

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FIRENZE
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA IN OPERATORE PROFESSIONALE**

**LA SECONDA GENERAZIONE DI IMMIGRATI:
LA VOCE DEGLI ADOLESCENTI ED I PROGETTI
INTERCULTURALI**

RELATORE

Prof. Clara Maria Silva

CANDIDATO

Chiara Robbiano

Anno Accademico 2005-2006

INDICE

| | |
|---|------------|
| INTRODUZIONE..... | 1 |
| | |
| CAPITOLO PRIMO..... | 8 |
| | |
| La seconda generazione: i bisogni linguistici e culturali..... | 8 |
| 1.1 La seconda generazione degli immigrati in Italia..... | 8 |
| 1.2 Provenienze e percorsi dei minori immigrati in Italia..... | 15 |
| 1.3 Separazioni e incontri: quale identità per i giovani immigrati?..... | 24 |
| 1.4 Prima e seconda generazione a confronto nei bisogni linguistici e culturali..... | 32 |
| 1.5 Dalla provvisorietà del progetto migratorio alla sua stabilizzazione..... | 37 |
| | |
| CAPITOLO SECONDO..... | 40 |
| | |
| La scuola e le sfide poste dall'educazione interculturale..... | 40 |
| 2.1 Verso una Pedagogia Interculturale: l'Europa dall'assimilazionismo all'educazione interculturale | 40 |
| 2.2 Le sfide poste dall'educazione interculturale..... | 50 |
| 2.3 L'educazione dei figli degli immigrati: il ruolo della scuola..... | 56 |
| 2.4 Approcci multiculturali e approcci interculturali..... | 61 |
| | |
| CAPITOLO TERZO..... | 75 |
| | |
| La voce di alcuni adolescenti immigrati: le interviste..... | 75 |
| 3.1. La metodologia delle storie di vita..... | 75 |
| 3.1.1 Storia di N..... | 82 |
| 3.1.2 Storia di E..... | 86 |
| 3.1.3 Storia di D..... | 91 |
| 3.1.4 Storia di M..... | 94 |
| 3.1.5 Storia di F..... | 95 |
| 3.1.6 Storia di F..... | 100 |
| 3.1.7 Storia di S..... | 104 |
| 3.1.8 Storia di E..... | 106 |
| 3.1.9 Storia di C..... | 108 |
| | |
| CAPITOLO QUARTO..... | 110 |
| | |
| Progetti interculturali nella scuola media di secondo grado a favore degli alunni immigrati..... | 110 |
| 4.1 Introduzione..... | 110 |
| 4.2 Il progetto "Agorà"..... | 112 |
| Caratteristiche del progetto: gli obiettivi ed alcuni dati..... | 112 |

| | |
|---|-----|
| Modalità organizzative..... | 117 |
| Metodologie di riferimento..... | 118 |
| Note conclusive..... | 120 |
| 3.2 Progetto “Tanti Mondi, Una Comunità”..... | 123 |
| Caratteristiche del progetto: gli obiettivi e alcuni dati..... | 123 |
| Modalità organizzative..... | 127 |
| Metodologie di riferimento..... | 128 |
| 3.3 Progetto “Elledue”..... | 132 |
| Caratteristiche del progetto: gli obiettivi e alcuni dati..... | 132 |
| Modalità organizzative..... | 135 |
| Metodologie di riferimento..... | 136 |
| Note conclusive..... | 139 |
| 3.4 Il progetto “Pathways”..... | 141 |
| Caratteristiche del progetto: gli obiettivi ed alcuni dati..... | 141 |
| Modalità organizzative..... | 144 |
| Metodologie di riferimento..... | 151 |
| Note conclusive..... | 152 |

| | |
|-------------------------|------------|
| CONCLUSIONI..... | 153 |
|-------------------------|------------|

| | |
|-----------------------|------------|
| APPENDICE..... | 162 |
|-----------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| Domande utilizzate come schema di riferimento per i racconti..... | 162 |
|--|------------|

| | |
|---------------------------------|------------|
| Il progetto “Agorà”..... | 166 |
|---------------------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| Il progetto “Tanti mondi, una Comunità”..... | 182 |
|---|------------|

| | |
|------------------------------------|------------|
| Il progetto “Pathways”..... | 196 |
|------------------------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFIA..... | 206 |
|--------------------------|------------|

| | |
|------------------------|------------|
| SITOGRAFIA..... | 211 |
|------------------------|------------|

Introduzione

Nell'Italia di oggi il fenomeno dell'immigrazione porta con sé trasformazioni che coinvolgono in misura crescente l'intero assetto sociale, culturale ed economico del Paese. L'aumento del numero di minori stranieri ricongiunti o nati in Italia da genitori stranieri, pone ai sistemi educativi nuove difficoltà e obiettivi da affrontare in vista di una piena integrazione dell'“immigrato” nella società di accoglienza che deve prepararsi ad accogliere ed integrare le nuove culture, creando attraverso l'approccio interculturale una dimensione di arricchimento reciproco. Affrontare la tematica della seconda generazione di immigrati in termini di trasformazione e di sfida per la coesione sociale risulta quindi molto importante: gli adolescenti di cui stiamo parlando rappresentano parte del futuro dell'Italia, sono portatori di culture e forme di pensiero che si distaccano da quello occidentale, rappresentando in un primo istanza una forma di alterità con cui confrontarsi e attraverso cui crescere. Risulta opportuno effettuare una lettura di tale fenomeno secondo una prospettiva interculturale, capace di interpretare la diversità come fonte di ricchezza.

Questa Tesi nasce dalla mia esperienza di tirocinio svolta presso l'Associazione "Arcobaleno" a Firenze, dove sono entrata in contatto con giovani stranieri, perlopiù adolescenti, per insegnare loro l'italiano come seconda lingua. Grazie a questa esperienza, mi sono avvicinata ad alcuni ragazzi immigrati, con cui sono riuscita ad instaurare un rapporto che mi ha permesso di entrare a contatto col loro vissuto personale per comprendere il loro comportamento e la loro capacità di sentirsi integrati nella società italiana. I protagonisti della mia Tesi sono i giovani immigrati di "seconda generazione": ragazzi figli di immigrati che vivono in Italia, dove sono nati o dove hanno vissuto parte della loro socializzazione.

I ragazzi di seconda generazione, se giunti in Italia attraverso il ricongiungimento familiare, devono affrontare sfide spesso impreviste in una fase così delicata quale quella dell'adolescenza; essi si trovano a subire la decisione di emigrare in un Paese di cui spesso non conoscono la lingua e in cui devono costruire da capo legami sociali e talvolta anche quelli familiari. I loro genitori, spesso in Italia da molti anni, devono riacquisire il proprio ruolo educativo all'interno della famiglia ricongiunta per sostenere i figli, cercando di attenuare l'intensità dell'impatto con la nuova società.

Nel caso dei minori nati in Italia, o di coloro che in Italia hanno vissuto parte della loro socializzazione, le sfide da affrontare si fanno più leggere: vivere l'infanzia e parte della scolarizzazione nel paese di immigrazione significa per il minore accettare e risolvere più velocemente le sfide poste dall'esperienza migratoria.

In ogni caso, per i giovani di seconda generazione l'ostacolo e il traguardo principale consiste nell'integrazione all'interno della società ospitante che passa attraverso varie forme: l'apprendimento della lingua italiana, il successo scolastico, la capacità di socializzazione, la capacità di progettare il proprio futuro in Italia, ecc.

Questa Tesi si pone l'obiettivo di inquadrare la problematica fin qui introdotta, approfondendo il vissuto dei giovani di seconda generazione attraverso una serie di interviste, e riportando quattro progetti d'intervento sorti in Milano e Pistoia nell'ambito dell'integrazione interculturale.

Nel primo capitolo viene contestualizzato il fenomeno dell'immigrazione in Italia negli ultimi anni, per focalizzare l'attenzione sulla condizione psicologico-affettiva dei giovani di seconda generazione. Vengono individuate le difficoltà maggiori - da accogliere per trasformare in sfide - a cui vanno

incontro questi minori. Il capitolo è stato integrato con la trascrizione di parte delle interviste che sono state effettuate a nove ragazzi frequentanti corsi e laboratori di italiano, svolti all'interno di due progetti interculturali del milanese. Le parole dei giovani creano la struttura portante del capitolo, fornendo un quadro piuttosto chiaro della condizione sociale, culturale e psicologica del giovane immigrato.

Nel secondo capitolo vengono delineate le tappe storico-sociali del percorso della Pedagogia Interculturale, per capire le dinamiche che hanno contribuito alla sua comparsa in ambito europeo. E' inoltre approfondita la tematica interculturale, specificando come essa si inserisce in ambito educativo e scolastico. Interpretare l'intercultura come risposta alla sfida di una società multiculturale, significa credere in una società aperta al cambiamento, che sappia accogliere ed integrare in sé le diversità apportate anche da soggetti provenienti da culture *altre*. L'educazione interculturale diviene così un'attitudine alla relazione con l'altro nella sua complessità umana, culturale, storica. In questo quadro si inserisce la riflessione finale sul ruolo che giocano i servizi educativi, per la formazione di cittadini dotati di capacità di

critica, di dialogo e di apertura verso la differenza, da interpretare come fonte di arricchimento.

Nel terzo capitolo sono riportate per esteso le testimonianze delle storie di vita di nove ragazzi da me intervistati, provenienti da vari Paesi, quali Filippine, Ecuador, Romania, Cuba, Brasile, Perù, Marocco, Costa d'Avorio, Bolivia.

Nel quarto capitolo vengono presentati quattro progetti interculturali nati per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa nella scuola media di secondo grado e per favorire l'inserimento dei giovani stranieri nella società italiana. Ogni progetto si sviluppa e cresce seguendo un proprio percorso, che viene riportato attraverso una rielaborazione dettagliata (ed ulteriormente approfondita in Appendice) che ne delinea obiettivi, modalità organizzative, strumenti utilizzati, metodologie e note conclusive. Di questi progetti, al momento della stesura, tre erano ancora in corso d'opera: per essi è stato possibile riportare solo qualche nota conclusiva che valutasse l'esito di alcuni interventi e che riferisse i nodi critici incontrati durante lo svolgimento delle attività.

Questa Tesi è aperta ad un tipo di lettura su diversi livelli, richiedendo uno sguardo che passi attraverso le tematiche

sollevate e che riesca a cogliere uno spunto di riflessione dalle parole dei giovani intervistati e dai modelli di attività che per essi vengono studiati attraverso i progetti.

Ritengo opportuno sottolineare che senza la collaborazione e la disponibilità di molte persone non sarei riuscita a svolgere questo lavoro. Vorrei pertanto ringraziare le coordinatrici dei progetti di Milano e il personale del Centro “Come”, mia sorella Silvia, coordinatrice del progetto “Pathways” nella provincia di Pistoia, e Francesco, suo collega, da cui ho ricevuto sostegno anche attraverso materiali di approfondimento durante tutto il lavoro di ricerca.

Ringrazio Andrea che mi ha seguito e sostenuto nei momenti di maggior difficoltà, Laura e Andrea G. che mi hanno aiutato a riflettere ulteriormente sul lavoro svolto, fornendomi materiale di studio interessante. Vorrei inoltre esprimere una profonda gratitudine verso i miei genitori, per la fiducia che hanno riposto in me, e per la possibilità che mi hanno dato di intraprendere e concludere il mio percorso universitario.

Infine vorrei esprimere la mia gratitudine verso i ragazzi che ho intervistato, per la generosità che hanno dimostrato nel

raccontarsi, e per la fiducia che hanno riposto in me: senza le loro testimonianze non sarei riuscita a realizzare questa Tesi.

La seconda generazione: i bisogni linguistici e culturali

1.1 La seconda generazione degli immigrati in Italia

Il fenomeno dell'immigrazione verso il nostro paese ha assunto ormai un carattere strutturale, la cui dimensione sociale e le cui prospettive sono del tutto evidenti. Nel corso degli anni '90 la popolazione immigrata in Italia è raddoppiata¹. Secondo le stime della Caritas, alla fine del 1991 gli immigrati registrati come legalmente soggiornanti in Italia erano 649.000, alla fine del 2001 sono arrivati a 1.600.000 ed alla fine del 2004 erano 2.786.340². La percentuale di richieste di permessi di soggiorno, nonché la loro variabilità, è quindi in crescita costante.

Dal punto di vista della composizione etnica, l'Italia costituisce inoltre uno degli esempi più evidenti di "policentrismo migratorio", giacché nella nostra comunità nazionale sono rappresentati tutti i continenti in gruppi

¹ Caritas-Migrantes, *Dossier statistico Immigrazione 2005*, XV Rapporto, Roma, Anterem, 2005, p. 70.

² Caritas-Migrantes, *Dossier statistico Immigrazione 2005*, XV Rapporto, op. cit., p. 72.

consistenti, con la preponderanza di una o poche nazionalità³. L'Italia sta conoscendo una nuova era, perché da primo paese europeo di emigrazione, come è stata per più di un secolo, è diventata il primo paese di immigrazione del bacino del Mediterraneo, trasformandosi progressivamente in un mosaico di etnie, lingue, culture e religioni. Oggi la migrazione non è più rappresentata da persone singole, come avveniva in passato: prevalgono infatti soggetti coniugati ed interi nuclei familiari. Questo tipo di trasformazione a livello sociale comporta contemporaneamente anche la presenza sempre più massiccia di minori stranieri, che all'inizio dell'anno 2005 risultano essere 491.230⁴. Si tratta di bambini e ragazzi nati in Italia o giunti qui, in seguito alla ricomposizione dei nuclei familiari. E' nelle fasce più basse di età che si addensano le presenze più rilevanti di questi minori (in particolare tra gli zero e i sei anni), ma il ritmo di crescita attuale si registra oggi in modo crescente tra soggetti in età preadolescenziale e adolescenziale⁵. Una nuova età si introduce quindi lentamente nello scenario migratorio, ponendo agli operatori ed ai servizi italiani la necessità di una conoscenza approfondita della

³ Caritas Migrantes, *Dossier statistico Immigrazione 2005*, XV Rapporto, op. cit., p. 70.

⁴ Caritas Migrantes, *Dossier statistico Immigrazione 2005*, XV Rapporto, op. cit., p. 162. I minori stranieri rappresentano una quota pari al 17,6 % del totale degli stranieri presenti sul territorio nazionale.

⁵ G. Favaro, M. Napoli, *Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti*. Milano, Guerini, 2004, p. 13.

tematica interculturale e la capacità di affrontare in modo adeguato le problematiche relative ai bisogni degli adolescenti, a cui deve essere offerta l'opportunità di un efficace inserimento nel contesto socio-culturale. Pertanto la scuola, i servizi educativi, sociali e di cura, diventano oggi il luogo privilegiato per l'accoglienza dei minori, dove questi possono vivere positivamente il loro processo di crescita.

Con il termine “seconda generazione” si identificano i figli di stranieri nati nel nostro paese o i ragazzi immigrati che hanno compiuto in Italia almeno la formazione scolastica primaria. La seconda generazione si configura in Europa attraverso una forte incidenza dei figli degli stranieri sulle nascite: nei nostri paesi europei in netto regresso demografico, la crescita della popolazione residente si verifica attraverso le nuove entrate (quali flussi migratori e ricongiungimenti familiari) ed il saldo positivo tra le nascite e le morti, grazie anche alla maggiore fecondità delle famiglie immigrate rispetto a quelle autoctone.

Secondo la Raccomandazione del Consiglio d'Europa⁶ del 1984 si considerano migranti della seconda generazione i figli di immigrati:

⁶ AA.VV, *Dizionario delle diversità*, Roma, Edup, 1998, pp. 256-257.

- a) nati nel paese in cui sono emigrati i genitori;
- b) emigrati insieme ai genitori;
- c) minori che hanno raggiunto i genitori a seguito del ricongiungimento familiare o comunque in un periodo successivo a quello di emigrazione di uno o di entrambi i genitori.

La stessa Raccomandazione sottolinea che l'accezione di seconda generazione deve essere ristretta a quei figli che hanno compiuto nel paese di immigrazione una parte della loro scolarizzazione o della loro formazione professionale. Ciò che quindi sembra determinare il passaggio e lo scarto dalla prima alla seconda generazione di immigrati è l'aver vissuto parte della socializzazione primaria e secondaria nel paese di accoglienza. La seconda generazione è pertanto la generazione di coloro che vivono la prima e fondamentale parte del processo di crescita e di apprendimento a cavallo di due mondi, quello della famiglia e quello della società, che si distinguono per valori, norme, tradizioni, pratiche di vita, religione, lingua.

In Italia la presenza della seconda generazione è divenuta sempre più visibile nella scuola, nella formazione professionale e nel mercato giovanile del lavoro. A causa della

recente comparsa e dello sviluppo crescente di questa tipologia di minori, risulta difficile stimare il numero di ragazzi presente oggi in Italia. Si può tuttavia cogliere il dato relativo alla presenza di minori stranieri in Italia, che oggi conta circa quattrocentomila presenze, che tendono ad aumentare nel corso degli anni, portando inevitabilmente ad una trasformazione demografica e sociale⁷.

Facendo riferimento alle stime del Miur, si può inoltre riflettere sulla situazione scolastica dei giovani alunni stranieri: all'inizio dell'anno scolastico 2005, è stato infatti registrato un aumento progressivo del numero degli alunni con cittadinanza non italiana, provenienti da 187 Paesi diversi, dato che rappresenta il 4% della popolazione scolastica totale⁸. Tale dato suggerisce un'attenta riflessione sulla prospettiva interculturale da adottare in ambito educativo, basata sulla reciprocità dello scambio tra culture.⁹ I protagonisti di tale scambio sono proprio i giovani, autoctoni e stranieri, che dovrebbero vivere positivamente l'incontro con l'*altro*, per arricchirsi vicendevolmente e vivere in modo sereno l'impatto con un nuovo tipo di organizzazione scolastica e sociale di cui

⁷ Caritas Migrantes, *Dossier statistico Immigrazione 2005*, XV Rapporto, op. cit., p. 89.

⁸ Elaborazione su dati del Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione, su www.istruzione.it, data 24/02/06.

⁹ www.helios.unive.it/aliasve//moduli/dellapuppa2/intro.html; data 27/02/06:

l' "immigrato" è parte integrante. A tal proposito la legge italiana considera i minori stranieri presenti sul territorio nazionale come aventi diritto all'istruzione, indipendentemente dalla loro regolarità, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, riconoscendo la possibilità d'iscrizione scolastica in qualsiasi periodo dell'anno¹⁰. In particolare, secondo il D. Lgs. 30/07/02, n. 189 si specifica che:

“Ai minori stranieri si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, d'accesso ai servizi educativi e di partecipazione alla vita della comunità scolastica.(...) Se privi di documentazione anagrafica o in possesso di documentazione irregolare o incompleta, [i minori] sono iscritti con riserva senza per questo pregiudicare il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. coloro che hanno un'età compresa entro l'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa”¹¹. In questo modo, lo Stato, le regioni e gli enti locali vengono chiamati ad applicare ai minori stranieri in età scolare tutte le garanzie che

¹⁰ *D.P.R.* 31/08/99, N 394. Regolamento recante norme di attuazione del Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero secondo l'articolo 1, comma 6, del D. L 25/07/98, N. 286.

¹¹ Vedi modificazione del .Lgs. 25/07/98 n. 286 dalla legge del 30/07/02.

riguardano il diritto all'istruzione, l'accesso ai servizi educativi, la partecipazione alla vita della scuola, a parità di condizioni con gli italiani. Nella scuola italiana, dunque, l'impostazione pedagogica deve sempre far riferimento ad un principio di "interculturalità" che vuole integrare i saperi ed aiutare gli educandi (stranieri e non), a crescere in una società che richiede la costruzione di un'identità sempre più complessa¹². Tale impostazione pedagogica ha anche l'obiettivo di prevenire, per quanto è di competenza della scuola, nell'immediato e soprattutto in una prospettiva futura, l'insorgere di conflitti di carattere etnico - razziale. Si tratta di una posizione che ha alla base un fondo etico e pedagogico che induce a riservare uguale dignità alla cultura dei vari gruppi etnici, rispondendo ai bisogni degli utenti con una pedagogia del dialogo. Il riferimento al dialogo viene pertanto espresso all'interno delle normative scolastiche¹³, ed è riconoscibile anche nell'esperienza quotidiana delle scuole, reso attivo nelle scelte didattiche, nei riferimenti metodologici e pedagogici.

¹² M. Giusti, *Una scuola, tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Fatatrac, 1996.

¹³ Vedi C.M. n. 73 del 2/03/1994, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*; e C.N.P.I. 13/04/1992, "I valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza".

1.2 Provenienze e percorsi dei minori immigrati in Italia

Come già accennato, la seconda generazione rappresenta un fenomeno sociale relativamente recente che scardina i processi d'integrazione finora elaborati per accogliere immigrati di prima generazione, per i quali si prevedeva invece un rientro in patria a breve termine. I figli delle prime generazioni, educati e scolarizzati in parte in Italia, preludono ad una trasformazione sociale in cui l'integrazione deve essere ripensata come intervento interculturale mirato ad accogliere l'immigrato per inserirlo gradualmente nella società ospitante, valorizzando la cultura di cui è portatore. La difficoltà propria dei sistemi educativi consiste proprio nella formazione all'interculturalità, per integrare le diverse culture e far crescere un senso di umanità negli educandi, affinché possano conoscersi anche attraverso il confronto culturale. L'educazione interculturale diventa così un'attitudine alla relazione con l'altro nella sua complessità umana, culturale, storica, nella convinzione che, come afferma R. Bastide, "non sono le culture ad entrare in contatto, ma gli uomini".¹⁴

¹⁴. AA.VV., *La scuola nella società multiculturale. Orientamenti per l'Italia e per l'Europa*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 65.

Il fenomeno oggi emergente delle seconde generazioni evidenzia problematiche sociali e politiche che riguardano anche l'accettazione da parte della società ospitante dei nuclei familiari di immigrati che proiettano in Italia il loro futuro. Il progetto migratorio spesso si trasforma per l'immigrato da precario a definitivo, e coinvolge lentamente l'intera famiglia, costretta a lasciare il paese di provenienza per cercare altrove una migliore condizione economica e sociale. Il viaggio risulta dunque un elemento centrale delle storie di intere famiglie che coinvolgono in tale percorso anche i figli, bambini o adolescenti che siano. Questi interiorizzano il viaggio in modo simbolico, connotandolo di sogni, aspettative e paure.

“Le mie paure prima di arrivare in Italia è che non la facevo a stare con i miei genitori, in casa, che non parlerò mai bene italiano, che non troverò mai amici...Mi mancavano gli amici della Romania.” (ragazza, 16, Romania)

“Le mie paure prima di arrivare in Italia è che non capivo mai l'italiano, che non parlerò mai l'italiano e che non troverò mai amiche.” (...) Ero contenta di tornare in Italia. In Italia mi piace il clima lo preferisco alle Filippine perché nelle Filippine fa troppo caldo; la gente, e poi preferisco l'Italia perché è più pulita. Le strade sono ordinate, le macchine rispettano i semafori. Nelle Filippine c'è più traffico, più rumore e più povertà, anche nelle strade, ho visto i bambini che...sniffano la...colla?, sì.” (ragazza, 17, Filippine).

“L'Italia la immaginavo come un posto pieno di soldi!...che appena giravi trovavi i soldi, poi io vedevo quello che portava mio padre: regali, giocattoli...Dall'Italia mi aspettavo...quello che c'è ...tipo che alla scuola non picchiano, perché in Marocco sì! Poi nella scuole pubbliche non insegnano in Marocco, invece qui sì! Infatti in Marocco

andavo in collegio, dove c'erano tutte femmine, allora avevo forse un po' paura a immaginare la scuola nuova, dove ci sono nuovi compagni...(...) Quando stavo salendo sull'aereo, ho avuto un ripensamento!! Ho detto- Voglio ritornare da mia nonna perché io non voglio andare!!-...Poi pensandoci bene ho detto...- Ma forse magari andando in Italia, cambierò la mia vita...Non sarà più così!-...Avevo paura di incontrare persone che non conosco, e che non parlo la loro lingua...sono una straniera...sempre questa cosa...e questa cosa me la sono portata per due anni, quando mi dicevano – Sei marocchina, sei così!-“ (ragazza, 17, Marocco)

Il tema del viaggio rappresenta quindi per il minore straniero, un intreccio di sensazioni difficilmente scindibili, in cui emozioni contrastanti si sovrappongono al mistero di un futuro che deve prendere forma in un luogo sconosciuto, con legami affettivi da costruire *ex novo*. Spesso i minori che giungono in Italia per vivere con i genitori, hanno trascorso l'infanzia con i nonni o con altri familiari e amici nel paese di origine; l'incontro con i genitori risulta pertanto un momento d'impatto forte, quasi come se essi fossero divenuti per i figli degli sconosciuti.

“L'incontro con mio papà è stato...bello, perché io gli volevo tanto bene, quindi appena l'ho visto...ho dimenticato la situazione che vivevo in Marocco, anche se ai miei zii voglio ancora bene! Prima ero più legata a mio zio, dicevo che mio zio era mio papà! Perché mi aveva cresciuto lui, ero sempre legata a mio zio, gli dicevo – Papà, papà...- invece poi quando sono cresciuta...ho capito che mio padre è in Italia.(...) Prima non avevo un padre, quindi vedevo tutte le mie amiche che veniva il padre a prenderle, invece io c'avevo mio zio che veniva... quindi mi sentivo anche...non tanto a mio agio...” (ragazza, 17, Marocco)

“Quando sono arrivato qui erano cinque anni che non vedevo i miei genitori...e quando li ho visti, è stato un'emozione...diciamo che...mi sono commosso perché non

li vedevo da cinque anni, anche se ogni giorno ci sentivamo al telefono, anche se...è diverso sentirsi e poi vedersi dopo cinque anni!...(...) All'inizio ero un po' estraniato dai miei propri genitori, perché non vedendoli per cinque anni...io ho vissuto solo con mia nonna ed i miei zii, mia nonna era per me papà e mamma, quando loro non c'erano, e rivedere loro, i miei propri genitori, proprio nel loro ruolo, mi sembrava strano, tipo io ... avevo solo una persona che la trattavo come mamma e papà...poi dopo un po' mi sono abituato e sono rientrato nella mia ottica di vivere con i genitori!" (ragazzo, 18, Costa D'Avorio)

Per approfondire il tema degli adolescenti immigrati in Italia, Graziella Favaro¹⁵ propone tre grandi tipologie di percorsi migratori che influenzano sia il processo di costruzione identitaria sia i progetti di questi giovani. Un primo gruppo può essere contraddistinto da coloro che sono nati in Italia o che vi sono giunti nella prima infanzia, il cui percorso di educazione e acquisizione linguistica è avvenuto nel paese di accoglienza. Si tratta di giovani che non hanno vissuto direttamente la migrazione e che risentono tuttavia dell'effetto di sradicamento che solitamente accompagna il viaggio. Dal punto di vista giuridico essi sono considerati stranieri fino al compimento della maggiore età, pur essendo italiani *de facto*. Questo gruppo di minori risulta quantitativamente più elevato all'interno delle comunità più mature, quelle cioè che sono riuscite a radicarsi da tempo nella società di accoglienza. Un secondo gruppo di adolescenti può essere caratterizzato dalla

¹⁵ G. Favaro, M. Napoli, *Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti*, op. cit. pp. 14-15.

presenza di minori non accompagnati, giunti in Italia da soli in condizioni socio-economiche particolarmente svantaggiate. Si tratta di giovani che vivono un'adolescenza travagliata, negata a causa dell'estrema povertà a cui sono soggetti, che li porta inevitabilmente ad accettare qualsiasi tipo di attività retribuita, quindi anche illegale.¹⁶ Sono ragazzi che non riescono a costruire un progetto nel paese di accoglienza, che si limita a trattenerli in strutture specifiche fino al compimento della maggiore età, per poi provvedere al rimpatrio, spesso senza tutelarli in modo adeguato, come prevede la legge italiana¹⁷. Un terzo gruppo di giovani numericamente è composto da minorenni giunti in Italia tra i 12 e i 15 anni attraverso il ricongiungimento familiare. Questi giovani sono stati definiti "generazione 1,5", che sta ad indicare la situazione di sospensione che si trovano a vivere tra due terre, culture, lingue in una fascia d'età molto delicata quale è l'adolescenza. Questi minori sono considerati stranieri *de jure* e *de facto*, per

¹⁶ C. Silva, G. Campani, (a cura di) *Crescere errando, Minori immigrati non accompagnati*, Milano, Franco Angeli, 2004.

¹⁷ Vedi Testo Unico, art. 32 e 33. Il provvedimento di rimpatrio del minore straniero non accompagnato è adottato dal Comitato per i minori stranieri, che opera al fine di tutelare i diritti dei minori presenti non accompagnati e dei minori accolti, in conformità alle previsioni della Convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York, il 20/11/1989, ratificata dal governo italiano e resa esecutiva con la legge del 27/05/1991, n. 176. Il rimpatrio deve svolgersi in condizioni tali da assicurare il rispetto dei diritti garantiti al minore dalle convenzioni internazionali, dalla legge e dall'autorità giudiziaria, per assicurare il rispetto e l'integrità delle condizioni psicologiche del minore, fino al riaffidamento alla famiglia o alle autorità responsabili.

loro la legge italiana non prevede agevolazioni per l'acquisizione della cittadinanza italiana.¹⁸

Migrare nell'adolescenza significa spesso per il ragazzo dover ridurre in un primo momento, la capacità di comunicare con i coetanei, che parlano una nuova lingua, lasciando nel Paese di provenienza amicizie ed affetti molto forti.

“Per gli amici, perché sono solo qua, sempre solo...di tre mesi, e non ce l'ho con chi uscire, con chi parlare a casa, sempre solo a casa...”. “La cosa che mi manca di più è mia nonna, mio fratello e gli amici, ma non posso fare niente, devo aspettare...”. (ragazzo, 17, Brasile)

“Della Romania mi mancano gli amici, il fidanzato, i nonni, i miei cugini...tutti mi mancano, anche la casa, anche le più piccole cose, la scuola, tutto.” (ragazza, 17, Romania)

I ragazzi che giungono in Italia in età adolescenziale si trovavano anche a dover ridurre l'autonomia che avevano acquisito da poco nel loro Paese, spesso sentendosi inizialmente disorientati. In questo primo momento questi giovani vivono una sorta di regressione che li porta a vivere spazi fisici e sociali di dimensioni ridotte, che coincidono inizialmente, con l'ambiente familiare.

“Il fine settimana io esco con mia mamma e con il fidanzato di mia mamma, o...vado alle cabine, o uso internet per parlare con gli amici di Brasile. In Brasile non era così,

¹⁸ G. Favaro, M. Napoli, (a cura di) *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, op. cit. p. 16. Vedi Legge n. 91/1992, art. 1, 2, 3, 4.

conoscevo la mia città, potevo uscire fuori, anche la sera, ma qui ho ancora paura, perché se ho difficoltà, ancora non conosco la lingua...”(ragazzo, 17, Brasile)

“I miei genitori mi proibiscono di uscire da sola con le amiche. Esco solo con i miei genitori la domenica.” (ragazza, 17, Filippine)

L’adolescente si trova quindi a vivere un periodo di “blocco” nel percorso identitario, che si risolverà nel momento in cui gli spazi vitali e di aggregazione si articoleranno, assumendo forme e significati nuovi.

La regressione che tendono a vivere questi ragazzi coincide con l’inadeguatezza che essi sentono nei confronti di se stessi e della nuova società, a causa delle difficoltà linguistiche, quindi di espressione e di comunicazione.

La condizione di “immigrato” comporta, come accennato, sentimenti molto forti di sradicamento verso le radici culturali dei ragazzi, che tendono a socializzare principalmente con i coetanei connazionali, o con stranieri, perché con loro sentono di condividere la condizione di estraneità verso società di accoglienza, insieme alle difficoltà linguistiche e comunicative.

“A Milano ho già delle amiche, sono delle Filippine, ma non sono le mie migliori amiche. Con loro parliamo in italiano ma anche in filippino. Penso di avere quasi solo amiche filippine perché con loro ho in comune tante cose, soprattutto la lingua”.
(ragazza, 17, Filippine)

“Adesso c’ho solo tre amici italiani, ho più amici stranieri...perché parlano come me l’italiano, non proprio bene!” (ragazzo, 17, Brasile)

“A Milano ho amici stranieri, non solo della Romania. Secondo me perché con gli stranieri parlo molto meglio, forse perché...loro non sentono gli errori che faccio e forse anche perché abbiamo tante cose in comune.” (ragazza, 16, Romania)

La sfera emotiva dei giovani rappresenta un elemento chiave per leggere il loro impatto nella società di accoglienza e per capire dove si intrecciano le difficoltà e le paure, con i sogni e le aspettative.

