sono stati disertati dalle famiglie italiane, con effetti evidenti di "ghettizzazione".

Nel tempo la situazione si è evoluta giungendo a una indiscutibile inversione di tendenza. Oggi le scuole di San Salvario sono promosse dalle famiglie italiane, che ne riconoscono il lavoro, lo sforzo per rendere l'ambiente educativo ottimale per italiani e stranieri. Un lavoro sinergico tra scuola, genitori e operatori del territorio ha favorito il rilancio dell'immagine delle scuole del quartiere che si presentano multiculturali e tavolta di eccellenza.

Le scuole del quartiere di San Salvario costituiscono un contesto di osservazione privilegiata per l'integrazione degli alunni stranieri perché sono state passate progressivamente da interventi per superare le prime emergenze a buone pratiche per gestire una presenza in costante aumento di alunni stranieri, grazie anche al sostegno degli enti istituzionali (Comune, Provincia, Regione).

Se si guarda all'evoluzione degli interventi per gli alunni stranieri si possono distinguere tre diversi momenti. Inizialmente l'attenzione è stata rivolta all'inserimento degli allievi non italofoeni, all'insegnamento della lingua italiana e alla figura del mediatore culturale. In un secondo momento, sono state privilegiate le attività di differenziazione dei percorsi di apprendimento della lingua italiana (prima alfabetizzazione, consolidamento, lingua per lo studio delle discipline) e le attività di intercultura. Gli interventi più recenti sono incentrati sull'attivazione dei laboratori di lingua italiana e/o di intercultura; laboratori per lo studio delle materie curriculari; attività di *peer support*, semplificazione dei testi, attività teatrali di riflessione e sportelli in collaborazione con etno-psicologi.

Per quanto concerne le modalità operative, queste hanno riguardato dapprima il solo coinvolgimento degli insegnanti disponibili, si è passati poi alla delega a soggetti esterni (cooperative, associazioni) per giungere alla progett-

tazione e sviluppo di reti di collaborazione fra istituti al fine di elaborare prassi comuni. Lo sviluppo di attività in rete fra più istituti sembra essere l'esito di un percorso che ha attraversato (e attraversa) le scuole superiori.

Nel tempo sono stati sviluppati progetti di intercultura per affrontare in maniera adeguata la problematica della diversità culturale e comportamentale degli allievi di origine straniera. Si possono citare diverse iniziative, frutto della collaborazione tra ambito scolastico ed extra-scolastico. Ad esempio, il progetto *Provaci ancora Sam* (PAS), che si incentra sulla collaborazione tra scuole, Servizi sociali ed educativi e Associazioni di volontariato, lavora sul tema del recupero della dispersione e della prevenzione dell'insuccesso scolastico e formativo dei giovani dai 14 ai 20 anni. Una parte di queste attività coinvolge minori e adolescenti stranieri che, a causa del loro ingresso tardivo nel sistema scolastico italiano o delle difficoltà in alcune materie, sono considerati potenziali soggetti a rischio di marginalità sociale.

Alcune scuole di San Salvario si sono rivolte al Comune, che ha promosso convenzioni con la Galleria d'Arte Moderna, la Scuola di Design, il Teatro dell'Opera, l'Accademia di Danza, con l'impegno e la mobilitazione di tecnici, artisti, creativi, per abbellire gli istituti e il quartiere, sviluppare nelle scuole e nel quartiere attività musicali, artistiche, spettacoli.

Una sintesi delle principali attività poste in essere dalle scuole del quartiere di San Salvario si può evincere dalla tabella di seguito mostrata (tab. 2).

Tabella 2 – Buone pratiche delle scuole del quartiere di San Salvario

MISURE PER ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE STUDENTI STRANIERI	
FASE ACCOGLIENZA	<ul style="list-style-type: none"> • Accoglienza ed inserimento degli allievi non italofoni • Impiego mediatori culturali • Prima alfabetizzazione
FASE INTEGRAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Implementazione di laboratorio L2 per il consolidamento dell'italiano e lingua per lo studio delle discipline • Laboratori per lo studio delle materie curriculari • Attività di <i>peer support</i> • Semplificazione dei testi
FASE INCLUSIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di intercultura • Attività teatrali • Sportelli di ascolto in collaborazione con etno-psicologi • Progettazione di reti di collaborazione tra istituti e con gli enti territoriali <p>(Alcune scuole di San Salvario si sono rivolte al Comune che ha promosso convenzioni con la Galleria d'Arte Moderna, la Scuola di Design, il teatro dell'Opera)</p>

2.3. Milano e provincia

Un altro compendio di prassi virtuose per l'inclusione degli alunni non italiani proviene dagli istituti scolastici di Milano e provincia, dove c'è un'alta concentrazione di studenti stranieri. Tra i paesi più rappresentati troviamo Ecuador, Perù, Romania, Filippine, Albania, Egitto, Cina, Marocco, Ucraina e Pakistan.

Un'indagine conoscitiva sull'inserimento dei ragazzi e ragazze di origini immigrate nelle scuole superiori di Milano e provincia, condotta in 50 istituti scolastici aderenti al progetto *Non uno di meno* (Favaro & Papa, 2011), restituisce i cambiamenti organizzativi e pedagogico-didattici delle scuole per far fronte alla situazione di multiculturalità e per accogliere gli studenti stranieri neoarrivati.

Nell'elencare prassi e dispositivi previsti ed utilizzati per realizzare una buona integrazione si possono distinguere quattro diverse dimensioni:

- la dimensione organizzativa interna alla scuola;
- la dimensione organizzativa esterna con il territorio;
- la dimensione educativa-didattica per gli studenti;
- la dimensione pedagogica e didattica per tutti.

Nel complesso il sistema degli istituti secondari superiori, specificatamente quelli a indirizzo tecnico e professionale, sembra avere individuato con chiarezza l'ossatura organizzativa per il funzionamento della scuola plurilingue.

Dalla ricerca è emerso che la maggior parte delle scuole prese in esame si è avvalsa di strumenti comunicativi e spazi linguistici specializzati, efficaci e ben funzionanti. Le azioni principali ruotano sostanzialmente intorno alle figure del docente referente per l'intercultura e del laboratorio di Italiano L2.

In molte scuole vi sono risorse interne specialistiche dell'insegnamento dell'italiano L2 che possono vantare, grazie a una formazione mirata e all'esperienza sul campo, una specifica competenza professionale. In alcuni istituti, il laboratorio di italiano L2 è organizzato su livelli diversi e ospitato in uno spazio attrezzato e dedicato.

Risultano ugualmente diffusi altri dispositivi e figure specializzate, che vanno dal protocollo di accoglienza, alla commissione di accoglienza ad altre risorse professionali impiegate per favorire l'integrazione linguistica (docenti facilitatori). Tra gli strumenti condivisi, elaborati al fine di favorire l'inserimento degli studenti stranieri, vanno anche annoverati la dichiarazione di impegno dei consigli di classe a facilitare la frequenza del labora-

torio di italiano L2 e un modello di relazione per il consiglio di classe sulla situazione iniziale e i progressi in itinere degli studenti stranieri neoarrivati.

Al fine di motivare e mantenere l'impegno degli studenti stranieri, in alcune scuole è stata elaborata una "dichiarazione di impegno" che l'allievo sottoscrive al momento dell'inserimento rispetto alla frequenza del laboratorio linguistico. Un'altra iniziativa degna di nota, che si è rivelata molto positiva sia in termini di apprendimento che di miglioramento delle relazioni, è l'aiuto allo studio ed il tutoraggio tra pari in tempo extra-scolastico, inserita nel progetto *Educazione alla solidarietà*, realizzata presso l'Istituto Scolastico "Dell'Acqua" di Legnano.

Cruciale per il funzionamento della scuola multiculturale è la collaborazione indirizzata verso l'esterno, ovvero le reti, le collaborazioni e le risorse tra scuola e territorio. Le scuole superiori milanesi possono vantare una collaborazione efficace e consolidata con l'esterno. In particolare, si rintracciano rapporti di collaborazione verticale: molte sono le scuole che lavorano in rete, in modo stabile tra di loro, scambiandosi idee, strumenti e materiali.

Anche la collaborazione con gli enti locali è una prassi diffusa e consolidata per le scuole superiori milanesi. In generale, una stretta ed efficace relazione tra scuola e territorio può infatti sostenere l'inserimento e la partecipazione delle ragazze e di ragazzi immigrati alle attività ludiche, sportive, del tempo libero, può rendere più densa e importante l'interazione con i pari e contrastare la dispersione scolastica.

Per quanto concerne la sfera didattico-educativa emerge che l'approfondimento della seconda lingua è al centro delle attenzioni didattiche specifiche. Le esperienze più promettenti incoraggiano l'apprendimento dell'italiano L2 non solo nella fase iniziale, per capire e comunicare nelle relazioni quotidiane, ma anche in una fase avanzata, come lingua dello studio, della comprensione dei testi e della produzione scritta.

Una costante in tanti istituti scolastici milanesi è la ricerca di materiale didattico semplificato e innovativo, adatto ai diversi livelli di conoscenza della lingua italiana nonché la promozione della formazione continua dei docenti per fronteggiare i mutamenti in atto ed elaborare una didattica adeguata. In molte scuole superiori milanesi e della provincia si persegue la multimedialità e la narrazione dell'italiano L2 proponendo strumenti didattici mirati, testi semplificati, ascolto di audio-racconti (ISS, "Torno" Castano Primo, IP "Bertarelli" Milano).

L'apprendimento dell'italiano per lo studio costituisce, tuttavia, un traguardo difficile che richiede tempi lunghi. La grande eterogeneità dei percorsi individuali non consente di indicare i tempi entro i quali gli studenti stranieri possono essere sottoposti a valutazione standard e in quali disci-

pline. Le scuole milanesi con connotazione più multiculturale e più attente ai bisogni specifici degli studenti stranieri rilevano le conoscenze disciplinari attraverso questionari di ingresso in varie lingue, per facilitare l'espressione dei saperi da parte dei nuovi arrivati. Inoltre, in numerosi istituti, per adattare il programma, sono state elaborati strumenti quali: griglia di osservazione dell'andamento didattico dello studente straniero, schede/tipo per la valutazione degli apprendimenti, scheda/tipo per il Percorso Educativo Personalizzato (P.E.P.). In alcuni casi, al fine di valorizzare le lingue di origine, è stata promossa una didattica plurilingue (IIS "Frisi" Milano).

Se si allarga lo sguardo alla dimensione pedagogica e didattica per tutti, la scuola multiculturale deve poter funzionare come un laboratorio positivo di buone relazioni con i pari e mettere in pratica i principi dell'educazione interculturale per tutti gli allievi. Diverse realtà scolastiche, per prevenire fenomeni di conflittualità e favorire l'integrazione, hanno attivato laboratori di accoglienza nella prima parte dell'anno e laboratori interculturali, che costituiscono parte integrante dell'attività curricolare e vengono gestiti da docenti della scuola e/o in collaborazione con Enti esterni. Molti istituti milanesi forniscono assistenza agli studenti e alle loro famiglie nei rapporti con la scuola, sia al momento dell'iscrizione con momenti specifici di accoglienza (colloquio, presentazione della scuola, conoscenza dello studente, test di ingresso), sia nel corso dell'anno, con un'attività di sportello.

Significative sono risultate anche le iniziative volte a promuovere la partecipazione a eventi culturali come mostre, convegni, eventi teatrali e cinematografici. Ad esempio, presso I.I.S. "Alessandrini-Lombardini" di Abbiategrasso, il tema dell'integrazione e della cittadinanza è stato esplorato e messo in scena durante un laboratorio teatrale.

Nella maggioranza delle scuole si affrontano tanti temi a carattere interculturale e ogni attività educativa e didattica denota l'impegno educativo delle scuole per la lotta al pregiudizio e al razzismo, alla conoscenza delle culture e alla decostruzione degli stereotipi. È indispensabile, per superare pregiudizi, stereotipi, razzismi, incoraggiare l'incontro e la comunicazione tra i popoli (Cambi, 2006). Presso diversi istituti di Milano e provincia è stata promossa la conoscenza della letteratura della migrazione, attraverso l'incontro con scrittori che sono immigrati in Italia.

La tabella 3) descrive sinteticamente i principali interventi posti in essere nelle scuole di Milano e provincia.

Tabella 3 – Buone pratiche a Milano e provincia

MISURE PER ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE STUDENTI STRANIERI	
FASE ACCOGLIENZA	<ul style="list-style-type: none">• Protocollo di accoglienza• Orientamento famiglie• Commissione di accoglienza• Docenti facilitatori
FASE INTEGRAZIONE	<ul style="list-style-type: none">• Implementazione di laboratorio di Italiano L2 organizzato su livelli diversi e ospitato dentro uno spazio attrezzato e dedicato• Ricerca di materiale didattico semplificato e innovativo (multimedialità-ascolto di audio-racconti)• In alcuni casi (Iis “Frisi” Milano) al fine di valorizzare le lingue di origine è stata promossa una didattica plurilingue
FASE INCLUSIONE	<ul style="list-style-type: none">• Laboratori interculturali gestiti da docenti della scuola e/o in collaborazione con Enti esterni• Iniziative volte a promuovere la partecipazione a eventi culturali come mostre, convegni, eventi teatrali e cinematografici.• L’impegno educativo delle scuole per la lotta al pregiudizio e al razzismo, alla conoscenza delle culture e alla decostruzione degli stereotipi.• Conoscenza della letteratura della migrazione

2.4. Bologna

Anche a Bologna, come in molte altre città dell’Emilia-Romagna, la presenza di alunni stranieri nelle scuole è ormai un dato strutturale.

Una sintesi di buone pratiche già sperimentate in molte scuole e direzioni didattiche della città può essere desunta dal protocollo di accoglienza degli alunni stranieri per l’anno scolastico 2016-2017 dell’Istituto Comprensivo 18. Il protocollo di accoglienza delinea prassi condivise, necessarie per favorire e sostenere il processo di integrazione degli alunni stranieri. Nella stesura del suddetto documento sono tenuti distinti i seguenti aspetti: amministrativo-burocratico, comunicativo o relazionale, educativo-didattico e sociale.

Per quanto concerne il momento dell’iscrizione, la segreteria dovrà farsi carico della richiesta proveniente dalla scuola-polo e seguire tutta la fase amministrativa: consegna moduli di iscrizione, acquisizione documenti anagrafici, sanitari e scolastici, informare la famiglia sull’organizzazione generale della scuola, consegnando, se possibile, una documentazione bilingue (ad esempio il Piano dell’offerta formativa).

La fase comunicativo-relazionale prevede che sia stata istituita una com-

missione di accoglienza che si attiverà per conoscere la storia pregressa, personale (processo migratorio) o scolastico dell'alunno e compilerà una scheda con dati utili, da condividere con i futuri insegnanti.

Nella fase successiva, si provvederà a creare contesti educativi in cui l'italiano sia prima di tutto lingua dei contatti amicali, rilevare i bisogni specifici e favorire la partecipazione a corsi di alfabetizzazione L2. Si dovranno altresì strutturare percorsi adeguati alle competenze dell'alunno ed individuare modalità di semplificazione per ogni disciplina.

Se si rende necessario formalizzare un vero e proprio piano didattico personalizzato, si deve tenere conto delle diverse finalità che attraverso lo stesso si intendono perseguire, a seconda che l'alunno sia iscritto alla scuola dell'infanzia o nella Scuola primaria o secondaria. Nella scuola dell'infanzia il percorso personalizzato deve tendere a creare un ambiente sereno e a rimuovere gli ostacoli che impediscono uno sviluppo affettivo e cognitivo globale del bambino. Nella Scuola primaria o secondaria alla stesura del percorso personalizzato concorrono tutti i docenti che dovranno opportunamente selezionare, per ciascuna disciplina, gli argomenti per assicurare gli obiettivi minimi della programmazione. Il Piano di Studio Personalizzato sarà punto di riferimento essenziale per la valutazione dell'alunno straniero.

Vale la pena osservare che per quanto concerne l'organizzazione e gestione dell'insegnamento dell'Italiano L2, l'Istituto comprensivo 18 si impegna a favorire la partecipazione degli alunni a tutti i corsi di italiano L2, sia previsti dalla progettazione interna che in collaborazione con enti esterni. Se l'alunno si trova nella fase in cui conosce la lingua per comunicare e deve acquisire la lingua dello studio, i docenti sono chiamati a facilitarne l'apprendimento attraverso l'impiego di diverse modalità (glossari, mappe concettuali, semplificazione delle consegne, linguaggio non verbale e uso delle immagini, sottolineatura dei concetti base, metodo del confronto, modalità di apprendimento cooperativo, valorizzazione dei saperi precedenti, semplificazione dei testi, supporti multimediali, uso di libri di testo nella propria lingua o in lingua veicolare).

Un adeguato percorso di integrazione degli alunni stranieri prevede un'attenzione particolare nella fase di valutazione. Al riguardo, per le procedure di valutazione, attenendosi a quanto stabilito dai D.P.R. 394/1999 art. 45 e D.P.R. 122/2009, i minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo di istruzione, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Nel protocollo di accoglienza si chiarisce che nel primo quadrimestre la valutazione per gli alunni di recente immigrazione o neoarrivati non potrà essere espressa se l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana, oppure se

potrà essere espressa in base al personale percorso di apprendimento o solo in alcune discipline. Nel secondo quadrimestre la valutazione deve essere esplicitata perchè è la base per il passaggio o meno alla classe successiva. Per l'esame di stato la normativa vigente permette di differenziare formalmente le prove solo per gli studenti con bisogni educativi speciali certificati e/o forniti di un piano didattico personalizzato. Solo nel caso di notevoli difficoltà comunicative è possibile prevedere per gli studenti stranieri la presenza di docenti e mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine degli studenti per facilitare la comprensione. Nel colloquio orale possono invece essere valorizzati contenuti relativi alla lingua e alla cultura del paese di origine.

Il protocollo di accoglienza sottolinea come buona prassi anche l'attività di orientamento che le scuole svolgono per le famiglie degli alunni stranieri. Gli istituti devono informare adeguatamente le famiglie straniere sulle opportunità formative offerte dal territorio e guidare gli alunni a compiere le scelte più consone alle loro vocazioni e capacità. Infine, la progettazione del processo di inclusione non può prescindere da interventi finanziati grazie intese e delle alleanze possibili fra le diverse istituzioni pubbliche e private operanti sul territorio (tab. 4).

Tabella 4 – Buone pratiche a Bologna

Il protocollo di accoglienza **delinea prassi condivise**, necessarie per favorire e sostenere il processo di integrazione degli alunni stranieri e **distingue tre aspetti**:

ASPETTO AMMINISTRATIVO-BUROCRATICO	<ul style="list-style-type: none"> • Consegna moduli di iscrizione • Acquisizione documenti anagrafici, sanitari e scolastici, • Informare la famiglia sull'organizzazione generale della scuola
ASPETTO COMUNICATIVO-RELAZIONALE	<ul style="list-style-type: none"> • Commissione di accoglienza che si attiverà per conoscere la storia pregressa, personale (processo migratorio) o scolastico dell'alunno e compilerà una scheda con dati utili, da condividere con i futuri insegnanti
ASPETTO DIDATTICO-EDUCATIVO-SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> • Favorire la partecipazione a corsi di alfabetizzazione L2 • Strutturare percorsi adeguati alle competenze dell'alunno ed individuare modalità di semplificazione per ogni disciplina • Un'attenzione particolare nella fase di valutazione • Orientamento famiglie • Alleanze con le diverse istituzioni pubbliche e private operanti sul territorio

2.5. Roma-Esquilino

Un altro interessante contesto di osservazione è dato dalla realtà scolastica Istituto Comprensivo “Daniele Manin”, situato con diversi plessi all’interno del quartiere Esquilino di Roma, che accoglie storicamente la più alta concentrazione di cittadini migranti della capitale (Cotesta *et al.*, 2009).

In particolare, la scuola elementare “Di Donato” scelta per lo studio di caso, che fa parte dell’Istituto Comprensivo “Daniele Manin”, ospita una significativa percentuale di bambini con cittadinanza non italiana che negli ultimi anni ha globalmente raggiunto il 50%. Gli alunni stranieri appartengono a famiglie di diverse nazionalità, provenienti prevalentemente dalla Cina, dalle Filippine e dal Bangladesh.

La storia della scuola elementare “Di Donato”, nel quartiere multietnico Esquilino, riflette le pratiche pedagogiche dell’incontro di diverse culture e la fitta rete di relazioni che si sono attivate tra insegnanti, genitori e alunni per fronteggiare le nuove esigenze e i mutamenti che dal territorio entravano al suo interno. In tale realtà scolastica sono nati i primi approcci sperimentali, intrapresi a volte dai singoli insegnanti, a volte in collaborazione con le famiglie, promossi dalla dirigenza scolastica per superare gli ostacoli legati all’ingresso di alunni con diverse nazionalità.

Per rispondere alle sfide della multiculturalità, sul piano didattico-pedagogico, la scuola in esame ha potenziato l’insegnamento dell’italiano L2 e promosso percorsi di valorizzazione e riconoscimento della cultura altrui.

La “Di Donato” si configura come un contesto ricco di proposte progettuali che si basano sull’assunto che l’integrazione si realizza attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva di genitori, alunni e insegnanti. Su questa scuola convergono attività di numerose associazioni locali impegnate in progetti di natura educativa e di intrattenimento ludico. Va segnalato un ampliamento dell’offerta formativa per il supporto delle istituzioni e del privato sociale.

Per fronteggiare la complessità di contesto, la scuola ha lavorato per recuperare una funzione strategica all’interno delle politiche sociali e territoriali, attivando a livello locale strategie volte sia allo sviluppo dell’interazione tra scuola e famiglia, e tra famiglie provenienti da diverse realtà culturali. A testimonianza di una modalità condivisa e partecipata di pensare la scuola si possono citare diversi progetti che sono stati attivati nel tempo.

Un primo progetto significativo è *Let’s talk*, che lavora sull’inversione dei ruoli. Questa iniziativa prevede che i genitori madrelingua spendano un’ora del loro tempo settimanale per avviare semplici conversazioni con i bambini in classe. L’idea guida del progetto è decostruire lo stereotipo del migrante bisognoso del nostro aiuto. Anche il progetto denominato *Incon-*

triamo i paesi del mondo nasce dall'idea, come il precedente, di coinvolgere le famiglie dei migranti, che diventano testimoni privilegiati dei vari paesi e aree geografiche di provenienza dei bambini. I racconti dei genitori consentono di attraversare e sostare nelle culture di appartenenza e attivano meccanismi di narrazione e di ascolto preziosi per superare i pregiudizi che solitamente contraddistinguono l'approccio alla diversità. Nel progetto, particolarmente proficuo è non solo il coinvolgimento delle famiglie ma anche della comunità dei migranti. Altra iniziativa gradita dai bambini è stata quella legata *alla biblioteca della scuola* che ha visto la partecipazione dei nonni della scuola e del quartiere. La relazione intergenerazionale è densa di significato per i bambini e in particolar modo per gli allievi migranti, che raramente sono in contatto con gli adulti del proprio nucleo familiare. Sempre in un'ottica collaborativa è nato il progetto *L'isola del teatro*. Questa iniziativa ha visto la presenza di genitori e insegnanti che hanno organizzato e promosso attività teatrali.

Tutti i progetti citati sono frutto di una sinergia tra lavoro sul territorio e lavoro in classe. Incrociando apprendimento formale e informale, impegno civico ed esperienze di cittadinanza attiva, la scuola si è trasformata in uno spazio privilegiato anche per iniziative di quartiere, divenendone il cuore pulsante.

Un riepilogo delle misure per l'accoglienza e integrazione degli studenti stranieri è mostrato nel prospetto che segue (tab. 5).

Tabella 5 – Buone pratiche a Roma-quartiere Esquilino

MISURE PER ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE STUDENTI STRANIERI	
FASE ACCOGLIENZA	Primi approcci sperimentali, intrapresi a volte dai singoli insegnanti, a volte in collaborazione con le famiglie
FASE INTEGRAZIONE	Potenziamento laboratorio di L2 Percorsi di valorizzazione e riconoscimento della cultura altrui.
FASE INCLUSIONE	Su questa scuola convergono attività di numerose associazioni locali impegnate in progetti di natura educativa e di intrattenimento ludico Diversi progetti: <i>Let's talk</i> : decostruire lo stereotipo del migrante bisognoso del nostro aiuto <i>Incontriamo i paesi del mondo</i> : per superare i pregiudizi che solitamente contraddistinguono l'approccio alla diversità <i>Biblioteca della scuola</i> : che ha visto la partecipazione dei nonni della scuola e del quartiere <i>L'isola del teatro</i> : coinvolgimento di genitori ed insegnanti che hanno organizzato e promosso attività teatrali

2.6. Mazara del Vallo

La rapida esposizione dell'esperienze virtuose delle scuole che realizzano progetti significativi in merito all'inclusione degli studenti stranieri si completa con alcune osservazioni che riguardano tre istituti scolastici di Mazara del Vallo, in provincia di Trapani (Cotesta *et al.*, 2009).

La città, situata su una sponda del Canale di Sicilia, ha avuto da sempre scambi e confronti con il mondo arabo della Tunisia. Di riflesso, le scuole di Mazara si sono dovute adattare alle necessità e richieste di un'utenza che si presenta compatta dal punto di vista dell'origine geografica e culturale, quelle della comunità tunisina, presente nella città da circa mezzo secolo. Gli istituti individuati come particolarmente degni di interesse sono: la scuola elementare "Aiello", l'Istituto "Paolo Borsellino", localizzato nel centro storico della città, nel quartiere di Santa Caterina adiacente alla Casbah, il quartiere abitato dagli stranieri, e l'Istituto Professionale per le attività del mare (ISPAM), situato nella zona di periferia. I tre istituti selezionati si caratterizzano per una cospicua presenza di alunni di origine straniera (tunisini) ma che sono nati a Mazara: nella maggior parte dei casi si tratta di alunni di seconda o terza generazione. Dagli anni '90 questi istituti hanno sviluppato programmi e progetti che coprono tutti gli ambiti dell'educazione interculturale e hanno svolto un ruolo significativo rispetto ai processi di socializzazione degli alunni e dei loro genitori. Nello specifico, le scuole selezionate hanno attivato corsi di formazione e di potenziamento della lingua italiana, per colmare deficit di tipo linguistico degli alunni stranieri e delle loro famiglie. Per queste ultime sono state previsti, oltre ai corsi di lingua italiana, anche corsi di orientamento al lavoro e di informatica.

Molti progetti sono destinati alle donne, il cui ruolo è differente rispetto a quello ricoperto nel passato. Nel tempo la donna tunisina ha acquisito responsabilità crescenti, che prima erano prettamente maschili, e ha cercato di interagire con la comunità di accoglienza, nonostante il divario linguistico. Ad esempio, nella variegata offerta didattica della scuola di Aiello, improntata ai temi della interculturalità, sono stati previsti alcuni corsi di educazione alimentare, per l'attenzione che la comunità tunisina, di religione musulmana, dedica alla cura del cibo.

Nella scuola "Aiello" a supportare l'azione dei docenti c'è talvolta lo psicologo. Questa figura, anche se non inserita nell'organico della scuola, si preoccupa di risolvere le eventuali problematiche e frizioni derivanti dal conflitto tra diversi sistemi culturali e aiuta le famiglie degli alunni stranieri a comprendere meglio gli aspetti legati alla sfera educativa dei figli. In questa scuola, come in tutte gli altri istituti scolastici, non sono previsti i mediatori culturali, che sono inseriti solo temporaneamente e reclutati attraverso progetti o tramite associazioni di volontariato.

Anche l'istituto "Borsellino", che comprende la Scuola dell'infanzia, la Scuola primaria e la Scuola secondaria di I grado, si contraddistingue per un'elevata presenza di alunni stranieri tra la popolazione studentesca. L'istituto ha sviluppato nel corso degli anni una serie di attività di laboratorio. I laboratori, frequentati indistintamente da alunni italiani e stranieri, costituiscono una preziosa occasione di scambio interculturale e di integrazione. Tra i laboratori attivati vanno citati quelli di pittura e lavoro su vetro, di decorazione della ceramica, di avviamento ai giochi sportivi e conversazioni in inglese. Altre iniziative hanno visto il coinvolgimento dei genitori. In particolare, il progetto Intercultura *Nodi a Mano*, realizzato nell'anno scolastico 2007/2008 con il cofinanziamento del Fondo Sociale Europeo, è nato con l'intento di promuovere le pari opportunità e ha coinvolto donne immigrate e svantaggiate.

L'altra scuola presa in esame è l'Istituto tecnico professionale per l'industria e attività del mare (IPSAM), che, come detto, è situato in una zona periferica, che si connota per essere un ambiente multietnico e ad alto grado di differenziazione sociale. L'IPSAM vede una discreta presenza di alunni stranieri tra la sua popolazione studentesca. Per rispondere alle esigenze di inserimento dei figli di famiglie immigrate, la scuola organizza vari corsi di lingua L2, talvolta destinati anche ai genitori. Nell'Istituto è insediato un Centro di Educazione Permanente, che promuove corsi di intercultura. Sono erogati anche corsi di assistenza allo studio per ragazzi in difficoltà a causa della lingua.

Anche per le scuole di Mazara del Vallo si propone una sintesi delle principali misure intraprese per favorire l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri nel prospetto riepilogativo riportato di seguito (tab. 6).

Tabella 6 – Buone pratiche a Mazara del Vallo

MISURE PER ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE STUDENTI STRANIERI	
FASE ACCOGLIENZA	La scuola organizza vari corsi di lingua L2, talvolta destinati anche ai genitori Ricorso a mediatori culturali e psicologi
FASE INTEGRAZIONE	Potenziamento dei laboratori di lingua L2 Corsi di assistenza allo studio per ragazzi in difficoltà a causa della lingua
FASE INCLUSIONE	I laboratori interculturali, frequentati indistintamente da alunni italiani e stranieri, costituiscono una preziosa occasione di scambio interculturale e di integrazione. il progetto Intercultura <i>Nodi a Mano</i> , realizzato nell'anno scolastico 2007/2008 con il cofinanziamento del Fondo Sociale Europeo, è nato con l'intento di promuovere le pari opportunità ed ha coinvolto donne immigrate e svantaggiate

3. Alcune considerazioni di sintesi

L'analisi delle buone prassi sperimentate nel corso degli anni in alcune scuole italiane con un'elevata presenza di studenti stranieri e spesso inserite in contesti sociali difficili consente di tracciare le seguenti considerazioni conclusive.

In tutte le realtà scolastiche esaminate particolare attenzione è stata data alle difficoltà linguistiche e comunicative degli studenti stranieri e delle loro famiglie. Anche se il livello di conoscenza dell'italiano non è da solo indice sufficiente per misurare il grado di interazione dell'alunno straniero, la competenza nella lingua di scolarità è una delle condizioni essenziali per la riuscita scolastica e per un positivo inserimento. Tutte le scuole sostengono l'apprendimento dell'italiano L2, predisponendo laboratori e spazi linguistici dedicati. I laboratori si differenziano per durata, funzioni (accoglienza, sostegno e sviluppo di abilità e competenze) e per il profilo linguistico degli studenti coinvolti.

Le buone prassi prese in esame in questa ricerca dimostrano altresì il ruolo strategico dei docenti in materia di inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana. Il profilo del docente "inclusivo" si caratterizza per la capacità di adottare approcci didattici eterogenei, di predisporre piani educativi personalizzati, per la capacità di valutazione che tenga conto non solo dei criteri valutativi ma anche del percorso di adattamento al nuovo contesto scolastico e per il possesso di una formazione interculturale.