Nel romanzo “Nadia” di T. B. Jelloun¹⁹, si esprimono con forza il dolore e la rabbia, che rischia di sfociare in follia, di una giovane magrebina che vive in Francia e che crede nella giustizia e nel senso di umanità. Nel romanzo viene manifestato dalla ragazza un fortissimo bisogno di consolazione e di comprensione, proprio degli “immigrati”, che sentono di essere cresciuti “nell’improvvisazione, nel provvisorio”, di essere “figli di città in transito”²⁰. L’unica via d’uscita a tale condizione di isolamento sembra essere quella della fuga, sia essa fisica o psicologica che si esprime nel desiderio di “diventare un’altra, una ragazza nuova con la pelle color miele, con gli occhi color nocciola o cannella, esser

¹⁹ T. B., Jelloun, *Nadia*, Milano, Bompiani, 2002.

²⁰ T. B., Jelloun, *Nadia*, op. cit., p. 85.

qualcun altro che non ricorda nemmeno cos'era era prima; (...)
perdere i sensi; morire a se stessi, cadere nell'oblio e rinascere
altrove, dove gli sguardi non sono mai carichi d'odio. Si
vorrebbero degli sguardi indifferenti, che se ne fregano del
colore della nostra pelle, del nostro destino, sguardi che si
posino su di noi come carezze amichevoli, che non pretendano
niente da noi, né la nostra identità né i nostri diplomi.”²¹ Da
queste parole si possono intuire facilmente sentimenti di
solitudine, dolore e consapevolezza della realtà
dell'immigrato, propri in questo caso, di una ragazza ventenne
che vorrebbe cancellare con l'oblio il suo passato e quello di
tutti gli immigrati che soffrono come lei l'emarginazione in
una società che non accoglie la diversità come ricchezza, ma la
reprime. La lucidità con cui vengono espressi tali concetti si
unisce alla consapevolezza del disagio che opprime
l'immigrato, che vivere come “handicap” la sua condizione,
perché catalogato come *seconda generazione*, che nessuno
difende e che viene “lasciata crescere come erbaccia in un
terreno incolto”²². Sembra perciò, sempre stando alla voce di
Nadia, che i media e gli specialisti siano riusciti a trovare solo

²¹ T. B., Jelloun, *Nadia*, op. cit., p. 88.

²² T. B. Jelloun, *Nadia*, op. cit., p. 55.

il nome per “questa generazione: la seconda”²³, senza sviluppare e approfondire gli aspetti pratici e relazionali della complessa condizione dell’adolescente immigrato o figlio di immigrati.

1.3 Separazioni e incontri: quale identità per i giovani immigrati?

Vivere l’esperienza della migrazione nel periodo adolescenziale crea spesso nel giovane sfide e difficoltà che si inseriscono nella costruzione identitaria, doppiamente complessa da affrontare: alla fase adolescenziale, che di per sé prevede un percorso di ridefinizione del sé e di passaggio dall’infanzia all’età adulta, si aggiunge il percorso migratorio del minore, con tutto ciò che egli lascia nel paese di provenienza e che si trova a dover ricostruire da capo.

“Prima infatti in Italia non volevo venire! Non lo so perché...sarà perché non volevo lasciare quello che avevo di là...Non volevo venire in Italia!” (ragazza, 17, Cuba)

“Non ero contenta di venire qui perché sapevo che stavo lasciando tutte le mie cose care, gli amici, i parenti...i sogni...che avevo, per esempio fare la calciatrice, ma in Italia non è possibile, perché devo studiare...” (ragazza, 16, Bolivia)

²³ *Ibidem.*

“Quando sono venuta qua è stato un po’ difficile avere una socializzazione con i miei compagni quindi c’è voluto un po’ di tempo...cioè sono stata male per due anni perché non mi trovavo bene con i miei compagni...” (ragazza, 17, Marocco)

Il ricongiungimento familiare comporta infatti un insieme di legami e regole da scoprire e da definire *ex novo* sia per il giovane, che per la famiglia che lo accoglie per la prima volta in un nuovo contesto sociale. La famiglia si deve confrontare quindi con un nuovo sistema di codici linguistici e culturali, da interpretare e far propri, nonché con la legislatura italiana, che prevede fra l’altro che i figli, per raggiungere i genitori nel nuovo Paese, debbano essere minorenni²⁴. Questo tipo di prassi si traduce talvolta in una forte restrizione per le famiglie immigrate, che spesso hanno difficoltà con la lingua italiana e devono districarsi nel risolvere in tempo le questioni burocratiche e raccogliere il denaro sufficiente per permettere ai figli di giungere in Italia.

Generalmente i minori ricongiunti subiscono la decisione di migrare:

“L’arrivo in Italia è stato duro per me ...(…) quando sono partita non è stato così bello per me...ho saputo di venire in Italia con una settimana... prima.” (ragazza, 17, Romania)

²⁴ Legge 6/03/98, n. 40, art 27; Legge 30/07/02, n. 189, art. 23; Legge 30/07/02, n. 189, art. 34.

Questi ragazzi vivono talvolta forti contrasti a livello emotivo; se da un lato accettano con entusiasmo l'arrivo in Italia per le possibilità culturali e lavorative che offre e per poter stare vicino ai genitori, dall'altro hanno nostalgia degli amici e dei parenti rimasti nel Paese di provenienza.

“In Brasile ho tanti, tanti amici, mi manca tanto gli amici...Io sogno, io voglio ritornare in Brasile, ma però non voglio...Voglio ma non voglio!...” (ragazzo, 17, Brasile)

Parlare dell'identità dei bambini e degli adolescenti di origine immigrata significa quindi affrontare il tema della loro collocazione tra due mondi: quello di origine e quello di accoglienza. Non necessariamente il mondo d'origine coincide con quello di quello di provenienza, poiché oggi quasi la metà della crescita annuale del numero di minori stranieri residenti in Italia è rappresentata dai bambini nati in Italia da genitori stranieri²⁵. Certamente per questi minori il sentirsi parte di un mondo piuttosto che dell'altro è ancora più problematico, poiché a loro si chiede di prendere posizione rispetto ad un'appartenenza che essi non hanno né scelto né vissuto. Comunque, sia per coloro che hanno vissuto in prima persona lo spostamento da una realtà culturale all'altra, sia per coloro

²⁵ M. Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi*, Torino, Fondazione Agnelli, 2004.

che sono nati in Italia, tale collocazione tra due mondi influisce e segna il processo di costruzione della propria identità e dell'appartenenza culturale, oscillando tra appartenenza ed estraneità. Questo tipo di ambivalenza di appartenenze socio-culturali si riflette talvolta sul processo di costruzione identitaria del minore che entra in contatto con diverse possibilità di identità etnica: quella originaria della famiglia e quella del paese d'accoglienza. Pertanto, ciò che differenzia i bambini e gli adolescenti rispetto agli adulti immigrati di prima generazione, è l'acquisizione dell'identità culturale, la percezione del sé, che per questi minori oscilla tra un sistema culturale emotivamente intenso all'interno del nucleo d'origine, e un sistema di significati e di simboli socialmente forti e vincenti all'esterno, nella società d'accoglienza, che rinviano al minore l'immagine della sua diversità. Questo scarto intergenerazionale è molto più forte negli adulti in situazione di immigrazione, poiché il sistema originario di significati e di simboli acquista importanza come elemento di identità, e quindi il confronto con l'*altro* porta spesso alla riscoperta e alla valorizzazione della identità originaria. Infatti, mentre l'adulto riscopre se stesso nel confronto con la società d'accoglienza, a volte ostile e dalla

quale si distanzia, il figlio è orientato verso tale società, di cui impara ad assimilare modelli e ideali, spesso attraverso un percorso intriso di contraddizioni. A tal proposito, Nadia, la protagonista del romanzo di T. B. Jelloun sembra esprimere con le seguenti parole la sua sensazione di *scissione* emotiva interiore: “Non appartengo più a me stessa. Sollecitata da tutte le parti, mi sparpaglio.”²⁶

Per i bambini e gli adolescenti lo *status* di immigrato o figlio di immigrati comporta inevitabilmente una maggiore probabilità di incontrare difficoltà per la piena realizzazione della loro soggettività rispetto ai pari autoctoni. Si tratta di ragazzi che hanno subito la scelta migratoria, effettuata nella gran parte dei casi dai genitori o dagli adulti di riferimento, e che si trovano tuttavia a dover prendere inconsciamente una posizione, quindi a scegliere rispetto all’adesione alla cultura maggioritaria o all’ancoraggio al passato.

“L’arrivo in Italia è stato duro per me ... In Romania avevo il fidanzato da due anni, quando sono partita non è stato così bello per me...ho saputo di venire in Italia con una settimana... prima. In Romania avevo tanti amici...anche molto speciali...Non volevo venire in Italia.(...) Della Romania mi mancano gli amici, il fidanzato, i nonni, i miei cugini...tutti mi mancano, anche la casa, anche le più piccole cose, la scuola, tutto.”
(ragazza, 16, Romania)

²⁶ T . B. Jelloun, *Nadia*, op. cit., p. 94.

“ Io sono rimasta male per due anni...volevo tornare in Marocco, poi avevamo una maestra razzista, che non me la dimenticherò mai! ...Uscivo fuori e scoppiavo a piangere da mio padre!” (ragazza, 17, Marocco)

Costruirsi un'identità in un contesto che non è quello di origine, in un ambiente dove si realizza l'incontro e il confronto tra due culture a volte in contrapposizione, spesso si traduce nel vivere tale processo in mancanza di forti modelli di identificazione. Il modello familiare spesso è debole, poiché rappresenta valori e tradizioni diversi da quelli della cultura maggioritaria, occupando una posizione marginale nel nuovo contesto di inserimento. Il minore immigrato o di origine immigrata svaluta talvolta le figure genitoriali e la propria origine di fronte alla cultura maggioritaria, che lo attrae e che però non sempre è in grado di colmare il bisogno di identificazione e di certezze, poiché risulta come cultura ostile o semplicemente poco conosciuta. Ciò che rende delicata tale fase di crescita per i minori immigrati è vivere il momento di “crisi” adolescenziale parallelamente al processo di elaborazione dell'esperienza migratoria o comunque, per i ragazzi di origine immigrata, all'appartenenza a due contesti culturali. La difficoltà di questo processo è accentuata talvolta da carenze da parte di agenzie preposte all'aiuto del ragazzo (i

servizi, la scuola, ecc.), spesso incapaci di rispondere in modo adeguato alle esigenze di crescita di tali ragazzi.

La scuola rappresenta uno dei luoghi centrali per la costruzione di una interculturalità possibile: un luogo in cui il nuovo paradigma dell'interdipendenza deve essere compreso, assimilato e in cui è possibile modificare la lettura della *diversità* in senso critico. La scuola deve pertanto poter essere uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, ma anche di orientamento dell'emotività e della percezione verso gli stranieri e, più in generale, verso le diversità di sesso, di classe, di età, di religione. La scuola dovrebbe essere quindi ripensata come luogo di mediazione criticamente organizzata tra l'esperienza individuale degli allievi e il mondo globalizzato dell'epoca presente. I ragazzi immigrati invece, si trovano spesso ad affrontare la fase adolescenziale con pochi aiuti esterni. Questo tipo di carenza contribuisce a far aumentare la difficoltà dei giovani nel comunicare e condividere esperienze e disagi, sia con i pari, sia con gli adulti "esponenti" della cultura maggioritaria. E' inevitabile quindi, che di fronte a tale disagio, il ragazzo straniero viva la fase adolescenziale in modo ulteriormente conflittuale rispetto ai coetanei autoctoni, costretto ad una

condizione di precarietà ed incertezza rispetto al presente ed al futuro. Ciononostante, dalle interviste svolte si può facilmente notare come questi ragazzi, coscienti delle condizioni socio-economiche del loro Paese rispetto all' Italia, siano motivati allo studio, all'apprendimento dell'italiano e delle altre lingue, per poter accedere all'Università, per lavorare in futuro svolgendo lavori ben definiti:

“Sono stato abbastanza contento di venire qua in Italia, perché era un sogno per me venire in un Paese dove posso fare un buono studio, perché io voglio studiare. In Brasile ho fatto solo la scuola media, non più la scuola superiore perché dovevo lavorare, per motivi familiari.(...) In Brasile c'è un problema: la condizione finanziaria del Brasile. Lo denaro di Brasile è troppo economico, qua in Italia il denaro è più caro, lavorare qua è più meglio...Puoi vedere, per esempio che un mese di lavoro guadagni come 300 Euro in Italia, allora non puoi vivere.(...) Perché io voglio studiare e trovare lavoro. Io voglio studiare, entrare nella Facoltà di Ingegneria-Chimica, perché voglio lavorare col petrolio...” (ragazzo, 17, Brasile)

“Quello che mi piace dell'Italia è che qui sarà il mio futuro, farò la dottoressa o l'infermiera, una buona dottoressa, una buona infermiera...lo farò qui, non in Perù, perché là non c'è possibilità di studiare, di lavorare, di scegliere...Per questo sono venuta qui, questo è il mio progetto e ho voglia di finirlo...Allora starò qua con la mia famiglia con un fidanzato italiano o di Perù, i miei genitori sono vicini a me come progetto, perché pensano qui in Italia il loro futuro...” (ragazza, 19, Perù)

“Da grande vorrei fare l'autore, scrivere libri, o la dottoressa. Vorrò avere una famiglia, e un marito filippino.”(ragazza, 16, Filippine)

“Voglio fare il giudice, so che devo studiare tanto il diritto, e sapere prima bene l'italiano, ma voglio farlo.” (ragazza, 16, Romania)

L'esigenza di rielaborare l'esperienza della migrazione viene spesso rimossa mentre il futuro risulta difficilmente inquadrabile, racchiuso nell'ottica di incertezza che permea nella condizione del "migrante": "Anche se ho tanti amici italiani io mi sento diviso a metà e mi chiedo -Chi sono e chi sarò?- ”²⁷.

“Mia madre quando non sarà più in grado di lavorare vuole tornare in Bolivia e io finché finisco i miei studi sto qua, dopo devo decidere dove andare, non è che abbiamo deciso dove andare...Adesso non riesco a pensare al futuro, devo pensare allo studio!”
(ragazza, 16, Bolivia)

1.4 Prima e seconda generazione a confronto nei bisogni linguistici e culturali

Il numero dei minori stranieri presenti in Italia aumenta ogni anno del 20-25%²⁸: di questi, la maggior parte è nata nel nostro paese e al compimento della maggiore età, può richiedere la cittadinanza italiana²⁹. La presenza di questi bambini rappresenta per il paese ospite il segno visibile della progressiva stabilizzazione della presenza straniera, che richiede implicitamente l'ampliamento di una prospettiva

²⁷ S. Anecchiarico, (a cura di). (Intervista ad un ragazzo di dodici anni, proveniente dalla Jugoslavia.) In *Migrantemente. Il popolo invisibile prende la parola*, Bologna, EMI, 2005, p. 151.

²⁸ G. Favaro, *I bambini migranti*, Firenze, Giunti, 2001, p. 20.

²⁹ L'acquisizione della cittadinanza italiana è regolata dalla Legge n. 91 del 5/02/92 "Nuove norme sulla cittadinanza", dal DPR n. 572 del 12/10/93 "Regolamento recante disciplina nei provvedimenti di acquisto della cittadinanza italiana."

interculturale capace di ascoltare e rispondere in modo adeguato anche ai bisogni di questi nuovi cittadini. A tal proposito, l'ambiente scolastico accoglie l'alunno immigrato e la famiglia attraverso percorsi volti alla conoscenza della situazione migratoria della famiglia, per comprenderne eventuali problematiche, in vista di una piena integrazione dello studente nella classe. Questo, al momento del suo ingresso a scuola, si trova spesso investito di compiti ed attese specifiche da parte dei genitori e talvolta degli insegnanti. L'alunno vive quindi l'incertezza del comportamento da tenere nel contesto scolastico ed extra-scolastico, andando incontro a barriere linguistiche e comunicative che possono allungare i tempi del suo inserimento³⁰. Allo stesso tempo la vita domestica si presenta carica di simboli e pratiche di socializzazione legate alla cultura di origine, che quasi mai si sposano con quelle proprie della società di accoglienza. Questa tensione culturale risulta ben evidente nel caso di minori ricongiunti ai genitori, che insieme ad essi devono confrontarsi con un sistema linguistico e simbolico nuovo.

Il minore che si trova ad affrontare questa situazione di doppia appartenenza, è portato a risolvere l'esigenza di

³⁰ G. Favaro, (a cura di) *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*. Milano, Guerini, 1999.

attenuare la tensione tra le due appartenenze culturali adottando diverse strategie di inculturazione, che possono dipendere dal grado di identificazione della famiglia con il gruppo etnico di riferimento, dalla volontà assimilativa dei genitori e dal sentimento soggettivo di appartenenza. I ragazzi che hanno svolto la socializzazione primaria e la scuola dell'obbligo nel paese di origine, tendono ad apprendere la lingua del paese ospite solo in funzione veicolare, utilizzando spesso l'interlingua³¹. In questo caso il figlio neoarrivato risente facilmente del richiamo dei legami di appartenenza con il proprio gruppo etnico e spesso condivide con i genitori il desiderio di tornare al proprio paese, nonché una certa riluttanza a integrarsi nella società ospitante. In questo caso, il bisogno del minore insieme a quello dei genitori, sarà quindi quello di veder riconosciuta la propria differenza culturale, piuttosto che sentirsi integrato insieme alla famiglia nel nuovo contesto sociale. Il progetto familiare risulta infatti centrale per determinare l'atteggiamento dell' "immigrato" verso la *nuova* cultura.

³¹ Dicesi interlingua una varietà di apprendimento che si forma con l'avvicinamento progressivo da una L1 a una L2. Durante tale processo si assiste ad un susseguirsi di stadi di interlingua sempre più evoluti. È caratterizzata da molte interferenze provenienti sia dalla L1 che dalla L2, ma anche da nuclei di regole che sono autonome e innovative rispetto a queste due lingue. In <http://www.educational.rai.it/>, data 18/ 01/06.

Coloro che si sono trasferiti nel paese di accoglienza prima dell'età scolastica, insieme o dopo il trasferimento dei genitori, generalmente hanno vissuto esperienze pregresse di grande impatto formativo nel paese di origine, senza però sentirsi vincolati a modelli educativi legati ad esso. Si tratta quindi di una situazione che differisce dalla precedente, in quanto in questo caso i giovani subiscono insieme ai genitori lo *choc* culturale solo in una prima fase di ambientamento, in cui L1 ed L2 vengono sovrapposte. In questo caso quindi, la socializzazione scolastica dei figli avviene contemporaneamente a quella dei genitori, attraverso l'acquisizione del nuovo codice linguistico e dei nuovi modelli comportamentali. Il contatto con i pari può essere inoltre di aiuto per i giovani al fine di apprendere la lingua seconda e per sentirsi sempre più integrati nel nuovo contesto sociale.

Nel caso in cui il minore nasca nel paese ospite, o vi giunga subito dopo la nascita, l'apprendimento della lingua seconda avviene in modo molto rapido. Solitamente in questo caso la famiglia sceglie di trasferirsi definitivamente nel nuovo contesto sociale, disposta ad assimilarne il codice linguistico per potersi integrare velocemente anche a livello culturale nella società ospitante.

Al di là di qualsiasi tipo di classificazione del tipo di integrazione delle famiglie e dei figli immigrati, si può affermare con certezza che il minore straniero sente il bisogno di essere accettato e socializzato nel gruppo dei pari. Questo bisogno è tanto più forte quanto più l'età è elevata, vicina quindi alla fase adolescenziale, in cui l'elemento del gruppo amicale costituisce il perno intorno a cui definire la propria identità. Intorno a questa esigenza si crea spesso una frattura tra il genitore e il figlio, generalmente più motivato a sentirsi parte integrante della società ospitante, proprio in vista della costruzione della propria identità, che nel genitore è in gran parte già avvenuta.

I bisogni comuni ai figli ed ai genitori immigrati stranieri presenti sin dal momento dell'arrivo nel paese ospite, sono legati all'aspetto comunicativo: l'immigrato infatti sente l'esigenza di capire ed essere capito, confrontandosi con il nuovo codice linguistico per farlo proprio e riuscire quindi ad esprimersi. Apprendere significa poter disporre infatti di fonti educative formali ed informali e di mezzi per accedere alle stesse, per promuovere lo sviluppo di opportunità formative non più solo legate al bisogno di sopravvivere, ma anche alla conquista di un'identità sociale sempre più definita.

1.5 Dalla provvisorietà del progetto migratorio alla sua stabilizzazione

Fino agli anni '80 in Italia il fenomeno dell'immigrazione si limitava a comprendere perlopiù le esperienze di singole persone che lasciavano il proprio Paese per cercare altrove un'occupazione lavorativa con lo scopo di risollevare la situazione economica familiare. Il rientro nel Paese di origine era quindi l'obiettivo principale dell'immigrato, che era aveva compiuto il viaggio per trovare un lavoro e per poter quindi aiutare economicamente i propri familiari. Il progetto migratorio era dunque finalizzato all'acquisizione di denaro a sufficienza per poter vivere serenamente nel paese di provenienza. Di conseguenza l'inserimento sociale dell'immigrato nel paese ospitante era pressoché nullo, in termini di prospettive e progettualità. L'immigrato singolo quindi, occupando spazi lavorativi e sociali marginali, rappresentava per la società accogliente e per se stesso una figura provvisoria, di passaggio transitorio in un territorio poco disposto ad accoglierlo.

Grazie alle prime leggi³² che tutelavano alcuni diritti dell'immigrato, tra cui quello del ricongiungimento familiare, che risalgono al 1986, molti immigrati hanno deciso di costruire il futuro in Italia, facendosi raggiungere dai familiari. L'arrivo dei figli nella terre di emigrazione rappresenta per la famiglia un elemento di continuità con il passato, con le radici culturali di appartenenza e comporta la nascita di nuovi bisogni culturali all'interno della famiglia stessa. Il ricongiungimento comporta infatti un'importante sfida per la famiglia che consiste nel dover ristabilire un nuovo equilibrio al suo interno, riallacciando quegli affetti spesso lasciati in sospeso per anni, dovendo permettere al contempo ai figli di crescere serenamente nel paese ospitante. L'arrivo dei figli , amplia le dimensioni della famiglia, modificandone gli equilibri e apporta nuove esigenze che i genitori si trovano ad affrontare per la prima volta. La scolarizzazione dei figli ad esempio, insieme alla socializzazione scolastica ed extra-scolastica, pone alla famiglia immigrata la necessità di una intensa partecipazione alla vita sociale dei figli stessi, e di un approccio educativo nuovo, capace di coniugare serenamente

³² Vedi legge 943/86, art. 4, comma 1.

le due culture: quella propria del paese di origine e quella del paese ospitante.

Il ricongiungimento dei figli rappresenta quindi per la famiglia anche la necessità di offrire ai figli stessi una nuova stabilità sulla base della quale poter costruire un nuovo tipo di progettualità rispetto ad un passato che vedeva solo i genitori come protagonisti dell'esperienza migratoria.

Il ruolo dei figli risulta quindi centrale per i genitori che dovranno progettare il futuro nel paese ospitante, dove i figli si formeranno e socializzeranno. Il progetto migratorio si traduce quindi in questo caso in un'esperienza duratura per la famiglia, di cui i figli rappresentano un elemento chiave, proprio perché essi rappresentano un elemento di ancoraggio verso il paese in cui crescono ed in cui vivono in special modo una fase di crescita assai delicata, qual è l'adolescenza.

La scuola e le sfide poste dall'educazione interculturale

2.1 Verso una Pedagogia Interculturale: l'Europa dall'assimilazionismo all'educazione interculturale

Prima di definire cosa si intenda oggi con il termine “pedagogia interculturale” è opportuno indicare alcune tappe del suo percorso per capire quali sono le dinamiche che hanno contribuito alla sua comparsa ed al suo sviluppo nel contesto sociale europeo.

Il dibattito sull'educazione interculturale ha avuto inizio tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta negli Stati Uniti e in Canada, per poi diffondersi velocemente anche in Australia ed in Europa.³³ Nel mondo occidentale il tema dell'interculturalità è stato affrontato in modo diverso nei vari Paesi. Negli Stati Uniti ed in Canada ad esempio, l'educazione interculturale ha rappresentato una risposta in termini di riflessione ed azione pedagogica alle rivendicazioni dei movimenti sociali che

³³ G. Campani, *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Napoli, Liguori, 2002.

attraversavano l'America negli anni Sessanta.³⁴ In Europa la pedagogia interculturale è nata invece sotto l'impulso della UE e del Consiglio d'Europa tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta attraverso la riflessione su ciò che il tema dell'interculturalità comportava a livello educativo e sociale, impegnandosi contro la discriminazione. Fino alla seconda metà degli anni Settanta la pedagogia in Europa coincideva con una risposta formativa ai bisogni linguistici dei figli degli immigrati nelle istituzioni scolastiche³⁵. In Europa l'interculturalità si è sviluppata quindi partendo da una riflessione in ambito educativo e pedagogico per rispondere concretamente ai problemi ed alle esigenze di una società sempre più eterogenea sia per la cultura che per la lingua. La maggiore preoccupazione per l'accoglienza degli immigrati di alcuni paesi come Francia, Germania, Gran Bretagna, Belgio, verteva sul recupero delle carenze linguistiche e scolastiche degli alunni immigrati, a cui si rispondeva adottando impostazioni pedagogiche basate su un approccio di tipo assimilazionista³⁶. Si tratta di una

³⁴ G. Campani, *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, op. cit. Si tratta del noto "revival etnico" e della lotta per i diritti civili delle minoranze immigrate, degli afro-americani e dei messicani.

³⁵ F. Gobbo, "Dal multiculturalismo americano all'interculturalità: il contributo del consiglio d'Europa", in Favaro G., Luatti L., *L'interculturalità dalla A alla Z*. Milano, Franco Angeli, 2004.

³⁶ Il modello assimilazionista "rimanda a una visione universalista in cui le culture degli immigrati non vengono prese in considerazione, ovverossia le differenze culturali, linguistiche e identitarie sono occultate". C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, seconda edizione riveduta e aggiornata, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2005, p. 117.

“metodologia” che appare fortemente contrassegnata da un’ottica etnocentrica, in cui il gruppo etnico, sociale, culturale maggioritario giudica l’*altro* solo relativamente ai propri principi, considerandoli universalmente validi. Questo atteggiamento etnocentrico, accompagnato dall’adozione di vere e proprie politiche di tipo assimilazionista, ha fatto sì che all’interno di alcuni contesti multiculturali, ad esempio in Francia, gli immigrati vedessero lentamente affievolire il riferimento ai loro modelli culturali, per lasciarsi assorbire dagli schemi socio-culturali dominanti.

Superare l’etnocentrismo ha significato porre le basi per una presa di coscienza dell’*altro* in termini etici e politici, oltre che culturali, partendo dal presupposto della parità e del rispetto reciproco, per costruire un dialogo aperto, basato proprio sulle differenze che in esso si confrontano. L’educazione interculturale, nata quindi dall’esigenza di porre rimedio agli insuccessi scolastici dei figli dei lavoratori immigrati, si è lentamente evoluta come risposta pedagogica complessiva alla pluralità linguistica e culturale determinata dai crescenti flussi migratori.

Di fronte alle difficoltà di inserimento sociale dei migranti, si reagiva ignorando la situazione di marginalità e di disagio

delle minoranze etniche, considerandola un elemento strutturale della loro presunta condizione di inferiorità a livello genetico-culturale. All'interno di questa concezione selettiva e meritocratica, si inseriva perfettamente la teoria dell'eredità biogenetica dell'intelligenza che prevedeva la valorizzazione di alcune culture a scapito di altre. Anche le istituzioni scolastiche reagivano secondo tale teoria, sottacendo problemi relativi alla presenza di queste diversità culturali. L'unico approccio educativo concepibile nei confronti del soggetto "diverso" aveva lo scopo di purificarlo dai retaggi di una cultura considerata inferiore, perché minoritaria, per facilitarne l'inserimento nella società di accoglienza.

Di fronte agli alti tassi di insuccesso scolastico dei figli degli immigrati si assiste in Europa, negli anni Settanta, ad un tentativo della pedagogia volto a risolvere ciò che al tempo si pensava stesse alla base di tale insuccesso: la carenza di abilità di base nell'area linguistica. Il recupero delle competenze linguistiche era l'obiettivo da raggiungere attraverso un approccio di tipo *compensativo*, attraverso il quale si proponevano corsi intensivi della seconda lingua del paese ospitante, consigliando ai genitori di parlare ai figli nella lingua ufficiale e non nella lingua materna, considerata come

un ostacolo. In linea con questo orientamento, si interveniva, in tali paesi, con l'impiego di pedagogie compensative e di sostegno, come classi speciali di accoglienza, corsi di recupero, ecc. Attraverso questo processo, è lentamente cambiata la prospettiva di fondo dell'educazione interculturale, rivolta a tutti e pronta a superare la logica dei nazionalismi e ad intrecciarsi con l'educazione ai valori costitutivi della democrazia, quali il rispetto dell'autonomia della persona. Il tema della cittadinanza e dei diritti delle minoranze costituiscono quindi il banco di prova della legittimità dell'esistenza stessa dell'educazione interculturale.

Questi primi interventi compensativi non migliorarono la situazione disagiata dei soggetti immigrati che subivano le ripercussioni negative di tale approccio sia sul piano psicologico sia su quello di apprendimento della seconda lingua. Solo a partire dagli anni Ottanta³⁷, si assiste nei paesi dell'Europa meridionale ad un progresso nella percezione del problema delle differenze culturali e di ciò che questo comportava per l'inserimento degli immigrati nella società di accoglienza. Si tratta del momento in cui l'adulto lavoratore

³⁷ C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, seconda edizione riveduta e aggiornata, op. cit. Periodo in cui, dopo la "politica degli stop" dei Paesi del Nord Europa, il fenomeno migratorio interessa in modo crescente i Paesi dell'Europa meridionale, Cfr. Ivi, p. 40.

emigrato accenna ad aumentare la sua visibilità sociale attraverso un suo progetto familiare, che prevede quindi il ricongiungimento familiare. Con il progressivo stanziamento degli immigrati nei Paesi di accoglienza, si assiste ad un vero e proprio scatto da parte di questi soggetti, che lentamente rivendicarono l'identità etnica negata loro dalla maggioranza autoctona. Le società di accoglienza, dietro la spinta di tali rivendicazioni, cominciarono a riconoscere la validità delle differenze. Si tratta però di un riconoscimento della diversità che si tradusse presto in forme di ghettizzazione *multiculturale*: ogni gruppo etnico finiva cioè per scegliere il proprio modello e configurarsi in esso, isolandosi rispetto alla comunità generale con cui non riusciva a comunicare. Attraverso questo approccio, si riconosce la diversità come alterità assoluta da riaffermare attraverso l'isolamento del "diverso", che viene tollerato perché ghettizzato in ambienti marginali.

La società occidentale si scontra ben presto col fallimento del suo modello etico-politico democratico ed entra in crisi perché non riesce a garantire il rispetto delle differenze culturali.

Verso la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta cambia a livello pedagogico³⁸ la prospettiva da cui affrontare i problemi relativi agli immigrati e alle differenze etniche. Ci si rende infatti conto che i problemi degli immigrati coinvolgono la società intera, che fino allora si era irrigidita in una posizione di chiusura verso gli immigrati stessi, connotandoli in modo negativo attraverso la costruzione di stereotipi, ignorando le reali cause del disagio sociale che questi vivevano. In questi anni si lavora alla costruzione di una nuova *pedagogia dell'accoglienza*, con l'obiettivo principale di rendere consapevoli i soggetti della ricchezza insita nella differenza culturale, che prevede una lettura positiva della diversità stessa, attraverso il riconoscimento della parità dei diritti. Si tratta di un approccio all'*altro* basato su il dialogo, lo scambio e la disponibilità alla lettura positiva della differenza culturale, che deve coinvolgere sia lo straniero che l'autoctono in un rapporto di accoglienza e rispetto reciproci. All'interno di questo approccio si inscrivono alcuni documenti ufficiali come la direttiva della CEE del 25 luglio 1977 n.77/486 e

³⁸ Anche in ambito delle scienze antropologiche e psicologiche si afferma un atteggiamento di maggior attenzione verso le dinamiche relazionali in situazioni di contatto tra culture diverse. Nascono inoltre al di fuori dei partiti e delle istituzioni ufficiali, movimenti d'opinione che manifestano una forte tensione etica verso problematiche sopranazionali. Ogni movimento ispira nuove forme di educazione fondate su obiettivi di largo respiro come la difesa dei diritti umani, per lo sviluppo del Terzo mondo, per la pace e la non violenza.

alcune Raccomandazioni del Consiglio d'Europa emesse successivamente che affrontano il problema dell'educazione dei figli degli immigrati da un punto di vista interculturale. In essi si auspica l'accoglienza dell'immigrato nella società ospitante riconoscendolo come soggetto portatore di una cultura e una lingua da valorizzare e integrare con quella del paese ospitante. Compito della scuola sarà dunque quello di formare gli insegnanti all'interculturalità, affinché si riescano ad accogliere adeguatamente gli alunni immigrati nelle classi riuscendo a capirne i loro bisogni, per offrire loro i contesti educativi più adatti a risolvere le varie situazioni problematiche. Si è partiti ad affrontare tale problematica interpretando l'insuccesso scolastico dei bambini immigrati come un problema di didattica speciale, da risolvere con risposte provvisorie e spesso vaghe. Si è passati poi ad un ottica monoculturale della pedagogia *compensativa*, per capire infine che occorreva porre attenzione alla dimensione psicosociale ed antropologica dell'educando, la cui identità etica e culturale richiede una negoziazione con il paese di accoglienza.