In una società che considera seriamente la diversità culturale ed etnica è necessario garantire al personale docente un'adeguata formazione interculturale (Yuen, 2010). Affinché gli insegnanti si sentano sicuri nell'esplorare e affrontare le nuove sfide della scuola multiculturale, è fondamentale garantire loro una formazione costante e aggiornata.

Si è visto dalle buone prassi presentate che la scuola inclusiva è anche quella che dà ampio spazio alla progettazione di attività extra-curricolari e interculturali, come laboratori di teatro, musica, pittura, sia per consentire a chi non parla bene la lingua italiana di esprimersi attraverso il proprio corpo e le proprie abilità nei laboratori, sia per favorire la relazione tra pari e il dialogo tra culture diverse. È emerso, inoltre, che le scuole a maggiore connotazione multiculturale hanno promosso un'efficace collaborazione con le famiglie. La collaborazione fra scuola e famiglia è necessaria per poter pianificare interventi realmente significativi per l'inclusione degli alunni non italofoeni.

Molte buone pratiche che garantiscono una serena e costruttiva convivenza tra diversi sistemi culturali, infine, sono l'esito di una sinergia tra scuola e altre istituzioni presenti sul territorio. La tabella 7 offre una sintesi delle buone prassi emerse dai sei casi di studio.

Protocolli e modalità di accoglienza
Valutazione delle competenze e personalizzazione dei percorsi
Mantenimento e valorizzazione delle L1
Modalità di insegnamento delle L2 (laboratori linguistici)
Sviluppo delle attività di educazione interculturale (laboratori interculturali)
Coinvolgimento e partecipazione delle famiglie
Coinvolgimento del territorio come comunità educante

4. Uno sguardo alle esperienze europee

In questa sezione si esaminano le principali misure messe in atto dalle autorità educative europee per favorire l'integrazione scolastica degli alunni provenienti da contesti migratori.

Le informazioni riportate di seguito sono tratte dalla rete Eurydice (Commissione europea, 2015; 2017a) e riguardano i seguenti aspetti: accesso all'istruzione, lingua, apprendimento e supporto psico-sociale.

Per quanto concerne l'accesso all'istruzione e alla formazione, risulta che nella maggior parte dei sistemi educativi europei bambini e giovani di origine migrante in età scolare obbligatoria hanno gli stessi diritti e gli stessi obblighi di partecipazione all'istruzione come quelli nati nel paese ospitante. Tuttavia in otto Paesi (Bulgaria, Danimarca, Lituania, Ungheria, Romania, Svezia, Macedonia e Turchia) alcune categorie di bambini e giovani migranti hanno diritti e/o obblighi diversi. Ad esempio, in Romania, in Macedonia e Turchia bambini migranti e giovani con status di residente hanno il diritto, ma non sono obbligati, a partecipare all'istruzione (Commissione europea, 2013).

Un altro aspetto importante riguarda la conoscenza della lingua di istruzione, che costituisce il prerequisito per il successo di qualunque studente. La dimensione linguistica rappresenta, infatti, una costante nelle politiche e misure educative per facilitare l'integrazione degli studenti migranti (Commissione europea, 2017 b). In molti Stati europei, gli studenti neoarrivati con scarse competenze linguistiche sono inseriti in classi o lezioni preparatorie per consentire loro di acquisire gli strumenti adeguati a seguire le normali lezioni.

Nel corso degli anni le ricerche scientifiche hanno costantemente messo in evidenza gli effetti positivi dell'insegnamento della lingua parlata in famiglia sullo sviluppo sociale, cognitivo e linguistico degli studenti. I dati del rapporto Eurydice segnalano che, nonostante che l'importanza della valorizzazione della diversità linguistica sia riconosciuta in documenti ufficia-

li, solo tre stati, segnatamente l’Austria, la Svezia e la Finlandia, prevedono strategie curriculari espressamente dedicate al mantenimento della conoscenza della lingua parlata in famiglia.

Alcuni sistemi educativi europei raccomandano di seguire un approccio all’insegnamento e all’apprendimento che tenga conto del benessere generale dell’alunno e delle competenze socio-emotive degli studenti (approccio olistico). In particolare, è la Finlandia che promuove nel modo più completo le competenze socio-emotive degli studenti. Anche in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Slovenia, lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli alunni è una delle priorità generale dei sistemi educativi e tale obiettivo è inserito nei curricula mediante alcune materie. Tuttavia, il rapporto Eurydice segnala che nella maggior parte dei sistemi scolastici il supporto tende a concentrarsi solo sui bisogni scolastici e non anche su quelli sociali ed emotivi.

Sebbene le attività extra-curricolari siano raccomandate dalle autorità educative di diversi Paesi, solo in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna), Italia e Svezia è fortemente incoraggiato per il loro ruolo nell’integrazione sociale degli studenti migranti.

Al fine di migliorare l’efficacia degli insegnanti per far fronte alle diverse necessità dei discenti con background migratorio, diversi Paesi, tra cui l’Italia, la Germania, la Spagna, il Portogallo, la Svezia e la Slovenia, offrono percorsi di formazione iniziale e/o di sviluppo professionale. Le attività di sviluppo professionale continuo, organizzate o sostenute dalle autorità educative, sono focalizzate sullo sviluppo delle capacità dei docenti di comprendere i bisogni di tutti gli alunni, inclusi quelli provenienti da contesti migratori, sull’utilizzo e sulla valutazione di metodi di insegnamento appropriati e sull’incoraggiamento degli studenti nel raggiungimento degli obiettivi.

In altri Paesi le attività di sviluppo professionale hanno una portata più ristretta e riguardano, ad esempio, l’ambito linguistico, in Francia, o quello dell’educazione interculturale, in Portogallo.

Oltre all’istruzione e alla formazione degli insegnanti, un’altra ottima fonte di supporto per i docenti nel far fronte ai bisogni degli studenti migranti nelle scuole è la disponibilità di assistenti didattici. In realtà, tra dieci Paesi esaminati, tra cui figura l’Italia insieme a Germania, Spagna, Francia, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia, e Inghilterra, solo in Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) vengono impiegati sistematicamente gli assistenti didattici. Nella realtà scolastica della Comunità autonoma di Catalogna sono previste due figure: tutor esistenti e insegnanti di sostegno linguistico-sociale.

Scarsamente diffuso in Europa è anche il supporto ai capi di istituto visti

come attori chiave per assicurare l'integrazione; soltanto la Svezia ne raccomanda una specifica formazione in merito agli studenti che hanno vissuto problemi psico-sociali, come stress gravi o traumi.

In tutti i sistemi di istruzione analizzati, con la sola eccezione del Regno Unito (Inghilterra), si raccomanda alle scuole di collaborare con i genitori o le famiglie degli studenti non solo per sostenere l'apprendimento dei loro figli ma anche per generare un atteggiamento positivo nei confronti della loro istruzione. In alcuni Paesi, tra cui la Francia e l'Italia, vengono offerti corsi di formazione pratici per aiutare i genitori degli studenti migranti a sviluppare le competenze nella lingua del Paese ospitante.

Un altro tema costantemente evidenziato nella letteratura scientifica (si veda tra gli altri, Reakes, 2007; Sinkkonen & Kytälä, 2014; Trasberg & Kond, 2017) è rappresentato dalla cooperazione tra scuole e organizzazioni esterne (servizi sociosanitari, società culturali, ecc..) in quanto può favorire l'integrazione degli studenti migranti nella scuola e rispondere ai loro bisogni olistici.

In sintesi, si può concludere che offrire un sostegno linguistico e all'apprendimento adeguato ai bambini e giovani con background migratorio costituisce una sfida nella maggioranza dei sistemi d'istruzione, ma rappresenta anche un traguardo a cui tendere perché integrare gli alunni migranti nelle scuole significa creare un ambiente di apprendimento accogliente per tutti gli studenti, siano essi migranti o autoctoni.

8. *Proposte operative per il territorio*

di *Mara Maretti, Fiorella Paone, Thea Rossi*

Abstract

Nel contributo vengono presentate alcune proposte operative, considerate come “Linee Guida”, attraverso le quali raccogliere e sistematizzare le azioni, le attività e le pratiche già attivate nella Rete delle Scuole multiculturali e promuoverne delle nuove finalizzate alla integrazione/inclusione degli alunni e delle alunne con origini migratorie, e alla prevenzione del fenomeno della dispersione scolastica, alla luce di quanto emerso dai focus group con i docenti e dalle interviste realizzate con gli alunni e alunne delle scuole coinvolte e gli studenti e studentesse universitari/e.

1. Premessa e nota metodologica

La presente proposta, che potrebbe essere considerata come un sistema di “Linee guida”, vuole rappresentare uno strumento operativo che si qualifica come uno sfondo, una cornice di riferimento per la progettazione di possibili azioni che potranno confluire nei documenti programmatici delle scuole della Rete multiculturale della Regione Abruzzo e non appartenenti alla rete. L’intento è quello di coniugare i piani dell’analisi e della operatività riguardo ai processi di integrazione/inclusione degli alunni con origini migratorie, all’organizzazione in un corpus strutturato del bagaglio di pratiche interculturali già in atto nelle scuole e alla prevenzione del fenomeno della dispersione scolastica. Tale proposta è stata pensata, dunque, come uno strumento che nasce dalla condivisione delle pratiche già attivate nelle varie scuole e dalla co-costruzione di nuove proposte sulla base dei bisogni emersi dal confronto con i docenti e gli alunni e le alunne delle varie scuole coinvolte nella ricerca, nonché dall’analisi delle buone pratiche di inclusione in Italia e in Europa. Elaborata con un approccio multidisciplinare (con i

contributi della sociologia, antropologia, pedagogia, statistica), la proposta si pone come finalità specifiche: la promozione di azioni per l'integrazione/inclusione che possano avere effetti positivi concreti, sistematizzati e sostenibili; la definizione di un sistema regionale dell'integrazione/inclusione in prospettiva interculturale, che renda comparabili i percorsi attivati e i risultati raggiunti; il contrastare la dispersione tramite azioni di prevenzione e di recupero.

Per raggiungere le finalità indicate è necessaria, pertanto, una governance del territorio per l'integrazione/inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio e per la prevenzione della dispersione, che sia al tempo stesso partecipata, ma anche gestita, promossa e valutata nei suoi impatti concreti sugli alunni, sul loro percorso scolastico e sulla comunità locale. Come ci viene ricordato da diversi autori, nell'epoca attuale "post-moderna", la comunità costituisce la condizione di possibilità della cittadinanza e, pertanto, non è concepita come "data", ma come prodotta in quanto costruita attraverso contributi collettivi, fatti di scambi, interferenze, esperienze comuni, relazioni, nonché di "un faticoso apprendistato" di norme, valori, comportamenti, che non vanno considerati immodificabili, ma dinamici in quanto prodotti da processi di negoziazione fra soggettività diverse (Colombo 2001).

Da questo punto di vista le migrazioni, in quanto "fatto sociale totale" (Sayad, 1996), costituiscono un fattore formidabile di mutamento sia per le società di partenza che per quelle di destinazione e, soprattutto per i paesi come il nostro – che hanno dovuto gestire una rapida transizione da paese di emigrazione a paese di immigrazione – hanno rappresentato un importante fenomeno che in breve lasso di tempo ha contribuito e contribuisce tuttora fortemente a modificare le dinamiche socio-economiche e culturali.

Anche la scuola pubblica si è trovata ad accogliere un numero sempre crescente di alunni "stranieri" e, superata la fase dell'emergenza, tesa semplicemente a garantire il loro diritto-dovere all'istruzione, in seguito – accogliendo i nuovi orientamenti pedagogici e socio-antropologici – si è indirizzata verso la ricerca di un proprio modello in grado di aprire l'intero sistema scolastico alle differenze nell'ottica di un generale rinnovamento della scuola.

La "via italiana" all'integrazione degli alunni stranieri può trovare compimento, secondo gli emergenti orientamenti ministeriali, nella prospettiva interculturale¹ in quanto ritenuta in grado più di ogni altra di farsi carico dei processi di incontro, delle sfide poste dalla coesione sociale, delle relazioni tra uguali e differenti, della valorizzazione delle persone per il modo in cui

¹ Si rimanda al capitolo 1 del volume per una trattazione specifica.

vivono gli aspetti identitari e l'appartenenza culturale, riconoscendone la storia e la specificità².

Nei successivi documenti ministeriali viene riconfermata la scelta dell'educazione interculturale per una serie di motivazioni, ma principalmente per la sua estraneità sia alla logica dell'assimilazione, sia a quella della convivenza tra comunità etniche chiuse, e anche per la peculiarità del suo approccio, teso a favorire, attraverso il dialogo e il confronto, il riconoscimento e l'arricchimento delle persone, nel rispetto delle differenti identità e appartenenze e delle pluralità delle esperienze (MIUR, 2014).

La scuola, oltre che predisporre le condizioni per l'incontro e il dialogo e a vigilare sulle dinamiche di negoziazione identitaria in un contesto di fatto multiculturale, è chiamata anche a tenere in considerazione le cause strutturali e/o i problemi personali o familiari che possono interferire sul percorso di studi dei ragazzi con origini migratorie, onde prevenire e combattere fenomeni di dispersione e di segregazione formativa. Tenendo conto dei vari aspetti sopra accennati, nei prossimi paragrafi, dunque, verranno presentate e sviluppate proposte operative nell'ottica di una governance del territorio.

2. Struttura e aree di azione

Ispirandosi alla Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulle politiche di riduzione dell'abbandono del 28 giugno del 2011 e ai documenti ministeriali (2007, 2014, 2018) per ridurre l'abbandono e rafforzare i processi interculturali occorre agire su *tre aree* che operano in parallelo, influenzandosi a vicenda:

1. *di prevenzione*. Si tratta di azioni che adottano una prospettiva macrosociale e sono tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce e al contempo a porre le basi che permettano agli alunni e alle alunne con origini migratorie di sviluppare il loro potenziale e di integrarsi nella scuola;
2. *di intervento*. Si tratta di azioni che adottano una prospettiva microsociale e sono finalizzate a combattere qualunque difficoltà degli alunni e delle alunne con origini migratorie al loro manifestarsi, offrendo un sostegno mirato, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione

² “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” cit., p. 10. Si veda il capitolo 1 del volume.

e la capacità dell'istituzione scolastica di riconoscere e valorizzare la diversità sociale e culturale;

3. *di compensazione*. Sono azioni destinate ad aiutare quanti abbandonano anzitempo la scuola a riavvicinarsi allo studio, offrendo loro la possibilità di tornare a frequentare corsi di istruzione e formazione e di acquisire le qualifiche che non hanno potuto ottenere.

Si è scelto di adottare, inoltre, il modello bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2010) secondo il quale vi sono più sistemi che partecipano alla formazione di ogni persona:

- biosistema: dato dalle strutture biologiche di ogni persona (ad es. temperamento, caratteristiche biologiche, ecc.);
- microsistema: dato dalle relazioni che influiscono in modo diretto sulla persona (ad esempio con genitori, insegnanti, ecc.);
- mesosistema: dato dalle relazioni che intercorrono fra le diverse istituzioni educative in cui la persona è attivamente coinvolta (ad esempio, collegamenti fra famiglia e scuola, ecc.);
- esosistema: dato dalle istituzioni sociali che influenzano la persona in modo indiretto (ad esempio, i mass media e il sistema di welfare, ecc.);
- macrosistema: dato dal sistema socioculturale del contesto di vita;
- cronosistema: dato dalle condizioni storico-sociali dello sviluppo di una persona.

Quest'ultima dimensione è trasversale a tutti gli altri sistemi.