La pedagogia interculturale ha inizio, riportando la riflessione a tal proposito di Giovanna Campani, “ (...) nel

momento in cui le difficoltà scolastiche dei figli degli immigrati vengono comprese come conseguenza del fatto che i contenuti, presupposti come neutri, non sono tali, in quanto funzionano come elemento di esclusione di alcuni gruppi rispetto ad altri. La pedagogia interculturale, dunque, porta avanti una critica del modello di riproduzione sociale che la scuola rappresenta.”³⁹

Ancora oggi, in Italia, dove il problema dell’educazione interculturale si è posto nella pratica solo in tempi recenti, la rappresentazione che se ne ricava è quella di una pedagogia specifica orientata alla gestione della pluralità linguistica e culturale senza mettere in discussione le caratteristiche dell’acculturazione, né la centralità del curriculum formativo nazionale.

L’educazione interculturale, nata come reazione al pluralismo linguistico e culturale, diventa quindi oggi un percorso complesso verso la “democrazia delle culture”, rivolgendosi non più soltanto agli alunni immigrati, ma alla totalità degli allievi al fine di creare un’interazione solidale nel rispetto della diversità culturale. L’educazione interculturale educa il soggetto alla solidarietà e all’alterità, per superare i

³⁹ Campani G., “*I Saperi dell’interculturalità*”, op. cit. p. 114.

confini dell'individualismo al fine di riconoscersi membro di una comunità più vasta di quella a cui egli pensa di appartenere. L'educazione democratica è dunque il presupposto per la formazione e lo sviluppo dell'educazione interculturale intesa innanzi tutto come riconoscimento del pluralismo culturale. Proprio su tale riconoscimento si basa l'educazione democratica, che prende atto della diversità delle culture per creare una cittadinanza responsabile e attiva contrastando l'emarginazione sociale.

Rispetto alla definizione di interculturalismo e al corrispettivo aggettivo interculturale si possono riconoscere alcune coordinate teoriche diffuse negli studi che si sono susseguiti in Italia e in Europa negli ultimi decenni. In particolare, l'espressione "educazione interculturale" indica la tendenza a concepire il ruolo dell'educazione in modo che più culture possano relazionarsi tra loro, sia nel caso che i soggetti coinvolti nel processo educativo abbiano radici etnico-culturali diverse, sia nel caso che abbiano radici etnico-culturali uguali. Lo scopo è quello di contribuire a far sì che individui con origini culturali, linguistiche, religiose e etniche diverse, possano convivere senza conflitti all'interno della stessa società, in modo da salvaguardare le singole culture per creare

poi un vero e proprio confronto e scambio tra esse. L'educazione interculturale ha quindi come obiettivo la creazione di un piano di comunicazione tra culture diverse tra loro, basato sull'ascolto, il dialogo e la disponibilità a capire l'*altro*.

2.2 Le sfide poste dall'educazione interculturale

Il carattere strutturale proprio dell'immigrazione nella nostra società, ha creato una condizione di pluralità e di meticciamento a livello sociale che si traduce inevitabilmente nella condivisione di spazi, idee, forme di cultura tra autoctoni e d immigrati.⁴⁰

L'interculturale, intesa come formazione della cultura al rispetto della diversità⁴¹, deve interpretare l'espressione dell'*ibridazione culturale* a livello sociale, culturale ed economico per capire sia gli elementi positivi di mescolanza, sia quelli di chiusura che da essa scaturiscono. Uno dei compiti dell'interculturale è infatti quello di cogliere “i limiti e le difficoltà dell'attuale cultura, soprattutto quella occidentale (...); che reclama un nuovo modello di uomo”⁴², che deve

⁴⁰ C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, op. cit.

⁴¹ www.educational.rai.it/corsiformazione/interculturale, data 28/12/05.

⁴² C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, op. cit., p. 63.

essere formato “nella misura non più locale o nazionale, quanto piuttosto planetaria.”⁴³ La criticità risulta infatti essere l’atteggiamento ideale affinché l’intercultura si ripensi come paradigma chiave per la formazione di un uomo aperto al pluralismo, all’ascolto ed al confronto con l’*alterità* da cui trarre arricchimento. Come afferma Francesca Gobbo, credere nel progetto formativo dell’intercultura significa “comunicare, agire, stabilire relazioni con persone di origine, credenze, lingua, (...) differenti dalle nostre, nella convinzione che quei modi siano indice di una diversa cultura, da riconoscere e di cui arricchirsi, piuttosto che segno di insufficienza o svantaggio culturale da compensare, nel migliore dei casi, da rifiutare invece, o da discriminare, nel peggiore.”⁴⁴

L’interculturalità si propone quindi come risposta alla sfida educativa di recuperare alcuni principi etici propri dell’educazione, per formare soggetti autonomi, creativi, aperti al confronto con se stessi e con l’*altro*. All’interno di tale prospettiva interculturale si vogliono accettare le difficoltà che provengono dall’incontro-scontro tra le culture, interpretando il fenomeno dell’immigrazione come una risorsa culturale e sociale e non come un ostacolo da rimuovere e da relegare ai

⁴³ C. Silva, (a cura di), *Parole per dire parole per studiare*, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2001, p. 17.

⁴⁴ F. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2000, p. 10.

margini della società. L'interculturalità diventa quindi per l'educazione “un traguardo da raggiungere, una prospettiva e un metodo di azione in vista di un arricchimento educativo da estendere sia al mondo scolastico, sia ad altri ambiti sociali”⁴⁵. Si tratta di un sfida che deve essere accolta innanzi tutto da insegnanti ed educatori, impegnati in questo progetto educativo rivolto a tutti, (sia agli autoctoni che agli immigrati), caratterizzato da una logica egalitaria, anti-etnocentrica e pacifista. Alla sua definizione ha contribuito una nuova pedagogia, cosiddetta *pedagogia in situazione*, che si costruisce attraverso risposte concrete a bisogni emergenti di una società multiculturale, attraverso una forte autocritica circa le metodologie adottate in passato basate sul rigore di un sapere universale e sostanzialmente teorico. La pedagogia interculturale “promuove una cultura del rispetto e della valorizzazione dell'altro”⁴⁶ e prende forma abbandonando la logica totalizzante e deduttiva per accettare di confrontare i propri modelli teorici e gli strumenti operativi con le dinamiche proprie della realtà sociale. L'azione di tale pedagogia si traduce in un tentativo di mediare tra le diversità

⁴⁵ V. Bolognari., *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*, Roma, Herder, 1995, pp. 180-181.

⁴⁶ F. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, op. cit., p. 10.

culturali rispondendo attraverso la logica del dialogo e dell'ascolto, al fine di stimolare nel soggetto una continua crescita interiore. La differenza viene rivalutata come patrimonio sia della persona nella sua singolarità, sia del gruppo come espressione collettiva del bagaglio di esperienze e valori condivisi. Attraverso l'approccio interculturale si cerca ritrovare un equilibrio tra situazioni opposte che tenderebbero ad erodere la differenza, piegandola alla cultura dominante o ad irrigidirsi su posizioni di difesa di un'identità che troverebbe spazio solo contraendosi, rischiando di cristallizzarsi, perdendo così la sua dinamicità.

Da un punto di vista semantico, il termine "interculturale" esprime come il nucleo concettuale di questa prospettiva sia favorevole alla mescolanza: il suffisso latino *inter* rimanda infatti ad accezioni di significato in cui la relazione, lo scambio, sono reciproci. Il suffisso "cultura" rimanda all'esistenza della diversità. Le finalità dell'intercultura sono contenute nella stessa espressione "intercultura", che etimologicamente indica la dimensione dello scambio, della reciprocità e della relazione, contenuta nel prefisso "inter-", coniugandola con l'esistenza di una diversità "che intercorre tra

identità collettive storico-sociali e gli individui ad esse riconducibili.”⁴⁷

La comunicazione tra gruppi di individui, l’incontro tra culture, si pongono infatti su un piano di “trasformazione reciproca”⁴⁸, in cui il modo di relazionarsi con la diversità non è dato una volta per tutte ma è aperto al cambiamento. Pertanto risulta opportuno valorizzare e rispettare le peculiarità di ciascun individuo per confrontarle attraverso uno scambio dialogico, che passi attraverso l’ascolto. E’ proprio attraverso il confronto con l’*altro* che si scopre di condividere una comune appartenenza all’umanità: questo significa rispettare i valori della diversità della persona, nella consapevolezza che il confronto con differenti culture non è un processo astratto, ma un incontro tra individui che si relazionano “mettendo in scena la loro cultura”⁴⁹. Questo invito interculturale al dialogo, che si traduce nella progettazione di una convivenza tra culture diverse, è stato accolto nella prassi educativa.⁵⁰ La riflessione pedagogica attuale si confronta infatti con i temi della

⁴⁷ www.irre.toscana.it/italiano_l2/relazioni/silvainterultura.rtf “Intervento Clara Silva, Università degli studi di Firenze” data 26/03/06.

⁴⁸ L’espressione è già stata usata da G. Lagault, in *L’education interculturelle*, G. Morin, Montreal- Paris, 2000, p. 170.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 170

⁵⁰ C. Silva, (a cura di), *Parole per dire parole per studiare*, op. cit.

multiculturalità, interrogandosi sui valori da attribuire alle differenze.⁵¹

L'approccio interculturale richiede ai soggetti di confrontarsi, mettendo in atto le capacità di ascolto e di relazione che permettono di scambiare valori, idee, prospettive, proprio attraverso il dialogo. Solo grazie a questo atteggiamento di apertura, la *diversità* risulterà un' occasione per pensare criticamente a se stessi e per riflettere su atteggiamenti e schemi mentali che tendono a modellare l'attitudine verso la conoscenza del mondo⁵². Secondo questa ottica interculturale, le *differenze* non possono che essere connotate in modo positivo, assumendo un carattere di estrema importanza nel momento in cui si attua il confronto tra soggetti appartenenti ad etnie e/o culture diverse. E' proprio in questa circostanza che si inserisce la logica egalitaria dell'approccio interculturale che, presupponendo una condizione di parità tra i soggetti, valorizza il momento dell'incontro, dell'ascolto e di conseguenza di un tipo di scambio tutto positivo e contemporaneamente molto difficile da realizzare. Affinché si

⁵¹ G. Tassinari, *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002. G. Tassinari sottolinea l'esigenza che si pone oggi di sostenere l'educazione interculturale, al fine di evitare l'irrigidimento e la chiusura degli educandi nei confronti del *diverso*.

⁵² F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001. F. Cambi esprime il concetto di "dialogo" come un momento in cui ripensare e rielaborare il "pluralismo e alla differenza" all'interno del proprio orizzonte culturale, posto a confronto con l' "altro". Si tratta di un vero e proprio dialogo, "come partecipazione e ascolto, come traduzione e riattivazione del discorso dell'altro, come appropriazione dell'orizzonte interiore, ma cresciuto, arricchito e maturato, decostruito e rinnovato." Cfr. p. 20.

attui questo tipo di approccio in modo coerente, occorre che in Italia vi sia innanzitutto una politica sensibile alla tematica dell'immigrazione e dell'interculturalità; e che gli insegnanti, gli educatori, i dirigenti scolastici, siano formati in modo adeguato per tradurre nella pratica i principi della pedagogia interculturale⁵³. Una grande sfida che si pone oggi in ambito educativo è anche quella di creare una continuità tra teoria e prassi, tra le basi teoriche dell'approccio interculturale, e la traduzione pratica che si dovrebbe attuare nelle agenzie educative preposte a questo tipo di approccio.

2.3 L'educazione dei figli degli immigrati: il ruolo della scuola

Oggi la scuola costituisce un laboratorio privilegiato di inclusione sociale, sia grazie al suo ruolo nella formazione linguistica degli alunni, sia attraverso il suo impegno nell'educare alla convivenza civile e nel costruire percorsi di integrazione capaci non solo di accogliere, ma anche di valorizzare tutti i soggetti, trasformando le diverse provenienze culturali in opportunità di formazione. Il numero sempre crescente di minori stranieri iscritti nelle scuole italiane, fa sì che il sistema scolastico si apra alle esigenze di una

⁵³ G. Favaro, L. Luatti, (a cura di), *L'interculturalità dalla A alla Z*, op. cit.

società multiculturale, per favorire una piena integrazione degli alunni stranieri e delle loro famiglie.

Alla luce di questa importante sfida, gli strumenti e le strategie che possono essere adottate dalla scuola italiana sono sia l'integrazione degli alunni stranieri con i compagni italiani sia l'inserimento scolastico dei figli di immigrati, favorito attraverso l'utilizzo di molteplici strumenti tra cui l'apprendimento dell'italiano come L2 e la definizione di percorsi formativi che tengano conto di tutti i fattori che influenzano il processo di acquisizione della lingua da parte dei giovani stranieri. A tal fine, risulta necessaria una valutazione preliminare della competenza linguistico - comunicativa dello studente straniero in rapporto all'ambiente socioculturale di provenienza e, conseguentemente, la programmazione di ore di insegnamento in orario *extra-scolastico* per potenziare la conoscenza della lingua italiana.

Il sistema educativo italiano, nei suoi diversi gradi, si è trovato sempre più coinvolto ed interessato nell'affrontare e gestire i rapporti tra culture. La scuola ha dovuto cambiare rapidamente la propria identità, proponendosi come luogo di accoglienza, di confronto e integrazione per valorizzare le diverse culture in essa presenti. Il Testo Unico

sull'immigrazione del 1998 riassume a questo proposito, più di dieci anni di Circolari Ministeriali:

“La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.”⁵⁴

Si è cercato di rispondere alle problematiche poste dalla situazione multiculturale attraverso interventi volti a favorire da un lato, l'apprendimento della lingua italiana, dall'altro la valorizzazione della lingua e della cultura di origine. Da una parte, la scuola è stata chiamata a favorire l'inserimento nella società di bambini e ragazzi stranieri, rendendoli quindi capaci di comunicare in italiano e di conoscere la società e la cultura italiana. Dall'altra, si è cercato di evitare che si verificassero, in questi ragazzi, sradicamenti troppo rapidi dalla loro cultura di origine incoraggiando il confronto tra culture diverse al fine di creare uno scambio interculturale volto alla crescita individuale e collettiva del gruppo classe. E' questa la “nuova” prospettiva con cui osservare tali problematiche e da cui

⁵⁴ Cfr. Testo Unico Legge 6/03/1998, n. 943. Art. 9, commi 4 e 5, in <http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/immigrazione>, data 30/12/05, op. cit.

affrontarle: quella interculturale, che vede la differenza culturale come risorsa, non più unicamente come problema.

Per quanto riguarda l'integrazione scolastica ed educativa del minore straniero, le passate legislature hanno lasciato un'eredità su cui si può ancora contare, vista l'esistenza di norme che regolano, almeno su carta, che le scuole svolgano opere di inserimento-integrazione degli stranieri. La scuola ha quindi la possibilità di rappresentare l'unica *chance* che gli immigrati hanno di essere riconosciuti culturalmente. La normativa sul tema dell'inserimento scolastico degli alunni stranieri nel 1998/1999 ha raggiunto livelli avanzati, risolvendo molti punti controversi e delineando principi essenziali di integrazione, tra cui il *diritto* all'istruzione e quello all'inclusione scolastica dei minori stranieri, indipendentemente dal loro status. Si nota così un divario tra la legislazione generale sull'immigrazione, che tende a regolarizzare gli ingressi mediante la distinzione tra immigrati regolari e irregolari, e le scelte compiute in campo educativo, che vanno nella direzione diametralmente opposta. Attraverso le Circolari Ministeriali degli anni Novanta si sono eliminati infatti i limiti dell'ammissione riservata agli alunni stranieri per arrivare nel 1995 a superare la forma di ammissione "con

riserva” dei figli di immigrati irregolari. Con la legge del marzo 1998, n. 40, si è poi voluto ribadire il principio dell’inclusione universale, trasformando il principio dell’inserimento scolastico per minori stranieri da *diritto* a *dovere*. La Costituzione italiana ha pertanto sancito ”il diritto del minore all’istruzione” dove il diritto si traduce in “obbligo scolastico”. Lo Stato, le regioni e gli enti locali sono così chiamati ad applicare ai minori stranieri le garanzie che riguardano il diritto all’istruzione, a parità di condizioni con gli italiani.

Da allora la scuola ha previsto almeno due funzioni che possiamo tutt’ oggi verificare:

1. la funzione di integrazione sociale \ salvaguardia identitaria per l’alunno straniero;
2. la funzione educativa di formazione dei cittadini, da realizzarsi attraverso l’aggiornamento, a fronte della composizione diversificata degli alunni e delle loro famiglie.

Nella scuola italiana, dunque, l’impostazione pedagogica deve sempre far riferimento al principio di “interculturalità”, attraverso il quale si esprime la volontà di integrare i saperi ed aiutare i bambini e i ragazzi stranieri a crescere in una società

sempre più multiculturale. Uno degli obiettivi di questa impostazione pedagogica, è quello di prevenire l'insorgere di conflitti di carattere etnico-razziale perseguendo l'etica che riconosce uguale dignità alla cultura dei vari gruppi etnici, attraverso la pedagogia "del dialogo". Il riferimento al dialogo, si trova nelle enunciazioni di principio della normativa e lo si può riscontrare nell'esperienza quotidiana delle scuole, reso attivo nelle scelte didattiche, nei riferimenti metodologici e pedagogici.

2.4 Approcci multiculturali e approcci interculturali

Nella sua accezione antropologica, la cultura è riferibile a linguaggi, stili comunicativi, tradizioni e modelli che caratterizzano l'identità di un gruppo o di un popolo. E' il patrimonio globale ed evolutivo dell'individuo e dei gruppi sociali ai quali appartiene. Quando si parla di identità culturale si intende dunque l'identità globale dell'individuo, composta dalle identificazioni particolari riferite alle diverse appartenenze.

L'Italia sembra aver preferito, stando alle norme e alle iniziative, favorire iniziative incentrate sul modello

interculturale, intendendo con cultura un'entità non delimitabile a priori e non circoscritta, ma continuamente sottoposta a processi di contaminazione da parte di altre culture.

Più in dettaglio, nel documento del CNPI del 23/4/1992 il concetto di cultura viene definito sulla base di due diversi punti di vista, quello multiculturale e quello interculturale. In realtà, le due definizioni possono rimandare a significati e a modelli educativi differenti. Su questa distinzione, in effetti si concentra gran parte del dibattito intrecciatosi negli anni intorno al tema dell'educazione, dove questa denotava due precise, diverse (se non addirittura alternative) impostazioni antropologiche, visioni della società e due paradigmi educativi ben distinti⁵⁵. Secondo il punto di vista multiculturale le culture, intese in senso antropologico, sono una seconda natura da rispettare e trasmettere alle generazioni per strutturare l'identità e l'appartenenza degli individui e dei gruppi. Il termine "multiculturale" si riferisce alle situazioni sociali, culturali in cui comunità e individui di appartenenza etnica diversa, convivono gli uni accanto agli altri, senza però avere

⁵⁵ F. Susi, (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Roma, Anicia, 1995, p. 47. A. Nanni, S. Abbruciati, *Per capire l'interculturalità. Parole chiave*, Bologna, EMI, 1998.

rapporti significativi. E' un termine utilizzato spesso in maniera neutra, volto ad esprimere la "pluralità di fatto" di una situazione, senza peraltro dire come si intende intervenire per favorire l'incontro, lo scambio, la reciprocità o l'assimilazione e la separazione. Quando il termine viene utilizzato con indirizzo progettuale, si assume una posizione che tende a favorire la coesistenza delle culture, per gestire situazioni in cui le relazioni sono lasciate al caso, o sono improntate alla tolleranza. Possedere un atteggiamento o una consapevolezza multiculturale significa accettare di coabitare con altri diversi da sé, nel rispetto e nella tolleranza ma senza promuovere intenzionalmente forme di scambio, di coabitazione democratica, di progettualità interattive.

La prospettiva autenticamente interculturale pone la rivendicazione dell'uguaglianza del valore di tutte le culture, aprendo una serie di interrogativi il cui peso appare determinante in ambito pedagogico:

Fino a che punto il rispetto della diversità delle culture "altre", identificandosi con una politica di non-intervento, non rischia di rinchiudere il "diverso" nei confini della sua diversità? E fino a che punto, al contrasto, possibili interventi di "compensazione" da parte delle culture più forti nei

confronti delle culture più deboli non rischiano di tradursi in prevaricazione , in omologazione e in cancellazione dei tratti di specifica originalità?⁵⁶ Il confine tra *rispetto* della differenza e *abbandono* di ogni politica di integrazione è molto sottile:

Bisogna far emergere e problematizzare la doppia, interna, problematicità del concetto di *differenza*. Un concetto che può tradursi in rispetto, tensione verso l'uguaglianza delle possibilità e delle opzioni; ma che può significare anche stratificazione, gerarchia, ineguaglianza.⁵⁷ Qui sta la differenza con un approccio che sia invece autenticamente interagente con le culture "altre". L'interculturalità è innanzitutto un movimento di reciprocità tra due culture, che smentisce l'unidirezionalità della trasmissione dei saperi. Secondo il punto di vista *interculturale*, le culture non devono essere intese in maniera rigida e predefinita, ma sono il risultato dello scambio e dell'incontro, sono dei processi in atto, prodotto di osmosi, di contatti. "Chi dice interculturale, dice necessariamente, dando il pieno senso al prefisso *inter*, interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obbiettiva. Dice anche, dando pieno senso al termine *cultura*, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle

⁵⁶ F. Fabbroni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, op. cit., p. 261.

⁵⁷ F. Fabbroni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, op. cit., p. 276.

rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro interazioni con l'altro, e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento della diversità...".⁵⁸

La sfida che proviene dall'intercultura è quindi quella di realizzare obiettivi come la permeabilità nei confronti dei punti di vista, delle credenze, delle forme di pensiero altrui; la sintonizzazione con le origini del pensiero formatosi in altri contesti; l'interazione strategica tale da permettere che il confronto tra mentalità dia luogo ad un innalzamento della conoscenza reciproca e ad una maggiore conoscenza del mondo. Un mondo interculturale "dove la differenza è risorsa per lo sviluppo, dal punto di vista della maggiore sua umanizzazione"⁵⁹. Dunque, se da una parte un'integrazione riuscita ha il compito di creare nuove mentalità e ordini sociali, dall'altra essa consiste nel riconoscere il ruolo ineliminabile delle differenze. L'educazione interculturale assume in tal senso una configurazione emblematica, costituendosi come luogo di ripensamento critico del consueto fare educativo, nonché come offerta di nuove procedure operative, di diversi

⁵⁸ B. Borlini, G. Favaro, (a cura di) *Per "fare" educazione interculturale*, op. cit., p. 4

⁵⁹ AAVV, *L'educazione all'interculturalità, premesse e sperimentazioni*, Torino, Agnelli, 1996, p. 28.

contenuti d'insegnamento e più problematiche cornici di senso.

Ma se l'educazione interculturale equivale a superare le forme dell'etnocentrismo e dell'esotismo, questo non significa che essa equivalga ad un annullamento dell'identità di ciascuno, mortificando le differenze culturali. L'interculturale non è confusione, appiattimento cosmopolita, ma è confronto e dialogo, incarnazione storica dei dinamismi personali e sociali. L'*altro* è allo stesso tempo simile e differente. Di questo principio l'educazione interculturale tiene conto orientandosi a recuperare un atteggiamento dialogante e rispettoso della diversità, creando le condizioni per la pacifica convivenza e il reciproco arricchimento. L'educazione interculturale diviene così un'attitudine alla relazione con l'altro nella sua complessità umana, culturale, storica. In particolare, per Duccio Demetrio e Graziella Favaro essa è l'esplicazione propria di una "pedagogia relazionale", tanto che l'interculturalità in sé potrebbe essere definita come "etnorelazionarietà", cioè relazione tra etnie diverse. Non basta perciò conoscere la cultura degli altri, se contemporaneamente non sviluppiamo quella capacità che permette di creare relazioni positive tra identità diverse.

Si tratta di andare oltre la tolleranza come valore, e verso una prospettiva di interculturalità viva che, in quanto tale, non può che essere inevitabilmente progettuale. Nel momento stesso in cui pensiamo all'interculturalità nella scuola, ne emerge la dimensione progettuale. La scelta, infatti è fra il “subire” la multiculturalità come un dato ormai inconfutabile e il “progettare” una modalità di convivenza tra culture.

La problematicità delle concrete situazioni esige perciò che l'educatore e la scuola si pongano come interpreti attivi e creativi impegnati in un percorso processo metacognitivo di riflessione e di stanziamento rispetto al consueto tipo di approccio tradizionalista.

2.5 La scelta dell'approccio interculturale

Scegliere l'interculturale significa quindi compiere una scelta pedagogica consapevole ed intenzionale, che si alimenta di un impegno educativo teso a modificare nella scuola gli atteggiamenti culturali e le prassi progettuali, metodologiche e didattiche. In quanto luogo di acquisizione di saperi e conoscenze e sede privilegiata dei processi di integrazione e confronto, la scuola si trova a essere protagonista nell'opera di

mediazione e adattamento interculturale della società. Il compito della scuola è quello di evitare che la differenza di stili di vita, di cultura, di lingua di alunni di varie provenienze si traduca in un ostacolo definitivamente insormontabile.

La presenza di classi pluriethniche nel sistema educativo italiano consente agli allievi, ai genitori, ai docenti di vivere l'incontro con l'*altro* e di relazionarsi in modo diretto con la diversità etnico - culturale con la consapevolezza che il rischio di incappare in modalità scorrette all'interno di tale approccio, possa dar origine a forme di razzismo.

La scuola in quanto struttura educativa, tanto per gli adulti che per i bambini che per i giovani immigrati, è un formidabile dispositivo pedagogico per l'inserimento, poiché nel momento in cui il soggetto perde qualche cosa [della sua identità], è posto nelle condizioni di acquisire ciò che gli è indispensabile per essere non soltanto accettato, ma riconosciuto come neo - autoctono, in grado di comunicare, organizzare la propria vita, muoversi con maggiore autonomia con una cultura in più, oltre alla propria origine⁶⁰.

Per la sua stessa natura, la scuola è la realtà più adatta a raccogliere l'invito a riflettere ed a ripensare i rapporti con le

⁶⁰ G. Favaro, (a cura di), *Accogliere chi, accogliere come*, op. cit. p. 11.

varie culture, essendo luogo di formazione in cui si svolge il percorso che porta alla consapevolezza di se stessi e degli altri. Proprio per questo motivo oggi la scuola si pone come obiettivo di diventare luogo di accoglienza, di incontro-confronto e scambio tra culture, con la duplice funzione di: 1) accogliere ed integrare gli alunni stranieri nella nostra cultura e lingua, nel rispetto e nella valorizzazione della cultura e lingua di origine; 2) promuovere una cultura del dialogo e della reciprocità mediante percorsi educativi che coinvolgano tutti gli alunni italiani e non, per formare alla consapevolezza di sé e all'accettazione dell' *altro* ed acquisire un'identità multipla che superi i confini dell'etnocentrismo, per lasciarsi contaminare da altre culture. L'azione interculturale della scuola diventa quindi essenziale al fine di educare ad una cultura al rispetto delle diversità superando la visione etnocentrica della nostra cultura ed accogliere e ascoltare le differenze culturali, anziché tollerarle. Nel nuovo indirizzo interculturale, la scuola è chiamata a promuovere la concezione delle culture non come muri insormontabili che dividono, ma come territori di confine permeabili a scambi ed osmosi che permettono processi di ibridazione. Questo processo si traduce nella pratica attraverso l'acquisizione di

una strategia di interazione dialogica tra culture che ha, come principio, una critica profonda verso qualsiasi atteggiamento di tipo etnocentrico o assimilazionista.

Così, la presenza dell'immigrato diventa uno stimolo in più per ripensare e ridefinire la scuola interculturale come struttura flessibile, capace di decentrarsi e progettarsi continuamente, fornendo gli strumenti adeguati per un approccio interdisciplinare ai saperi, per far acquisire valori e competenze nuove capaci di mettere in discussione la tradizione educativa tipicamente etnocentrica. Di fronte alla tentazione, diffusa nella società occidentale, di cercare sicurezza in “nicchie ecologiche” fatte di particolarismi etnocentrici, l'educazione interculturale dovrebbe riuscire ad andare oltre i propri particolarismi, ricercando le differenze con cui confrontarsi e grazie alle quali crescere. Per questo, come sottolineano Duccio Demetrio e Graziella Favaro, la pedagogia interculturale consiste nell'educare non semplicemente alla conoscenza delle differenze riscontrabili in soggetti di origine culturale diversa, ma nell'educare alla “transitività cognitiva”⁶¹.

⁶¹ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, op. cit. p. 15.

Con il termine “educazione interculturale” bisogna intendere l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole congiuntamente ad un approccio educativo diverso, rivolto sia agli stranieri che agli italiani. L'obiettivo principale dell'educazione interculturale non è dunque quello di migliorare i risultati scolastici degli alunni provenienti da gruppi migranti o da minoranze etniche. La necessità di una educazione interculturale oggi, non va intesa solo come risposta immediata alla presenza degli stranieri in Italia e quindi al problema dell'accoglienza e dell'integrazione, ma va vista soprattutto come condizione essenziale per una scuola che voglia educare ai valori della convivenza pacifica e della solidarietà indipendentemente dalle varie condizioni sociali, religiose o culturali. Per questo si dice che l'educazione interculturale deve essere ricondotta alla sua complessità e non deve essere circoscritta all'ambito dell'immigrazione, come educazione compensativa del diverso o come facilitazione all'inserimento degli alunni immigrati. Le prerogative di tale educazione⁶², sono pertanto:

⁶² Vedi C.M. 73/ 94, che sottolinea il legame tra interculturalità e democrazia.

- 1) L'interculturalità come dato strutturale della società, è una risorsa positiva per la crescita dei singoli e della società nel suo complesso.
- 2) L'interculturalità va declinata nella logica della democrazia che esiste solo se esistono differenze che non devono essere annullate, ma devono interagire positivamente.
- 3) Le relazioni interculturali permettono a identità diverse tra loro di comunicare. Tali identità devono essere riconosciute proprio nella loro “differenza”.
- 4) L'interculturalità riconosce il conflitto ed educa a risolverlo secondo le modalità non violente che permettano di gestirlo, qualvolta si presenti, per trasformarlo in elemento costruttivo della relazione.⁶³

Secondo il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione⁶⁴ l'educazione interculturale prevede il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

⁶³ A. Nanni, S. Abbruciati, in *Per capire l'interculturalità*, op. cit. pp. 33-34.

⁶⁴ Vedi CNPI, 23/04/1992.

1. La conoscenza e la comprensione dei processi attraverso i quali si sono venute costruendo la propria e le altre culture che si incontrano nel corso dell'esperienza.
2. L'elaborazione e il possesso individuale e collettivo di valori su cui fondare i diritti di ciascuno nel rispetto della propria storia e per la costruzione di una storia comune.
3. L'interiorizzazione, nel corso degli studi, di conoscenze di capacità metodologiche che facciano vivere il confronto e l'interazione tra i diversi con positività;
4. L'atteggiamento solidale nei confronti di ogni persona, soprattutto di chi è più svantaggiato.

L'altro aspetto chiave dell'educazione interculturale consiste nella sua trasversalità. L'educazione interculturale nella scuola non nasce infatti come una nuova materia e non va interpretata quindi come uno specialismo, ma si propone come nuovo modello educativo interdisciplinare, che riguarda tutte le materie dei curricula scolastici.

All'interno dell'ottica interculturale, la scuola deve effettuare su di sé un profondo rinnovamento: deve cioè diventare un luogo di ascolto e di dialogo in cui crescere attraverso il confronto. Questa propensione deve essere supportata dalla

cooperazione con le realtà culturali, sociali e politiche per valorizzare le risorse esistenti e potenziarne gli effetti positivi per tutti. E' infatti a tutti che la scuola interculturale è aperta, disposta ad affrontare le sfide poste dalla multiculturalità attraverso la mediazione, il dialogo e la dialettica. Una scuola insomma di emancipazione, promozione culturale ed educazione all'alterità che si sviluppa in concomitanza con le problematiche relative all'integrazione sociale, economico e culturale degli immigrati.

La voce di alcuni adolescenti immigrati: le interviste

3.1. La metodologia delle storie di vita

Nel seguente capitolo vengono riportate nove interviste rivolte ad alcuni ragazzi adolescenti immigrati che hanno frequentato i laboratori linguistici realizzati da due dei quattro progetti interculturali analizzati in questa Tesi.

Il contatto con i coordinatori dei progetti ha facilitato la ricerca dei soggetti da intervistare, che sono stati raggiunti chiedendo l'autorizzazione ai genitori nel caso dei minorenni, spiegando le motivazioni che muovevano l'intervista, le tematiche che essa avrebbe approfondito, e le modalità utilizzate per effettuarla.

I soggetti scelti sono stati giovani che avessero vissuto l'esperienza della migrazione in Italia, sia recentemente, sia in passato, con un livello di conoscenza dell'italiano che permettesse loro di esprimersi liberamente, disponibili a parlare apertamente della loro storia, rispondendo a domande che venivano riportate per

iscritto⁶⁵, che a scelta potevano essere più o meno approfondite dall'intervistato.

La metodologia adottata per realizzare le interviste è stata quella delle storie di vita, o dell'approccio autobiografico. Questi termini hanno un significato piuttosto ampio: essi si riferiscono infatti "all'insieme organizzato in forma cronologico-narrativa, spontaneo o pilotato, esclusivo o integrato con altre fonti, di eventi, esperienze, (...) relativi alla vita di un soggetto e da lui trasmesse direttamente, o per via indiretta, ad una terza persona."⁶⁶ Difficilmente il linguaggio riesce a "riflettere con terminologie specifiche questa varietà di declinazioni possibili dell'uso del materiale biografico."⁶⁷ Come osserva infatti Rita Bichi, la varietà terminologica rispecchia "la complessità di un campo che sfugge ad una classificazione precisa perché spesso le varie modalità si intrecciano, dando vita a configurazioni ibride (...)".⁶⁸

Nel caso specifico delle storie di vita raccolte per questa Tesi, si tratta di racconti che si aprono a partire dall'esperienza migratoria dei ragazzi, e si concludono attraverso l'espressione dei loro sogni e delle prospettive per il futuro, toccando temi piuttosto omogenei, ma

⁶⁵ Vedi schema domande in Appendice.

⁶⁶ M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 10.

⁶⁷ M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, op. cit., p. 9.

⁶⁸ R. Bichi, *La tecnica di intervista nelle storie di vita: il rimando neutro, forme e modalità di riconoscimento tra aree di significato*, in "Studi di sociologia", aprile-giugno 2002, n. 2, pp. 178-179.

con approfondimenti diversi a seconda del soggetto intervistato⁶⁹. Questo tipo di metodologia prevede inoltre che il ricercatore sia capace di creare le condizioni adeguate affinché il soggetto intervistato riesca a parlare apertamente, raccontando di sé, del suo passato, scegliendo dove e come approfondire le tematiche proposte dal ricercatore. Come ricorda Bichi, la traccia per l'intervista deve essere indicativa e flessibile: essa assume infatti una funzione di "promemoria" per il ricercatore, che può modificare l'assetto della struttura iniziale della traccia durante l'intervista. Sarà quindi sempre "necessario poter modificare, ampliare, correggere, comunque rivedere la traccia per adeguarla alle linee di lettura del fenomeno che si vanno scoprendo"⁷⁰.

Il mio ruolo è stato quello di essere il più possibile "invisibile"⁷¹ durante lo svolgimento del racconto, alla fine del quale, a seconda dell'interesse suscitato, potevano essere poste domande precise, volte a far emergere determinati aspetti psicologici e/o sociali del vissuto dell'adolescente. Mi sono anche preoccupata di non distogliere mai lo sguardo dall'intervistato, facendolo sentire al centro dell'intervista, osservando al contempo le espressioni non-verbali. Il principio regolatore dell'intervista è stato quello della

⁶⁹ In Appendice è stata riportata la traccia utilizzata come schema di riferimento (flessibile) per sollecitare i racconti.

⁷⁰ R. Bichi, *La tecnica di intervista nelle storie di vita: il rimando neutro, forme e modalità di riconoscimento tra aree di significato*, op. cit., p. 176.

⁷¹ C. Montesperelli, *L'intervista ermeneutica*, Milano, Franco Angeli, 1998.

“centralità dell’intervistato”, di cui si registrano e si analizzano sia le espressioni verbali, sia le espressioni non verbali, partendo dal presupposto che “l’intervistatore conosce molto poco del mondo dell’intervistato”⁷².

La ricerca biografica si affaccia e fa uno zoom sulla vita di alcuni individui e, in base ai loro racconti di vita, evidenzia una visione soggettiva della realtà. L’aspetto centrale dell’ “ipotesi conoscitiva” è che quella storia letta da vicino non sia presa in considerazione come semplice esempio di se stessa ma che venga letta come un “referente collettivo”, come cioè “campione di una serie”, ponendosi da punto di incontro tra individuo e società⁷³. Le interviste, proprio per la loro unicità e concretezza “storica”, sono state in parte riportate nel primo capitolo per porre le basi e per rafforzare ciò che in esso si afferma a proposito delle seconde generazioni.

Si possono evidenziare due aspetti dell’approccio metodologico alle interviste: quello evenemenziale e quello performativo⁷⁴. L’aspetto evenemenziale può essere spiegato facendo riferimento al carattere di unicità dell’intervista, che si svolge entro un particolare contesto⁷⁵, all’interno di un rapporto irripetibile tra intervistatore ed

⁷² C. Montesperelli, *L’intervista ermeneutica*, op. cit.

⁷³ M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è. L’uso dei materiali biografici nell’analisi sociologica*, op. cit. Questa tensione tra particolare e generale viene definita da Bertaux, nella sua prospettiva etnosociologica, utilizzando i concetti di “mondo sociale” e “categoria di situazione”, (D. Bertaux, *Racconti di vita*, Milano, Angeli, 1999).

⁷⁴ Locuzione usata da Bertaux nella prospettiva etnosociologica. D. Bertaux., *Racconti di vita*, op. cit.

⁷⁵ Locuzione usata da Bertaux nella prospettiva etnosociologica. D. Bertaux., *Racconti di vita*, op. cit.

intervistato. Questo significa che il tipo di racconto che si sviluppa è solo una delle possibili versioni del proprio vissuto tra la vasta gamma di interpretazioni che può contenere una vita intera. Ogni intervista sembra prendere la forma di un evento - di qui il termine *evenemenziale* - che racchiude in sé il carattere di contingenza e di irripetibilità.

L'altro aspetto evidenziato è quello di tipo performativo, che sta ad indicare una situazione in cui gli "attori sociali mettono in mostra una particolare attenzione e abilità nel pronunciare un messaggio"⁷⁶, creando così una dimensione estetica, capace di "commuovere"⁷⁷. Si tratta di momenti di dialogo, di scambio, che si creano durante l'intervista, in cui l'intervistato riesce a creare una *performance* attraverso una precisa gestualità, pause di riflessione e di attesa, l'intonazione della voce, ecc. Nel caso specifico delle interviste effettuate, l'aspetto performativo è stato molto evidente: i ragazzi nel parlare del loro vissuto, in particolar modo di episodi spiacevoli o di situazioni emotivamente forti, si sono mostrati particolarmente emozionati. Sono riuscita ad ascoltare i ragazzi, percependo messaggi non verbali, risate "eccessive" o balbettii nei momenti di maggior tensione, che ho cercato di approfondire laddove era possibile, per ottenere maggiore chiarezza per l'analisi dei racconti.

⁷⁶ A. Duranti, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi Editore, 2000, p. 25.

⁷⁷ *Ibidem*.

La raccolta delle testimonianze è avvenuta attraverso un registratore, attraverso il quale sono riuscita a catturare molte espressioni “performative” dei ragazzi che rievocavano in me, al momento della trascrizione, la situazione emotivamente intensa che spesso si è creata durante gli incontri. Un forte limite che ho trovato è stato però quello di non poter esprimere a pieno il lato emozionale dei soggetti intervistati, nonostante abbia trascritto le loro parole senza modificare nessun aspetto dell’intervista. La scelta relativa alla trascrizione dei racconti è stata infatti quella di riportare fedelmente l’intervista effettuata, rispettando il parlato, anche laddove l’italiano non fosse in forma corretta, proprio per indicare il livello di padronanza della lingua, fattore questo capace di indicare il livello di inserimento nella società ospitante.

Vorrei inoltre sottolineare la grande disponibilità e generosità dei ragazzi intervistati, che nonostante non avessero la completa padronanza della lingua italiana ed inizialmente in molti avessero timore nel raccontare parte della loro storia, tutti loro si sono fidati di me, si sono lasciati andare al racconto e si è creata una sorta di catarsi, di liberazione tipica del momento biografico. Questa esperienza è riuscita a gratificare la maggior parte dei ragazzi intervistati che al termine degli incontri mi hanno ringraziato calorosamente, spiegandomi di sentire spesso l’urgenza di parlare

della loro storia, di come essi vivono in Italia, dei loro sentimenti, ma che non hanno modo di farlo, né con i familiari, (per mancanza di confidenza con i genitori, per l'ampio distacco di età con i fratelli, ecc.) né con i nuovi compagni di scuola, che parlano correntemente l'italiano, lingua in cui il ragazzo neo-arrivato generalmente non riesce ad esprimere dubbi e le emozioni legati all'esperienza migratoria.

Al termine degli incontri con i ragazzi mi sono quasi sempre sentita appagata dalla loro generosità, per la fiducia che essi hanno riposto in me raccontando episodi ed esperienze molto personali. Ho ringraziato quindi i giovani che ho intervistato, spiegando loro che al di là delle informazioni che mi avevano dato, che servivano per la stesura della Tesi, ero fiera della situazione che si era creata: di scambio e di arricchimento reciproco, seppur relativa ad un incontro di circa venti minuti.

Questa ricerca non ha la pretesa di essere esaustiva: la mancanza di tempo e di risorse non ha permesso approfondimenti sulla tematica del disagio vissuto dagli adolescenti stranieri. Attraverso queste interviste ho voluto dare ai ragazzi di "seconda generazione" la possibilità di raccontare la loro esperienza migratoria, di esprimere se stessi parlando delle idee, dei sogni, delle paure che hanno caratterizzato il passaggio da un mondo culturale e simbolico

ad un altro. In questo modo l'adolescente immigrato ha la possibilità di interpretare se stesso, il suo vissuto - aiutato ad esprimersi da una traccia proposta dall'intervistatore -.

Questi racconti hanno dato alcune basi teoriche a questa Tesi, in particolar modo per la stesura del primo capitolo, supportato ed arricchito dalla voce dei giovani intervistati.

3.1.1 Storia di N.

N. è una ragazza filippina di 17 anni, in Italia da nove mesi relativamente al momento dello svolgimento dell' intervista. E' nata a Messina dove i genitori lavoravano e vivevano, ma ha vissuto l'infanzia e parte dell'adolescenza nelle Filippine, vivendo con la nonna e con i fratelli.

Frequenta il primo anno dell'I.T.I.S., a S.Donato Milanese, e segue i corsi di italiano all'interno del laboratorio appartenente al Progetto "Elledue".

Mi chiamo N., ho 17 anni e vengo dalle Filippine. Vivo qui in Italia da nove mesi. Sono venuta in Italia in aereo, con i miei genitori e i miei fratelli. Al mio Paese vivevo con i miei fratelli, mia nonna e con la serva. Sono nata a Messina perché i miei genitori lavoravano là, quando avevo un anno sono tornata nelle Filippine e a sei anni sono tornata a Messina, dopo un anno sono tornata nelle Filippine e nove mesi fa sono venuta in Italia, a Milano, perchè adesso i miei genitori

lavorano qui. Ero contenta di tornare in Italia. In Italia mi piace il clima lo preferisco alle Filippine perché nelle Filippine fa troppo caldo; la gente, e poi preferisco l'Italia perché è più pulita. Le strade sono ordinate, le macchine rispettano i semafori. Nelle Filippine c'è più traffico, più rumore e più povertà, anche nelle strade, ho visto i bambini che...sniffano la...colla?, sì. Nelle Filippine avevo un' amica, la mia migliore amica. Ma adesso lei va in America a studiare. Sono rimasta in contatto con lei, scriviamo lettere ogni due mesi.

Penso di tornare nelle Filippine, non per tanto tempo... forse solo per vacanza. Quasi tutti i miei parenti sono a Milano, Firenze, Roma e Messina. Con i parenti di Milano ci vediamo quasi ogni domenica, festeggiamo, chiacchieriamo. Vediamo anche gli altri parenti, ma non spesso.

Del mio Paese la cosa che più mi manca è il cibo, a Milano non c'è.

A Milano ho già delle amiche, sono delle Filippine, ma non sono le mie migliori amiche. Con loro parliamo in italiano ma anche in filippino. Penso di avere quasi solo amiche filippine perché con loro ho in comune tante cose, soprattutto la lingua. Ho anche due, tre amiche italiane, anche loro le ho conosciute a scuola. Mi piace andare a scuola, perché conosco le amiche. I miei genitori mi proibiscono di uscire da sola con le amiche. Esco solo con i miei genitori la domenica. Durante la settimana io studio, scrivo poesie, storie e pulisco casa e aiuto la mamma. I miei genitori non hanno tempo, lavorano tutti i giorni, dalle otto alle nove la sera, anche la domenica a volte...Fanno il lavoro di pulire le case.

In Italia mi trovo benissimo, mi piace, sono felice.

Faccio l' I.T.I.S., la 1° C, e penso che sarò promossa questo anno, le mie amiche mi dicono così. All'inizio quando sono arrivata a scuola avevo paura un po' perché non parlavo la lingua, poi ho visto che nella mia classe c'erano altre due filippine e subito sono stata con loro. E' andata benissimo, i compagni e gli insegnanti sono bravi e simpatici. Mi sono trovata bene perché anche se non sapevo scrivere capivo l'italiano perché avevo seguito un corso durante l'estate a Gorla. Ogni giorno facevamo quattro ore, è stato utile per il mio italiano. Adesso mi trovo benissimo e mi piace andare a scuola. La mia materia preferita è la matematica e...la storia. La materia più difficile è il disegno, non capisco molto, ma l'insegnante mi aiuta. E' stato difficile imparare l'italiano, perché qui ci sono molti più tempi dei verbi che in filippino, in filippino ci sono solo tre tempi.

Ho studiato nelle Filippine, e mi trovavo bene anche lì, anche se i professori erano più severi che in Italia. Si facevano i test di tutte le materie in un giorno, quindi era più difficile che a Milano. Qui ogni giorno al massimo facciamo il test di una materia e i professori sono più simpatici.

Nel mio tempo libero mi piace leggere in italiano e in inglese, solo che mia madre non vuole perché dice che il mio tempo passa e non faccio le pulizie per la casa e non aiuto. Poi guardo la televisione forse per tre ore al giorno, ma non di più. Guardo i cartoni animati, perché l'italiano è facile da capire e perché mi fanno ridere.

I miei genitori parlano sempre filippino, non sanno molto l'italiano, anche se sono in Italia da molti anni, con loro parlo

sempre in filippino. Loro stanno bene in Italia, penso, anche se non mi parlano del loro passato, di come si sono trovati in Italia all'inizio. Dicono solo che vogliono tornare nelle Filippine quando saranno vecchi, per invecchiare lì. Fino a che possono lavorare vogliono stare in Italia, perché nelle Filippine non c'è lavoro. Io invece voglio stare a Milano.

I miei genitori non mi aiutano a fare i compiti, li faccio da sola, sempre, anche nelle Filippine. I miei genitori non hanno tempo, non vanno mai a parlare con i professori. Io ho detto loro devono parlare con i professori perché loro devono vedere come vado a scuola. Ma i miei genitori non hanno tempo, devono lavorare. I miei genitori non sono contenti di me, di come vado a scuola, se ho un voto alto mio padre dice sempre che devo averlo più alto. Ma è difficile per me, è per questo che vorrei che vanno dai professori, per vedere che sono brava a scuola.

Il laboratorio di italiano che faccio a scuola è utile per il mio italiano, facciamo sei ore alla settimana, ma a volte mi annoio un po', perché facciamo cose che ho già imparato al corso di Gorla, ma oggi no, facciamo cose nuove. Siamo sei alunni e abbiamo livelli un po' diversi di italiano, ma gli esercizi sono diversi per ogni studente, e così va bene per migliorare l'italiano. A me piace l'italiano e scrivere in italiano.

I miei genitori hanno studiato nelle Filippine ma non hanno finito le superiori, credo. Loro hanno amici, filippini, credo, ma non so, perché non li conosco .

Da grande vorrei fare l'autore, scrivere libri, o la dottoressa. Vorrò avere una famiglia, e un marito filippino.

La cosa che preferisco dell'Italia è il gelato, il clima, soprattutto la neve. Secondo me è la cosa più bella che abbia mai visto. La cosa che non mi piace di Milano è la scrittura sui muri.

Ciampi secondo me è un bravo presidente, non come nelle Filippine, là tutto è meno serio e la gente non è scontenta della politica, nelle Filippine c'è tanta povertà.

Io nelle Filippine stavo più meglio, perché c'era la serva che puliva. In Italia devo pulire io. Ma la serva adesso sta ancora pulendo la casa anche se non ci vive più nessuno perché la nonna è morta a ottobre. Sono stata triste perché non sono potuta andare a salutarla.

Le mie paure prima di arrivare in Italia è che non capivo mai l'italiano, che non parlerò mai l'italiano e che non troverò mai amiche.

I miei sogni per il futuro sono di diventare una brava dottoressa e di aiutare i miei genitori, forse.

3.1.2 Storia di E.

E. è una ragazza romena di 16 anni, che al momento dell'intervista era in Italia da sette mesi. In Romania E. viveva da sola, in un appartamento vicino a quello della nonna, mantenuta con lo stipendio dei genitori. Frequenta il primo anno dell'I.T.I.S. a S. Donato Milanese, ed un corso di italiano all'interno del laboratorio linguistico previsto nel Progetto "Elledue".

E. si è dimostrata molto disponibile a parlare di sé, delle difficoltà che ha incontrato dall'età di 14 anni ad oggi. Si è emozionata e spesso ha riso di fronte a domande molto serie, per poi affrontarle con impegno, ringraziando per la possibilità offerta dall'intervista, di parlare del suo vissuto.

Mi chiamo E., ho 16 anni, vengo dalla Romania. Sono da sette mesi in Italia e sono venuta in Italia in auto, ho fatto due giorni, quasi...di viaggio, con i miei genitori e la mia sorella. Al mio Paese vivo da sola e mia sorella viveva con mia nonna. Vivo da sola da quattordici anni. I miei genitori vivevano in Italia e mi mandavano i soldi e io facevo la spesa. Avevo un'amica, la mia migliore amica, forse, che mi cucinava, perché io non sapevo e io pulivo la casa.

Adesso in Italia vivo con i miei genitori e con mia sorella, qui a S. Donato. Ho tanti parenti in Italia, a Roma, Milano, Firenze...

L'arrivo in Italia è stato duro per me ... In Romania avevo il fidanzato da due anni, quando sono partita non è stato così bello per me...ho saputo di venire in Italia con una settimana... prima. In Romania avevo tanti amici..., anche molto speciali...Non volevo venire in Italia. Poi io non sapevo niente di niente di italiano, sì, mia madre mi diceva al telefono - Ciao, come stai?- e io le rispondevo -Bene-, e basta.. Le mie paure prima di arrivare in Italia è che non la facevo a stare con i miei genitori, in casa, che non parlerò mai bene italiano, che non troverò mai amici...Mi mancavano gli amici della Romania.

Con i miei amici sono rimasta in contatto, parlo soltanto con loro al telefono. Della Romania mi mancano gli amici, il fidanzato, i nonni, i miei cugini...tutti mi mancano, anche la casa, anche le più piccole cose, la scuola, tutto. Qua la scuola non è come in Romania, in Italia è più difficile. Poi l'Italia è più ricca della Romania, che non è neanche nella Unione Europea, si vede da tutto, dai palazzi, dalle macchine, poi l'Italia è più pulita che la Romania.

Durante la settimana i miei amici non escono molto, i genitori non li lasciano, i miei sì. Con i miei amici vado in discoteca, ascolto musica, esco anche con i miei genitori, ma non mi piace..., non posso dire che studio durante la settimana, ma a scuola vado bene, ho voti buoni...A casa guardo sempre la TV, sì perché mi aiuta di capire l'italiano, imparare altre parole, non so...se non era neanche la TV io non imparare. Guardo i film, tutto. I film gli ho visti anche in Romania, e quando li guardo qui capisco di che si tratta imparo meglio l'italiano.

In Italia adesso mi sento bene, più meglio che all'inizio, anche il rapporto con i compagni di classe, all'inizio non li sopportavo, stavo sempre zitta in classe, e pensavo sempre ai miei amici della Romania. A Milano ho amici stranieri, non solo della Romania. Secondo me perché con gli stranieri parlo molto meglio, forse perché...loro non sentono gli errori che faccio e forse anche perché abbiamo tante cose in comune. Io frequento la 1° C I.T.I.S, e penso di essere promossa quest'anno, perché non ho brutti voti. All'inizio, quando sono arrivata mi sono sentita accolta dai professori, ma non dai compagni, e ho avuto difficoltà con la lingua. Ho superato i

problemi con l'italiano perché ho frequentato i corsi di italiano anche dopo l'orario della scuola. Io conosco ragazzi che sono da cinque anni qua e che non hanno frequentato i corsi di italiano e non sono andati a scuola. Loro non sanno parlare, niente, dicono parole italiane che non...esistono.

I miei genitori parlano italiano, ma io parlo meglio. Mio padre fa il cuoco in un ristorante italiano mia madre lavora in una lavanderia. I miei genitori hanno studiato in Romania, mia madre ha studiato economia e mio padre una scuola come la mia di adesso. Loro non mi aiutano a fare i compiti perché non hanno tempo, vanno ai ricevimenti a scuola, soprattutto mia madre. Il loro giudizio su di me è bene, mia madre non è molto contenta, forse, dice che vorrebbe sempre di più da me... Vede che non sono brava come in Romania. Là prendevo sempre nove, dieci e ero la prima della classe, adesso in Italia ho solo voti come sei e mezzo, sette e l'inglese dove non ho sei, allora loro mi chiedono "Ma come mai in Romania prendevi sempre nove, dieci, e qua solo sei e sette?"...Io dico..."Problemi di lingua!". L'italiano è difficile, non sento di parlare bene, ancora....

Il corso di lingua che faccio adesso mi serve molto per migliorare l'italiano, lo trovo interessante, anche la professoressa lo fa più interessante, lei ha molta pazienza perché a volte faccio confusione con un amico...

I miei genitori desiderano il meglio per me, diciamo...non vogliono che io lavoro come loro, ma che studio. Anche io voglio studiare, voglio fare qualcosa come...il giudice, anche in Romania volevo fare il giudice.

Prima immaginavo la mia famiglia, quando ero in Romania. Immaginavo il mio futuro, con il mio fidanzato, e due figli... maschi. Sì, perché le femmine sono...fanno problemi...lo so, perché l'ho fatto anche io! Litigo sempre con la mia mamma, in Romania non andavo a scuola quando abitavo da sola, andavo due giorni a scuola la settimana; non ho finito l'anno scolastico e poi sono bocciata. I miei genitori mi mandavano i soldi e io mi divertivo con le mie amiche. Loro avevano i genitori fuori, in Spagna, in Italia o in Romania ma non erano vicini. Andavamo in giro, con le macchine, nelle discoteche e poi facevamo le feste nel mio ...appartamento. I vicini se ne accorgevano, sentivano la musica nel mio appartamento e vedevano sempre gente che veniva da me...allora l'hanno detto ai miei genitori. Mio padre si è arrabbiato tanto e ha detto che dovevo smettere con queste cose, e io ho detto di sì, ma poi non ho finito, per niente. Volevo scappare di casa, e l'ho fatto cinque volte, andavo sempre dal mio ragazzo. Viveva anche lui solo senza i genitori, che erano fuori e mandavano i soldi. I miei genitori sapevano dove ero ma mi lasciavano vedere da sola che non facevo bene. Mi pentisco perché da una parte non stavano bene i miei genitori, ma dall'altra parte non mi pentisco perché...sono stata bene.

I miei genitori mi hanno raccontato della loro esperienza in Italia. Mia madre è venuta per prima, è venuta a stare con mia cugina e l'ha aiutata a lavorare, poi lei ha trovato lavoro, e dopo un mese ha trovato anche mio padre, e dopo quattro anni siamo venute io e mia sorella. La nonna è con il nonno e sono rimasti a casa, non sono così vecchi.

Adesso penso che i miei genitori stanno bene, io non faccio più problemi, mia sorella sta bene, anche se non vuole studiare. Loro hanno amici, abbastanza, italiani, rumeni, poi parenti.... Non siamo mai soli. Sotto il mio piano di casa stanno i miei zii e i cugini, così...ci vediamo sempre!

Penso che adesso stanno bene in Italia.

I miei sogni sono avere di nuovo i miei amici, di avere di nuovo il mio fidanzato, la mia scuola, la casa...vorrei fare il giudice, sì, perché forse...mio padre è stato arrestato quando ero in Romania per aver rubato, ma lui era...innocente, erano stati i suoi colleghi a rubare. E' stato in carcere per un anno e io avevo cinque anni, ero molto...attaccata a lui, stavo con lui tutte le ore del giorno. L'avvocato non è riuscito a dimostrare che era innocente allora forse ho voluto diventare io il giudice e... mi ricordo tutto, anche quando sono venuti i poliziotti in casa per cercare di trovare le cose rubate...Mia sorella era piccola, quando mio padre è tornato a casa lei diceva che non sapeva chi era...

Voglio fare il giudice, so che devo studiare tanto il diritto, e sapere prima bene l'italiano, ma voglio farlo.

3.1.3 Storia di D.

D. è una ragazza cubana di 19 anni. E' arrivata in Italia con il fratello di 15 anni, otto mesi prima rispetto all'intervista, accompagnata dalla madre, che viveva in Italia da alcuni anni; il padre è italiano, ed ha vissuto quasi sempre in Italia.

In Italia, a D. non è stato riconosciuto come valido né l'attestato del diploma della scuola media di primo grado, né il regolare svolgimento dei quattro anni della scuola media secondaria, si trova quindi a frequentare la terza classe della scuola media di primo grado, col fratello, ad Arcore. D. frequenta il corso di italiano previsto dal Progetto "Elledue".

Mi chiamo D., vengo da Cuba, sono arrivata qui con mio fratello e mia mamma, sono qui da otto mesi. A Cuba vivevo con mia mamma e mio fratello. A Cuba ho studiato alle superiori, mi mancava solo l'ultimo anno, e qui adesso studio per il diploma di terza media, e sono nella classe con mio fratello, ha 15 anni, perché non è valido quello che ho fatto al mio Paese...

Mio padre è italiano, adesso siamo tutti insieme. Ero contenta di venire qui, e mi sono trovata bene dal primo momento, poi a Cuba negli ultimi anni ho studiato l'italiano, così quando sono arrivata in Italia non avevo tanti problemi con l'italiano. A Cuba è diverso che qua...devi fare più sacrificio, non si trova lavoro...però si vive bene! Penso di tornare a Cuba, in vacanza, ma a vivere starò in Italia. Si vive meglio qua, l'economia è migliore, ci sono più strumenti, anche a scuola...

Ho trovato due o tre amiche qua, non sono speciali, sono tutte straniere, di Marocco, di Cuba, Filippine, penso che mi trovo bene con loro perché non parliamo ancora bene l'italiano... piano piano riuscirò a trovare la migliore amica, ci vuole tempo, sono qui da poco...Con la mamma parlo di come mi sento, anche con mio fratello, allora non mi sento

sola...La mia mamma è qua da sette anni, sono stata con mia nonna e con mio fratello a Cuba, mi mancavano tanto i miei genitori, perché mia nonna è una persona brava, ma non è che capisce tutto, allora con lei non parlavo molto, ma parlavo con le mie amiche...Loro mi mancano tanto...Anche la mia famiglia, le mie zie, le mie cugine...Prima infatti in Italia non volevo venire! Non lo so perché...sarà perché non volevo lasciare quello che avevo di là...Non volevo venire in Italia!...Poi ho pensato, -Vediamo se mi piace!-, poi ho cominciato a studiare l'italiano con un corso privato insieme a mio fratello...e poi ho cominciato a sognarla, anche se non sapevo di lasciare gli amici... L'Italia la immaginavo come... non so...un paradiso, è bella infatti, a me piace...sono stata anche a Venezia, Roma anche! Dell'Italia mi piace tutto!

Mia mamma adesso non lavora, ma prima lavorava in una compagnia aerea, con i computer, mio padre non vuole che lei va a lavorare, perché c'è un altro figlio...di quattro anni, è italiano. Io l'ho visto quando aveva nove mesi e poi adesso, quando sono venuta, mi sento bene con lui, adesso la famiglia si è riunita!! Mio padre lavora con le caldaie...Loro sono contenti di me e di mio fratello, della scuola...Io vorrei lavorare, anche adesso, mentre studio, ma non posso ancora... Poi voglio studiare, anche all'Università, ma non sono ancora sicura di cosa....

Mia mamma mi ha parlato delle difficoltà che ha trovato quando è arrivata in Italia, era sola, non come me adesso...Io e mio fratello per esempio abbiamo loro, ma lei era sola con mio papà e doveva imparare la lingua...non è uguale! Poi ha trovato amici, adesso sta bene...

Una cosa che mi fa sentire un po' male è che non riesco proprio a esprimere tutto quello che voglio, allora mi sento un po' sola con gli amici! Ma so che devo aspettare...mi sento bene qui a Milano, la cosa più importante è che siamo tutti insieme con la mia famiglia, gli amici poi verranno...

3.1.4 Storia di M.

M. è una ragazza peruviana di 19 anni, in Italia da otto mesi rispetto al momento dell'intervista. M. è venuta in Italia con il fratello, di 8 anni, accompagnata dal padre.

Mi chiamo M., vengo dal Perù e ho 19 anni. Sono venuta qui in aereo con mio padre e mio fratello, che ha 8 anni. Mia madre era già in Italia da qualche anno, per lavoro. Lei guarda una persona vecchia, mio padre non lavora ancora. Sono stata contenta di venire qui, il mio futuro lo immagino qui, non in Perù. Tutti i miei amici sono rimasti al mio Paese e questo mi dispiace un po'...ma sono contenta di vivere adesso con mia mamma! Poi in Italia ho molte possibilità di studiare e di lavorare, in Perù non è così...L'Italia rappresenta un futuro più grande per me che il Perù...Ho amici qua, gli ho conosciuti a scuola, a Vimercate, usciamo spesso insieme, sono anche italiani...Non ho tanti problemi con la lingua adesso, ho voglia di imparare, anche le altre lingue, l'inglese, per esempio...All'inizio era difficile, ascoltavo tanto, per imparare, adesso ancora guardo la TV, leggo...

In Italia non mi sento ancora bene, perché mi mancano gli amici, i parenti, e però...bene! Il primo mese è stato più difficile, perché mi sentivo sola, non parlavo l'italiano...mi mancava il mio Paese...Quello che mi piace dell'Italia è che qui sarà il mio futuro, farò la dottoressa o l'infermiera, una buona dottoressa, una buona infermiera...lo farò qui, non in Perù, perché là non c'è possibilità di studiare, di lavorare, di scegliere...Per questo sono venuta qui, questo è il mio progetto e ho voglia di finirlo...Allora starò qua con la mia famiglia con un fidanzato italiano o di Perù, i miei genitori sono vicini a me come progetto, perché pensano qui in Italia il loro futuro, mia madre sta bene adesso. Solo mio padre deve imparare l'italiano e deve trovare lavoro. Mio fratello deve imparare l'italiano ma non deve smettere di parlare in peruviano, per non perdere la lingua, così gli hanno detto anche a scuola, così a casa noi parliamo quasi sempre in peruviano.

La cosa che non mi piace dell'Italia è che è un po' sporca, anche rispetto a Perù.

3.1.5 Storia di F.

F. è un ragazzo brasiliano di 17 anni, in Italia da tre mesi rispetto al momento dell'intervista. Durante l'intervista F. è stato molto disponibile a parlare, per esprimere le emozioni forti e contrastanti proprie della condizione del migrante, ringraziando per l'intervista effettuata, che gli ha dato modo di esprimersi liberamente.

Mi chiamo F., ho 17 anni e vengo dal Brasile. Sto qua in Italia da tre mesi, ho venuto in aereo con mia mamma e un amico mio. In Brasile vivevo con mia nonna e con mio fratello. Adesso vivo con mia mamma e con un suo amico. Adesso in agosto mia mamma deve andare a prendere mio fratello che sta con la nonna, lui è più piccolo di me. Lui sta con mia nonna, lei è stata come una madre per me.