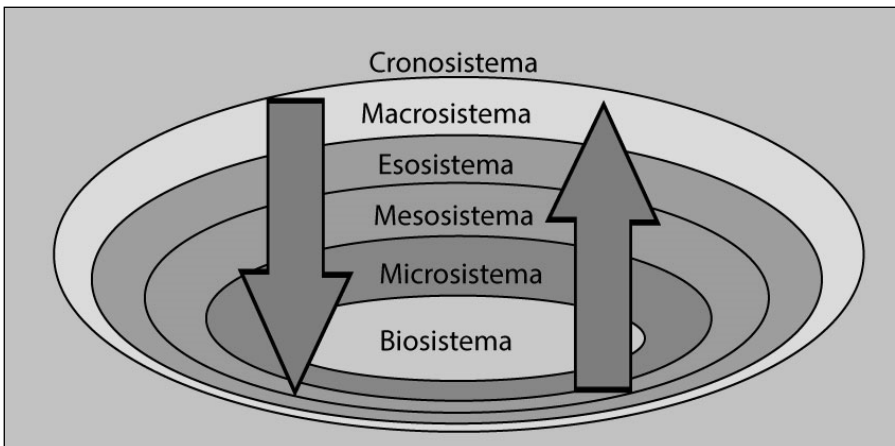


Figura 1 – Schema del modello bioecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2010)

Nella prospettiva presentata, la persona è, quindi, considerata in relazione dinamica con le caratteristiche assunte dal suo sviluppo nel tempo e dalle caratteristiche del contesto con le quali si ha un rapporto di reciproca influenza.

L'importanza di alleanze che mettano in relazione i diversi livelli ne risulta rinforzata e diviene cornice di un quadro unificante per l'azione a partire dal quale identificare alcuni aspetti, criteri e obiettivi a guida della prassi capace di portare avanti progettualità educative coerenti ed efficaci proprio perché capaci di considerare le composite e plurime relazioni esistenti tra l'alunno e il suo ambiente.

In riferimento alle aree di azione, il gruppo di lavoro ha focalizzato la riflessione sulle prime due: *di prevenzione* e *di intervento*. Dunque, accanto a iniziative mirate alle comunità scolastiche (considerando al centro gli alunni/e, ma anche gli insegnanti e le famiglie) siano esse di prevenzione o di intervento, è necessario attivare azioni di sistema in grado di rendere operative, diffuse e continuative le pratiche individuate. La proposta si struttura attraverso una logica che comprende un *livello organizzativo regionale, interistituzionale* e un *livello operativo locale, di comunità* per la prevenzione e l'intervento. I due livelli danno vita al sistema regionale per l'integrazione/inclusione degli alunni con origini migratorie finalizzato anche a combattere la dispersione.

Tale sistema sviluppa due tipologie di azioni (fig. 2):

1. *azioni di sistema;*
2. *misure locali di comunità* (nelle scuole, con le famiglie che hanno come centro gli alunni) le quali si articolano in:
 - *misure di prevenzione;*
 - *misure di intervento.*

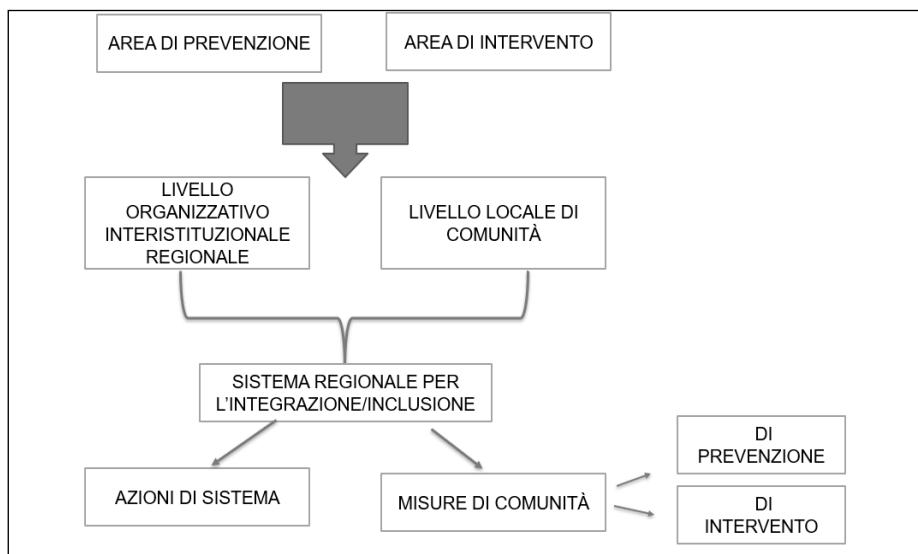


Figura 2 – Schema sintetico sulle aree di prevenzione e di intervento

3. La governance regionale per l'integrazione/inclusione, l'intercultura e la dispersione

Il sistema regionale per l'integrazione/inclusione si configura come strumento strategico e di sistema interistituzionale, a partire dall'esperienza della Rete delle Scuole multiculturali, per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

1. intraprendere una collaborazione interistituzionale in un'ottica di rete e di sistema (sia tra scuole sia con il territorio);
2. individuare le problematiche e gli ambiti di intervento (linguistico, psicologico, sociale, ecc.) a livello regionale;
3. programmare attività, che siano sistematiche e sostenibili, e definire le relative modalità di svolgimento a livello interistituzionale;
4. individuare risorse e la loro destinazione;
5. favorire la divulgazione e la condivisione delle informazioni e delle attività su tutto il territorio regionale;
6. costruire le condizioni di contesto per coinvolgere il territorio come comunità educante, in un'ottica di sostenibilità.

3.1. Azioni di sistema

Tra le azioni di sistema viene posta l'attenzione sulla necessità di *istituire un CTO* (Comitato Tecnico Operativo) a livello regionale, costituito da rappresentanti delle scuole di primo e secondo ciclo (Dirigente scuola polo della Rete multiculturale con ruolo di responsabile del CTO, Referente inclusione e Referente scolastico per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa individuati a livello provinciale); di Comune, Provincia, Regione, delle ASL; di enti di formazione, dell' IeFP, di Camera di Commercio; diUSR regionale; delle Università; del mondo dell'associazionismo. In base alla tipologia di azioni da attivare si possono costituire specifici tavoli di lavoro. Il CTO avrebbe funzioni specifiche, che sono individuate nel:

- promuovere la cultura dell'accoglienza e dell'integrazione/inclusione in ottica interculturale nelle scuole della regione;
- promuovere indagini e attività di ricerca sul fenomeno dell'abbandono, della dispersione, sul rendimento scolastico degli alunni e delle alunne stranieri e sulle buone pratiche attivate nei territori;
- attivare una banca dati con accesso in tempo reale, articolata in sezioni specifiche (per esempio, profilo alunno, buone prassi sperimentate nelle scuole dei vari ordini e grado, anche in rete, modulistica...);
- favorire la disseminazione sul territorio regionale e nazionale delle buone prassi attivate;
- predisporre una modulistica comune per le varie scuole del territorio su anamnesi alunno con origini migratorie in ingresso, accoglienza, corso di L2, percorso scolastico in itinere, monitoraggio e valutazione, distinguendo tra primo e secondo ciclo, per favorire il passaggio delle informazioni tra i vari ordini in un'ottica di rete, per favorire l'individuazione precoce di situazioni di rischio, per facilitare l'analisi e la comparazione dei vari dati;
- promuovere attività di fundraising;
- favorire le reti territoriali interistituzionali e tra le scuole;
- avviare attività periodiche di monitoraggio e valutazione attraverso la predisposizione di un sistema condiviso che consenta l'acquisizione di dati quantitativi e qualitativi attraverso il coinvolgimento diretto delle scuole partecipanti.

3.2. *Misure di prevenzione a livello locale*

Accanto alle azioni di sistema, il contrasto alla dispersione scolastica degli alunni con origini migratorie richiede una efficace azione preventiva sulla quale concordano sia le indicazioni comunitarie che ministeriali.

La dispersione³ è senz'altro la manifestazione di un disagio che può avere diverse motivazioni a volte anche concomitanti, che spesso comincia ad evidenziarsi nei primi anni di scuola attraverso percorsi scolastici irregolari, con basso rendimento, frequenza saltuaria, scarsa partecipazione o disinteresse della famiglia.

È di estrema importanza che l'istituzione scolastica riesca ad individuare tempestivamente i primi sintomi delle situazioni a rischio affinché non evolvano in dispersione vera e propria. La finalità delle politiche di prevenzione è quindi proprio quella di ridurre il rischio di dispersione ottimizzando l'offerta formativa per migliorare il successo scolastico. Le istituzioni scolastiche non possono agire solo singolarmente, ma per un'azione efficace occorrono collaborazioni interprofessionali che una progettazione territoriale integrata è in grado di offrire.

Le misure preventive in tale area si configurano come strumento, a livello territoriale e a livello di singola istituzione scolastica, per il raggiungimento dei seguenti obiettivi: potenziare le reti di collaborazione tra scuole dello stesso ordine e grado e tra scuole di ordine e grado diverso per sviluppare accordi più sistematici; creare comunità di apprendimento fondate su una visione condivisa del percorso scolastico che possa avvalersi del contributo delle diverse esperienze e risorse professionali al fine di offrire stimoli adeguati che incoraggino bambini/e e ragazzi/e nello studio; intercettare i segnali precoci del rischio dispersione; indagare sui fattori individuali che incidono sul rischio dispersione; coinvolgere gli alunni nella diagnosi del fenomeno dispersione.

Le attività specifiche che si potrebbero avviare/potenziare per implementare tali misure riguardano: il predisporre *strumenti operativi* per l'osservazione dei comportamenti, della frequenza, del livello di inclusione, della qualità della relazione con i pari e con gli adulti da parte dell'alunno; il predisporre *indagini a livello di classe e di istituto* sulla percezione delle difficoltà scolastiche e delle carenze da parte degli alunni; il creare *spazi concreti di dialogo* per confrontarsi sul tema della dispersione scolastica, sull'analisi dei comportamenti, sulle valutazioni da parte dei giovani delle loro esperienze formative, anche attraverso focus group sui motivi che allontanano dal contesto scolastico; il predisporre *laboratori motivazionali*

³ Si rimanda ai capitoli 1 e 5 del volume per una trattazione specifica.

per aiutare ad individuare le difficoltà nello studio e le risorse personali per superarle; il sostenere le famiglie straniere nella loro funzione educativa; il nominare una *apposita figura aggiuntiva di riferimento* a partire dalla Scuola Secondaria di I Grado che sia il referente scolastico specifico per gli insegnanti e i coordinatori di classe per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa. Per “aggiuntiva” si intende che, per svolgere efficacemente il suo ruolo, compreso quello di partecipare ai tavoli di coordinamento territoriale (CTO), tale figura dovrà rivestirlo in modo esclusivo, superando prassi oggi presenti nelle scuole che vedono l’accentramento di più incarichi in uno stesso insegnante. Nelle scuole secondarie di secondo grado sarebbe auspicabile evitare che si sovrapponga con quella del referente per l’orientamento post-diploma, che opera principalmente negli ultimi due anni scolastici.

Il referente scolastico specifico per gli insegnanti e i coordinatori di classe per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa svolgerebbe funzioni quali: affiancare i docenti nel monitoraggio del percorso formativo e nel rapporto con la famiglia; acquisire conoscenze sulla normativa di riferimento e sulle risorse del territorio: dal monitoraggio dei servizi sociali alle informazioni sui referenti di altri enti e del privato sociale che svolgono servizi a favore di bambini e ragazzi, in grado di offrire risorse e opportunità a sostegno del percorso formativo dello “studente a rischio”; supportare il consiglio di classe ed il coordinatore di classe nella identificazione e attuazione di azioni e strategie efficaci e individualizzate di orientamento in tutte le sue fasi (in entrata, in itinere, in uscita), con particolare riguardo alla scelta del percorso di studi nella scuola superiore; coordinare la gestione della documentazione dello studente a rischio di abbandono; svolgere una accurata azione di trasmissione delle informazioni sul percorso formativo attuato, segnalando eventuali fragilità, BES, o anche problemi comportamentali o altro ancora; impiegare la continuità verticale e l’orientamento come strumenti principali di prevenzione. In merito all’ultimo punto, le attività specifiche che si potrebbero avviare/potenziare riguarderebbero l’importanza di individuare, attraverso intese comuni, le strategie adeguate a sostenere il passaggio tra un ordine di scuola e un altro, in particolare nel primo biennio della Scuola Superiore, anche promuovendo specifici accordi. In tal senso, per esempio, nella *transizione tra Scuola secondaria di I grado e di II grado*, la scuola di accoglienza potrebbe farsi carico di provvedere al reperimento delle informazioni necessarie sul percorso formativo precedente degli alunni anche attraverso appositi incontri istituzionalizzati con la scuola di provenienza e potrebbero essere attivati progetti ponte che tengano conto anche della continuità tra primo e secondo ciclo. Sarebbe opportuno organizzare, inoltre, laddove possibile, a livello territoriale per i

neoarrivati un periodo di formazione linguistica in un periodo extrascolastico, per esempio attraverso l'attivazione di una scuola estiva (esistono esperienze già attivate nel Comune di Ferrara, a livello europeo in Svezia) e attività di sostegno allo studio per colmare i *gap* formativi dovuti al passaggio da una classe all'altra o tra ordini di scuole diversi. Infine, potrebbero essere attivati o potenziati, dove presenti, sportelli di informazione, ascolto, counselling, orientamento per sostenere alunni e famiglie.

3.3. Misure di intervento a livello locale

Le misure di intervento che sono proposte nel presente paragrafo hanno una funzione di sistematizzazione delle pratiche pedagogico-didattiche attive nelle scuole della Rete multiculturale abruzzese e sono tese a facilitare la condivisione e disseminazione delle stesse al fine di una loro valorizzazione.

Sono state volutamente dettagliate, a titolo esemplificativo e non esaustivo, in modo da permettere una prima ricognizione e una successiva selezione ad opera del CTO, in base alle priorità individuate, allo scopo di porre le basi di un modello abruzzese per una scuola interculturale. Tali misure si configurano come strumenti che favoriscono la relazione alunno-scuola-famiglia-territorio, mettendo al centro gli alunni per favorire il benessere scolastico e creare un ambiente culturale favorevole alla crescita di sé competenti, quindi in grado di riconoscere il proprio posto nella società, di analizzare la propria situazione e di individuare e mobilitare risorse (relazionali e culturali) utili a colmare i propri bisogni, a contenere le proprie difficoltà e ad agire come cittadini attivi.

Tale processo si realizza al convergere ottimale di particolari condizioni, connesse a tre diverse dimensioni:

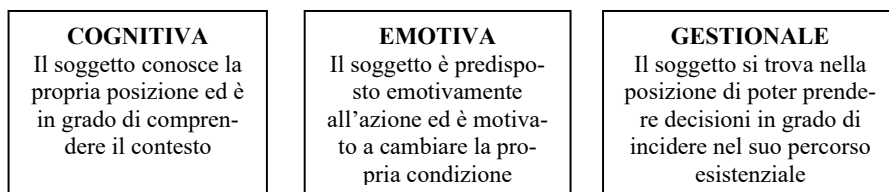


Figura 3 – Dimensioni personali dell'alunno

Ciò nel riconoscimento e nella valorizzazione dei percorsi biografici individuali, familiari e culturali degli alunni con cittadinanza straniera.

Il sistema relazionale che sviluppa l'alunno è complesso e coinvolge il contesto familiare, scolastico, dello sport, del tempo libero, del lavoro (in alcuni casi). Il tutto si svolge nella cornice della comunità locale e della comunità etnica. Dal punto di vista della scuola, partire da una concezione che riconosce il ruolo centrale di alunni e alunne nel loro processo formativo comporta l'assunzione di una responsabilità. Essa si declina nella costruzione di ambienti di apprendimento in grado di favorire la piena realizzazione personale e il successo formativo di alunni e alunne a partire dal riconoscimento dell'influenza che i diversi livelli coinvolti nel loro sistema relazionale hanno sulla loro carriera scolastica. Pertanto, le dimensioni che sono state prese in considerazione all'interno del sistema relazionale sviluppato dall'alunno risultano essere⁴:

1. scuola-famiglia;
2. scuola-alunno/a;
3. scuola-docenti;
4. scuola-territorio.