Mi piace stare in Italia, meglio che in Brasile, perché in Brasile c'è tante cose...non mi piace. C'è la droga, non c'è lavoro...in Brasile ci vado per passare un mese e basta, e ritornare qua, adesso io voglio studiare l'italiano, andare a lavorare quando sarò maggiorenne.

Sono stato abbastanza contento di venire qua in Italia, perché era un sogno per me venire in un Paese dove posso fare un buono studio, perché io voglio studiare. In Brasile ho fatto solo la scuola media, non più la scuola superiore perché dovevo lavorare, per motivi familiari. Lavoravo in un supermercato con mia mamma, ma adesso il supermercato non c'è più perché mio papà ha fatto una cosa sbagliata con mia mamma, ha preso tutto il denaro di mia mamma e ci ha lasciato così. Mio papà è rimasto in Brasile, solo.

In Brasile ho tanti, tanti, amici, mi manca tanto gli amici... Io sogno, io voglio ritornare in Brasile, ma però non voglio... Voglio ma non voglio!... Per gli amici, perché sono solo qua, sempre solo...di tre mesi, e non ce l'ho con chi uscire, con chi parlare a casa, sempre solo a casa...Ma adesso, a settembre, quando io vado alla scuola superiore io faccio amici, così posso uscire, ma devo aspettare un po' perché sono nuovo qua in Italia.

Adesso vado a scuola la sera per prendere il diploma delle medie a giugno. Sono rimasto in contatto con gli amici del Brasile, con il telefono, con Internet, tutti i sabati parlo con loro, se non posso farlo sento solo, sento male, sento triste... devo parlare.

Io non penso di ritornare adesso in Brasile, ma penso di studiare e lavorare qua, per tornare da tutti i miei amici e vedere che ho migliorato tutto, la mia vita.

La cosa che mi manca di più è mia nonna, mio fratello e gli amici, ma non posso fare niente, devo aspettare...

La differenza che il mio Paese e l'Italia è che qui in Italia è più calmo che in Brasile, in Brasile si può fare tutto, c'è la droga, e nessuno ti dice niente...Io voglio stare qua, avere amici che non fanno quelle cose... in Brasile c'è tanto...di droga, tutto. Mi piace stare qua, è un perfetto luogo per me, c'è mia mamma, sono contento di essere in Italia.

Non ho amici qui, sono solo da tre mesi qua, c'ho solo amici del corso di italiano, ho conosciuto loro a scuola, nel mese di dicembre. Adesso sono abbastanza amichi, non ho però tanti amichi per uscire. Adesso c'ho solo tre amici italiani, ho più amici stranieri...perché parlano come me l'italiano, non proprio bene!

Durante la settimana alla mattina e al pomeriggio non faccio niente, solo guardo la TV, e miglioro l'italiano, leggendo qualcosa. Mi piace leggere, perché se io leggo, io apprendo a parlare abbastanza...mi piace! Preferisco leggere poesie, d'amore, perché io ce l'ho un cuore...troppo caloroso, amoroso...io sono così...mieloso...per questo mi piace leggere le cose d'amore! Alla TV guardo sempre la musica a MTV, mi

piace la musica e cantare, ma non posso perché non parlo ancora bene...Guardo anche lo sport d'Italia, mi piace.

Adesso, alla sera, alle cinque alle dieci vengo a scuola per il diploma di giugno delle medie. Alla mattina vado a scuola, ma sono solo due giorni, martedì e giovedì. Faccio solo il corso di italiano, per migliorare. Questo anno penso di passare per prendere il diploma. Il corso di italiano mi piace, sono tutti bravi, perché mi correggono sempre, io voglio migliorare il mio italiano, parliamo e scriviamo, facciamo quattro ore alla settimana, la mattina. E' abbastanza interessante per me, perché io voglio imparare tante lingue, anche inglese e spagnolo...così quando io vado in Brasile, se io vado per tornare in Brasile, per sempre, io c'ho una cosa per lavorare!

Quando sono arrivato in classe ho visto subito i professori, i compagni...sono tutti simpatici, e mi aiutano tanto con la lingua, mi correggono sempre. L'unico problema che ce l'ho adesso è...che voglio lavorare, ma non posso perché sono minorenne, ma io voglio lavorare perché voglio comprare tante cose per me, per la mia mamma, ma io non posso, devo aspettare un po'...Unico problema che io penso che io ce l'ho è un po' di parlare sbagliato, ma sono solo qui da tre mesi...

Il fine settimana io esco con mia mamma e con il fidanzato di mia mamma, o...vado alle cabine, o uso internet per parlare con gli amici di Brasile. In Brasile non era così, conoscevo la mia città, potevo uscire fuori, anche la sera, ma qui ho ancora paura, perché se ho difficoltà, ancora non conosco la lingua... Mi sento abbastanza bene di stare qua in Italia, però è troppo freddo...

A casa parlo portoghese, solo portoghese, quando io uscito di casa, allora parlo solo italiano, anche con mia mamma, quando usciamo, ma dentro casa, no. Mia mamma è qui da due anni, lavora nelle case, con le pulizie. E' meglio parlare in portoghese con mia mamma, perché lei non parla bene l'italiano...bene, mia mamma io non lo so se ha studiato, perché in Brasile...Ho visto solo sempre che lavorava. Mia mamma non mi aiuta a fare i compiti, non riesce...Io aiuto lei con l'italiano, un po'...Perché mia mamma lo sa poca cosa. Lei è contenta, contentissima di me, che ho voglia di studiare, mia mamma è bravissima, mi piace tanto quando lei è venuta qui a scuola per sapere del mio diploma...Perché io voglio studiare e trovare lavoro.

Io voglio studiare, entrare nella Facoltà di Ingegneria-Chimica, perché voglio lavorare col petrolio...

Quando io dormo, nel sogno, con gli occhi chiusi, penso di ritornare in Brasile, con la macchina, tornare dalla mia ex-ragazza, ma prima devo studiare e lavorare tanto qui in Italia.

Mia mamma quando è arrivata in Italia ha trovato subito lavoro perché mia zia l'ha aiutata. Mia zia è qua a Milano da tanti anni, adesso ci sono anche i miei cugini.

Quando mia mamma è arrivata in Italia subito mi ha telefonato e mi ha detto che mi portava con lei prossima volta che tornava in Brasile, e così ha fatto, l'Italia era un sogno per me e per lei. Anche mio fratello sogna di venire qua, sono contento che verrà, mi manca tanto...

Il mio sogno è abbastanza caro, voglio trovare un lavoro, guadagnare tanti soldi, comprare una casa per me e per mia mamma, e curare mia mamma per quando invecchiare...Il mio

futuro lo immagino con una ragazza, perché non voglio stare solo...lavorando abbastanza in Italia e andare in Brasile per fare vacanza per un mese, due mesi...Mia mamma vuole invecchiare qui, stare qui, perché Brasile per lei è stato difficile, con mio padre, il lavoro...Lei non stava bene. In Brasile c'è un problema: la condizione finanziaria del Brasile. Lo denaro di Brasile è troppo economico, qua in Italia il denaro è più caro, lavorare qua è più meglio...Puoi vedere, per esempio che un mese di lavoro guadagni come 300 Euro in Italia, allora non puoi vivere. Allora mia mamma sta bene qui, lavora, siamo io e lei e con mio fratello siamo contenti di più adesso.

3.1.6 Storia di F.

F. è una ragazza marocchina di 16 anni ed è giunta a Milano con la madre e il fratello all'età di 10 anni. F. è iscritta al primo anno dell'Istituto Floriani (Servizi Sociali) a Vimercate e frequenta il corso di italiano all'interno del laboratorio linguistico previsto nel progetto "Elledue".

F. è stata particolarmente estroversa durante l'intervista, ha dimostrato tranquillità nell'affrontare tematiche piuttosto delicate dell'esperienza migratoria.

Mi chiamo F., ho 16 anni, vengo dal Marocco e sono qua da sei anni e due mesi, sono venuta in Italia con mia mamma e mio fratello, mio papà era già qui da quasi 17 anni. In Marocco vivevo con mia mamma, mio fratello e mio zio, mio

papà veniva circa due volte all'anno. Quando sono venuta qui avevo dieci anni, ero contenta di vivere con mio papà, ma è stato un po' difficile perché ho lasciato le amiche, poi là andavo anche in un collegio, tutto femminile, poi venire qua con maschi e femmine, cioè...Quando sono venuta qua è stato un po' difficile avere una socializzazione con i miei compagni quindi c'è voluto un po' di tempo...cioè sono stata male per due anni perché non mi trovavo bene con i miei compagni... poi anche la lingua...non sapevo nemmeno dire una parola a parte - Ciao, non capisco l'italiano -...e poi neanche dopo tre mesi sono riuscita ad imparare perché avevo questa voglia di imparare l'italiano, che l'ho imparato in fretta, perché in tre mesi ce l'ho fatta...L'arabo adesso l'ho un po' dimenticato anche se a casa parliamo l'arabo, ma con i miei fratelli parlo più in italiano, ma con la mamma dipende: a volte in italiano, a volte in arabo...

L'incontro con mio papà è stato...bello, perché io gli volevo tanto bene, quindi appena l'ho visto...ho dimenticato la situazione che vivevo in Marocco, anche se ai miei zii voglio ancora bene! Prima ero più legata a mio zio, dicevo che mio zio era mio papà! Perché mi aveva cresciuto lui, ero sempre legata a mio zio, gli dicevo – Papà, papà...-invece poi quando sono cresciuta...ho capito che mio padre è in Italia. Prima non avevo un padre, quindi vedevo tutte le mie amiche che veniva il padre a prenderle, invece io c'avevo mio zio che veniva... quindi mi sentivo anche...non tanto a mio agio... Quando stavo salendo sull'aereo, ho avuto un ripensamento!! Ho detto- Voglio ritornare da mia nonna perché io non voglio andare!!-...Poi pensandoci bene ho detto...- Ma forse magari

*andando in Italia, cambierò la mia vita...Non sarà più così!-
...Avevo paura di incontrare persone che non conosco, e che
non parlo la loro lingua...sono una straniera...sempre questa
cosa...e questa cosa me la sono portata per due anni, quando
mi dicevano – Sei marocchina, sei così! Io sono rimasta male
per due anni...volevo tornare in Marocco, poi avevamo una
maestra razzista, che non me la dimenticherò mai! Tipo a
Natale, quando festeggiavamo il Natale a me non lo faceva
festeggiare, perché io ero una straniera e non lo festeggio il
Natale...Uscivo fuori e scoppiavo a piangere da mio padre!*

*L'Italia la immaginavo come un posto pieno di soldi!...che
appena giravi trovavi i soldi, poi io vedevo quello che portava
mio padre: regali, giocattoli...Dall'Italia mi aspettavo...quello
che c'è ...tipo che alla scuola non picchiano, perché in
Marocco sì! Poi nella scuole pubbliche non insegnano in
Marocco, invece qui sì! Infatti in Marocco andavo in collegio,
dove c'erano tutte femmine, allora avevo forse un po' paura a
immaginare la scuola nuova, dove ci sono nuovi compagni...*

*In Marocco ho lasciato le amiche, soprattutto un'amica,
adesso siamo ancora in contatto, poi qui ho amici, e sto
benissimo adesso! In Marocco posso tornare, ma per vacanza,
sono...legata all'Italia! Mi sento italiana, ormai...le mie
esperienze le ho fatte qua, tutte le cose le ho qua, quando vado
in Marocco è solo un periodo, e non mi sento bene...non mi
trovo a mio agio, cioè io ci vado, però non voglio stare sempre
con la mia famiglia, perché quando sto con la mia famiglia io
divento troppo nervosa...forse perché non mi fanno uscire là i
familiari...La mentalità non la riesco a sopportare...*

Io sono mussulmana, voglio sposarmi con un marocchino, mussulmano, in Italia. Dell'Italia mi piace la tranquillità, la sicurezza, in Marocco non è così, la gente è violenta, ci sono i ladri, qua invece giri libera, per quello a me non fanno uscire in Marocco...Poi qua mi piace la libertà...esco quando voglio...Dell'Italia mi piace tutto, beh...forse ci sono delle persone che sono razziste, però se non ci faccio caso... io sono indifferente a loro!...Ti dicono - Sei marocchino, sei così...-

Di politica non seguo molto...però ho sentito una legge che vogliono farla ammettere...che riguarda chi non è cristiano, che non può stare in Italia. Me l'aveva detto anche la mia prof. Secondo me questa è proprio una cosa brutta, perchè siccome adesso in qualsiasi Paese troviamo persone di diverse culture, e non è giusto che adesso c'è questa cosa. Penso che l'immigrazione non deve essere respinta, anzi, deve essere accettata. Le persone che vengono qua in Italia cercano fortuna o cercano lavoro, non è come...tipo in Marocco, non c'è tanta possibilità di lavoro, cioè la gente studia, studia e poi non ha lavoro, rimangono senza niente. Invece qua tu studi, e hai la possibilità di lavorare...è per quello che è più conveniente stare qua...Poi anche per lavorare nelle ditte per esempio, che fanno lavorare gli stranieri...

Io vorrei fare l'avvocato, siccome in questa scuola bisogna fare l'Università, devo fare Legge, per fare l'avvocato, poi non lo so...se non posso andare all'Università potrei lavorare anche in un asilo nido, comunque nel sociale...

3.1.7 Storia di S.

S. è un ragazzo di 18 anni, è arrivato in Italia dalla Costa d'Avorio a 12 anni, dopo cinque anni che non vedeva i genitori. Adesso S. frequenta il quinto anno all'Istituto Floriani di Vimercate.

S. si è dimostrato particolarmente disponibile a parlare della sua esperienza migratoria. Si è emozionato spesso parlando dei genitori, dei sentimenti legati ad essi, e del suo Paese, ha dimostrato inoltre di aver rielaborato l'esperienza migratoria, parlandone apertamente e con serenità, nonostante spesso esplodesse di colpo in risate fragorose, e manifestasse la propria emotività balbettando alcune frasi.

Mi chiamo S., ho 18 anni e vengo dalla Costa d'Avorio. Sono arrivato in Italia da circa sei anni, al mio Paese vivo con mia nonna e i due miei zii, la mamma e papà erano venuti qua, mio papà ha fatto un mucchio di lavori, mio papà...

Adesso fa il buttafuori, e mia mamma ha sempre curato gli anziani. Adesso vivo con loro, e con le due mie sorelline, una di sei anni e una di due anni, sono nate qui. Io vorrò stare in Italia, ma mio papà no, lui sta cercando di creare un'attività col un lavoro, cerca di aprire una piccola ditta, che si tratta della saldatura, è quello che lui ha fatto qui...Mia mamma non ha ancora delle idee chiare su cosa andrò a fare giù...

Io avrei avuto un sogno, che sarebbe stato quello di giocare a calcio...però...attualmente penso che sia già troppo tardi, posso fare il dilettante...io spero ancora di diventare un

calciatore, ma con una speranza non maggiore di quella che c'avevo prima...Anche se la speranza è l'ultima a morire...

Quando sono arrivato qui erano cinque anni che non vedevo i miei genitori...e quando li ho visti, è stato un'emozione... diciamo che...mi sono commosso... perché non li vedevo da cinque anni, anche se ogni giorno ci sentivamo al telefono, anche se...è diverso sentirsi e poi vedersi dopo cinque anni!...Quindi mi son sentito molto bene, mi son sentito accolto, diciamo...a braccia aperte, insomma, è stato un momento molto bello, tipo riabbracciarli dopo cinque anni... che non li vedevo!!

All'inizio ero un po' estraniato dai miei propri genitori, perché non vedendoli per cinque anni...io ho vissuto solo con mia nonna ed i miei zii, mia nonna era per me papà e mamma, quando loro non c'erano, e rivedere loro, i miei propri genitori, proprio nel loro ruolo, mi sembrava strano, tipo io ... avevo solo una persona che la trattavo come mamma e papà... poi dopo un po' mi sono abituato e sono rientrato nella mia ottica di vivere con i genitori!

Quando sono arrivato qui, mi sono mancati i miei amici, che ne avevo tanti che lasciarli non è che è proprio facile...poi mia nonna, che mi manca, poi il posto, il luogo in cui son nato, dovevo vissuto per 12 anni, la scuola...,eh...un po' di cose mi mancano!!

Quando stavo partendo per l'Italia ero...dispiaciuto, dispiaciuto però nello stesso tempo felice! Dispiaciuto perché lasciavo delle cose indietro: cioè i miei amici, e mia nonna, il Paese in generale. Poi ero contento di rivedere i miei genitori, e magari di scoprire qualcosa di nuovo, che posso vedere in un

altro Paese. Dopo un mese riuscivo a capire qualcosa, non è che mi esprimo in modo corretto, anzi, a volte balbetto...

Sono riuscito a trovare bene con tutti, mi sono ambientato bene, da subito al mio paese che è piccolo, mi salutavano tutti- Ciao, S.!, Ciao come stai?-, ho avuto subito un'amicizia precoce...e...è stato bello, mi son trovato bene!

I miei genitori sono contenti di me, anche perché di giorno, mio padre è a lavoro, mia madre è a lavoro, e io resto a casa con le mie due sorelle, io faccio il baby-sitter, faccio le faccende domestiche, lavo, stiro...riesco anche a studiare, mi organizzo...Alle mie due sorelle, quando devo studiare gli do un foglio e gli dico - Mettetevi a disegnare -, così per una o due orette stanno buone, si fanno i cavoli loro...

Io sto bene qua, ma la prossima estate voglio ritornare, per vacanza...torniamo con tutta la mia famiglia, però devo lavorare, per fare dei soldi ... propri, devo lavorare d'estate, tipo a giugno finisco la scuola, a luglio lavoro, poi ad agosto vado giù fino a settembre, sarà bello!

3.1.8 Storia di E.

E. è una ragazza boliviana di 16 anni che è arrivata in Italia all'età di 14 anni. E. ha i genitori separati: il padre vive in Spagna con la moglie e la madre vive a Milano con il convivente e i fratelli di E.

E. è iscritta al primo anno dell'Istituto Floriani a Vimercate (Servizi Sociali) e frequenta il laboratorio di lingua italiana previsto dal Progetto "Elledue".

Mi chiamo E., vengo da Bolivia, ho 16 anni e sono qui da due anni. Sono venuta qua per la mia mamma, perché lei era quattro anni che viveva qua e noi vivevamo in Bolivia con i nostri zii. Io non sono venuta per rimanere, ma dopo un po' sì, perché mia mamma l' ha voluto. I miei sono separati, mia madre è convivente, mio padre vive in Spagna, io nelle vacanze vado da lui.

Ho tre fratelli, vivono tutti con me e con mia madre. Quando sono venuta qui prima avevo nostalgia, avevo il pensiero che dovevo tornare al mio Paese, ma...dopo un po'... mia madre ha pensato che era meglio stare qua e studiare...per prendere la laurea...Lei quando sono venuta non sapeva che rimanevamo qua. Perché...io ho lasciato i miei studi in Bolivia...a me mancavano due anni per finire la scuola, e qua ho dovuto ricominciare...la scuola superiore.

Non sapevo cosa aspettarmi dall'Italia...non ero contenta di venire qui perché sapevo che stavo lasciando tutte le mie cose care, gli amici, i parenti...i sogni...che avevo, per esempio fare la calciatrice, ma in Italia non è possibile, perché devo studiare...Il corso di italiano che sto facendo lo trovo bello perché sono qua da poco ma non è che parlo bene, e il corso mi aiuta... penso di essere promossa! Non mi aiuta nessuno a fare i compiti, io i compiti li faccio sempre da sola. Mia mamma è contenta che sono qua. Mia madre quando non sarà più in grado di lavorare vuole tornare in Bolivia e io finché finisco i miei studi sto qua, dopo devo decidere dove andare, non è che abbiamo deciso dove andare...Adesso non riesco a pensare al futuro, devo pensare allo studio! Non ho proprio

un'immaginazione per pensare al futuro...non ho l'aspettativa...

Mia mamma vuole che noi rimaniamo qua, per studiare e lavorare, e lei vorrebbe tornare in Bolivia! Lei ama il suo Paese, lei non si sente italiana, io sì.

Quando sono venuta qui avevo grandi difficoltà con la lingua, e a trovarmi con i compagni, che erano più piccoli di me...io avevo quasi 15 anni e ero in terza media...

Io vorrei continuare questa scuola, per andare all'Università e lavorare come assistente sociale...Mio padre vuole che divento avvocato...ma vediamo! Non so se qui o in Bolivia...

Gli amici che ho sono sia italiani e stranieri, e secondo me il rapporto che c'è tra italiani e stranieri è uguale, perché le persone possono essere diverse ma i sentimenti rimangono uguali, come il cuore, i sentimenti non sono colorati!

3.1.9 Storia di C.

C. è un ragazzo di 17 anni, è venuto in Italia dall'Ecuador quando aveva 12 anni, dopo quattro anni che non vedeva i genitori. C. ha perso un anno di scuola in Italia, attualmente è iscritto al secondo anno dell'Istituto Floriani (con indirizzo tecnico-meccanico) a Vimercate.

Mi chiamo C., vengo dall'Ecuador, ho 17 anni e sono venuto in Italia nel dicembre del 2001, sono venuto qua con mio padre che è venuto a prendermi perché erano tutti già andati via. Al mio Paese vivevo con i suoceri di mia sorella, e non ci

stavo tanto bene, mi mancava la mamma, non ho visto i miei genitori per quattro anni, non so descrivere come è stato vederli dopo quattro anni, bello...

Prima di venire in Italia le mie paure più grandi erano della lingua, perché no la conoscevo, però devi sempre imparare... poi non conoscevo nessuno, solo i miei familiari...Ero solo... Sono stato a casa quattro mesi, dopo quattro mesi sono andato a scuola, dovevo fare la seconda media, ma siccome sono arrivato dopo quattro mesi, la scuola finiva, allora sono andato in seconda l'anno dopo. Stavo male perché stavo solo tutto il giorno, ogni tanto uscivo col papà...ma è diverso...mi mancano gli amici che ho lasciato là...Adesso che torno in estate li rivedo! Sono felice di tornare! Sono abituato a stare qua, è più tranquillo, più sicuro, là ci sono più rapine, c'è più povertà...Non torno più! Io penso di restare qua, solo di tornare per la vacanza...Invece la mamma e il papà vorrebbero tornare là è la loro idea, lavorare qua un po' di più...e poi tornare...la vivo bene questa cosa, perché io avrò il mio lavoro qua...e loro invecchieranno al loro Paese! Anche loro sono contenti! ...Se io voglio restare qua, va bene... Anche perché là non c'è tanto lavoro, anche se magari vado là con il diploma e trovo lavoro meglio di quelli che hanno studiato là...Ma ho più paura a vivere là, mi sento meno sicuro, non so...per le rapine, voglio tornare per vacanza!

Progetti interculturali nella scuola media di secondo grado a favore degli alunni immigrati

4.1 Introduzione

Negli ultimi anni in Italia si è registrata una crescita notevole di presenze di giovani immigrati in età preadolescenziale e adolescenziale: si tratta di una nuova età che compare per la prima volta sulla scena della migrazione, ponendo agli operatori ed ai servizi del nostro Paese la necessità di una conoscenza approfondita e di una riflessione sulla tematica interculturale⁷⁸. Il sistema scolastico italiano si sta adoperando in tal senso ad accogliere le esigenze di una società multiculturale, favorendo attraverso iniziative di tipo interculturale- tra cui l'attivazione di progetti-, una piena integrazione degli alunni stranieri nel sistema scolastico.

In questo capitolo si analizzano quattro progetti (nati nelle città di Milano e di Pistoia), che mirano a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica dei ragazzi stranieri.

Ogni progetto viene riportato attraverso la presentazione degli

⁷⁸ Favaro G., Bordogna T. M., *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, Roma, La Nuova Italia, 1989.

obiettivi che si intendono raggiungere, l'analisi delle modalità organizzative e delle metodologie di riferimento. I

Il progetto “Agorà” è l'unico che è stato portato a termine e che quindi può vantare una certa completezza di valutazioni finali rispetto agli altri progetti, che al momento della stesura della Tesi sono ancora in atto.

I progetti presentati devono essere letti e studiati singolarmente proprio perché nascono in contesti geografici precisi e seguono metodologie d'intervento diverse. I progetti rappresentano pertanto un esempio di azioni atte ad affrontare il fenomeno della dispersione scolastica da parte dei giovani stranieri nelle scuole medie di secondo grado, nonché il disagio che essi vivono a livello di integrazione nella società di accoglienza.

Infine si ritiene opportuno ricordare che proprio grazie al contatto con i coordinatori ed i docenti dei progetti “Elledue” ed “Agorà”, è stato possibile realizzare le interviste dei ragazzi, riportate per intero nel terzo capitolo.

4.2 Il progetto “Agorà”

Caratteristiche del progetto: gli obiettivi ed alcuni dati

Il progetto Agorà, ha avuto inizio a Milano nel settembre 2002 e si è concluso nel giugno 2004, riunendo undici differenti azioni volte all'accoglienza e all'inserimento dei minori stranieri nella scuola e nell'extrascuola.

Finanziato dal Comune di Milano con fondi della Legge Nazionale 285/97 sull'Infanzia e l'Adolescenza, il progetto è nato dalla collaborazione tra otto cooperative ed associazioni del privato sociale di Milano, che già da anni lavoravano in attività di integrazione a favore dei minori e delle famiglie immigrate.

L'obiettivo del progetto è stato quello di proporre iniziative, diffuse in tutta la città di Milano, rivolte ai minori stranieri, incentrate su una stretta collaborazione tra il mondo della scuola e dell'extrascuola, che favorissero un positivo inserimento dei bambini e dei ragazzi immigrati dai punti di vista del successo formativo, dell'incontro con il gruppo dei

pari, per un' integrazione basata sui principi dell'educazione interculturale.

Il progetto "Agorà", ha riunito in un'Associazione Temporanea di Scopo, con capofila la Cooperativa Farsi Prossimo, otto enti del privato sociale del territorio di Milano che svolgevano iniziative socio-educative per l'integrazione dei minori stranieri. Le attività previste erano rivolte verso otto differenti zone di Milano e riguardavano innanzitutto il sostegno scolastico e il rinforzo delle competenze linguistiche dei minori stranieri in attività di doposcuola, da svolgersi sia nel periodo estivo sia durante l'anno scolastico. Questa attività è stata pensata come risposta alle difficoltà dei minori ad inserirsi nei percorsi scolastici dell'obbligo, a causa della conoscenza spesso scarsa della lingua italiana. I risultati di numerose ricerche condotte in tale campo hanno dimostrato come i minori stranieri siano maggiormente a rischio di dispersione scolastica rispetto ai coetanei italiani.

Una seconda attività prevista è stata l'accoglienza e l'accompagnamento nelle scuole delle zone coinvolte. L'esigenza che ha mosso questo tipo di attività è rintracciabile nella difficoltà dei minori immigrati di reperire momenti e spazi per il rinforzo scolastico o di aiuto allo studio. Il rischio è

quello di perdere il bagaglio di saperi appresi a scuola, visto che generalmente non si creano spazi in cui poterli approfondire. Sono stati poi allestiti spazi di aggregazione e di incontro per minori italiani e stranieri proprio per la difficoltà nel rapporto con i pari, dovuta anche alla mancanza di tali spazi educativi che tenessero conto delle singole situazioni dei ragazzi immigrati e delle problematiche che essi si portano appresso.

I destinatari di queste azioni sono stati i minori italiani e stranieri di età compresa tra i 6 e i 18 anni, con un'attenzione particolare rivolta agli adolescenti immigrati nei quali si è voluto facilitare la conoscenza dell'offerta formativa del territorio, la fruizione di momenti d'incontro, la relazione coi pari e la l'acquisizione di competenze linguistiche per la comunicazione e per lo studio. Gli interventi rivolti a tutti i ragazzi, italiani e non, erano finalizzati a favorire lo sviluppo della sensibilità sui temi dell'educazione interculturale e dell'incontro con le culture *altre*.

All'interno del progetto "Agorà", tutti gli enti hanno svolto un ruolo pressoché operativo su una specifica zona di Milano, mentre il Centro Come ha avuto un ruolo di coordinamento a livello organizzativo: si è occupato cioè della gestione dei

rapporti con il Comune di Milano, degli aspetti formali e amministrativi insieme alla Cooperativa Farsi Prossimo, e soprattutto a livello pedagogico del monitoraggio e della progettazione metodologica. Il Centro Come si è costituito come punto di riferimento su tali aspetti, raccogliendo i bisogni di formazione degli operatori, promuovendo momenti di aggiornamento mirati sui temi affrontati nel lavoro con i minori, curando l'aspetto della visibilità e della diffusione delle iniziative, proponendo incontri di confronto e scambio sulle situazioni rilevate e consulenze mirate in ambito socio-pedagogico.

Il lavoro di monitoraggio delle *équipes* e i momenti di riflessione su quanto svolto, oltre che la formazione mirata, hanno permesso infatti la creazione di un processo in cui l'*azione* fosse sostenuta da uno sguardo esterno, di analisi e di arricchimento teorico e metodologico. Parallelamente, la formazione si è strutturata a partire dalla conoscenza di ciò che era stato realizzato, da una parte in modo da essere tagliata su bisogni reali, dall'altra per modificarsi e confermarsi o meno in base all'esperienza. Il progetto Agorà ha trovato forza proprio in tale intreccio, tra azione e confronto, tra intervento individuale e scambio reciproco tra realtà diverse.

Un'attenzione particolare è stata inoltre dedicata alla ricerca nel lavoro con i minori stranieri: sono state affrontate infatti situazioni ancora oggi poco indagate, come quella dell'adolescenza, caratterizzata da una serie di vulnerabilità che si sommano a quelle che di solito già emergono nel percorso di migrazione e di inserimento nel nuovo paese.

L'obiettivo finale del coordinamento è stato quello di rinforzare la qualità degli interventi e le competenze degli operatori, chiamati a svolgere ruoli e funzioni complesse, tra cui l'insegnamento, e la competenza didattica, il lavoro educativo, l'intermediazione familiare e culturale. La sfida del progetto è stata proprio quella di far sì che tali azioni si realizzassero secondo i principi dell'accoglienza, dell'integrazione e dell'educazione interculturale. All'interno dei laboratori linguistici il numero di iscritti è variato a seconda del tipo di attività: i gruppi di studio raccoglievano piccoli gruppi, di solito di 12-20 ragazzi. Le iniziative di aggregazione o interculturali a fruizione più libera, come l'attività nei cortili, i cineforum, gli spettacoli teatrali, erano invece aperti a numeri più ampi di giovani.

Complessivamente sono stati raggiunti:

- 1980 bambini e ragazzi tra i 4 e i 17 anni (soprattutto della fascia 11-16) ;
- di cui almeno 590 stranieri;
- 320 genitori stranieri;
- 72 classi delle scuole primarie, secondarie di primo grado e del biennio della secondaria di secondo grado;
- 36 scuole primarie e secondarie e 11 Istituti Comprensivi.

Modalità organizzative

Gli interventi realizzati dai diversi enti coinvolti nella rete Agorà hanno presentato al loro interno una serie articolata di attività ed iniziative. Si possono suddividere due tipi di progetti locali, nonostante ogni azione sia nata da un intreccio di entrambi:

1. Progetti di accoglienza ed integrazione scolastica che prevedevano percorsi finalizzati al successo formativo dei minori stranieri inseriti nelle scuole. Realizzati in collaborazione con gli istituti della zona, hanno previsto iniziative per favorire l'accoglienza dei neoarrivati e il

- rapporto con le loro famiglie, l'apprendimento della lingua italiana, il sostegno allo studio delle discipline;
2. Progetti di educazione interculturale: indipendentemente dalla presenza a scuola di alunni stranieri, si è voluto sviluppare nei bambini e negli operatori (insegnanti, educatori, ecc.) un'attenzione alla diversità e al rapporto con l'*altro*, per superare eventuali stereotipi e pregiudizi e lavorare sullo scambio, l'interazione e la comunicazione.

Per la maggior parte dei ragazzi, le azioni realizzate hanno conseguito i risultati previsti, attraverso il raggiungimento di migliori risultati sul piano scolastico e la creazione di rapporti amicali affiatati che si sono prolungati oltre il termine del Progetto.

Metodologie di riferimento

E' stata realizzata una prima fase di accoglienza rivolta a tutti (insegnanti, volontari, compagni di classe ecc.) per mostrare spazi, tempi e modalità del laboratorio. In seguito, bambini e ragazzi sono stati suddivisi in livelli diversi, a seconda delle competenze linguistiche pregresse e dell'età.

Nella prima fase di apprendimento in genere l'approccio si è basato su argomenti concreti, di interesse dei ragazzi (la scuola, la famiglia, il cibo, i giochi, le feste). E' stato privilegiato un approccio comunicativo basato sul dialogo e sulla capacità di comprendere e trasmettere messaggi di uso quotidiano⁷⁹ ..

Nei livelli successivi vi è stato invece il tentativo di sostenere l'apprendimento di un italiano maggiormente astratto, quello ad esempio necessario per la comprensione e lo studio delle discipline e per l'acquisizione dei vocabolari specifici⁸⁰. Gli obiettivi, calibrati a seconda del livello del laboratorio, sono l'apprendimento o il consolidamento delle quattro abilità: comprensione e produzione orale, lettura e scrittura.

I metodi di riferimento che sono stati più ampiamente utilizzati si rifacevano ad impostazioni diverse per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda⁸¹, ovvero:

- Il metodo grammaticale-traduttivo;
- Il metodo audio-linguistico;
- L'approccio naturale

⁷⁹ Molto usato in questa prima fase è ad esempio il TPR (*Total Physical Response*), che privilegia l'apprendimento che avviene attraverso l'esecuzione di comandi sempre più complessi, per poi comprendere le strutture principali della L2

⁸⁰ Ciò può essere ad esempio compiuto tramite l'adozione di testi semplificati gradualmente più complessi.

⁸¹ Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, op. cit.

- Il T.P.R.⁸²

Note conclusive

Tutti i minori stranieri raggiunti e per i quali è stato possibile intervenire con una certa costanza e regolarità, hanno ottenuto risultati positivi. Alcune difficoltà hanno riguardato soprattutto bambini e ragazzi con situazioni complesse a livello individuale o familiare, che prescindevano dal fatto di essere immigrati o stranieri.

I risultati più significativi sono stati ottenuti in percorsi gradualmente, con figure educative di riferimento costanti e formate, in attività di piccolo gruppo capaci di favorire la conoscenza individuale in modo approfondito e la creazione di solidi legami relazionali. E' invece da verificare la validità dei risultati nel lungo periodo: un'ottica sistemica sia nel lavoro con i singoli che nei rapporti con il territorio, potrebbe permettere di tenere sotto controllo un insieme ampio di variabili, garantendo risultati più certi e costanti.

Indipendentemente dagli esiti e dai tempi di uscita del nuovo bando relativo alla legge 285/97, i tagli agli interventi socio-

⁸² Vedi analisi metodologie in Appendice.

educativi e alle attività cosiddette di prevenzione mettono a dura prova la possibilità di continuare a riproporre una rete così ampia e articolata. Il rischio è da un lato di riparcellizzare le azioni, proponendo microinterventi locali che perderebbero in efficacia e in continuità, non essendo più legati alla rete complessiva; dall'altro di lasciar scoperto un ambito come quello dell'integrazione dei minori stranieri e dell'educazione interculturale che, come abbiamo visto, opera per garantire e tutelare i diritti fondamentali dei bambini e dei ragazzi immigrati, evitando l'insorgere di fenomeni di razzismo e intolleranza e creando le condizioni per una convivenza pacifica in una società ormai di fatto multiculturale.

Un altro aspetto segnalato è il diminuire progressivo delle risorse economiche ed umane destinate dagli Istituti ai progetti di accoglienza ed integrazione, a seguito di contrazioni continue e pesanti, soprattutto tra gli organici degli insegnanti distaccati come i "facilitatori" che ha comportato il riferimento ad un numero inferiore di interlocutori con cui collaborare nella realizzazione dei percorsi e nella definizione degli obiettivi didattici ed educativi.

Infine occorre dedicare un'attenzione mirata ai risultati ottenuti dai ragazzi, per conferire la qualità agli interventi.

Secondo molti operatori infatti, le scuole non sono state in grado di verificare nel medio e lungo periodo la positività degli apprendimenti e dell'inserimento.

Dal momento che gli operatori hanno spesso possibilità di seguire i ragazzi per periodi di tempo limitato, mentre la scuola ha a disposizione un tempo più esteso per verificare gli esiti dell'inserimento, sarebbe ipotizzabile l'individuazione di strumenti di monitoraggio che possano accompagnare il ragazzo nel passaggio ai livelli successivi, anche oltre la conclusione di un singolo intervento. L'obiettivo è infatti la verificabilità a lungo termine del lavoro realizzato. Certamente la valutazione nel breve periodo ha dato esiti rassicuranti, mostrando storie personali di crescita e avvio all'autonomia, anche in situazioni all'inizio considerate particolarmente complesse. Se naturalmente, molteplici sono i fattori di cui tener conto, sicuramente una parte degli studenti sono stati condizionati positivamente dall'azione degli operatori e della rete. L'auspicio per il futuro è di poter continuare ad intervenire in modo proficuo, con i ragazzi già conosciuti e con molti altri ancora da incontrare.

3.2 Progetto “Tanti Mondi, Una Comunità”

Caratteristiche del progetto: gli obiettivi e alcuni dati

Il progetto “Tanti Mondi, una Comunità”, è nato grazie all’iniziativa sinergica del gruppo territoriale dei docenti integrazione interculturale, coordinato dal progetto di rete Circondario 10 e dal “CIPS scuola”⁸³, coinvolgendo 27 Istituzioni Scolastiche, una sede staccata e i 29 Comuni del Vimercatese e Trezzese, situati in provincia di Milano.

La risorsa normativa grazie alla quale il progetto “Tanti mondi, una Comunità” si è nato e si è sviluppato è stata la legge 285 / 97, che richiede l’inserimento, nei progetti innovativi, di una particolare attenzione al minore straniero in difficoltà. I destinatari del progetto sono stati infatti i preadolescenti e gli adolescenti stranieri, insieme alle loro famiglie.

Il progetto “Tanti Mondi, una Comunità”, si è sviluppato nell’anno 2005-06 sulla base del resoconto finale della prima annualità del progetto da cui emergono i disagi più comuni degli adolescenti, a cui occorre rispondere concretamente costruendo su di essi gli obiettivi del progetto stesso.

⁸³ Il “CIPS scuola” è un tavolo di lavoro in cui sono presenti i funzionari e/o i responsabili dei servizi educativi e dell’istruzione dei 29 Comuni, e del Circondario 10.

I fenomeni del ritardo e dell'insuccesso scolastico, evidenziano le difficoltà di inserimento dei giovani stranieri nella realtà scolastica, come risulta da un primo monitoraggio effettuato su 25 Comuni e 19 Istituzioni Scolastiche di 1° grado del territorio: il 26,3 % dei ragazzi stranieri che frequentano la scuola secondaria di 1° grado sono in ritardo di ammissione e di frequenza. Pertanto sembra opportuno mettere in atto un costante monitoraggio degli esiti degli interventi specifici già avviati e sperimentati, per creare buone prassi consolidate, con particolare attenzione al momento della messa in atto del protocollo di accoglienza, al momento dell'inserimento e dell'accompagnamento.

Nei confronti degli adolescenti stranieri, i servizi comunali e le scuole hanno riscontrato alcune difficoltà ed esigenze, quali:

- l'assenza di modelli di intervento specifici e consolidati dall'esperienza e la carenza di operatori specializzati al supporto dei progetti di integrazione;
- la carenza di raccordo tra soggetti impegnati su questo tema;
- la necessità di andare oltre la problematica dell'integrazione all'interno della scuola per

affrontare la problematica dell' integrazione sociale dei ragazzi, attivando interventi specifici che coinvolgessero anche le famiglie dei ragazzi.

Durante la prima annualità di “Tanti Mondi, una Comunità” vi è stato un tentativo di affrontare tali difficoltà, attraverso un'intensa collaborazione e una sinergia tra le Istituzioni Scolastiche e le Amministrazioni Comunali, che hanno sperimentato e in seguito proposto al territorio, modelli di intervento con operatori specializzati. Durante la seconda annualità, si è portato avanti questo tipo di collaborazione, avendo come obiettivo quello della stesura di una mappatura, nonché il monitoraggio continuo dei ragazzi stranieri neo-arrivati, che potessero servire da punto di riferimento per analizzare i dati anche negli anni successivi.

Da un punto di vista quantitativo i giovani adolescenti stranieri che frequentavano le scuole dell'area del Vimercatese e del Trezzese erano 1000. Le situazioni di maggiore difficoltà, sulle quali sono stati attivati interventi specifici, sono state orientativamente il 20%, corrispondendo quindi a circa 200 ragazzi, insieme alle rispettive famiglie.

All'interno del percorso di progettazione, le scuole e le organizzazioni del terzo settore hanno ribadito la necessità di

proseguire sulla strada dell'attivazione di nuovi strumenti di intervento per il coinvolgimento sia dei ragazzi, sia delle loro famiglie, al fine di realizzare strategie di integrazione che andassero oltre quella scolastica, finalizzate all'integrazione sociale dei ragazzi e alla definizione di strumenti per prevenire il rischio dei fenomeni dell'emarginazione e della devianza.

Le finalità che si intendono confermare e consolidare con il progetto "Tanti Mondi, una Comunità", sono le seguenti:

- favorire l'accoglienza e l'integrazione dei minori stranieri nella scuola e nel tessuto sociale del Vimercatese e del Trezzese tramite servizi e percorsi di aggregazione, socializzazione, rinforzo e sostegno linguistico e scolastico, educazione all'intercultura;
- creare le condizioni per prevenire l'emarginazione, l'autoesclusione degli adolescenti stranieri e sostenere, con dispositivi adeguati, la crescita nei soggetti percepiti "con personalità debole", prevenendo eventuali comportamenti devianti, soprattutto nei soggetti maschili;
- creare delle interazioni stabili e costruttive con le famiglie per l'inserimento sociale ed il superamento di difficoltà anche di tipo etico-valoriale;

- elaborare strumenti e pratiche utili alla *governance* della scuola e del territorio per procedure ed azioni condivise.

Modalità organizzative

Per il raggiungimento delle finalità sopra indicate, il progetto prevede l'approfondimento della tematica dell'integrazione sociale dei preadolescenti e degli adolescenti stranieri ed un'ulteriore sviluppo della rete dei soggetti che operano all'interno del progetto stesso, aprendo la rete alla partecipazione delle famiglie immigrate affinché svolgano un ruolo importante di promozione, di intervento e di aiuto. Per favorire l'integrazione scolastica degli alunni stranieri è stato inoltre attivato un Centro di Consulenza per le Scuole, rivolto ai docenti ed ai Dirigenti Scolastici, che ha realizzato uno sportello informativo e di ricerca-azione capace di:

- fornire materiale facilitato e schede per i docenti, dando supporto alle singole scuole nelle strategie di integrative;
- promuovere la ricerca-azione per mantenere alta la conoscenza del disagio dei giovani stranieri, con l'ottica di ottimizzare le risorse;

Gli interventi proposti ed attuati dal progetto “Tanti Mondi, una Comunità” si sono riferiti al ragazzo nella sua integrità, quindi anche alle attività del tempo libero e all’impostazione di relazioni positive con i pari e con gli adulti.

Metodologie di riferimento

Il Comitato Tecnico Scientifico, valutando l’esperienza dei progetti sperimentali realizzati nel corso dell’anno scolastico 2004-05, ha ritenuto di sostenere la prosecuzione degli stessi, per rafforzarne il valore di modello metodologico di intervento, nell’ottica del mantenimento e potenziamento della rete. La metodologia utilizzata è quella di mettere in atto la “ricerca-azione”, ovvero un intervento di monitoraggio e mappatura finalizzato a valutare scientificamente il grado di soddisfazione dei beneficiari finali in merito alle attività e agli interventi svolti. Si tratta di una metodologia che vuole sperimentare sul campo le varie attività d’intervento, per valutare a fine percorso, la validità delle stesse.

La metodologia della ricerca-azione si traduce quindi in una forma sperimentale, da svolgersi secondo modalità predefinite che comprendono obiettivi, azioni e ben definiti.

Nello specifico le sperimentazioni previste sono:

⇒ "*Un mondo interculturale in movimento*", la cui prima realizzazione è prevista nel Comune di Agrate Brianza;

⇒ "*Star bene a scuola, star bene nella comunità*", la cui prima realizzazione è prevista nel Comune di Concorezzo;

⇒ 2 "*Nessuno escluso*" la cui prima realizzazione è prevista nel Comune di Grezzago⁸⁴.

Le attività previste sono la promozione e il coordinamento per tutto l'anno scolastico 2005-06 di laboratori territoriali su:

⇒ Intercultura e integrazione;

⇒ Tutoraggio alla scuola media di primo e secondo grado;

⇒ "Cooperative Learning"⁸⁵ (corso di formazione in rete).

Note conclusive

Il processo di monitoraggio prevede una valutazione finale delle attività svolte che metta in relazione i risultati attesi con

⁸⁴ Vedi Appendice per approfondimento della Metodologia come sperimentazione (ricerca-azione) nei Comuni succitati.

⁸⁵ L'uso del "Cooperative Learning" come strategia didattica ed educativa nella conduzione della classe, mette in luce in modo dinamico la natura sociale dell'apprendimento: la conoscenza non è infatti un processo solitario, ma è frutto di una fitta rete di interazioni sociali. Ognuno, in questo percorso di costruzione del sapere, arriva a percepirsi come risorsa all'interno della classe, che in tal modo si costituisce come comunità di apprendimento.

L'essenza di questa strategia non è solo di tipo strumentale, ma è di tipo altamente educativo, infatti è caratterizzata da un approccio di accoglienza, di disponibilità e di valorizzazione dell'altro.

Il Gruppo di Cooperative Learning presente nel territorio del Vimercatese e del Trezzese propone un percorso di consulenza e sostegno ai docenti che abbiano un interesse a sperimentare un'attività di formazione sulla didattica cooperativa. Vedi Appendice per l'approfondimento degli obiettivi e delle strategie di intervento del "Cooperative Learning".

gli obiettivi effettivamente raggiunti. La valutazione del grado di efficienza/efficacia degli interventi attuati sarà misurata prendendo in considerazione variabili di tipo qualitativo: il grado di soddisfazione degli utenti finali, la tipologia e la qualità delle relazioni instaurate a più livelli - tra studenti appartenenti alle fasce deboli, tra scuola e famiglia, tra i vari Istituti scolastici coinvolti, e tra sistema scolastico ed enti territoriali - per la progettazione e realizzazione di interventi di rete condivisi, per accogliere le famiglie e gli studenti stranieri. Il progetto “Tanti mondi, una Comunità “è attualmente in corso ed avrà termine nel mese di giugno; attualmente non si è capaci di ricavare dati e/o conclusioni per questa annualità 2005/06 se non affermando l’urgenza dei fenomeni della dispersione scolastica e del disagio adolescenziale nel territorio in riferimento, e dunque la necessità di interventi che operino a favore dell’inserimento sociale (scolastico ed extrascolastico) del giovane “immigrato”. Le prospettive per il futuro infine, sono legate ai fondi messi a disposizione per svolgere attività di recupero per il sostegno e per l’integrazione degli alunni immigrati e delle rispettive famiglie nell’area del Vimercatese e del Trezzese, che non sembrano essere

soddisfacenti relativamente alle necessità rivelate dal lavoro di mappatura.

3.3 Progetto “Elledue”

Caratteristiche del progetto: gli obiettivi e alcuni dati

Il progetto “Elledue” nasce e si sviluppa nel territorio milanese dal mese di novembre 2005 al mese di giugno 2006, con lo scopo di contrastare e prevenire i fenomeni della dispersione e di insuccesso scolastico degli adolescenti stranieri. La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che riunisce in sé abbandoni, bocciature, interruzioni di frequenza, ed evasione dell’obbligo; si presenta, dunque, con una varietà di aspetti -tra i quali il non raggiungimento degli obiettivi minimi curricolari- di cui la scuola è in parte responsabile. A Milano, nel quadro generale dei dati riguardanti il successo formativo risalta la persistenza della dispersione che avviene nella scuola superiore, da parte di ragazzi e ragazze appartenenti ai ceti sociali più deboli con un basso patrimonio culturale, e si fa strada come fenomeno emergente una consistente dispersione dei giovani stranieri, che accedono con grande ritardo ai percorsi scolastici regolari, in special modo all’istruzione secondaria superiore. A questo proposito l’analisi della situazione in Lombardia, elaborata annualmente dall’Osservatorio Regionale per l’integrazione e

la multietnicità, indica che nell'anno scolastico 2004/05 il divario di insuccesso tra studenti italiani e stranieri è dell'8%, con un tasso di ripetenza degli anni scolastici degli stranieri pari al 7,1%. Se a fine anno scolastico quindi, gli italiani promossi costituiscono il 94%, gli studenti di altra nazionalità sono invece l'86%, per questi ultimi l'insuccesso scolastico si aggiunge al ritardo nell'accesso ai vari ordini di scuola. A partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado il ritardo cresce in maniera esponenziale; gli studenti stranieri sono di norma inseriti in gruppi classe non corrispondenti né all'età, né agli studi compiuti nel paese d'origine. Nella Scuola dell'Infanzia risulta inserito in una classe inferiore l'1,2% degli alunni, nella Scuola Primaria il 19,3%, nella Secondaria di I grado il 51,2%, nella Secondaria di II grado il 66,2%. La dispersione dei giovani stranieri assume caratteri preoccupanti, perché in presenza di una crescente domanda di istruzione espressa dagli adolescenti di altra nazionalità, la scuola non risponde in modo adeguato, per motivi di carattere organizzativo, pedagogico e didattico, spesso anche per mancanza di informazione e aggiornamento da parte dei docenti. La barriera linguistica – scarsa/ nessuna conoscenza dell'italiano L2 – viene posta a motivazione

fondamentale per giustificare gli insuccessi e l'esclusione dall'istruzione superiore. Esaminando le rilevazioni sul grado di competenza linguistica degli studenti di altra nazionalità inseriti nella Secondaria di II grado, risulta evidente che per poter aspirare alla frequenza di un indirizzo di studi superiore adeguato agli interessi, alle attitudini personali e al grado di istruzione pregressa, si richiede una "conoscenza media" oppure "ottima" dell'Italiano. In caso di "scarsa conoscenza" vige per questi giovani la scelta obbligata degli Istituti tecnici e professionali. Se si prende in esame la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nella Scuola Secondaria di II grado a Milano e provincia nell' anno scolastico 2004/05, emerge che il 13,4% di loro è iscritto ai licei, l'1,4% all'istruzione artistica, il 45,8% agli istituti tecnici, il 39,4% agli istituti professionali. Nei tecnici e nei professionali, dove si raccoglie l'85,2% del totale iscritti alle superiori, il 70% degli studenti risulta in condizione di ritardo scolastico⁸⁶. L'inserimento di minori stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado di Milano e provincia richiede pertanto

⁸⁶ Fattore di maggiore o minore insuccesso è anche la nazionalità, i dati disponibili mostrano che gli insuccessi più marcati si riscontrano tra i ragazzi provenienti dai contesti asiatico e africano, mentre risultano meno frequenti fra i giovani provenienti dall'America Latina e dall'Europa dell'Est.

l'attivazione sempre più intensiva di interventi mirati che garantiscano risorse e spazi di alfabetizzazione specifici.

L'occasione per lo sviluppo del progetto "Elledue" viene offerta al Centro Come dalla Provincia di Milano, che ha messo in relazione l'Assessorato all'Istruzione con il Centro Come della Cooperativa Farsi Prossimo per stipulare una convenzione al fine di sostenere culturalmente ed economicamente questo progetto. Il Centro Come ha fornito le competenze umane, scegliendo le figure professionali (i facilitatori linguistici), ed ha elaborato il progetto.

Modalità organizzative

Il progetto si sviluppa elaborando e organizzando laboratori linguistici (L2) per le scuole medie di secondo grado portati avanti da professori o facilitatori linguistici altamente selezionati dal Centro Come sulla base di competenze specifiche nell'insegnamento della seconda lingua a stranieri. Il laboratorio di L2 viene sperimentato coinvolgendo 5 istituti milanesi e 6 scuole della provincia dove maggiormente si rileva la presenza di ragazzi stranieri.

Il Centro Come provvede anche, tramite docenti e consulenti, all'individuazione dei materiali didattici adeguati e all'attivazione di strumenti qualitativi trasversali alle diverse esperienze, per il monitoraggio degli esiti e la rielaborazione degli interventi in funzione di quanto rilevato.

Un modello organizzativo efficace è infatti caratterizzato da un sistema trasversale e confrontabile di valutazione degli esiti delle iniziative e dell'andamento dei minori nei percorsi di acquisizione della lingua, integrazione, successo formativo.

Per garantire agli studenti stranieri la messa a disposizione di percorsi efficaci, e per favorire l'acquisizione di buone competenze linguistiche è previsto, accanto all'attività di laboratorio, un lavoro di coordinamento, programmazione concertata e condivisione di metodologie con i docenti degli istituti con i quali sono stati attivati gli interventi.

Metodologie di riferimento

La sperimentazione del progetto "Elledue" coinvolge 11 sedi scolastiche di Istituti secondari di II grado di Milano e provincia, oltre 200 studenti nel I quadrimestre già inseriti nei percorsi di scuola superiore a indirizzo tecnico o professionale.

Il progetto si articola in attività di laboratorio collocate, a seconda dei casi, in orario scolastico o extra-scolastico, suddivise a loro volta in due moduli di 50 ore ciascuno, dalla cui sperimentazione si intende trarre una cornice, un quadro di intervento valido sia sul piano educativo che glotto-didattico, necessario a qualificare l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano da parte degli adolescenti immigrati. La metodologia utilizzata in questo progetto è quindi di tipo sperimentale: attraverso l'elaborazione di strategie di intervento già sperimentate negli anni passati, il Centro Come organizza le azioni da intraprendere, rivedendole e monitorandole costantemente. La sperimentazione si propone anche di offrire un contributo di carattere generale alle scuole del territorio milanese, attraverso la pubblicazione di tutta la documentazione prodotta per raggiungere gli obiettivi indicati. Proprio per raggiungere gli obiettivi, i facilitatori linguistici si sono avvalsi della linguistica "acquisizionale". Si tratta di un tipo di approccio metodologico focalizzato sui livelli di competenza A1/A2 e A2/B1 del Quadro Comune Europeo delle Lingue⁸⁷. Il livello A2/B1 va considerato una sorta di

⁸⁷ Secondo le elaborazioni provenienti dal Quadro Comune Europeo, il livello di conoscenza di una lingua straniera viene misurato in livelli: si parte dal livello A1, quello elementare, per arrivare al C2, che corrisponde al livello avanzato. Il livello di competenza A1/A2 è quindi quello "elementare", in cui il soggetto apprendente risulta essere in grado di sostenere una conversazione semplice su argomenti molto comuni, nella lingua straniera. Il livello A2/B1 corrisponde a capacità che prevedono oltre alle capacità

“laboratorio ponte” verso il curricolo comune e per questo motivo rappresenta il terreno più impegnativo della sperimentazione.

Un’ulteriore sfida è rappresentata dal plurilinguismo e dalla comprensione di quanto avviene nel contatto e nello scambio con gli studenti stranieri, non solo come emergenza del presente, ma anche come obiettivo formativo delle future generazioni. Lo stesso Quadro Comune Europeo delle Lingue individua nel plurilinguismo il profilo comunicativo del cittadino europeo ed esplicita la competenza interculturale (tra le competenze di base), dunque da apprendere e sviluppare, in quanto conoscenza e consapevolezza della diversità fra la cultura d’origine e quella *nuova*.

Solo se la scuola, attraverso la sperimentazione, sarà in grado di articolare un curricolo di Italiano L2 riconosciuto e formalizzato da sviluppare per gradi e tappe successive, se saprà valorizzare il plurilinguismo degli studenti immigrati e offrire loro opportunità di apprendimento qualificate ed avanzate a sostegno della prosecuzione degli studi, essa potrà garantire quelle pari opportunità di successo formativo,

suddette, la capacità di scrivere testi brevi su argomenti familiari.

indispensabili ad assicurare ai giovani immigrati diritti di cittadinanza e piena integrazione socioculturale.

Note conclusive

Il progetto “Elledue” si concluderà nel mese di giugno prossimo, quindi per il momento si possono riportare le valutazioni *in itinere* effettuate dal Consiglio tecnico-scientifico, elaborate dai docenti, dai facilitatori linguistici e dai referenti delle scuole⁸⁸.

I ragazzi hanno partecipato con impegno alle attività dei laboratori, con la consapevolezza tali attività si svolgevano all'interno del percorso scolastico, nonostante alcuni laboratori siano stati effettuati in orario extra-scolastico. Dalla raccolta dei dati effettuata nel mese di febbraio, cioè al del termine del primo modulo, si nota che tra i ragazzi iscritti ai laboratori -di cui coloro che hanno dai 14-15 anni sono il 35%, e coloro che hanno un'età compresa tra i 16 ei 18 anni sono il 65%,- ben l'85% è iscritta al primo anno della scuola media secondaria. Tale dato conferma e rafforza l'esigenza di interventi volti a facilitare la situazione scolastica, quindi anche linguistica di questi adolescenti. I nodi critici che sono stati evidenziati fino

⁸⁸ Compito dei referenti delle scuole è quello di rendere il progetto visibile all'interno dell'Istituto, impegnandosi a promuovere una certa sensibilità da parte degli altri docenti e del Dirigente scolastico verso la situazione scolastica degli alunni immigrati.

ad ora sono relativi ad episodi di mancata coesione del consiglio di classe di molti Istituti per la realizzazione degli obiettivi del progetto. La consapevolezza da parte dei docenti del ruolo che svolgono all'interno del gruppo classe e in particolar modo verso il percorso formativo degli studenti immigrati, risulta infatti di particolare rilevanza. Se gli insegnanti identificassero gli obiettivi principali delle varie discipline da proporre agli studenti stranieri, potrebbero essere costruiti con maggiore facilità percorsi individualizzati per gli studenti immigrati. Nonostante questo aspetto, le prospettive per il futuro in ambito progettuale, sono positive: il carattere altamente critico del Comitato tecnico-scientifico del Centro Come accoglie punti critici da capire e analizzare, per poter sperimentare continuamente strategie di intervento innovative. Oltre ad un tipo di approccio attivo, di tipo sperimentale, il Centro Come può contare sulla fiducia che in esso viene risposta per ottenere finanziamenti e aiuti dalla Provincia e dalle Associazioni. La possibilità infatti di trovare i finanziamenti per sviluppare un progetto, unita ad un'ottica positiva per gli interventi da attivare, danno la possibilità di avere un 'ottica positiva per poter attivare percorsi progettuali futuri.

3.4 Il progetto “Pathways”

Caratteristiche del progetto: gli obiettivi ed alcuni dati

Il progetto "Pathways" è stato finanziato dal Fondo Sociale Europeo dalla Provincia di Pistoia, ed ha avuto inizio nel novembre 2004 per concludersi nel mese di maggio del 2006. Il progetto ha assunto come capofila L’Agenzia formativa “Nuovi Rapporti” ed i punti di forza sono stati il coinvolgimento di tutti i beneficiari attraverso una metodologia di progettazione partecipata, l’integrazione del sistema scolastico e formativo ed infine l’impianto di monitoraggio e valutazione dei percorsi, orientato alla qualità ed alla scientificità.

Il progetto “Pathways” nasce e si sviluppa nell’area pistoiese come percorso integrato per la prevenzione della dispersione scolastica e formativa degli studenti immigrati. L’obiettivo del progetto è infatti quello di rispondere alle esigenze di integrazione e formazione di giovani extracomunitari in età di obbligo scolastico. Come emerso dal Rapporto sulla scuola pistoiese dell’Osservatorio scolastico provinciale 2002/2003 l’abbondano scolastico degli studenti stranieri si verifica principalmente nel passaggio dalla scuola media inferiore a

quella superiore. Il progetto intende rimuovere tutti quegli ostacoli di natura linguistica e socio-culturale che concorrono ad alimentare il fenomeno della dispersione scolastica.

Le scuole che hanno aderito al progetto “Pathways”, hanno segnalato complessivamente 89 studenti di differenti nazionalità, che, ad una valutazione iniziale della situazione di ogni singola scuola, necessitano di una qualche forma di intervento o che, a causa dei limiti di risorse di progetti già in corso, erano stati esclusi da attività specifiche di recupero. La maggioranza degli studenti segnalati risulta essere di nazionalità albanese, 38 casi (43%), mentre la seconda nazionalità maggiormente rappresentata risulta essere quella rumena con 11 casi (12%) delle segnalazioni, seguita da quella marocchina con 9 casi (10%). Queste tre nazionalità rappresentato complessivamente il 49% del totale delle segnalazioni pervenute mentre il resto degli studenti provengono in misura pressoché ugualmente distribuita da tutta una serie di nazioni sia dell’Asia sia dell’America Latina.

Per ogni studente, i referenti delle scuole hanno individuato la tipologia d’intervento necessaria in base al curriculum scolastico e tenendo conto anche delle eventuali problematiche familiari. Aggregando i dati di tutte le scuole coinvolte è stato

possibile sintetizzare i fabbisogni degli studenti segnalati, così da iniziare a progettare gli interventi individualizzati e/o di gruppo necessari alla sperimentazione prevista dal progetto Pathways.

La figura 1⁸⁹ mostra come la maggioranza degli interventi richiesti, cioè 60, riguarda il recupero di competenze linguistiche mettendo chiaramente in evidenza come il problema della lingua sia l'ostacolo principale all'integrazione degli studenti stranieri nelle scuole italiane. Sono state 30 le richieste di intervento per attività di orientamento sia per favorire il passaggio dalla scuola media inferiore alla superiore o alla formazione professionale, sia per quanto riguarda azioni di rimotivazione allo studio o alla scelta del percorso scolastico. Mentre sono state 24 le segnalazioni per interventi riguardanti azioni di "accompagnamento" rivolte al contesto familiare e socio-culturale. La necessità di azioni specifiche di accoglienza è limitata a 4 casi e 5 le attività di tirocinio per favorire percorsi di formazione professionale ed evitare l'abbandono del sistema formativo.

⁸⁹ Vedi Appendice.

Modalità organizzative

Il progetto si articola intorno alle seguenti azioni, in risposta alla richiesta del bando:

- La promozione e l'identificazione del problema, in cui i soggetti coinvolti sono: le scuole, gli enti locali e tutti gli altri interlocutori istituzionali e non (sindacati, associazioni immigrati e famiglie). Le attività consistono nell'informazione sul servizio offerto, nella appropriazione degli obiettivi da parte dei soggetti coinvolti e nella definizione dei contenuti specifici delle attività previste. La trasversalità delle azioni garantisce la coerenza interna di tutto il progetto nonché l'aderenza alle specifiche esigenze dei destinatari finali.
- L'accoglienza, l'orientamento e lo sviluppo delle competenze di base e trasversali per quanto riguarda l'intervento diretto ai beneficiari finali e la formazione e l'informazione degli operatori della scuola (personale docente e non), in cui i soggetti coinvolti sono gli studenti e il personale scolastico. Le attività rivolte agli studenti prevedono un percorso formativo flessibile che risponda ai bisogni dell'utente, sviluppandone capacità,

potenzialità e competenze. Le attività, concordate con gli istituti scolastici, sono complementari tra loro e finalizzate alla permanenza nel sistema scolastico e formativo degli studenti stranieri.

- La gestione del ciclo del progetto rappresenta l'ultimo processo, trasversale come il primo, ed ha come obiettivo la strutturazione di un modello d'intervento che possa rappresentare una buona pratica da diffondere in tutte le scuole. Il progetto è accompagnato da un'analisi scientifica del servizio erogato, attraverso il monitoraggio e la valutazione dei risultati. Questa attività sarà realizzata da esperti docenti universitari della Facoltà di Psicologia e dal responsabile dell'Osservatorio Inclusione Sociale dell'ISFOL per curare direttamente anche le modalità di diffusione dei risultati raggiunti e valutare l'impatto di questi sul territorio sia in termini socio-culturali che di soddisfazione degli utenti.

I singoli interventi, seppur nella loro specificità, sono da considerarsi complementari tra loro e facenti parte di un sistema integrato in quanto concorrono al perseguimento del medesimo obiettivo: la permanenza nel sistema

scolastico/formativo dei giovani stranieri. Dato il particolare e differenziato *target* di utenza cui il progetto si rivolge, l'approccio individualizzato risulta essere il metodo più efficace per fare fronte alle singole esigenze, strettamente collegate alle diverse realtà linguistiche e socio-culturali dei paesi di origine.

Rispondere alle esigenze di integrazione e formazione di giovani extracomunitari in età di obbligo scolastico e formativo costituisce il macro obiettivo su cui si articolano le diverse attività. L'organizzazione delle attività è concordata con gli istituti scolastici in modo tale da rispettarne le relative esigenze in termini di orari, spazi, programmi.

Durante la fase di accoglienza è indispensabile per gli operatori in rete avere un quadro informativo generale sui singoli studenti coinvolti per poterli accogliere in modo adeguato, consapevoli della loro storia di vita. In questa fase si effettuerà un colloquio iniziale individuale finalizzato a informare lo studente sulle opportunità offerte dal progetto e sulle modalità del suo svolgimento, nonché a raccogliere e valutare le informazioni necessarie alla stesura di un percorso formativo personalizzato e condiviso, comprendente le

caratteristiche socio-ambientali di provenienza, i prerequisiti culturali degli allievi, ecc. Si effettua inoltre un test d'ingresso finalizzato ad una preliminare valutazione delle competenze linguistiche, dei bisogni formativi e dell'eventuale recupero di competenze pregresse, e sulla base dei risultati emersi, l'erogazione di un pacchetto formativo individuale finalizzato all'alfabetizzazione degli studenti neoarrivati e al consolidamento e recupero delle competenze linguistiche per gli studenti già presenti all'interno del percorso scolastico. Accogliere significa inoltre proporre attività formative individuali e di gruppo volte a favorire sia la conoscenza sia l'integrazione con l'ambiente scolastico, sviluppando le capacità relazionali.