1. Scuola-famiglia. Una positiva relazione scuola-famiglia è una dimensione fondamentale per ripensare la scuola in chiave interculturale in quanto è base per una collaborazione dinamica e consensuale fondata sulla corresponsabilità educativa e sulla piena partecipazione dei genitori, a partire da occasioni di scambio e incontro con funzione di reciproca informazione e di costruzione di un clima sereno di rispetto e dialogo. Gli obiettivi da perseguire e le azioni che potrebbero essere attivate/potenziare vengono esemplificate nella tabella che segue (tab. 1).

⁴ Si veda il par. 3.3 del capitolo 3.

Tabella 1

Obiettivi	Obiettivi	Obiettivi
Coinvolgere le comunità straniere anche attraverso il privato sociale per sensibilizzarle rispetto all'importanza dell'inserimento dei bambini al nido e nella scuola dell'infanzia	Coinvolgere le comunità straniere nella vita scolastica dell'alunno/a	Favorire attività di socializzazione fra genitori migranti e di origine italiana
Azioni	Azioni	Azioni
Predisposizione di opuscoli nelle varie lingue	Promozione di incontri di accoglienza; di <i>incontri</i> programmati <i>sui temi dell'orientamento nel passaggio dalla Scuola secondaria di I e di II grado</i>	Istituzione di una <i>"Banca del tempo"</i> in cui ogni genitore mette a disposizione il proprio expertise (linguistico, culinario, ecc...)
Organizzazione di incontri con mediatori linguistici e culturali per fornire informazioni sui servizi e le attività rivolte alla fascia 0-6	Diffusione di <i>materiali informativi bilingue</i> ; istituzione di sportelli ad hoc istituiti con ausilio di <i>mediatori linguistici e culturali</i> . Nel caso di alunni con bisogni educativi speciali tali sportelli hanno anche la funzione di orientare la famiglia nell'iter di diagnosi e certificazione	Organizzazione di <i>momenti conviviali</i> come feste, cene
Organizzazione incontri di carattere laboratoriale di sostegno alla genitorialità sin dalla prima infanzia;	Predisporre una <i>sezione del sito</i> della scuola <i>dedicata al tema dell'inserimento degli alunni neoarrivati</i> , contenente documentazione tradotta nelle varie lingue, come: normative, protocolli di accoglienza, buone pratiche realizzate, esempi di materiali didattici	
	Creare momenti di <i>coinvolgimento in attività di ampliamento dell'offerta formativa</i> (ad esempio con i genitori presenti da tempo sul territorio nello svolgimento di compiti di traduzione per facilitare il contatto con le altre famiglie, far conoscere i servizi della scuola e raccogliere informazioni sui bisogni educativi della scuola)	
	Potenziare la <i>rappresentanza dei genitori stranieri negli organi collegiali di Istituto</i>	
	Coinvolgere le <i>famiglie dei migranti come testimoni privilegiati</i> dei vari paesi e aree geografiche di provenienza degli alunni (narrazione e ascolto per superare pregiudizi e stereotipi)	
	Organizzare incontri di carattere laboratoriale che coinvolgono figli e genitori	

2. Scuola-alunno/a. La centralità della dimensione scuola-alunno è alla base di una proposta pedagogica di carattere progettuale che parta da una concezione per la quale l'apprendente è parte attiva del proprio processo di scolarizzazione in relazione dinamica con il contesto. Quest'ultimo, dunque, deve essere pedagogicamente orientato alla creazione di un clima sereno che possa permettere un pieno sviluppo dei processi d'apprendimento e di socializzazione a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle risorse di alunni e alunne. Ciò comporta il dover tener conto di alcuni aspetti, tra i quali di particolare importanza risultano essere: la conoscenza della situazione dell'alunno circa il contesto socio-familiare e il percorso scolastico; l'attivazione di interventi mirati rispetto alle situazioni di svantaggio rilevate; la predisposizione di ambienti di apprendimento in grado di favorire l'interazione e la cooperazione; la valorizzazione dell'educazione alle differenze entro un percorso di formazione alla cittadinanza globale. Le azioni (interdipendenti e integrate) e le sub-azioni che potrebbero essere attivate/potenziare vengono esemplificate nella tabella che segue (tab. 2).

Tabella 2

Azioni	Sub-azioni
Facilitare il primo contatto e la conoscenza in ingresso	Prevedere <i>anamnesi</i> del quadro familiare sociale e scolastico dell'alunno attraverso incontri con le famiglie e con l'alunno, valutazione delle competenze disciplinari pregresse degli alunni con origini migratorie, della conoscenza della lingua di origine e delle forme molteplici bilingue
Istituzione/potenziamento di Laboratori linguistici L2	Prevedere attività come la <i>sottoscrizione</i> , al momento dell'inserimento, del <i>documento di impegno da parte dell'alunno</i> alla frequenza del laboratorio linguistico. È una sorta di patto educativo che definisce i compiti e le responsabilità, la dichiarazione di impegno dei consigli di classe di facilitare la frequenza dei corsi L2
Predisporre un percorso individualizzato e/o personalizzato dell'alunno	
Attivare/potenziare sportello di ascolto per gli alunni	
Revisionare il curriculum in ottica interculturale (soluzione diffusa, Damiano, 2005) a partire da una idea di scuola intesa come spazio di incontro e dialogo fra differenze	Le sub-azioni dovrebbero essere articolate tenendo conto di due aspetti in particolare: - la <i>promozione dell'educazione interculturale e del contrasto al razzismo</i> attraverso attività pensate in ottica transdisciplinare e finalizzate al decentramento culturale, alla decostruzione degli stereotipi (etnici, di genere, di religione), al superamento della prospettiva essenzialista, alla promozione del dialogo interculturale e alla costruzione di un clima di

classe positivo. Tali attività dovrebbero prevedere il coinvolgimento degli alunni, italiani e stranieri, sia nella programmazione sia nella realizzazione.

Esempi di attività: confronto guidato su tematiche di “genere”, promozione dei diritti e delle pari opportunità, dialogo interreligioso, partecipazione ad attività interculturali promosse a livello territoriale, attraverso giochi di ruolo (role playing), attività performative, circle time; attività laboratoriale di cooperazione e gestione non violenta dei conflitti per prevenire forme di bullismo e di malessere scolastico attraverso giochi di ruolo (role playing), attività performative, circle time; incontri con genitori stranieri che raccontano storie del proprio paese di origine e/o con testimoni privilegiati in riferimento alle diverse tematiche individuate (narrazione e ascolto per superare pregiudizi e stereotipi).

- La *valorizzazione del plurilinguismo* per rendere visibili le diverse lingue e culture presenti a scuola, per mantenere e sviluppare la conoscenza della lingua materna come base per i successivi apprendimenti linguistici.

Esempi di attività: denominare attraverso cartelli in più lingue gli spazi e le proposte di attività; costruire glossari plurilingue; promuovere lo studio delle discipline non linguistiche in un'altra lingua; proporre l'utilizzo di materiali culturali come film in lingua originale, rappresentazioni teatrali; favorire il reperimento di materiali autentici (ninne nanne, miti, leggende, fiabe, ricette, ecc.) nelle lingue originali degli alunni; offrire occasioni di scrittura nella lingua di origine in riferimento ai diversi scopi (narrazione autobiografica, prendere appunti, costruire mappe concettuali...); sollecitare gli alunni a scoprire prestiti linguistici, individuare punti di raccordo fra termini ed espressioni idiomatiche, fare confronti morfosintattici; dotare la scuola di uno scaffale plurilingue e multiculturale

Preferire strategie didattiche a mediazione sociale

Favorire, per esempio, il *peer tutoring* da parte di alunni delle ultime classi che può essere svolto come attività volontaria nei confronti dei compagni che hanno bisogno di un sostegno scolastico e linguistico; oppure prediligere nelle classi *modalità cooperative* per favorire lo scambio e l'interazione

Potenziare il monitoraggio e la valutazione

Pensare, per esempio, a una *valutazione specifica* nei casi di alunni inseriti dopo il mese di marzo, per i quali non è stato possibile effettuare percorsi di studio individualizzati e/o personalizzati. In certi casi si può prevedere la sospensione della valutazione in alcune materie, la considerazione di elementi specifici e di contesto che giustificano comunque la continuazione del percorso scolastico ecc. Elementi che si potrebbero valutare: il grado di inserimento nel gruppo classe, il livello di maturità fisica e psi-

chica rispetto al gruppo in cui è inserito o dovrebbe essere inserito, il possesso delle competenze extralinguistiche acquisite nel percorso scolastico, i risultati del lavoro svolto con l'insegnante di italiano L2 o con eventuali docenti che hanno svolto attività con l'alunno, la motivazione, l'impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento, emerse/dimostrate

3. Scuola-docenti. La dimensione scuola-docenti sottolinea le dinamiche di reciproca influenza tra il livello educativo e didattico e il livello organizzativo. Il ruolo che in ogni organizzazione complessa hanno i professionisti che vi lavorano in un'ottica riflessiva e di formazione continua è infatti centrale. Tuttavia, se è vero che l'impegno congiunto di tutti i docenti è strategico per far crescere sia l'efficacia della proposta educativa e didattica della scuola in prospettiva interculturale sia il confronto sulle questioni che riguardano il successo scolastico di tutti e di ciascuno, è altrettanto vero che il cambiamento è possibile solo a partire da un ripensamento dei vincoli e delle possibilità non solo di carattere educativo-didattico ma anche amministrativo-burocratico. Gli aspetti di cui tenere conto per favorire un tale ripensamento riguardano in particolare: la formazione sui processi posti in atto dalla relazione interculturale; la condivisione delle esperienze formative nell'ottica di una ricaduta efficace e migliorativa sulle attività scolastiche; la predisposizione di un clima di collaborazione con tutte le figure coinvolte nell'azione educativa prestando particolare attenzione alla qualità delle relazioni; l'adozione di tutte le strategie educative possibili per predisporre all'incontro con l'altro e combattere la discriminazione, il razzismo e la xenofobia; il consolidamento dei percorsi realizzati in un'ottica di crescita e sostenibilità.

Le azioni che potrebbero essere attivate/potenziare in tale direzione vengono esemplificate nella tabella che segue (tab. 3).

Tabella 3

Azioni	Sub-azioni
Promuovere la formazione continua dei docenti	Indirizzare la formazione in particolare su tematiche legate: <ul style="list-style-type: none">- all'educazione interculturale, intesa come asse trasversale del curricolo, alle metodologie didattiche attive (a mediazione sociale, di carattere metacognitivo, didattico-laboratoriali) e all'utilizzo delle TIC (<i>Asse didattico</i>);- alla costruzione di un clima di classe positivo rivolte a rafforzare competenze comunicativo-relazionali e la resilienza al fine di migliorare la motivazione, l'autostima, l'autoefficacia ecc. de-

gli alunni e il benessere scolastico (*Asse Comunicativo-Relazionale*);

- all'orientamento professionale e alla consulenza agli alunni, sia per coloro che devono scegliere un indirizzo alla fine del primo ciclo, sia per coloro che si apprestano ad entrare nel mondo del lavoro, sia per coloro che hanno abbandonato e desiderano rientrare nel sistema (*Asse Orientamento-Formazione professionale*);

- alla progettazione e reperimento fondi europei (fund raising e crowd funding) (*Asse progettazione*)

Incentivare la Progettazione e il reperimento di fondi europei	Partecipare a bandi competitivi nazionali ed europei
--	--

4. Scuola-territorio. La dimensione scuola-territorio pone in evidenza l'importanza di un dialogo e di un confronto costante fra i diversi attori coinvolti nel processo formativo di alunni e alunne nell'ottica di costruire una comunità educante. Una proposta scolastica realmente interculturale, dunque, non può essere aliena a ciò che avviene nei contesti informali e non formali, ma deve mettersi in rete con le realtà di socializzazione extrascolastiche, motivandone e valorizzandone la partecipazione, coordinandone gli interventi e integrandone i codici e gli stili, laddove sia funzionale a rafforzare l'esperienza scolastica di ognuno. Gli obiettivi da perseguire, le azioni e le sub-azioni che potrebbero essere avviate/potenziare sono esplicitati nella tabella che segue (tab. 4).

Tabella 4

Obiettivi	
Incentivare la progettazione territoriale integrata che sappia coinvolgere il mondo associazionistico e cooperativo, il privato sociale e le istituzioni pubbliche in un'ottica di corresponsabilità educativa	
Conoscere ed utilizzare le risorse territoriali a supporto della mission inclusiva della scuola e della società	
Concertare attività e servizi di supporto agli alunni e alle famiglie	
Potenziare l'offerta formativa della scuola dal punto di vista interculturale	
Promuovere azioni di tutoring da parte della Scuola Polo della Rete Multiculturale abruzzese nei confronti di altre scuole non della rete	
Favorire la disseminazione sul territorio delle buone prassi attivate, in raccordo con il CTO, anche tramite l'allestimento di una comunità virtuale	
Azioni	Sub-azioni
Individuare dispositivi mirati ed efficaci atti a promuovere <i>percorsi di partecipazione attiva e cittadinanza consapevole</i> in sinergia con le orga-	- Predisporre <i>accordi con gli enti locali</i> per garantire un efficace e continuativo servizio pubblico e di trasporto (per evitare ritardi, assenze ingiustificate,

nizzazioni di volontariato e di promozione socio-culturale del territorio, tenendo conto degli interessi degli alunni.

scarsa partecipazione alle attività extrascolastiche) in particolare per le Scuole Secondarie di II Grado;

- attivare e/o potenziare convenzioni con i Comuni e associazioni locali per disporre della *figura del mediatore linguistico culturale a scuola*;
- attivare *convenzioni gratuite* con associazioni locali, musei, cinema/teatro, biblioteche, fattorie didattiche, ecc. per favorire una maggiore partecipazione alle uscite didattiche brevi, senza alcuna ricaduta economica sulle famiglie, e per avere più occasioni di conoscenza delle potenzialità del territorio;
- potenziare e/o avviare nelle aree maggiormente a rischio i *partenariati tra scuola e organizzazioni del territorio*

Individuare dispositivi mirati ed efficaci di *orientamento e di indirizzo alla prosecuzione degli studi* sia per coloro che devono scegliere il percorso formativo alla fine del primo ciclo, sia per coloro che devono inserirsi nel mondo del lavoro. Si ribadisce la funzione fondamentale dell'orientamento per il successo formativo e per il contrasto alla dispersione

- Attivare *laboratori curriculari ed extracurriculari di tipo pratico*, che tengano conto delle specificità territoriali (zone rurali, montuose...) anche nell'ultimo anno della Scuola secondaria di I grado;
- promuovere incontri con *esperti/professionisti del mondo del lavoro*, regionali e dei territori provinciali di riferimento;
- *potenziare* lo strumento dell'*alternanza scuola-lavoro*;
- favorire *tirocini, stage* con mentoring individuando iniziative e attività di cittadinanza attiva promosse e frequentate in maniera continuativa in collaborazione con associazioni, mondo del volontariato e privato sociale, *ai fini dell'orientamento professionale*;
- rafforzare tutte le pratiche già positive, dare effettivo seguito e *garantire opportuno accompagnamento alla reversibilità delle scelte* in ogni momento del percorso formativo, *facilitando i passaggi da un sistema/percorso a un altro canale* nel corso dei vari anni scolastici/formativi, riconoscendo di fatto la *pari dignità tra i sistemi formativi* e curando in modo flessibile il riconoscimento condiviso dei crediti di conoscenze e competenze;
- sostenere percorsi flessibili e ad personam tra CPIA e IeFP per i ragazzi migranti garantendo anche *eventuali "annualità ponte" ed educatori* per il supporto educativo ad personam;
- curare costanti collegamenti tra la IeFP e il sistema delle qualifiche europee favorendo il riconoscimento delle competenze professionali di ciascuno, tra percorsi di IeFP, scuola, apprendistato e esperienze informali;
- curare i processi motivazionali grazie anche all'utilizzo del portfolio delle competenze, lo sviluppo delle competenze trasversali/life skills e aumentare la didattica trasversale

Attivare e potenziare *convenzioni con organizzazioni del territorio* finalizzate al reperimento di *ulteriori risorse* e all'attivazione di servizi di sostegno agli alunni e alle loro famiglie

Necessità per le scuole di *poter disporre di ulteriori fondi* da spendere in attività extrascolastiche, uscite didattiche, acquisto di materiale didattico/informatico, sostegno economico alle famiglie con maggiore difficoltà, acquisto libri scolastici per alunni con famiglie in difficoltà, e di attivare convenzioni con aziende del territorio o nazionali per la fornitura e la manutenzione di attrezzature informatiche

4. Alcune considerazioni conclusive

Alla luce di quanto emerso dalla proposta di linee guida e dalle attività di ricerca, e considerata la situazione di particolare fragilità che il sistema scolastico sta attraversando in conseguenza della pandemia da Covid-19, che ha messo in evidenza alcune criticità di natura organizzativa, strutturale e relazionale dell'istituzione scolastica a livello nazionale, è opportuno sottolineare alcuni aspetti di particolare rilevanza, anche in considerazione dei provvedimenti che saranno assunti nel prossimo futuro.

Risulta importante costruire piena consapevolezza della necessità di scelte oculate, consapevoli, assunte con coerenza e continuità, che siano conseguenti a un bilancio di quanto avvenuto almeno dall'autonomia scolastica in poi, periodo nel quale è stato progressivamente ridefinito il fondamento democratico della scuola della Repubblica. In primo luogo, è necessario mantenere vivo e partecipato un dibattito sull'idea di scuola ai fini di un suo potenziamento in senso strutturale, che tenga conto dei bisogni emergenti degli alunni e alunne e che consideri gli insegnanti agenti di cambiamento, creando le condizioni perché le loro azioni siano ulteriormente incisive per il successo scolastico, con particolare attenzione alla fascia dell'obbligo e degli alunni e delle alunne con origini migratorie.

Un aspetto fortemente dibattuto dal mondo della formazione e dell'educazione (scuole, agenzie culturali, terzo settore, enti...) è relativo alla relazione tra scuola e territorio. I modelli e i ruoli per concretizzare una proficua collaborazione sono, infatti, oggetto di una fiorente sperimentazione e discussione, e trovano il loro fondamento nell'art. 7, comma 8 della cosiddetta "Legge dell'autonomia scolastica"

le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.

Negli ultimi mesi, inoltre, è sempre più frequente il riferimento ai “patti educativi di comunità”, la cui dicitura è presente nei documenti ministeriali elaborati nell’estate 2020 dalla Task Force guidata da Bianchi per la ripresa dell’attività scolastica del mese di settembre dell’anno scolastico in corso (Piano Scuola 2020/2021, MIUR, *Rientriamo a scuola*). Tale dicitura richiama i patti territoriali che l’istituzione scolastica può stringere per accrescere l’offerta formativa e il tempo scuola, fermo restando la necessità di attivare fondi strutturali dedicati per dare continuità alle azioni programmate. La regia è, in ogni caso, dell’istituzione scolastica che opera in collaborazione con i partner individuati.

In parallelo alla sinergia scuola-territorio dovrebbe potenziarsi il raccordo tra ordini e gradi di scuola, per favorire una continuità verticale e un orientamento in entrata e in uscita più efficaci e rispondenti ai bisogni degli studenti. Un orientamento che sia in grado di valorizzare le caratteristiche degli alunni e delle alunne in modo da nutrire la loro motivazione intrinseca, le loro capacità di costruire aspettative realistiche e da accrescere la consapevolezza delle potenzialità di ognuno e ognuna.

Nella promozione e attuazione del dialogo interno-esterno all’istituzione scolastica e tra i diversi ordini e gradi di scuola, vengono riconosciute come fondamentali la preparazione professionale del corpo docente e la sua disponibilità a mettersi ulteriormente in gioco in tali direzioni, supportato sia da un sistema di formazione in ingresso e in servizio, sia da un’organizzazione scolastica che abbattano barriere e agiscano da facilitatori.

In conclusione, riportiamo le parole di Domenico Chiesa.

Il sistema formativo di un territorio si sviluppa attorno ad un progetto praticato sinergicamente da tutti i soggetti. Genitori, insegnanti, educatori, amministratori, volontari devono accrescere la condivisione del progetto educativo attraverso il riconoscimento, il rispetto, la valorizzazione reciproca, ognuno con un proprio ruolo e tutti partecipi di un comune cammino: l’umanizzazione della vita attraverso la cultura con cui si qualifica il diventare soggetti e cittadini attivi (2018, 39).

Riferimenti bibliografici

- Acocella I. (2005), “L’uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi”, *Quaderni di sociologia*, (37), 63-81.
- Acocella I. (2015), *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Agamben G. (2005), *Homo Sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino.
- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Aime M. (2017), *Cultura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Alberti A. (2015), *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma.
- Allen J., Nichols C. (2017), “Do you hear me? Student voice, academic success and retention”, *Student Success*, 8(2), 123-129.
- Ambel M. (a cura di) (2020), *Una scuola per la cittadinanza. Idee Percorsi Contesti*, PM edizioni, Varazze (SV).
- Ames C. (1992), “Classrooms: goals, structures, and student motivation”, *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Amselle J-L. (1999), *Logiche meticce. Antropologia dell’identità in Africa e altrove*, Bollati-Boringhieri, Torino.
- Anderson N. (1923), *The hobo: The sociology of the homeless man*, University Press, Chicago.
- Angeloni G. (2008), *Organizzazioni scolastiche e reculturing trasformativo. Un modello culturale per la formazione in servizio*, Anicia, Roma.
- Antonelli M. (2011), *La comunicazione non verbale in classe*, in Simonicca A. (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Cisu, Roma.
- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma.
- Appadurai A. (2017), *Sicuri da morire*, Meltemi, Roma.
- Archer M. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Argentin G., Triventi M. (2015), “The North-South Divide in School Grading Standards: New Evidence from National Assessments of the Italian Student Population”, *Italian Journal of Sociology of Education*, pp. 157-185, testo disponibile al sito: <http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/201527.pdf>

- Arnot M., Reay D. (2007), "A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3),#11-325.
- Augé M. (1997), *Storie del presente*, Il Saggiatore, Milano.
- Augé M. (2007), "Nuove identità. Multiculturalismo addio. Ora riscopriamo il ruolo dell'individuo", *Cultura e alienazione*, Università di Perugia.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli, Milano.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, NJ Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Barbagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna.
- Barbour R., Kitzinger J. (eds.) (1998), *Developing focus group research: politics, theory and practice*, Sage, London.
- Bean J.P. (1980), "Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition", *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean J.P. (1983), "The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process", *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Bean J.P. (1985), "Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome", *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Bean J.P., Metzner B.S. (1985), "A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition", *Review of Educational Research*, 55(4): 485-540.
- Benadusi L. et al. (2004), *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Benadusi M. (2004), *Etnografia in un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "Via XX settembre"*, Guaraldi Editore, Rimini.
- Benadusi M. (2011), *Sopravvivere all'istruzione, ovvero...la scuola come campo di battaglia, la scuola come laboratorio di cultura*, Guarini Editore, Milano.
- Benadusi M. (2014), *Scuola*, in Riccio B. (a cura di), *Antropologia e migrazioni*, CISU, Roma.
- Benadusi M. (2017), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Edipress, Firenze.
- Benjamin M. (1994), "The quality of student life: Toward a coherent conceptualization", *Social Indicators Research*, 31, 205-264.
- Berger J.B., Milem J.F. (1999), "The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence", *Research in Higher Education*, 40, 641-664.
- Berger J.B., Lyon S.C. (2005), *Past to present: A historical look at retention*, in Seidman A. (ed.), *College student retention*, Praeger Publishers, Westport, CT, 1-29.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Besozzi E., Colombo M. (2014), *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Guerini Scientifica, Milano.

- Bezzi, C. (2007), *Cos'è la valutazione: un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, FrancoAngeli, Milano.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e pensiero, Milano.
- Bichi R. (2007), "L'intervista e la persona: quale statuto di parola?", in gruppo SPE-Sociologia per la persona, *La sociologia per la persona. Approfondimenti tematici e prospettive*, pp. 130-143.
- Billson J.M., Brooks Terry M. (1987), "A student retention model for higher education", *College and University*, 290-305.
- Binotto M., Bruno M., Lai V. (2016), *Tracciare i confini. L'immigrazione nei media italiani*, FrancoAngeli, Bologna.
- Blumer H. (1954), "What is Wrong with Social Theory", *American Sociological Review*, 18: 3-10.
- Bonetti R. (2019), *Etnografia in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi Editore, Roma.
- Borghi L. (2000), *La città e la scuola*, Elèutera, Milano.
- Boudon R. (1973), *L'Inegalite des chances. La mobilitè sociale dans les societes industrielles*, Armand Colin, Paris (tr. it. *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979).
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Bourgeois P. (2003), *Cercando rispetto. Drug economy e cultura di strada*, DeriveApprodi, Roma.
- Bovone L. (ed.) (1984), *Storie di vita composita: una ricerca sulle scelte esistenziali della generazione di mezzo*, FrancoAngeli, Milano.
- Branscombe A., Goswami J., Schwartz J. (1992), *Students Teaching, Teachers Learning*, Boynton/Cook, Portsmouth NH.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner U. (2010), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*, SAGE Publications, California (trad. it. *Rendere umani gli umani: bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento).
- Brooman S., Darwent S., Pimor A. (2015), "The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?", *Innovations in education and teaching international*, 52(6): 663-674.
- Bruni E.M. (2016), "Interculture as a cognitive style", *Educational Reflective Practices*, VI, 1: 7-20.
- Bruni E.M. (a cura di) (2019), *Una pedagogia possibile per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Bryant A., Charmaz K. (eds.) (2007), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Sage, London.
- Burrus J., Elliott D., Breneman M., Markle R., Carney L., Moore G., Roberts R.D. (2013), "Putting and keeping students on track: Toward a comprehensive model of college persistence and goal attainment", *ETS Research Report Series*, 1: i-61.

- Cabrera A.F., Castaneda M.B., Nora A., Hengstler D. (1992), "The convergence between two theories of college persistence", *The Journal of Higher Education*, 63(2): 143-164.
- Cambi F. (a cura di) (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cameron J., Pierce W.D. (1994), "Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a metaanalysis", *Review of Educational Research*, 64(3): 363-423.
- Capacchione G. (2012), *Determinanti della persistenza accademica: rilevanza della regolarità come indice di performance del primo anno di corso*, Tesi di Dottorato di ricerca in Psicologia dell'orientamento e dei processi di apprendimento, Università "la Sapienza", Roma.
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Cavalletto G.M. (a cura di) (2015), *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Cederna G. (a cura di) (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, Save the Children & Treccani.
- Charmaz C. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, London.
- Charteris J., Smardon D. (2019), "Student voice in learning: Instrumentalism and tokenism or opportunity for altering the status and positioning of students?", *Pedagogy, Culture & Society*, 27: 2, 305-323.
- Chiesa D. (2018), "I ragazzi e le scuole umanizzano la città", *Rivista dell'Istruzione*, 3, pp. 39-47.
- Christiansen J.F. (2007), *Parental education levels and their effect on first year retention and grade point ratio*, Clemson University.
- Codara L. (1998), *Le mappe cognitive*, Carocci, Roma.
- Colombo M. (2001), *Scuola e comunità locali*, Carocci, Roma
- Colombo E. (2002), *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.
- Colombo E. (2007), "Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente immigrazione", *Mondi migranti*, FrancoAngeli, Milano, I, 63-85.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erikson, Trento.
- Colombo M. (2014), "Giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse", *REMHO*, Brasilia, XXII(42), 159-170.
- Commissione europea (2013), *Study on education support to newly arrived migrant children*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Commissione europea (2017a), *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities* (2016-17).
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017b), *Key Data on Teaching Languages*

- at School in Europe, 2017 Edition, Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cook-Sather A. (2002), "Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education", *Educational researcher*, 31(4): 3-14.
- Cook-Starter A. (2013), *Legittimare il punto di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo, del cambiamento in educazione*, in Grion V., Cook Starter A. (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Cook-Sather A. (2018), *Tracing the evolution of student voice in educational research. In Radical collegiality through student voice*, Springer, Singapore, 17-38.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale*, il Mulino, Bologna.
- Corbin J.M., Strauss A. (1990), "Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria", *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Cotesta V., Di Franco G., Tognonato C. (2009), *Indagine sulle aspettative delle famiglie immigrate verso il sistema formativo italiano*, Roma Tre Università degli studi, Cires Centro interdipartimentale di ricerca.
- Crul M. (2000), "The educational position of the second generation in the Netherlands: results, career routes and explanations", *EFFNATIS Working Paper 35*, Institute for Migration and Ethnic Studies, University of Amsterdam (IMES).
- Crul M., Schneider J., Lelie F. (eds.) (2012), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Czerniawski G., Kidd W. (eds.) (2011), *Student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*, Emerald group Publishing, Bingley.
- Danaher P.A. (1994), "Pupil perceptions of the teacher education practicum: The results of two surveys administered in a Melbourne independent secondary school", *Journal of Education for Teaching*, 20: 2, 215-228.
- Da Re L. (2016), *Il Tutorato formativo come strategia per la prevenzione del Drop-out e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari – La tutoria formativa come strategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios*, Tesi di Dottorato, Università degli studi di Padova.
- Da Re L., Clerici R. (2017), *Drop-out, performance and tutoring: an investigation at the University of Padua*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia (España), 142-143.
- Deci E. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 54-67.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.
- Degli Uberti S. (2014), *Culture delle migrazioni*, in Riccio B. (a cura di) *Antropologia delle migrazioni*, CISU, Roma.
- Dei F. (1999), *Interpretazioni della violenza, tra natura e cultura*, in AA.VV., *Alle*

- radici della violenza. Per spiegare l'umanità dell'uomo*, a cura del CIDI della Carnia e del Gemonese, Paolo Gasparri Editore, Udine.
- Dei F. (2011), *A cosa serve l'etnografia a scuola?*, in Simonicca A. (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma.
- Dei F. (a cura di) (2018), *Cultura, Scuola, Educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini Editore, Pisa.
- De Latour E. (2003), "Héros de retour", *Critique internationale*, 19, 171-189.
- Della Porta D. (2010), *L'intervista qualitativa*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1998), *Passato e futuro dell'educazione linguistica democratica*, in Ferreri S., Guerriero A.R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-35.
- De Mauro T. (2015), *La Buona Scuola? Da bocciare. E non chiamatela riforma...*, testo disponibile al sito: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/de-mauro-%E2%80%99Cla-buona-scuola-da-bocciare-e-non-chiamatela-riforma%E2%80%A6%E2%80>.
- DesJardins S.L., Albourg D.A., McCall B.P. (1999), "An event history model of student departure", *Economics of education review*, 18(3), 375-390.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, MacMillan, New York (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Dey I. (1999), *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, Academic Press, London.
- Dey I. (2004), *Grounded theory*, in Seale C., Gobo G., Gubrium J.F., Silverman D. (eds), *Qualitative Research Practice*, Sage, London.
- Dickhäuser O., Reinhard M.A., Englert C. (2011), "'Of course I will...': The combined effect of certainty and level of expectancies on persistence and performance", *Social Psychology of Education*, 14(4), 519-528.
- Di Pasquale C. (2018), "A Scuola d'identità", *Studi Culturali*, 15(3), 429-438.
- Douglas M. (1991), *Come percepiamo il pericolo. Antropologia del rischio*, Feltrinelli, Milano.
- Durkheim E. (2007), *Il Suicidio. Studio di sociologia*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli (ed. or. 1897).
- Elias N. (2009), *La civiltà delle buone maniere. Le trasformazioni dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, il Mulino, Bologna.
- Fabietti U. (2005), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma.
- Nagaoka J., Farrington C.A., Roderick M., Allensworth E., Keyes T.S., Johnson D.W., Beechum N.O. (2013), "Readiness for College: The Role of Noncognitive Factors and Context", *Voices in Urban Education*, 45-52.
- Farruggia S.P., Han C.W., Watson L., Moss T.P., Bottoms B.L. (2018), "Noncognitive factors and college student success", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3), 308-327.
- Fasanella M. (1994), "The quality of student life: Toward a coherent conceptual-