La fase di orientamento si sviluppa attraverso colloqui individuali per ricostruire l'esperienza scolastica e/o formativa e per individuare i bisogni di orientamento-formazione, in base a cui predisporre un bilancio di competenze. Sarà opportuno inoltre attivare tirocini orientativo-formativi ed erogare corsi sull'autoimprenditorialità per ragazzi che intendono intraprendere un percorso formativo al di fuori del tradizionale percorso di studi.

L'attività formativa è rivolta invece al personale docente e non docente, operante nelle strutture scolastiche per l'acquisizione di capacità di ascolto e competenze metodologiche per la progettazione e realizzazione di percorsi integrati e individualizzati. L'attività formativa rivolta al personale della scuola ha come finalità l'apprendimento di competenze specifiche sulle metodologie di approccio alla problematica dell'inserimento nelle scuole e nel sistema formativo dei ragazzi stranieri e, contemporaneamente, l'elaborazione di una strategia comune e condivisa all'interno del corpo docente attraverso la partecipazione attiva ed il confronto tra i singoli destinatari. L'obiettivo dell'azione è dunque quello di modellizzare un sistema di prevenzione della dispersione scolastica e formativa dei giovani stranieri extracomunitari trasferibile e applicabile nelle singole realtà scolastiche: le scuole avranno quindi a disposizione un modello specifico e sperimentato, essendo formate per affrontare la problematica dell'immigrazione e potranno anche fungere da punti di riferimento per gli altri operatori che non hanno partecipato alle attività durante il progetto. Il servizio offerto è rivolto a tutti i dipendenti delle scuole operanti sul territorio della Provincia di Pistoia.

Le misure di accompagnamento succitate hanno l'obiettivo di promuovere attività contro la dispersione scolastica e consistono nel sostegno alle famiglie attraverso servizi di assistenza, reperibili da uno sportello informativo, per favorire i rapporti famiglia-scuola, counselling familiare, bilancio di competenze per le madri e degli studenti immigrati. Vengono poi effettuate attività di sensibilizzazione rivolte alle famiglie e al contesto socio-culturale di appartenenza, per intervenire in modo efficace sulle problematiche più emergenti attraverso proposte che stimolino processi di analisi e di progettazione partecipata (Project Cycle Management) e che facciano emergere i reali bisogni, stimolando la partecipazione dei destinatari alle azioni che verranno individuate come le più idonee alla soluzione dei problemi emersi. Infine, vengono organizzati corsi di sostegno e recupero personalizzati rivolti agli studenti stranieri ed elaborati insieme agli insegnanti, per prevenire il precoce abbandono scolastico e per colmare eventuali carenze linguistico-espressive, disciplinari, o errate metodologie di studio.

All'interno di "Pathways" le singole azioni rappresentano un flusso di attività in stretta interdipendenza caratterizzate da

input (problemi) e *output* (servizi-soluzioni): sono processi che con i loro flussi informativi in entrata ed in uscita formano quella catena di attività che rende il progetto coerente ed integrato⁹⁰.

Al termine degli incontri di presentazione del progetto “Pathways”, realizzati con le scuole del territorio pistoiese, sono stati avviati contatti con i singoli Istituti al fine di fare emergere i bisogni degli studenti stranieri iscritti. Per facilitare i contatti con gli istituti scolastici è stato chiesto ai Dirigenti la designazione di un referente scolastico specifico per il progetto “Pathways”; nella totalità dei casi sono stati scelti docenti che all’interno della scuola stavano già seguendo attività rivolte agli studenti immigrati e che quindi fossero a conoscenza delle loro problematiche più comuni.

Attraverso il confronto con i vari referenti scolastici è emerso che nelle scuole dell’area pistoiese la presenza degli studenti stranieri è ormai un fenomeno diffuso e sul quale i singoli istituti stanno già lavorando a fondo da anni con progetti di varia natura che vanno dalle lezioni di lingua italiana e recupero di competenze pregresse ad attività a più ampio raggio di socializzazione e di integrazione socio-culturale.

⁹⁰ Vedi il grafico posto in Appendice.

Metodologie di riferimento

Le modalità di lavoro che sono state individuate per la realizzazione delle attività rappresentano lo stato dell'arte nel campo dell'accoglienza, dell'orientamento e della formazione. L'approccio individualizzato, ormai già sperimentato sul campo, sembra rappresentare tutt'oggi la metodologia migliore per lavorare con i soggetti svantaggiati e viene pertanto considerato un punto di forza del progetto: il lavoro coordinato e concertato con le scuole rafforza l'efficacia di questo approccio. La metodologia utilizzata per la formazione del personale della scuola è risultata estremamente innovativa: per massimizzare il risultato ed incoraggiare la partecipazione del più ampio numero possibile di operatori, questa attività è stata svolta da docenti universitari che hanno utilizzato un approccio attraverso il quale il personale è stato chiamato a partecipare alla individuazione di una strategia condivisa da applicare nel lavoro scolastico. Nell'ambito delle attività di identificazione e accompagnamento è stato utilizzato, per il coinvolgimento degli immigrati nell'individuazione dei problemi su cui in seguito intervenire, l'approccio "PCM" che prevede l'uso della metodologia *Goal Oriented Project Planning (GOPP)* che sia

la Commissione Europea sia il Ministero del Lavoro stanno cercando di far utilizzare nella realizzazione di progetti finanziati dal FSE e nelle iniziative comunitarie⁹¹.

Note conclusive

Come è stato accennato, il progetto “Pathways” si concluderà nel mese di maggio del 2006, le conclusioni e il monitoraggio dei dati e degli interventi è tuttora in atto. Risulta pertanto precoce ipotizzare una conclusione esaustiva dell’esito del progetto. Si può tuttavia sottolineare la necessità di interventi a favore del disagio dei giovani stranieri nel territorio pistoiese, per prevenire ed ostacolare il fenomeno della dispersione scolastica.

L’unico risultato a cui “Pathways” è giunto al momento della stesura di questa tesi, è un’analisi dettagliata delle difficoltà incontrate dalle scuole:

- nel facilitare l’apprendimento della lingua italiana⁹²;
- nel facilitare l’apprendimento di nuovi e più efficaci metodi di lavoro e di studio⁹³; nel facilitare l’inserimento dello studente dello studente straniero nel gruppo classe⁹⁴.

⁹¹ Vedi Appendice.

⁹² Vedi Appendice.

⁹³ Vedi Appendice.

⁹⁴ Vedi Appendice.

Conclusioni

Questo lavoro si rivolge a chiunque sia interessato ad approfondire la tematica delle seconde generazioni di immigrati in Italia, che si trovi ad operare con tali soggetti, o che per essi intenda progettare, programmare ed attivare azioni specifiche di carattere interculturale. La tematica centrale che viene trattata è rappresentata dalla “seconda generazione” di immigrati: figli di soggetti immigrati nati e vissuti in Italia, o fin qui giunti per ricongiungersi alla famiglia di origine.

Dopo aver contestualizzato il fenomeno dell’immigrazione per come appare in Italia oggi, sia attraverso la consultazione di testi specifici forniti dal “Centro Come” di Milano, sia grazie e agli ultimi Rapporti sull’immigrazione della “Caritas”, questa Tesi approfondisce le dinamiche psicologiche e sociali inerenti al vissuto della seconda generazione, mediante la rielaborazione di nove interviste. Riportando le considerazioni di ordine generale sulla condizione psicologico-linguistica di tali ragazzi a mezzo delle loro stesse parole, emerge una consistente forma di disagio nell’esperienza migratoria e di integrazione nella società italiana. Essi vivono, cioè, un disorientamento ed un senso di *non-*

appartenenza rispetto a due mondi culturali e linguistici profondamente diversi tra loro: quello di provenienza e quello di accoglienza. Come emerge dalle interviste, l'esperienza dell'emigrazione rappresenta per il giovane un momento di passaggio da un mondo "culturale" ad un altro, che da un lato viene vissuto in positivo, come una reale possibilità per realizzarsi sia in ambito scolastico che lavorativo, dall'altro come un ostacolo che richiede elevate capacità di adattamento (apprendere velocemente la nuova lingua, raggiungere velocemente il successo scolastico, creare nuovi legami amicali e affettivi, ricostruire i rapporti con i familiari, ecc...). In una fase così delicata quale quella dell'adolescenza, il ragazzo immigrato si trova quindi ad affrontare un senso di disagio e di inadeguatezza rispetto alla società ospitante, che riesce a superare solo attraverso la conquista di nuovi spazi di socializzazione e di realizzazione personale. Dalle testimonianze dei ragazzi emerge la difficoltà di vivere contestualmente la fase adolescenziale, di per sé momento di "crisi" della personalità, ed il processo di elaborazione dell'esperienza migratoria, che per i ragazzi di recente immigrazione si risolve in un bilico tra a due contesti culturali diversi.

La difficoltà di questo processo di crescita viene talvolta ignorato per una carenza di strutture educative adeguate capaci di rispondere attraverso azioni mirate alle reali esigenze di tali soggetti. In quest'ottica, la scuola può rappresentare uno dei luoghi centrali per la costruzione di una interculturalità possibile: un luogo in cui il nuovo paradigma dell'interdipendenza può e deve essere compreso ed assimilato, in cui sia possibile modificare la lettura della *diversità* in senso critico. La scuola deve pertanto poter rappresentare uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, oltre che fornire i mezzi per l'orientamento dell'emotività e della percezione verso gli stranieri e, più in generale, verso le diversità di sesso, di classe, di età, di religione che la nostra società si trova ad ospitare.

Una risposta teorica e pratica a queste problematiche di integrazione viene proposta attraverso la prospettiva interculturale, che in ambito educativo si propone di formare soggetti autonomi, creativi ed aperti al confronto con l'"altro". A tale proposito, sono riportate a titolo esemplificativo le esperienze di quattro progetti interculturali d'intervento educativo e formativo rivolto agli adolescenti immigrati di seconda generazione. Tali progetti operano principalmente all'interno delle strutture scolastiche al fine di contrastare il fenomeno della

dispersione scolastica e formativa degli studenti stranieri, attraverso l'attivazione sia di azioni mirate rivolte direttamente agli utenti finali (studenti stranieri e famiglie) mediante laboratori di L2, percorsi di orientamento, formazione e mediazione linguistica, sia attraverso azioni *di sistema* che coinvolgono l'intero sistema scolastico (docenti, personale di segreteria, Dirigenti scolastici, Associazioni), che comprendono la formazione dei docenti, l'organizzazione di convegni e di seminari, la relazione di *rete*, ecc. La realtà sociale e territoriale in cui nascono i progetti crea una differenziazione al loro interno tale da individuare modalità, strumenti d'intervento ed obiettivi diversi tra loro. Nonostante l'eterogeneità in termini di progettualità e localizzazione, sono evidenziabili alcune azioni d'intervento comuni ai diversi progetti.

L'attivazione di azioni specifiche e personalizzate, mirate a rispondere alle esigenze reali degli utenti finali per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e per diffondere una sensibilizzazione verso l'interculturalità, ha rappresentato un punto di forza comune ai vari progetti.

La realizzazione di *reti* di cooperazione dei soggetti interessati con Enti pubblici, privati, Istituti scolastici ed Associazioni e Cooperative ha assicurato in tutti i progetti una disponibilità

strumenti, conoscenze e professionalità volti all'ottimizzazione delle risorse disponibili. La costruzione di una *rete* costituisce per le scuole un valore aggiunto, attraverso cui poter creare i presupposti per la condivisione di obiettivi e di strumenti operativi, per sviluppare azioni mirate, al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica da parte degli studenti immigrati. Una *rete*, per essere realmente efficace, deve avere infatti obiettivi condivisi e deve svolgere funzioni utili per la risoluzione dei problemi che gli operatori della scuola e gli studenti vivono quotidianamente.

Tutti i progetti sono stati capaci di programmare e realizzare percorsi di formazione specifici per gli insegnanti, al fine di stimolare una maggiore sensibilizzazione verso la tematica dell'intercultura e di fornire loro nuovi strumenti per gestire al meglio la nuova classe "multietnica".

Inoltre, al fine di portare a termine le attività previste rispettando gli obiettivi proposti, ogni progetto ha organizzato un lavoro realizzato in *equipe*, in cui gli attori del progetto si trovassero a confrontarsi, analizzare e valutare *in itinere* il percorso svolto, evidenziando i punti di forza e di debolezza, facendo emergere interrogativi a cui rispondere in modo

costruttivo, al fine di valutare l'efficacia degli interventi e di apportare eventualmente adeguate misure correttive.

A fronte di una sostanziale buona organizzazione di tali progetti, si possono individuare alcune difficoltà gestionali, rintracciabili nella mancanza di consapevolezza delle reali esigenze degli studenti stranieri, dimostrata principalmente da alcuni docenti delle scuole, carenti dei criteri oggettivi necessari per valutare l'emergenza della situazione vissuta dagli adolescenti stranieri, per selezionare gli studenti stranieri che avrebbero necessitato di interventi specifici. Dimostrandosi talvolta sfiduciati e disinteressati verso queste azioni progettuali, forse non coinvolti appieno dai promotori dei progetti, molti docenti ed alcuni dirigenti scolastici non hanno dimostrato cooperazione ed impegno nella realizzazione delle attività previste, abbandonando il lavoro prima che riuscisse a prendere forma.

E' importante sottolineare che un progetto, per poter rispondere in modo esauriente ad esigenze sociali precise e così complesse come quelle delle seconde generazioni di immigrati, e per poter creare una struttura organizzativa sulla base della quale poter basare iniziative future, ha bisogno di poter usufruire di finanziamenti adeguati. La possibilità di assicurare prospettive

definite per la realizzazione di nuovi progetti o per la prosecuzione di quelli svolti dipende in buona parte (oltre che dalle iniziative e dalle azioni da effettuare in cooperazione nelle *equipes*), dalla possibilità di contare su finanziamenti adeguati a supportare le spese che le attività progettuali richiedono: materiali didattici, strumenti tecnici, possibilità di usufruire di personale specializzato, quale ad esempio mediatori linguistici, facilitatori e psicologi. Una sostanziale difficoltà comune ai vari progetti sta proprio nell'incapacità da parte dei coordinatori, delle cooperative e delle agenzie formative, nel determinare una prospettiva d'intervento futura, volta al perfezionamento degli strumenti tecnici ed organizzativi utilizzati, per l'aggiornamento e l'innovazione di metodologie rispondenti alle prossime esigenze educative. Questo aspetto è risultato limitante per tutti i progetti analizzati, che comunque hanno agito tentando di creare un terreno "fertile", una sensibilizzazione intorno al disagio psicologico-sociale dei giovani stranieri, attraverso azioni di sensibilizzazione verso l'interculturalità, rivolgendosi in special modo a docenti e dirigenti scolastici.

Questa Tesi, pur priva di alcuna pretesa di esaustività nella tematica trattata, vuole dare spazio alla lettura del fenomeno

dell'immigrazione in chiave attuale: la presenza dei giovani immigrati di seconda generazione è un aspetto relativamente recente nella nostra società, e porta con sé nuove ed importanti sfide, da accogliere ed interpretare positivamente attraverso un'ottica di tipo interculturale. La presentazione dei progetti assume in questo contesto un carattere esemplificativo, relativo a forme di intervento volte a risollevare la condizione di emarginazione e di dispersione scolastica dei giovani immigrati. Questa Tesi, dando voce ai giovani stranieri di seconda generazione, tenta di far emergere le dinamiche del loro vissuto, per suscitare nel lettore una riflessione critica su tale fenomeno, attraverso un'ottica dialogica, propria di un atteggiamento interculturale. Le testimonianze dei ragazzi intervistati, la loro voce diretta, lasciano emergere gli aspetti salienti necessari a riflettere sul loro processo di integrazione nella nostra società.

Appendice

Domande utilizzate come schema di riferimento per i racconti

1. *Quanti anni hai?*
2. *Da quanto tempo vivi in Italia?*
3. *Come sei giunto in Italia?*
4. *Con chi?*
5. *Con chi vivevi al tuo Paese?*
6. *Con chi vivi adesso in Italia?*
7. *Puoi raccontare come vivevi al tuo Paese*
8. *Come hai vissuto l'arrivo in Italia e l'incontro con i tuoi familiari?*
9. *Avevi amici al tuo Paese?*
10. *Sei rimasto in contatto con loro?*
11. *Pensi di tornare al tuo Paese?*
12. *.Cosa ti manca di più del tuo Paese?*
13. *.Che differenze hai notato tra il tuo Paese e l'Italia?*
14. *Hai amici nella tua città italiana?*
15. *Dove li hai conosciuti?*
16. *Quando uscite insieme come passate il tempo?*
17. *Che posti frequentate?*
18. *Che cosa fai durante la settimana?*
19. *Come trascorri il tempo durante il fine settimana?*
20. *Come ti senti in Italia?*

21. *Hai più amici italiani o stranieri?*
22. *Perché, secondo te?*
23. *Che classe frequenti?*
24. *Pensi di essere promosso quest'anno?*
25. *Come ti sei trovato a scuola inizialmente?*
26. *Ti sei sentito accolto?*
27. *Come ti trovi adesso?*
28. *Che problemi incontri?*
29. *Che difficoltà trovavi a scuola al momento del tuo arrivo in Italia?*
30. *Avevi problemi con la lingua italiana?*
31. *Se sì, come li hai superate?*
32. *Quali sono le differenze tra la scuola che stai frequentando in Italia e quella che frequentavi al tuo Paese?*
33. *Quale metodo d'insegnamento preferisci?*
34. *Ti piace leggere?*
35. *Se sì, cosa preferisci leggere e perché?*
36. *A casa guardi la televisione?*
37. *Se sì, quale programma preferisci? Perché?*
38. *Parlano italiano i tuoi genitori?*
39. *Com'è il tuo italiano rispetto al loro?*
40. *Che lavoro fanno i tuoi genitori?*
41. *Hanno studiato?*
42. *Ti aiutano a fare i compiti?*
43. *Riescono ad andare ai ricevimenti con i professori?*

44. *Qual è il giudizio dei tuoi genitori sul tuo esito scolastico?*
45. *Come giudichi il sostegno che hai ricevuto dalla scuola per migliorare il tuo italiano?*
46. *Come si sono svolte le attività di supporto alla lingua italiana?*
47. *Per quante ore alla settimana?*
48. *Le hai trovate interessanti? Perché?*
49. *Da quanti alunni è formato il tuo gruppo di studenti nel laboratorio d'italiano?*
50. *Che tipo attività svolgete?*
51. *Cosa hanno detto i tuoi genitori di tali attività, si sono mostrati interessati?*
52. *Cosa desiderano i tuoi genitori per te?*
53. *Tu che lavoro vorresti fare?*
54. *Riesci ad immaginarti la tua futura famiglia?*
55. *Come te la figuri?*
56. *Ti hanno raccontato i tuoi genitori delle difficoltà che hanno trovato i primi tempi che erano in Italia?*
57. *Se sì, cosa ti hanno comunicato?*
58. *Pensi che adesso stiano bene?*
59. *Hanno amici?*
60. *Di che nazionalità?*
61. *Sono contenti di te?*
62. *Cosa ti piace dell'Italia?*
63. *Cosa invece non ti piace? Perché?*
64. *Come te la immaginavi?*
65. *Quali erano le tue paure prima di arrivare in Italia?*

66. Quali invece i sogni?

67. Come pensi adesso al tuo futuro, dove te lo immagini?

68. Che lavoro vorresti fare? Perché?

69. L'intervista è finita, vuoi aggiungere qualcosa riguardo al tuo passato, presente o al futuro?

Il progetto “Agorà”

Il progetto “Agorà” nasce dal coordinamento realizzato dal Centro Come a partire dal 1999 attraverso laboratori estivi di insegnamento della lingua italiana ai ragazzi stranieri. L’obiettivo del gruppo era quello di attivare progetti di L2 a Milano e in provincia nel periodo estivo, quando, chiuse le scuole, i ragazzi stranieri non avevano a disposizione iniziative di rinforzo degli apprendimenti linguistici acquisiti durante l’anno o spazi di incontro con i pari. Agli operatori dei laboratori di L2, gestiti da enti del privato sociale del territorio, il Centro Come garantiva il coordinamento delle iniziative, la consulenza su situazioni individuali e la formazione sui temi della lingua e dell’aggregazione. Da questa prima esperienza, che coinvolgeva solo pochi enti milanesi, si è passati ad un coordinamento sempre più esteso e diversificato, con un numero sempre più alto di minori stranieri coinvolti nel progetto.

Modalità organizzative

Gli interventi realizzati dai diversi enti coinvolti nella *rete* Agorà hanno presentato al loro interno una serie articolata di attività ed iniziative. Si possono suddividere due tipi di progetti locali, nonostante ogni azione sia nata da un intreccio di entrambi:

3. Progetti di accoglienza ed integrazione scolastica che prevedevano percorsi finalizzati al successo formativo dei minori stranieri inseriti nelle scuole. Realizzati in collaborazione con gli istituti della zona, hanno previsto iniziative per favorire l’accoglienza dei

neoarrivati e il rapporto con le loro famiglie, l'apprendimento della lingua italiana, il sostegno allo studio delle discipline;

4. Progetti di educazione interculturale: indipendentemente dalla presenza a scuola di alunni stranieri, si è voluto sviluppare nei bambini e negli operatori (insegnanti, educatori, ecc.) un'attenzione alla diversità e al rapporto con l'*altro*, per superare eventuali stereotipi e pregiudizi e lavorare sullo scambio, l'interazione e la comunicazione. Fanno parte di questo gruppo i progetti di educazione allo sviluppo e alla mondialità, l'animazione interculturale e la conoscenza delle culture *altre*.

Le azioni

All'interno del progetto è stata elaborata una programmazione per stabilire il calendario delle iniziative, le modalità di raccolta dei bisogni, l'erogazione degli interventi e la verifica finale del progetto. Questo aveva come obiettivi il successo formativo dei ragazzi e l'attuazione di contesti e momenti di incontro e socializzazione. Pur tenendo conto delle diversità delle varie azioni, è possibile individuare alcune caratteristiche condivise che hanno costituito la base della programmazione di ciascuna iniziativa. Il primo aspetto specifico è stato dato dalla sede in cui si è realizzato il progetto e dal rapporto con le scuole del territorio. Sono stati infatti sviluppati progetti attivati in orario scolastico all'interno dei locali delle scuole coinvolte, in cui si svolgevano attività di supporto linguistico in L2, di animazione ed educazione interculturale, realizzate in accordo con le scuole, in alternativa ad alcune ore curricolari. Le attività svolte in

orario scolastico comprendevano laboratori di italiano L2 su differenti livelli, percorsi e laboratori di educazione interculturale di diverso tipo, iniziative interculturali quali cineforum e spettacoli teatrali.

I Laboratori e le altre attività:

I laboratori di italiano L2, gestiti da insegnanti o da educatori con competenza nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, miravano a fornire competenze linguistiche, dalla primissima comunicazione fino allo studio dell'italiano astratto, ed erano riservati ai bambini e ai ragazzi stranieri, divisi in gruppi per livello di conoscenza della lingua e per fascia d'età. I ragazzi vi hanno partecipato previa iscrizione e dopo aver effettuato un test di ingresso iniziale. A conclusione del laboratorio veniva rilasciato un attestato con una valutazione sui risultati raggiunti, utilizzato spesso anche dagli insegnanti per integrare il giudizio scolastico.

I laboratori di educazione interculturale avevano come finalità principale la diffusione di un approccio e di un punto di vista interculturale, basato sul confronto, sullo scambio, sul rispetto e la conoscenza reciproca. Sono stati effettuati laboratori di educazione interculturale basati sul lavoro sul soggetto, gli stereotipi e i pregiudizi, per favorire la cosiddetta "comunicazione interculturale" e percorsi per la conoscenza delle diverse culture, ossia momenti di approfondimento su alcuni paesi in particolare e su temi quali la narrazione, la musica, la danza. Anche queste attività prevedevano un'iscrizione, dato il basso numero di partecipanti necessario per poter lavorare a livello individuale.

La fruizione di iniziative interculturali prevedeva il cineforum, spettacoli teatrali e musicali, rassegne di eventi culturali e proiezione di film sui temi della migrazione. Si prevedeva che al termine di tali attività i ragazzi fossero capaci di riportare in classe le esperienze vissute, da rielaborare successivamente con gli insegnanti affiancati dagli operatori che le avevano proposte.

Nel pomeriggio o nei periodi estivi, in orario extrascolastico, sono state gestite attività all'interno delle scuole o nei centri che le organizzavano, per rinforzare il lavoro fatto in classe, attraverso laboratori di italiano L2 e gruppi di sostegno allo studio, laboratori espressivi (autobiografici, di attività manuali e costruzione di oggetti, di teatro ecc.), uscite di conoscenza della zona e della città, vacanze e feste.

I laboratori e gruppi di sostegno allo studio curati da operatori ed educatori erano a numero chiuso, per permettere un rapporto numerico ottimale tra ragazzi e operatori, volti a rinforzare ed approfondire alcuni aspetti del lavoro di classe.

I laboratori espressivi prevedevano attività in piccolo gruppo, ad iscrizione, finalizzate alla conoscenza di sé e alla valorizzazione delle capacità e delle abilità di ciascuno. Pur avendo come obiettivo l'elaborazione di un prodotto finale (una mostra con i lavori realizzati dai ragazzi, uno spettacolo, un CD rom, un video, la produzione di piccoli oggetti, ecc.), l'importanza consisteva nella realizzazione del percorso svolto dai minori e nel confronto con gli altri bambini e ragazzi del gruppo e con l'adulto conduttore. Tali laboratori "attivi" hanno rappresentato una modalità utile e piacevole per veicolare l'apprendimento dell'italiano.

Le attività di animazione e gioco erano riservate ad un ampio numero di partecipanti e si sono tenute in locali scolastici, negli oratori, nelle sedi degli enti che le hanno realizzate o nei cortili del quartiere. Tali attività erano a fruizione libera, con obiettivo finale dell'incontro e l'aggregazione tra bambini e ragazzi italiani e stranieri, permettendo ai minori immigrati di rompere l'isolamento in cui si ritrovano spesso oltre l'orario scolastico. Non richiedendo un'iscrizione, queste attività, sono state meno vincolanti ed impegnative delle altre per chi non poteva o non voleva far parte di un gruppo continuativo e di lunga durata, anche se il rischio è stato quello di avere poche possibilità di avviare percorsi individuali e continuativi.

Al fine di far conoscere ai ragazzi le risorse offerte dal loro quartiere e nella città sono state poi organizzate uscite per visitare la città per permettere ai giovani di identificare anche i servizi offerti dal territorio per muoversi autonomamente al suo interno.

Le feste, infine, sono state svolte a conclusione delle varie attività ed erano aperte anche a genitori e parenti dei bambini e dei ragazzi. Solo i laboratori di italiano come lingua seconda erano rivolti esclusivamente a bambini e ragazzi stranieri, mentre le altre iniziative erano aperte a tutti, per poter offrire spazi di attenzione specifica all'interno di percorsi comuni, senza voler separare i minori immigrati rispetto al gruppo dei loro pari italiani.

Modalità organizzative

Durante lo svolgimento del progetto è emersa la necessità, che inizialmente non era stata prevista, di mantenere un contatto continuativo con la scuola per tener conto anche delle esigenze dei docenti.

Per quanto riguarda i minori, il progetto prevedeva che gli educatori incontrassero durante l'anno gli insegnanti, in modo da essere sempre al corrente della situazione scolastica, non sempre corrispondente a quella percepibile nelle ore del laboratorio o del doposcuola. L'intento principale è stato quindi quello di attuare un intervento mirato sulle difficoltà specifiche di ogni ragazzo in modo da rendere più sereno e positivo il suo rapporto con la scuola. Un contatto continuativo con i docenti ha permesso talvolta di supportare i genitori nel rapporto con gli insegnanti e nella comprensione della situazione scolastica del proprio figlio. Per sostenere i ragazzi con maggiori difficoltà di apprendimento o che manifestavano segnali di disagio, alcune *équipes* hanno costruito percorsi specifici in accordo con la scuola, individuando gli obiettivi minimi da perseguire e curando in modo particolare i momenti più

delicati, quali ad esempio quelli dell'orientamento e del passaggio alla scuola superiore.

Durante il corso del progetto è emersa la necessità di mantenere un contatto forte con la scuola per permettere ad educatori ed insegnanti di comunicare apertamente tra loro sui problemi e le difficoltà specifiche di ogni ragazzo, seguito singolarmente.

In generale, le istituzioni scolastiche hanno dimostrato una certa riluttanza nel rivedere la programmazione individualizzata dell'alunno; difficilmente si tengono infatti in considerazione i tempi necessari di acquisizione dell'italiano, in particolar modo per lo studio delle diverse discipline. La scuola pretende perciò spesso che gli alunni in uscita dai laboratori siano stati preparati dagli operatori per raggiungere velocemente il livello di autonomia linguistica dei compagni italiani.

Il progetto della Rete Agorà si è costantemente confrontato con la scuola in vista dell'elaborazione di interventi più adeguati ai nuovi bisogni, lavorando sulla programmazione con i docenti, scambiando e fornendo materiali, offrendo consulenze e momenti di formazione allargati o riservati alle singole scuole. Nei casi di maggior collaborazione è stato possibile per gli operatori partecipare alle riunioni della commissione intercultura o in alcuni casi ai collegi dei docenti, per presentare il progetto e le attività e confrontarsi sulle modalità di lavoro con gli alunni stranieri. L'intervento degli operatori non doveva infatti essere vissuto dagli insegnanti come delega o all'opposto come prevaricazione di ruoli, ma come possibilità per integrare e rinforzare la programmazione grazie ad azioni comuni e condivise.

Un aspetto previsto dalla progettazione è stato l'eterogeneità dei gruppi di ragazzi coinvolti nei laboratori, che ne modificavano la consistenza a causa di nuovi arrivi durante il corso dell'anno, di ritiri di chi era già inserito a causa dell'eccessivo carico di studio imposto dalla scuola, che non lasciava tempo a disposizione per altre attività; in alcuni casi anche i cambiamenti nel progetto migratorio dei genitori, che hanno trasferito la famiglia in altre zone o in altre città. Per poter ovviare a tale necessità è stata organizzata l'attività tramite moduli, per permettere di concludere unità minime di intervento in pochi incontri.

Metodologie di riferimento

1. Il metodo grammaticale-traduttivo è il più tradizionale, usato nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere, basato su un approccio graduale e su un'impostazione scolastica di spiegazione delle regole tramite l'uso di frasi esemplificative. Per le spiegazioni viene di solito usata la prima lingua degli studenti; gli esercizi mirano all'apprendimento della grammatica e del vocabolario.
2. Attraverso il metodo audio-linguistico viene inizialmente proposto un dialogo da memorizzare, che contiene le strutture e il lessico da apprendere. Dopo la ripetizione del dialogo, vengono proposti esercizi relativi alle strutture, al fine di renderne automatico l'uso; col metodo diretto l'insegnamento avviene sempre nella seconda lingua, con una presentazione induttiva dei contenuti grammaticali, in cui gli studenti sono invitati a comprendere ed utilizzare regole e strutture. Viene molto curata la correzione degli errori e

l'accuratezza della forma nella seconda lingua, proponendo situazioni reali e di uso quotidiano, e senza correggere gli errori, se non sono di eccessivo ostacolo alla comunicazione;

3. L'approccio naturale si basa sui principi dell'acquisizione spontanea: l'insegnamento avviene sempre nella seconda lingua, proponendo situazioni reali e di uso quotidiano, in cui si correggono solo quegli errori che ostacolano eccessivamente la comunicazione.
4. Il T.P.R. si basa sull'apprendimento della lingua attraverso l'esecuzione di compiti operativi, che richiedono risposte tramite il comportamento. Lo stimolo e il rinforzo della comprensione della lingua orale avviene pertanto tramite l'esecuzione concreta dei compiti.

Osservazioni e analisi dei livelli di integrazione

Nel progetto non sono state rilevate difficoltà particolari rispetto alla prima alfabetizzazione dei neoinserti. Le difficoltà maggiori sono state invece segnalate nell'acquisizione della lingua per studiare, e questo ha avuto ovviamente ripercussioni anche a livello dell'integrazione scolastica, della partecipazione alle attività in classe e del successo formativo. I problemi sembrano quindi diventare più marcati nei percorsi di scolarità superiore, dove i minori stranieri faticano spesso a recuperare spazio per l'approfondimento linguistico, sia nella scuola che nelle attività pomeridiane, perché anche a casa viene loro richiesto di svolgere gli stessi compiti dei loro compagni.