- ization”, *Social Indicators Research*, 205-264.
- Fasanella A., Tanucci G. (2006), *Orientamento e carriera universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Favaro G. (2000), *Il mondo in classe*, La Scuola, Brescia.
- Favaro G. (2004), *L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria*, in Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano.
- Favaro G. (2010), *Per una scuola dell'inclusione*, testo disponibile al sito: www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf
- Favaro G. (a cura di) (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Favaro G. (2016), “L’italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità”, *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560/7333>.
- Favaro G., Napoli M. (a cura di) (2006), *Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano.
- Favaro G.E., Papa N. (2011), *Pratiche di Integrazione. L'inserimento degli studenti stranieri nelle scuole superiori di Milano e Provincia*, Progetto “Non uno di meno”. *Ragazze e ragazzi nell'istruzione superiore*.
- Favole A. (2015), *Oceania. Isole di creatività culturale*, Laterza, Bari.
- Fielding M. (1999), “Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice”, *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-65.
- Fielding M. (2001a), “Students as radical agents of change”, *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.
- Fielding M. (2001b), “Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?”, *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, 43(2): 100-109.
- Fielding M. (2004), “Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities”, *British educational research journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding M. (2012), “Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy”, *Revista de Educación*, 359: 45-65.
- Fiorucci M. (a cura di) (2004), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando Editore, Roma.
- Fiorucci M. (2008), *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Ed. ETS, Pisa.
- Fischer L. (2003), *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna.
- Fisher M. (2018), *Realismo capitalista*, Nero, Roma.
- Forbes A., Wickens E. (2005), “A good social life helps students to stay the course”, *Times Higher Education Supplement*, 1676: 58-63.
- Foucault M. (1969), *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.
- Frisina A. (2010), *Il focus group, una guida pratica*, il Mulino, Bologna.
- Fullan M. (1991), *The new meaning of educational change*, Teachers College

- Press, New York.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Gatta G. (2012), *Corpi di frontiera. Etnografia del trattamento dei migranti al loro arrivo a Lampedusa*, in Pizza G., Ravenda A. (a cura di), *Presenze internazionali. Prospettive sulla dimensione fisico-politica delle migrazioni in Italia*, "A.M." *Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, Argo, Lecce.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York.
- Gentile M., Chiappelli T. (2016), *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nelle classi plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Giacalone F. (a cura di) (2017), *Il tempo e la complessità. Teorie e metodi dell'antropologia culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Giusti M. (a cura di) (2004), *Formarsi all'intercultura. La Giornata interculturale della Bicocca di Milano*, FrancoAngeli, Milano.
- Giusti M. (a cura di) (2012), *L'educazione interculturale*, Rizzoli Etas.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine, New York.
- Gobbo F., Gomez A.M. (a cura di) (2003), *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma.
- Goncharova G.N. (2016), "Getting inside the migrants' world (s): Biographical interview as a tool for (re) searching transcultural memory Crossings", *Journal of Migration & Culture*, 7(1): 43-61.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione della scuola*, testo disponibile al sito: <https://comune-info.net/2015/02/i-rischi-medicalizzazione-scuola/>
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci Editore, Roma.
- Greenbaum T.L. (1998), *The handbook for focus group research* (2nd ed.), Sage Publications.
- Grion V., Cook-Sather A. (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Griswold W. (2005), *Sociologia della cultura*, il Mulino, Bologna.
- Guèrzonì G. (2015), "Le dispersioni scolastiche di alunni e insegnanti", *Educazione interculturale*, 13(3): 2-21.
- Guèrzonì G. (2017), *Le dinamiche interculturali nella scuola: uno sguardo antropologico*, in Giacalone F. (a cura di), *Il tempo e la complessità. Teorie e metodi dell'antropologia culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Gulli A. (2003), *Un domicilio sconosciuto. Dropout tra selezione scolastica e forme sociali di disagio*, Eucos, Roma.
- Hagedorn L.S. (2005), *How to define retention: A new look at an old problem*, in Seidman A. (ed.), *College student retention: Formula for student success*, American Council on Education and Praeger Publishers, Westport, CT, 89-105.
- Hall E. (1990), *The Silent Language*, Doubleday, New York.
- Hampton D., Blythman M. (2006), *Recovering the student voice: retention and achievement on foundation degrees*, in *Researching Foundation Degrees: Linking Research and Practice*, Foundation Degree Forward Publications, London.
- Heckman J.J., Rubinstein Y. (2001), "The Importance of Noncognitive Skills: Lessons

- from the GED Testing Program”, *American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- Henwood K.L., Pidgeon N.F. (2006), *Grounded theory*, in Breakwell G., Hammond S., Fife-Shaw C., Smith J. (eds), *Research Methods in Psychology*, 3rd edn, Sage, London.
- Hervé V. (2010), *Decisioni collettive difficili da prendere. Note antropologiche per una teoria dell’educazione*, in Benadusi M. (a cura di), *Antropomorfismi. Tradurre, interpretare e praticare conoscenze organizzative e di sviluppo*, Quaderni C.E.R.C.O., Guaraldi, Rimini, 13-48.
- Invalsi (2018), *Rapporto prove Invalsi 2018*, testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf.
- ISMU, MIUR, “Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali – Rapporto Nazionale A.s. 2014/2015”, a cura di M. Santagati e V. Ongini, *Quaderni ISMU*, 1/2016, testo disponibile al sito: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-MIUR-Ismu-2014_15.pdf
- Ishitani T.T., DesJardins S.L. (2002), “A longitudinal investigation of drop-out from college in USA”, *Journal of college student retention: research, theory & Practice*, 4(2), 173-201.
- ISTAT (2016), *L’integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>
- ISTAT (2018), *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2018/07/Indicatori-dellistruzione.pdf>
- ISTAT (2020a), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identità-e-percorsi.pdf>
- ISTAT (2020b), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Izzo A. (2005), *Storia del pensiero sociologico*, Vol. II, il Mulino, Bologna.
- Jenkins E.W. (2006), *The student voice and school science education*, Taylor & Francis, 49-88.
- Kanfer Chen Pritchard (2008), *Work motivation: Past, Present and future*, Routledge Taylor & Francis group, New York, London.
- Kanizsa S. (1993), *Che ne pensi? L’intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Katz D., Kahn R.L. (1978), *The social psychology of organizations*, Wiley, New York.
- Kirton M.J. (2000), *Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen*, Dissertation Abstracts International Section A, Humanities and Social Sciences.
- Kohli M. (1981), “Biography: Account, text, method”, *Biography and society*, 69.
- Kozol J. (1991), *Savage inequalities: Children in America’s schools*, Harper Perennial, New York.

- Lawrence J. (2005), "Re-conceptualising attrition and retention: Integrating theoretical, research and student perspectives", *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3), 16-33.
- Lensmire T.J. (1998), "Rewriting student voice", *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 261-291.
- Lloyd-Smith, Tarr J. (2000), *Researching children's perspectives: A sociological dimension*, in Lewis A., Lindsay G. (eds.), *Researching Children's Perspectives*, Open University Press, Buckingham, 59-70.
- Lombardi Satriani L.M. (2004), *Il sogno di uno spazio. Itinerari ideali e traiettorie simboliche nella società contemporanea*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Lucisano P. (2017), *Quale democrazia?*, in Fiorucci M., Lopez G. (eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma TrE-Press, Roma.
- Maciotti M.I. (a cura di) (1992), *Per una società multiculturale*, Liguori, Napoli.
- Mackie S. (2001), "Jumping the Hurdles – Understanding Student Withdrawal Behaviour", *Innovations in Education and Teaching International*, 38(3), 265-276.
- Maretti M., Rossi T., Tiboni R., (2015), *Progettare nella scuola. Analisi della risposta dei bisogni formativi nella Provincia di Chieti*, Aracne, Roma.
- Matera V. (a cura di) (2008), *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*, UTET Università, Torino.
- Matera V. (2017), *Antropologia contemporanea: la diversità culturale in un mondo globale*, Editori Laterza, Roma.
- Mayes E. (2020), "Student voice in school reform? Desiring simultaneous critique and affirmation", *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 41, 454-470.
- McClelland D.C. (1965), "Toward a theory of motive acquisition", *American Psychologist*, 20(5), 321-333.
- McClenney K.M., Waiwaiole E.N. (2005), "Voices on Student Retention", *Community College Journal*, 75(5), 33-36.
- McLeod J. (2011), "Student voice and the politics of listening in higher education", *Critical studies in Education*, 52(2), 179-189.
- Mitra D.L. (2004), "The significance of students: Can increasing 'Student Voice' in schools lead to gains in youth development?", *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Mitra D. (2018), "Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change", *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487.
- MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, testo disponibile al sito: [//www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)-MIUR.
- MIUR (2014), *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente*, nota prot. n. 4232 del 19 febbraio.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2015), *Diversi da chi?*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.

- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>
- MIUR, Ufficio Statistica e studi (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/web/guest/viewasset/-/asset_publisher/JSNbzntsYmTr/content/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2017-2018
- MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (2020), *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, testo disponibile al sito: <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2020/07/MIUR-La-lingua-ci-fa-uguali.pdf>.
- MIUR (2020), *Rientriamo a scuola*, Piano Scuola 2020/2021, testo disponibile al sito: <https://www.istruzione.it/rientriamoascuola/index.html>.
- Molina S. (2014), *Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l'integrazione dei figli degli immigrati?*, in Paolazzi L., Sylos Labini M. (a cura di), *People First. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*, S.i.p.i., Roma, 73-97.
- Molinari L. (2000), *La professione docente nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma.
- Morcellini M., Cortoni I. (2007), *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento.
- Moxley D.M., Najor-Durack A., Dumbriq C. (2001), *Keeping Students in Higher Education: successful practices & strategies for retention*, Kogan Page Limited, England.
- Mpi (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, Osservatorio nazionale intercultura e integrazione*, testo disponibile al sito: archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- Muis K.R., Edwards O. (2009), "Examining the stability of achievement goal orientation", *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 265-277.
- Nicholls J.G. (1984), "Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance", *Psychological Review*, 91(3), 328.
- Nora A. (2002), "The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 41-56.
- Özveren E. (2017), *Transnational social spaces: Agents, networks and institutions*, Routledge, London.
- Pajares F. (1996), "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pandit N.R. (1996), *The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method*, Academic Press, Manchester.
- Paone F. (2019), *Climi di classe e condizionamenti comunicazionali*, Libreria Universitaria, Padova.

- Paone F. (2020), *“Our Idea of School”*: Democracy Workshops the Classroom, in Soitu D., Mayerova S., Maturo F. (eds.), *Innovative and integrated approaches of care services*, Springer International Publishing, Zürich.
- Pascarella E.T. (1980), “Student-faculty informal contact and college outcome”, *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella E.T., Terenzini P.T. (2005), *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, Jossey-Bass Higher & Adult Education.
- Paxton M. (2012), “Student voice as a methodological issue in academic literacies research”, *Higher education research & development*, 31(3), 381-391.
- Pearce T.C., Wood B.E. (2019), “Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools”, *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130.
- Piasere L. (2007), *L’etnografo imperfetto*, Laterza, Roma-Bari.
- Piasere L. (2010), *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Seid, Firenze.
- Pichierrri A. (2005), *Introduzione alla sociologia dell’organizzazione*, Editori Laterza, Bari.
- Pidgeon N., Henwood K. (1997), *Using grounded theory in psychological research*, in Hayes N. (ed.), *Doing Qualitative Analysis in Psychology*, Psychology Press, Hove.
- Pinto Minerva F (2002), *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pintrich P.R., De Groot E.V. (1990), “Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance”, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich P.R., Schrauben B. (1992), *Students’ motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*, in Schunk D.H., Meece J.L. Hillsdale, *Student Perceptions in the Classroom*, NJ, Erlbaum, 83-149.
- Pollini G. (1998), *Sociologia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkeley.
- Premazzi V., Ricucci R. (2014), *Oltre l’accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere*, Fieri, Torino.
- Price J.L. (1977), *The Study of Turnover*, Iowa State University Press, USA.
- Puglielli E. (2020), *Neoliberismo e crisi del sistema scolastico democratico. Per un inquadramento storico*, in Fiorucci M. (a cura di), *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, Roma Tre Press, Roma.
- Quattrociocchi L., Conti C. (2017), *L’integrazione tra presente e futuro*, in Strozza S., De Santis G. (a cura di), *Rapporto sulla popolazione. Le molte facce della presenza straniera in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Queirolo Palamas L. (2006), *Prove di seconde generazioni: giovani di origine immigrate tra scuole e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano.
- Raimo C. (2017), *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l’uguaglianza che non c’è*, Einaudi, Torino.
- Ranisio G. (2017), *La disabilità: un approccio antropologico*, in Giacalone F. (a cura di) (2017), *Il tempo e la complessità. Teorie e metodi dell’antropologia*

- culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Reakes A. (2007), "The education of asylum seekers: Some UK case studies", *Research in Education*, 77(1), 92-107.
- Rebughini P. (2005), *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donizelli, Roma.
- Ribolzi L. (2012), *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione*, Mondadori Università, Milano.
- Ricolfi L. (1997), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini scientifica, Milano.
- Rosenthal G. (2005), *Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte*, in Völter B., Dausien B., Lutz H., Rosenthal G. (eds), *Biographieforschung in Diskurs*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Rotter J.B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rovai A.P. (2003), "In search of higher persistence rates in distance education online programs", *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Rudduck J., Flutter J. (2004), *How to Improve Your School: Giving Pupils a Voice*, Continuum, London.
- Rudduck J., Chaplain R., Wallace G. (1996), *School improvement: What can pupils tell us?*, David Fulton, London.
- Sander W.E., Krautmann A.C. (1995), "Catholic schools, dropout rates and educational attainment", *Economic Inquiry*, 33(2), 217-233.
- Santerini M. (a cura di) (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (a cura di) (2008), *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Erickson, Trento.
- Save the children, *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa. Riscriviamo il futuro*, testo disponibile al sito: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Sayad A. (1996), "La doppia pena del migrante. Riflessioni sul "pensiero di stato", *Aut Aut*, vol. 275, Il Saggiatore, Milano.
- Schein E.H. (1984), "Coming to a new awareness of organizational culture", *Sloan Management Review*, 25(4) 3-16 (trad. it., *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in Gagliardi P., 1995).
- Schein E.H. (1990), *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini e Associati, Milano.
- Sciolla L. (2002), *Sociologia dei processi culturali*, il Mulino, Bologna.
- Schultz J., Cook-Sather A. (eds.) (2001), *In our Own Words: Student perspectives on School*, Lanham MD, Rowman and Littlefield.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Seale J. (2010), "Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods", *British Educational Research Journal*,

36(6), 995-1015.

- Semeraro R. (2014), "L'Analisi Qualitativa dei dati di Ricerca in Educazione", *Italian Journal of Educational Research*, Società Italiana di Ricerca Didattica.
- Sen A.K. (2006), *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari.
- Seppilli T., Guaitini Abbozzo G. (1973), *Schema concettuale di una teoria della cultura*, Istituto di Etnologia e Antropologia culturale, Perugia.
- Simonicca A. (2008), *Antropologia del turismo: strategie di ricerca e contesti etnografici*, Carocci, Roma.
- Simonicca A. (a cura di) (2011), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma.
- Simonicca A. (2020), *Assimilazione*, in *Intercultural Lexicon, Reset Dialogues on Civilizations*, testo disponibile al sito <https://www.resetdoc.org/it/intercultural-lexicon/assimilazione/>.
- Sinkkonen H.-M., Kyttälä M. (2014), "Experiences of Finnish teachers working with immigrant students", *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183.
- Stefoni C. (2010), *Política Migratoria en Chile*, in Zurbriggen C., Mondol L. (eds), *Estado actual y perspectivas de las políticas migratorias en el Mercosur*, FLACSO, Montevideo, Uruguay.
- Stenhouse L.A. (1983), *The aims of the secondary school*, in Stenhouse L.A., *Authority, education and emancipation*, Heinemann Educational Books, London, 153-154.
- Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.
- Taliani S., Vacchiano F. (2006), *Altri corpi. Antropologia ed etnopsicologia delle migrazioni*, Unicopli, Milano.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory?*, Carocci, Roma.
- Tassan M. (2020), *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Zanichelli Cea, Milano
- Thomas W.I., Znaniecki F. (1968), *Il contadino polacco in Europa e in America*, Comunità, Milano.
- Tinto V. (1975), "Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto V. (1997), "Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence", *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto V. (2006), "Research and practice of student retention: What next?", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Tinto V. (2017), "Through the eyes of students", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.
- Trasberg K., Kond J. (2017), "Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network", *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
- UNESCO (2009), *Rapporto mondiale, Investire nella diversità culturale e nel dialogo*.
- Vaccarelli A. (2009), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Edizioni ETS, Pisa.
- Vertovec S. (2001), "Transnational Challenger to the 'New' Multiculturalism",

Transnational Community Working Papers.

- Vezzali L., Di Derno G.A., Giovannini D. (2017), *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*, UTET Universitaria, Milano.
- Weick K.E. (1976), "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weiner B. (1985), "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Weiner B. (1986), *An Attributional Theory of Emotion and Motivation*, Springer-Verlag, New York.
- Weiner B. (1992), *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*, Sage, Newbury Park, CA.
- Wells R. (2008), "Social and cultural capital, race and ethnicity, and college student retention", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(2), 103-128.
- Wentzel K.R. (1991), "Relations between social competence and academic achievement in early adolescence", *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Wentzel K.R. (1993), "Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school", *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357.
- Wingate U. (2006), "Doing away with 'study skills'", *Teaching in higher education*, 11(4), 457-469.
- Yorke M. (2002), "Formative Assessment – The Key to Richer Learning Experience in Year One", *Exchange*, 3-12.
- Yuen C.Y.M. (2010), "Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 26: 732-741.

Le autrici

Roberta Di Risio, PhD in Scienze Sociali, è borsista di ricerca post-doc presso il Computational Social Research Laboratory e presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. I suoi campi di ricerca riguardano: digital skills e nuove professioni del digitale nella società della conoscenza, digital ethnography, cultura organizzativa nella scuola digitale e nell'industria 4.0, metodi e strumenti per lo sviluppo del Lifelong e Lifewide Learning. Le pubblicazioni più recenti sono: Maretti M., Di Risio R., (2020), *Social Investment, apprendimento permanente e sviluppo locale. La via italiana per la certificazione delle competenze*, FrancoAngeli, Milano; Maretti M., Di Risio R. (2020), "La certificazione delle competenze come strumento di welfare attivo e Inclusivo", *Sociologia del lavoro*, 156, pp.214-230; Di Risio R. (2020), "Introduzione ai media digitali", in Maretti M., Fontanella L., *La ricerca sociale nello spazio digitale*, FrancoAngeli, Milano.

Mara Maretti (PhD) è coordinatrice del Computational Social Research Lab del Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, del quale è inoltre responsabile scientifico per l'area sociologica. Docente di Metodologia della ricerca sociale, Ricerca sociale computazionale e Politiche sociali, si è dedicata negli ultimi anni all'approfondimento delle tecniche di ricerca computazionali per le scienze sociali con alcune applicazioni in particolare nell'ambito dell'utilizzo dei dati aperti nelle politiche sociali e sanitarie, hate speeches, propaganda computazionale, stalking online, mutamenti dell'identità nella società computazionale. È autrice di diverse pubblicazioni nel campo della metodologia della ricerca sociale, della sostenibilità e transizione energetica, delle politiche sociale e del lavoro. È direttrice della collana FrancoAngeli "Computational Social Science".

Fiorella Paone, pedagogista e assegnista di ricerca presso l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, si occupa di professioni pedagogiche, pedagogia di comunità e inclusione scolastica e sociale con particolare attenzione agli orientamenti comunicazionale emergenti e all'educazione linguistica in ottica multimodale. È impegnata in percorsi formativi in ambito genitoriale, sociale e scolastico in collaborazione con il Programma nazionale Nati per Leggere e con istituti

scolastici e biblioteche. Fra le più recenti pubblicazioni: “Una indagine qualitativa. Fare cittadinanza: opinioni, considerazioni, commenti”, in Ambel M. *Una scuola per la cittadinanza. Idee, Percorsi Contesti* (Volume secondo. *Gli orizzonti di senso*) (2020); “Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo”, in E.M. Bruni (a cura di), *Intercultura, Scuola e Buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano, (2019); “Il territorio racconta. Narrazione, memoria, comunità e identità in un percorso di educazione degli adulti: un caso studio”, *I Problemi della Pedagogia*, 2/2020; “Valorizzare le competenze genitoriali pagina dopo pagina. Un percorso nel carcere di Lanciano”, *Education Sciences & Society*, 12, 2/2020.

Thea Rossi, antropologa, è ricercatrice in Discipline demotnoantropologiche presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali dell’Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara. Si occupa di migrazioni europee e internazionali, di mobilità europea, di processi di integrazione/inclusione ed educazione interculturale, di tematiche legate all’identità, al rapporto tra tradizione e memoria nel contesto europeo e nelle culture indigene del continente americano, di tematiche di genere, di simbologia e scrittura nel contesto mesoamericano. Ha svolto ricerche di campo in Messico, Guatemala e Cile. Collabora con istituti scolastici, enti e associazioni locali e nazionali per attività di ricerca, progettazione e docenza di percorsi sull’Antropologia del turismo e del territorio, su pari opportunità, intercultura, su prevenzione e contrasto del disagio in ambito scolastico e sociale. Per FrancoAngeli ha curato di recente, con A. Gasparroni, *Viaggiando per le Americhe. Percorsi tra realtà e futuri immaginati*.

Vanessa Russo è assegnista di ricerca presso l’Università degli studi “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara e Dottore di ricerca in Scienze Sociali: Teorie, Applicazioni e Interventi presso la stessa università. I suoi interessi di ricerca riguardano: la Sociologia computazionale e la Digital Ethnography. Il suo percorso formativo le ha permesso di lavorare con la Social Network Analysis e di applicare molteplici tecniche di ricerca allo studio di fenomeni sociali in Rete. Tra le sue pubblicazioni: Maretti M., Russo V., Del Gobbo E. (2020), “Open data governance: civic hacking movement, topics and opinions in digital space”, *Quality & Quantity*, 1-22; Maretti M., Russo V. (2020), “Comunità innovative di pratiche online come strumento di attivazione di salute”, *Salute E Società*, 3(1); *Città e culture nello spazio digitale. E-Methods applicati allo studio del mediattivismo civico*, FrancoAngeli, Milano; *Un’applicazione empirica dei Big Data allo studio del mediattivismo civico*, in Agnoli S., Parra Saiani P., a cura di (2016), “Sulle tracce di big data. Questioni di metodo e percorsi di ricerca”, numero monografico di *Sociologia e ricerca sociale*, anno XXXVII, n. 109, FrancoAngeli.

Clara Salvatori è studentessa del corso di Laurea magistrale in Ricerca sociale, politiche della sicurezza e criminalità e borsista in Statistica sociale nell’ambito del progetto dal titolo “Attitudine al rispetto delle norme durante l’emergenza sanitaria in Italia” presso l’Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara. Ha partecipato al progetto di ricerca “Academic Persistence and Dropout risk assesment” e ha

svolto il ruolo di tutor didattico-organizzativo nell'ambito del progetto POT 9 GPS.UNI presso la stessa Università. I suoi interessi sono orientati verso le tecniche di ricerca sociale computazionale ed analisi dei dati sia qualitativi (in particolare la Grounded Theory) che quantitativi (Delphi, Text mining, Statistica Descrittiva) e all'utilizzo di software come RStudio. Da sempre molto attiva nel volontariato, ha collaborato con diverse associazioni che operano nel settore dello svantaggio socioeconomico.

Annalina Sarra è ricercatrice in Statistica presso il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sullo studio dei modelli spaziali, modelli a variabili latenti, della Data Envelopment Analysis, con applicazioni in ambito sia ambientale che sociale. Di recente si è dedicata allo studio di tecniche di ricerca computazionali per le scienze sociali. È autrice di diverse pubblicazioni scientifiche, tra cui articoli in riviste e contributi in convegni nazionali ed internazionali. Fra le più recenti pubblicazioni : "Thirty years of research into hate speech: topics of interest and their evolution" (coautori: A. Tontodimamma, E. Nissi, L. Fontanella) *Scientometrics* (2020); "Emerging Topics in Brexit Debate on Twitter around the Deadlines" (coautori: E. del Gobbo, S. Fontanella, L. Fontanella) *Social Indicators Research* (2020); "Facebook debate on Sea Watch 3 case: detecting offensive language through Automatic Topic Mining Techniques" (coautori: A. Tontodimamma, E. del Gobbo, V. Russo, L. Fontanella) in *Data Science and Social Research II* Berlin: Springer Verlag (2020); "Gender Differences in Social Institutions Matter in Shaping Gender Equality in Education and the Labour Market? Empirical Evidences from Developing Countries" (coautori: L. Fontanella, S. Di Zio) *Social Indicators Research* (2020).

Laboratorio Sociologico
vi aspetta online sui social



Direzione Scientifica
Costantino Cipolla

Coordinamento Editoriale online delle sei sezioni della Collana
Francesca Cubeddu

- 1) **Sezione Teoria, Epistemologia, Metodo** (attiva dal 1992)
Responsabile Editoriale: Eleonora Sparano
- 2) **Sezione Ricerca empirica ed Intervento sociale** (attiva dal 1992)
Responsabili Editoriali: Barbara Baccarini e Sara Sbaragli
- 3) **Sezione Manualistica, Didattica, Divulgazione** (attiva dal 1995)
Responsabile Editoriale: Angela Delli Paoli
- 4) **Sezione Sociologia e Storia** (attiva dal 2008)
Responsabile Editoriale: Gabriele Giacomini
- 5) **Sezione Diritto, Sicurezza e Processi di vittimizzazione** (attiva dal 2011)
Responsabile Editoriale: Vera Kopsaj
- 6) **Sezione Gusto e Società** (attiva dal 2012)
Responsabile Editoriale: Sara Petroccia
- 7) **Sezione Sociologia e storia della Croce Rossa** (attiva dal 2013)
Responsabile Editoriale: Alessandro Fabbri

Laboratorio sociologico
diretta da C. Cipolla

Ultimi volumi pubblicati:

Teoria, Epistemologia, Metodo

EVERARDO MINARDI, CLETO CORPOSANTO, COSTANTINO CIPOLLA (a cura di), *Achille Ardigò, a cento anni dalla nascita*.

COSTANTINO CIPOLLA, *Una sociologia connettiva e autocorrettiva* (disponibile anche in e-book).

COSTANTINO CIPOLLA (a cura di), *La sociologia sovranazionale di Roberto Cipriani* (disponibile anche in e-book).

CLAUDIO BARALDI, FEDERICO FARINI, VITTORIO IERVESE (a cura di), *Raccontare storie personali in classe. Dalla ricerca all'innovazione educativa* (disponibile anche in e-book).

ACHILLE ARDIGÒ, *Per una sociologia oltre il post-moderno*.

COSTANTINO CIPOLLA, GIUSEPPE MASULLO (a cura di), *Un sociologo per il Mezzogiorno. Il percorso intellettuale e umano di Natale Ammaturo*.

ROBERTO CIPRIANI, ROSANNA MEMOLI (a cura di), *La sociologia eclettica di Costantino Cipolla* (disponibile anche in e-book).

CARMINE CLEMENTE, THAIS GARCIA-PEREIRO, *Introduzione alla sociologia dei corsi di vita*.

NIKLAS LUHMANN, *L'economia della società* (disponibile anche in e-book).

NICOLA STRIZZOLO, ANTONELLA POCECCO, CLAUDIO MELCHIOR, *La comunicazione eclettica. Le dimensioni comunicative nella web society* (disponibile anche in e-book).

CLAUDIO BARALDI, LAURA GAVIOLI, *La mediazione linguistico-culturale nei servizi sanitari. Interazione ed efficacia comunicativa*.

COSTANTINO CIPOLLA, *Per una scienza sociale eclettica. Riflessioni aforistiche e algoritmiche* (disponibile anche in e-book).

COSTANTINO CIPOLLA, EDI CANESTRINI (a cura di), *La dissoluzione della sessualità umana nell'era digitale* (disponibile anche in e-book).

EMILIANA MANGONE, *Dalle "calamità" di Sorokin alla "rinascita". La sociologia integrale per lo studio dei disastri*.

COSTANTINO CIPOLLA, *Heidegger. Un'interpretazione sociologica* (disponibile anche in e-book).

LINDA LOMBI, MICHELE MARZULLI (a cura di), *Theorising Sociology in the Digital Society* (E-book).

ANTONIO SCAGLIA, *Orgoglio borghese e utopia popolare. Indagine su spettacolo e cultura nella città di Bolzano* (disponibile anche in e-book).

SABRINA SPERANZA (a cura di), *I valori pubblici della comunicazione sociale*.

ANGELA SPINELLI (a cura di), *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835131564

Il volume presenta i risultati della ricerca realizzata dalla Coop. Soc. *On The Road* nell'ambito del progetto "Scommettiamo sulla cittadinanza" FAMI IMPACT 2014-2020, PROG- 2024. La ricerca è il risultato del lavoro di indagine svolto dalle ricercatrici in collaborazione con la Rete delle scuole multiculturali individuate dall'Ufficio Scolastico regionale d'Abruzzo con l'intento di esplorare le problematiche connesse alla gestione dei processi di integrazione degli alunni con origini migratorie, con il fine ultimo di ricavare materiale utile all'elaborazione di una proposta di linee guida per l'inclusione. La complessità degli aspetti in gioco ha indotto a scegliere una prospettiva di ricerca in grado di integrare i contributi della sociologia, della pedagogia, dell'antropologia, delle diverse scienze sociali per elaborare nella fase conclusiva ipotesi interpretative e applicative di tipo interdisciplinare, scaturite dall'incrocio tra gli interessi scientifici delle ricercatrici e le istanze specifiche dei vari attori che a diverso titolo sono coinvolti nel processo di integrazione/inclusione degli alunni con background migratorio. Nel volume sono presenti contributi di diversa tipologia, alcuni con un taglio più teorico, altri più metodologico; alcuni introducono e inquadrano i temi sviluppati nell'ambito delle diverse attività di ricerca, altri analizzano i materiali raccolti tramite focus group con i docenti e interviste ad alunni/e delle scuole coinvolte e a studenti/esse dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Mara Maretti (PhD) è docente di Social data science: teorie e applicazioni, Politiche sociali e Storia della sociologia nonché coordinatrice del Computational Social Research Lab del Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Roberta Di Risio (PhD) è borsista di ricerca post-doc presso il Computational Social Research Laboratory e presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Thea Rossi (PhD) insegna Antropologia e fenomeni della devianza all'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. Collabora con istituti scolastici, enti e associazioni locali e nazionali per attività di ricerca, progettazione e docenza di percorsi su pari opportunità, intercultura, prevenzione e contrasto del disagio in ambito scolastico e sociale.

FONDO ASILO MIGRAZIONE INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo Specifico 2 Integrazione/Migrazione Legale.

Obiettivo Nazionale ON2- Integrazione- Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi

Autorità delegata- IMPACT- Progetto dal titolo: "Scommettiamo sulla cittadinanza" - Codice progetto: PROG - 2424 CUP n. C99G18000070006