L'inserimento degli alunni è risultato meno difficoltoso nelle elementari e sempre più complesso e faticoso con l'aumentare dell'età e della classe di accoglienza, data la maggior complessità delle competenze e del bagaglio linguistico e disciplinare necessario per poter affrontare con successo lo studio nelle scuole secondarie di secondo grado. Sicuramente la promozione alla classe successiva non va comunque considerata come indicatore efficace dell'avvenuta integrazione scolastica, che va monitorata considerando i progressi e i miglioramenti sia dal punto di vista linguistico che nei percorsi di apprendimento. Un'ipotesi per il futuro potrebbe essere l'individuare strumenti di analisi e rilevazione dei progressi, da far utilizzare ai docenti per meglio comprendere se il cammino verso l'integrazione sta riuscendo o meno.

Gli operatori hanno segnalato però che talvolta alcuni insegnanti non prestassero particolare attenzione a tali aspetti, senza preoccuparsi di raccogliere e valorizzare le storie individuali. Gli stessi insegnanti spesso hanno poi riportato una particolare difficoltà dei minori a raccontare le esperienze vissute nel proprio paese d'origine o a parlare della propria cultura.

Molti ragazzi hanno partecipato volentieri ai laboratori e alle attività di aggregazione pomeridiane, frequentando i compagni anche fuori dalla scuola, sia per quanto riguarda i minori stranieri che i ragazzi italiani, anche se è emersa in alcuni casi la difficoltà dei minori immigrati ad inserirsi in attività già avviate. Sembra pertanto che per favorire l'integrazione sia utile un inserimento graduale, in piccoli gruppi che condividano iniziative diverse per un periodo prolungato di tempo, grazie

anche alla mediazione degli operatori e delle figure di riferimento. Sembra invece meno possibile l'integrazione tramite la partecipazione ad iniziative estemporanee.

Se è possibile fare una generalizzazione rispetto alle provenienze, i ragazzi sudamericani sembrano aver socializzato più facilmente degli altri, tra cui coloro che provenivano dalla Cina e dalle Filippine hanno dimostrato maggiori difficoltà ad integrarsi con i coetanei, perchè tendono a stare con persone della propria comunità frequentando solo gli spazi dedicati allo studio. Permane comunque in molti casi la tendenza a creare gruppi di ragazzi dello stesso paese, o provenienti da stesse aree geografiche, quasi certamente per una maggior facilità linguistica.

Analizzando i dati emersi dalla ricerca sugli adolescenti, sembra che la socializzazione sia uno degli aspetti più problematici dell'integrazione in particolare nelle fasce più alta d'età. Ciò che permette di superare l'isolamento e la diffidenza nei rapporti amicali, è la creazione di contesti resi familiari da una figura educativa di riferimento, con attività basate sulla condivisione delle esperienze, in grado di creare gradualmente familiarità e fiducia reciproca, che permettono la creazione di relazioni amicali stabili e durature anche oltre la conclusione degli interventi.

Indipendentemente dall'età, risulta invece trasversale il giudizio positivo rispetto ai risultati di socializzazione ottenuti nei momenti di gite o vacanze trascorse insieme. Condividere con il gruppo la gestione e organizzazione delle attività, i momenti conviviali, ha permesso di rafforzare le relazioni già avviate, garantendo la creazione di legami di gruppo molto forti.

La maggior parte dei ragazzi e dei bambini raggiunti dal progetto ha mantenuto e sviluppato la L1 a casa e con i connazionali e dopo iniziali ritrosie ha accettato di buon grado di parlare a compagni ed operatori del proprio paese, esprimendo pareri rispetto al proprio passato e al percorso di migrazione. In pochi, soprattutto tra i più grandi, avevano voglia già dall'inizio del progetto di parlare di ciò che avevano vissuto e da cui erano magari stati staccati repentinamente. Generalmente, la maggior parte di essi si è mostrata impegnata nell' imparare la lingua ed a sembrare il più possibile simili ai compagni italiani. Col tempo invece, e con l'acquisizione di maggior sicurezza e fiducia, riemerge l'interesse a recuperare il passato e a trasmetterlo agli altri. Solo chi ha storie pregresse molto sofferte tende a rimuovere il passato, ma da quanto rilevato si tratta comunque di pochi casi. In generale, per poter avviare percorsi di attenzione e recupero delle proprie radici familiari e culturali, è fondamentale la creazione di un ambiente sereno e non giudicante. Si sono perciò ottenuti migliori risultati iniziali in attività laboratoriali di piccolo gruppo che non in situazioni più formali di classe.

Nel complesso, si può affermare che con il tempo e la fiducia sviluppatasi progressivamente nei confronti degli operatori e dei compagni, molti dei bambini e dei ragazzi coinvolti nel progetto hanno ottenuto risultati positivi sia nell'apprendimento linguistico, che nello sviluppo dell'autostima e della fiducia di sé, così come nella capacità di confronto e di relazione con i pari. Se confrontati con i risultati della ricerca sugli adolescenti e con i bisogni che emergono ovunque venga elaborato un progetto di integrazione, questi risultati rappresentano

indubbiamente un notevole successo e una risposta mirata alle esigenze dei minori ed in particolar modo dei ragazzi immigrati. Si tratta comunque di risultati raggiunti con un approccio costante e graduale, frutto di un continuo lavoro di revisione degli obiettivi e delle modalità di intervento da parte degli operatori, da verificare in un lungo periodo e con l'inserimento in contesti diversi.

Conclusioni

Per tutti gli operatori, il progetto Agorà ha rappresentato un'occasione unica di arricchimento e crescita personale e professionale sia per la possibilità di sperimentare la validità dei percorsi intrapresi e rielaborarli in base ai risultati ottenuti, sia per l'opportunità di confrontarsi con le altre *équipes* del progetto, scambiando esperienze e modalità di lavoro e riflessioni. Grazie al coordinamento, alle supervisioni e alla formazione seguita, il percorso di crescita dei singoli operatori e dei gruppi di lavoro è stato significativo ed ha portato a sviluppare competenze alte rispetto al tema dell'accoglienza e dell'inserimento nei servizi dei minori immigrati. Attraverso una condivisione continua dei percorsi e dei risultati, sono stati modificati gli elementi deboli della programmazione e rinforzati quelli vincenti.

Per quanto riguarda i destinatari ultimi del progetto, si può affermare che tutti gli obiettivi prefissati inizialmente sono stati raggiunti. La rete delle iniziative ha permesso di aumentare i livelli di competenza della lingua per la comunicazione e lo studio negli alunni e insieme di aumentare il livello di successo formativo, permettendo loro di essere

promossi agli esami di licenza o alla classe successiva. Inoltre, attraverso le varie attività previste, si è riuscito a favorire l'apprendimento dei contenuti e l'acquisizione di un metodo di studio favorendo contemporaneamente la frequenza scolastica, contrastando episodi frequenti di dispersione scolastica. Sono state poi aumentate le occasioni di incontro e socializzazione dei ragazzi a cui è stata rivolta attenzione per la formazione e l'orientamento agli studi. Il progetto è riuscito inoltre nel tentativo di favorire il rapporto comunicativo con le famiglie e la conoscenza reciproca dei modelli educativi e scolastici, aumentando la fiducia e la disponibilità al confronto.

Il progetto ha dedicato anche una parte delle attività all'avvio e alla realizzazione di percorsi interculturali rivolti a gruppi misti di ragazzi o ad intere classi, indipendentemente dalla presenza o meno di minori immigrati. Obiettivo di tali iniziative è stata la sensibilizzazione al tema della migrazione, dell'accettazione della "diversità", del confronto con le altre culture. Anche se a livello generale si può parlare di una disponibilità dei minori autoctoni a confrontarsi e a condividere esperienze scolastiche o di incontro con ragazzi provenienti da altri paesi, è vero che in alcuni casi sono emerse situazioni di intolleranza e rifiuto e una tendenza dei ragazzi stranieri a stringere rapporti amicali con coetanei autoctoni o della stessa area geografica di provenienza. Gli aspetti di difficoltà sono risultati maggiormente evidenti nelle zone a rischio, in quartieri particolarmente degradati o dove emergono in modo marcato le differenze sociali.

Il progetto Agorà ha costituito per la scuola un bacino estremamente ampio di risorse cui attingere, per poter affrontare difficoltà e criticità emerse nei percorsi di integrazione dei propri alunni. Come si è visto, la scuola è l'interlocutore privilegiato e la principale destinataria del terzo settore che opera con i minori immigrati, spesso però con scelte, obiettivi o impostazioni metodologiche divergenti da quelli del privato sociale.

Le scuole coinvolte nella rete Agorà sembrano ormai aver attivato percorsi mirati e attenzioni specifiche che tengono conto dell'età, delle competenze pregresse, dei livelli di conoscenza della lingua degli alunni inseriti. Certo è che, come si è visto, esiti positivi si sono ottenuti in particolar modo con scuole, singoli dirigenti o insegnanti facilitatori con ormai una lunga esperienza nel lavoro con gli alunni stranieri, magari già in contatto con gli operatori degli enti che hanno poi proposto loro il progetto. Inserirsi in realtà scolastiche nuove è stato spesso invece estremamente difficile e, soprattutto nelle fasi di avvio, la presenza degli operatori è stata seguita con poca partecipazione e interesse da parte dei referenti e senza aiuti organizzativi o di gestione. Alcune scuole, preventivamente identificate come possibili destinatarie degli interventi, sono state in alcuni casi addirittura sostituite con altri istituti più disponibili o più interessati al progetto, anche se magari con un numero molto inferiore di presenze di minori stranieri. La scuola è l'ambito in cui i minori italiani e stranieri trascorrono la maggior parte del loro tempo, quello in cui le opportunità formative si intrecciano alla creazione delle relazioni con i pari e al percorso personale di crescita e sviluppo della personalità. Fondamentale è quindi creare sinergie con gli istituti

scolastici in modo da favorire tali percorsi di crescita, sopperendo ove possibile ad eventuali mancanze, facilitando gli apprendimenti e il raggiungimento dei risultati, continuando nell'extrascuola il lavoro educativo e didattico intrapreso dagli insegnanti e dagli operatori.

Il progetto “Tanti mondi, una Comunità”

Modelli di sperimentazione della ricerca-azione nei Comuni di

Agrate, Concorezzo, Grezzago:

Effettuate le prime verifiche e valutazioni delle sperimentazioni realizzate durante l'anno scolastico 2004-05, il Comitato Tecnico Scientifico ha deciso di proporre nella presentazione della seconda annualità del progetto "Tanti mondi, una Comunità" l'ampliamento della sperimentazione a sette Comuni: continuazione delle prime quattro sperimentazioni e tre nuove a Agrate Brianza, Concorezzo, Grezzago.

Sperimentazione Modello n. 1

“Un Mondo Interculturale In Movimento” (Agrate Brianza)

Premessa

La popolazione straniera residente sul territorio del Comune di Agrate Brianza ha avuto un incremento negli ultimi quattro anni pari al 78,81%. Attualmente gli stranieri residenti sono 599 con una presenza di minori pari a 120 unità. Da quest'anno inoltre si rileva la presenza di 20 minori di etnia rom.

In questi anni l'ente locale e le comunità scolastiche hanno collaborato per un migliore inserimento nei dei i minori stranieri mettendo in campo competenze professionali e mediatori culturali per favorire al meglio

l'integrazione attraverso la predisposizione di un protocollo di accoglienza condiviso da tutti gli ordini di scuola.

Contemporaneamente sono state attivate azioni di supporto alle famiglie dei minori inseriti nelle classi con l'attivazione di corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri in collaborazione con il CTP di Arcore e di corsi extrascolastici di facilitazione linguistica per i minori. Tuttavia tali sinergie risultano insufficienti a garantire il successo scolastico/formativo e a favorire quel processo di integrazione nel territorio sia degli studenti che delle loro famiglie in modo tale da favorire il successo scolastico ed arginare il fenomeno della dispersione scolastica.

Si presenta pertanto la necessità di un migliore inserimento dell'alunno nella classe che passi attraverso una integrazione dei genitori nel contesto sociale e territoriale.

Finalità

- Migliorare i rapporti scuola/famiglia/territorio, creando relazioni interculturali;
- Conoscere culture diverse nell'ottica di un arricchimento culturale complessivo;
- Fornire strumenti linguistici e culturali di base per il raggiungimento del successo scolastico e dell'integrazione sociale;
- Arginare il fenomeno dell'abbandono scolastico;

Obiettivi

1. Implementare azioni per facilitare la comunicazione tra culture diverse;
2. Migliorare la relazione scuola-famiglia;
3. Promuovere l'integrazione sociale dei pre adolescenti stranieri nei gruppi di pari;
4. Aiutare i minori stranieri in orario extrascolastico nelle attività di studio, dando loro l'occasione di potenziare e sviluppare nel piccolo gruppo la lingua italiana orale e scritta;
5. Collaborare con la scuola al fine di promuovere e valorizzare le lingue e le culture d'origine dei minori stranieri presenti sul territorio;
6. Coinvolgere le associazioni presenti sul territorio per creare iniziative ed eventi interculturali;
7. Effettuare una mappatura soprattutto qualitativa degli studenti residenti in merito al loro percorso scolastico, partendo dalla rilevazione di "Tanti mondi, una Comunità";
8. Monitorare il percorso scolastico formativo degli studenti rilevando gli eventuali passaggi critici da un ordine di scuola ad un altro e/o i relativi abbandoni.

Beneficiari Dell'intervento

- preadolescenti stranieri (dai 10 ai 16 anni) delle scuole agratesi e loro famiglie;

- preadolescenti italiani (dai 10 ai 16 anni) delle scuole agratesi e loro famiglie;
- preadolescenti stranieri (dai 10 ai 16 anni) residenti sul territorio ma non frequentanti le scuole locali.

Azioni

Il progetto prevede lo sviluppo delle seguenti attività:

- a. eventi pubblici a carattere interculturale;
- b. incontri di conoscenza della realtà scolastica ed extrascolastica;
- c. pubblicazioni multilingue delle attività promosse dalle scuole e dall'ente locale;
- d. attività ricreative/sportive/culturali;
- e. attività di doposcuola per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado;
- f. attività di formazione rivolta ai volontari impegnati nelle diverse attività extrascolastiche proposte;
- g. iniziative volte a conoscere le culture di origine delle etnie presenti sul territorio.

Strumenti e metodologie di valutazione dei risultati

Incontri congiunti tra tutti i soggetti coinvolti per verifiche intermedie e finali. Inoltre verranno monitorate le attività di comunicazione interna ed esterna attraverso:

- monitoraggio relativo alla soddisfazione delle attività;
- monitoraggio relativo alla partecipazione delle iniziative;

- relazione finale;

Coordinamento

Si prevede di affidare il coordinamento organizzativo e una parziale gestione finanziaria all' Associazione Interculturale Ahlan, che è risultata particolarmente attiva sul territorio e già si occupa della realizzazione dei corsi extrascolastici e che vede inoltre tra le sue socie e collaboratrici anche delle docenti delle scuole locali.

- L'Associazione Interculturale Ahlan ha infatti come *mission* lo sviluppo delle relazioni umane, promuovendo iniziative culturali, sociali e ricreative a carattere interculturale.

Altri interventi saranno realizzati direttamente dall'Amministrazione Comunale, di concerto con le diverse istituzioni ed associazioni coinvolte nel progetto.

Sperimentazione modello n. 2

“Star bene a scuola, star bene nella comunità” (Concorezzo)

Finalità

Il progetto nasce dall'esigenza di sostenere l'inserimento e l'integrazione dei cittadini stranieri mediante un percorso di facilitazione al dialogo e alla comunicazione con essi al fine di:

- sostenere le famiglie immigrate riunificate e favorirne l'integrazione;

- dare un aiuto concreto alle famiglie straniere per superare le difficoltà di ambientamento, di orientamento e di conoscenza del nostro paese;
- promuovere e sostenere forme di auto-aiuto nella comunità;
- realizzare interventi educativi e culturali che facilitino la conoscenza di altre culture;
- far conoscere a tutti i cittadini usi, costumi e culture di altri paesi del mondo.

Obiettivi

- Partire dalla conoscenza di culture “altre” per individuare e costruire percorsi concreti di mediazione e di sostegno al dialogo e al confronto;
- valorizzare la cultura di cui ognuno è portatore/ice;
- stimolare una riflessione personale e una maggiore consapevolezza in relazione alle tematiche dello stereotipo e della differenza;
- sperimentare la relazione con adulti di culture diverse quali portatori autorevoli di conoscenza;
- attenuare il disagio del bambino/a neocittadino nel momento di arrivo nella nuova realtà cittadina e scolastica;
- offrire una reale pari opportunità di istruzione ad alunni migranti;
- organizzare le migliori opportunità possibili di apprendimento della lingua italiana;
- creare un clima di fiducia e di collaborazione con le famiglie migranti;

- promuovere la partecipazione delle mamme, neocittadine e native, a momenti di incontro e di conoscenza reciproca;
- creare una rete di informazioni tra scuola, Enti e Associazioni;
- dare l'opportunità a minori e adulti migranti di partecipare attivamente alla vita sociale e culturale nel paese di arrivo;
- stimolare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.

Beneficiari dell'intervento

Alunni stranieri e le loro famiglie (32 scuole dell'infanzia, 49 scuole primarie, 26 scuole secondarie di 1° grado);

Alunni delle scuole del territorio e le loro famiglie.

Azioni

Star bene a scuola

- Attività in classe con i genitori: momento di scambio relativo alle diverse culture presenti nel gruppo classe;
- Incontri di mediazione culturale con genitori stranieri su tematiche emerse da un confronto genitori/insegnanti;
- Laboratori interculturali svolti nelle scuole del territorio.

Star bene con la comunità

- Attività di conoscenza della lingua e cultura italiana per favorire l'integrazione delle mamme;
- Momenti di incontro "spontaneo" tra mamme straniere e italiane per attività di conoscenza reciproca e convivialità;

- Attività di supporto al percorso scolastico di alunni stranieri in orario extra-scolastico;
- Incontri per adulti di riflessione interculturale;
- Momenti di festa.

Strumenti e metodologie di valutazione dei risultati

Incontri con i destinatari del progetto per verifiche intermedie e finali.

Sperimentazione modello n. 3

“Nessuno escluso” (Grezzago)

Premessa

Nel territorio comunale di Grezzago risultano mancanti servizi di prevenzione primaria in grado di attivare interventi che influiscano in modo positivo sulla qualità della vita della popolazione giovanile ed adolescenziale, promuovendo salute, cultura e socializzazione.

Il ruolo di agenzia educativa extrascolastica è ricoperto principalmente dall'oratorio che, attualmente, non riesce a rispondere pienamente ai bisogni di giovani ed adolescenti presenti sul territorio.

Gli adolescenti del territorio si riuniscono in gruppi informali e reciprocamente escludenti, caratterizzati da consuetudini e modalità di condotta distinte, ritrovandosi in luoghi marginali del tessuto urbano (panchine, giardini) o nelle case private in cui vi sia l'assenza della figura

adulta regolatrice, risultando in tal modo al di fuori di un controllo sociale che possa semplicemente osservarne le manifestazioni.

La dispersione scolastica rimane un fenomeno piuttosto comune nel territorio in esame. Tale fenomeno nasce all'interno di difficili condizioni di vita connotate da depressione culturale, povertà, scarsa valorizzazione del minore con conseguente bassa autostima, relazioni inter-generazionali permeate da uno scorretto riconoscimento dei bisogni affettivi dei minori, mancanza di integrazione sociale, soprattutto rispetto a fasce di popolazione più fragili come i minori stranieri e le loro famiglie, che risultano sempre in crescita sul territorio comunale.

Questa situazione avvicina il minore alla manifestazione di una carenza di investimento rispetto al percorso scolastico che porta nella direzione di una incostante e manchevole frequentazione della scuola, a comportamenti microcriminali oppure facilitano la probabilità di futuri fallimenti lavorativi, aumentando i rischi di esclusione sociale.

Le manifestazioni e le derive di questa situazione sono state incontrate a più riprese nel tempo dal Servizio Sociale del Comune, che ne ha fatto esperienza diretta nell'ambito dello sviluppo dei propri interventi, senza però avere possibilità di farsene carico finalizzato alla risoluzione delle problematiche riscontrate.

Finalità

- Prevenire fenomeni di *drop-out* scolastico dei ragazzi che frequentano le scuole dell'obbligo in modo saltuario e recuperare situazioni personali che già hanno sperimentato l'abbandono

scolastico od il fallimento lavorativo promuovendo un nuovo inserimento accompagnato nel circuito formativo;

- Sviluppare un processo di integrazione sociale per evitare il rischio di emarginazione.

Obiettivi

- Promuovere occasioni di incontro tra i diversi gruppi generazionali, e le diverse etnie presenti nella popolazione;
- Promuovere il rientro a scuola dei minori partendo dalla condivisione dei momenti quotidiani e dalla presenza degli operatori nei luoghi di vita a loro più familiari;
- Promuovere e stimolare il protagonismo sociale degli adolescenti in un'ottica di sviluppo di una comunità integrante;
- Realizzare interventi educativo-didattici attraverso processi intensivi di recupero scolastico.

Beneficiari dell'intervento

I beneficiari dell'intervento sono stati i preadolescenti e adolescenti italiani (dai 10 ai 17 anni) e loro famiglie, specificatamente:

preadolescenti e adolescenti stranieri (dai 10 ai 17 anni) e loro famiglie;

preadolescenti e adolescenti in carico ai Servizi Sociali ed al servizio

Penale;

giovani adulti in condizione di fragilità sociale e a rischio di isolamento; come i neo-maggiorenni per i quali il compimento dei 18

anni comporta un vuoto di assistenza e di riferimenti affettivi e relazionali.

Azioni

Il progetto prevede l'impegno di due Educatori Professionali e un coordinatore del Servizio, presenti sul territorio in orario pomeridiano extrascolastico, impegnati nelle seguenti azioni:

- Azione informativa rispetto alla prevenzione dei comportamenti a rischio (abuso di sostanze, comportamenti sessuali a rischio);
- Coinvolgimento delle realtà presenti sul territorio per la costruzione di una rete dedicata alle esigenze della popolazione minorile (Scuola, Oratorio, Polisportiva, Biblioteca);
- Coinvolgimento attivo dei gruppi che si distribuiscono sul territorio in esame, attraverso l'ottimizzazione dei flussi di relazione tra i vari attori operanti sul territorio, svolgendo una funzione di connessione tra le risorse presenti e le realtà aggregative spontanee di strada;
- Attività di censimento delle risorse presenti sul territorio come strutture dei comuni limitrofi (strutture sportive, cinema, teatri, servizi educativi...), facilitandone in tal modo l'uso tra gli utenti;
- Attenzione al reclutamento di possibili operatori "informali", scelti all'interno della stessa popolazione target, sia al fine di poter costruire una rete di attori diversi in grado di intervenire nel lavoro di prevenzione, mediante modalità quali il supporto tra pari (peer

support) e l'educazione tra pari (peer education), sia al fine di poter favorire cambiamenti anche pratici nello scenario sociale presente;

- Organizzazione di eventi aggregativi;
- Incontri a tema con i genitori e con i minori;
- Interventi educativo-didattici individualizzati in accordo con la scuola.

Strumenti e metodologie di valutazione dei risultati

- Dati quantitativi: numero dei contatti ottenuti, numero degli interventi individualizzati ed in relazione agli eventi organizzati verrà valutato il rapporto obiettivo perseguito/obiettivo raggiunto nonché l'indice di partecipazione dei vari attori sociali;
- Incontri periodici con i soggetti coinvolti;
- Monitoraggio della soddisfazione delle attività svolte e relazione finale.

“Cooperative Learning”: una risorsa nella gestione del gruppo classe

L'uso del “Cooperative Learning” come strategia didattica ed educativa nella conduzione della classe, mette in luce in modo dinamico la natura sociale dell'apprendimento: la conoscenza non è infatti un processo solitario, ma è frutto di una fitta rete di interazioni sociali. Ognuno, in questo percorso di costruzione del sapere, arriva a percepirsi come risorsa

all'interno della classe, che in tal modo si costituisce come comunità di apprendimento.

L'essenza di questa strategia non è solo di tipo strumentale, ma è di tipo altamente educativo, infatti, è caratterizzata da un approccio di accoglienza, di disponibilità e di valorizzazione dell'altro.

Il Gruppo di Cooperative Learning presente nel territorio del Vimercatese e del Trezzese propone un percorso di consulenza e sostegno ai docenti che abbiano un interesse a sperimentare un'attività di formazione sulla didattica cooperativa.

Obiettivi

- Diffondere la conoscenza della metodologia del Cooperative Learning come opportunità di valorizzazione delle risorse del gruppo classe e come buona prassi didattica per integrare gli alunni portatori di diversità culturali e fisiche;
- Fornire strumenti e percorsi per strutturare in classe momenti di apprendimento cooperativo;
- Consolidare, arricchire e condividere le conoscenze e le competenze di coloro che operano quotidianamente con alunni.

Contenuti

- ⇒ Sostenere i docenti nel gestire la classe formando gruppi cooperativi;
- ⇒ Sostenere i docenti nel programmare attività per sviluppare il senso di coesione della classe e di interdipendenza positiva;

- ⇒ Individuare un percorso per educare ad abilità sociali;
- ⇒ Elaborare e strutturare materiali per programmare situazioni di lavoro cooperativo nella classe

Metodologia

Lavoro a piccolo gruppo con i docenti del laboratorio di integrazione interculturale, secondo una metodologia della ricerca-azione.

Il progetto “Pathways”

Le attività

L'orientamento è un'attività ad ampio raggio che opera sui soggetti destinatari proponendo differenti tipologie di intervento. Innanzitutto si prevedono colloqui individuali con i ragazzi per ricostruire l'esperienza scolastica e/o formativa e per individuare i loro bisogni di orientamento/formazione. A tal fine viene appositamente predisposto per ogni singolo studente un bilancio di competenze che metta in evidenza competenze pregresse, attitudini, aspettative e obiettivi. Sono inoltre previste attività specifiche di rimotivazione scolastica di studenti *drop-out* a rischio di abbandono scolastico, attraverso opportuni incontri di gruppo e consulenze individuali laddove necessarie, per operare un rafforzamento della fiducia e della consapevolezza di sé, per far emergere capacità e interessi, per preparare gli utenti al percorso formativo.

Un'ulteriore attività propria del progetto è quella volta ad informare gli studenti sulle opportunità presenti nel territorio per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo svolta in stretto raccordo con i tutor dell'obbligo formativo del Servizio Istruzione della Provincia di Pistoia, al fine di fornire adeguate informazioni su tutte le possibilità di studi superiori e di corsi di formazione/specializzazione. Sono state inoltre organizzate visite guidate presso i Centri per l'Impiego e le aziende per conoscere i servizi offerti, gli sbocchi occupazionali, le competenze dei profili professionali scelti dagli allievi. Questi avranno inoltre la

possibilità di avvicinarsi ed inserirsi gradualmente nel mondo del lavoro, nonché nel contesto socio-culturale in cui si trovano ad operare grazie all'attivazione di tirocini orientativo-formativi (da svolgersi o nel periodo estivo o in alternanza alla scuola, in accordo con gli Istituti scolastici). L'opportunità per gli studenti stranieri di essere formati direttamente dalle aziende, di acquisire nuove competenze, di conoscere i meccanismi interni all'azienda in tutti i suoi aspetti relazionali, rappresenta un'occasione di crescita professionale e sviluppo personale importante. La possibilità, infine, per ogni studente/stagista di ottenere al termine del percorso formativo la certificazione di competenze riconosciute e spendibili sul mercato del lavoro rappresenta un ulteriore incentivo a permanere all'interno del sistema formativo, nonché un importante fattore per arricchire il proprio curriculum.

Per ragazzi che intendono intraprendere un percorso formativo al di fuori del tradizionale percorso di studi, si prevede la realizzazione di incontri seminariali finalizzati alla diffusione delle informazioni circa le opportunità di creare Impresa e accedere al lavoro autonomo. I percorsi imprenditoriali, individuali e/o di gruppo, verranno effettuati attraverso l'elaborazione di studi di fattibilità delle idee-progetto dei beneficiari finali. A tale attività gli utenti accedono dal modulo orientamento in cui per essi è già stata realizzata una prima fase di indagine sulle attitudini, sulle motivazioni e sulle competenze. Nella fase formativa essi potranno essere raggruppati in base alle loro caratteristiche e in funzione degli obiettivi/risultati personali da raggiungere e dei fabbisogni formativi rilevati. L'itinerario formativo punterà alla definizione dell'idea

imprenditoriale per approssimazioni successive, attraverso un percorso che partirà dalla trasmissione di competenze imprenditoriali di base per arrivare all'elaborazione di un piano d'impresa, nonché allo sviluppo delle capacità, degli atteggiamenti e delle motivazioni proprie del lavoro autonomo e delle capacità di analisi di mercato dei settori individuati, delle reti locali, dei canali finanziari e della gestione.

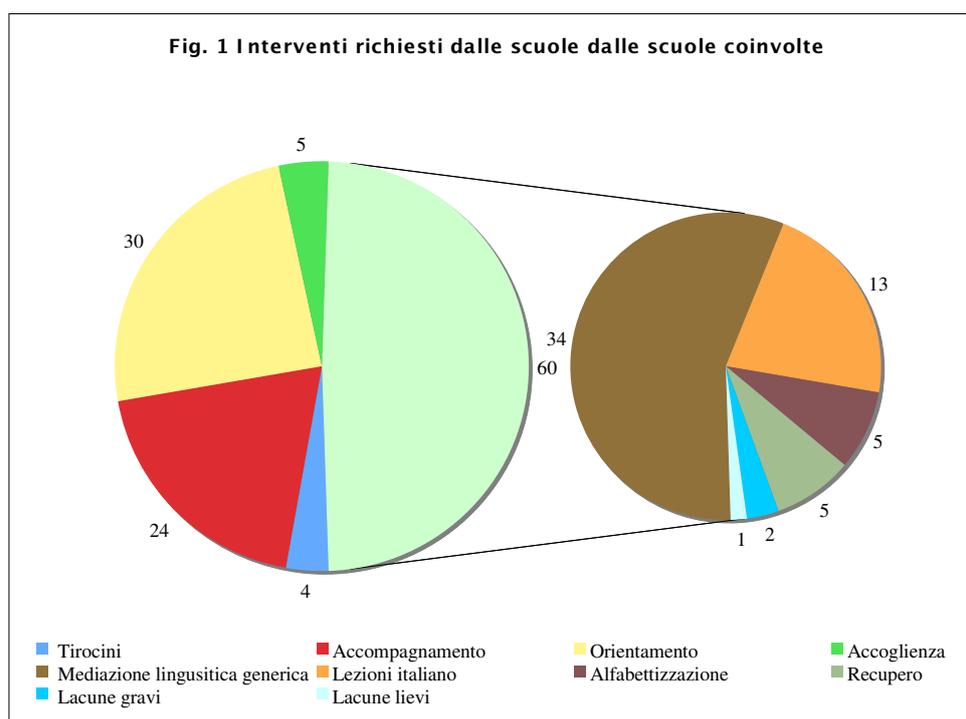


Figura 1: questo grafico indica il tipo di intervento richiesto dalle scuole coinvolte nel progetto per contrastare carenze di diverso tipo degli alunni stranieri. Fonte Agenzia Formativa “Nuovi Rapporti”.

Le attività nel dettaglio

- Interventi personalizzati o di gruppo, a seconda delle differenti tipologie di attività da realizzare e degli obiettivi che si intende perseguire, per soddisfare le esigenze individuali degli utenti;
- Bilancio di competenze che metta in evidenza competenze pregresse, attitudini, aspettative, obiettivi per ricostruire l’esperienza scolastica

e/o formativa dei singoli studenti e individuarne i bisogni di orientamento/formazione;

- La metodologia adottata durante gli incontri seminariali sull'autoimprenditorialità degli studenti si basa sull'utilizzo di tecniche di tipo partecipativo-attivo: è previsto infatti che gli allievi vengano suddivisi in sottogruppi, all'interno dei quali verranno individuati ruoli e funzioni che ogni allievo dovrà ricoprire, in modo tale da ricreare le dinamiche relazionali presenti all'interno di un'azienda.

Al termine delle attività di orientamento verrà effettuata in contemporanea dal coordinatore del progetto e dagli esperti di orientamento un'attività di analisi degli strumenti utilizzati dagli operatori (un'inchiesta iniziale e una finale, annotazioni strutturate e semistrutturate e diario personale di ogni studente a cura del tutor, report - di tipo quantitativo e qualitativo - sull'utenza che riportino dati statistici e dati più strettamente didattici) con l'obiettivo di definire un modello metodologico e predisporre gli strumenti e la modulistica per l'orientamento formativo dei giovani studenti immigrati

Metodologie

L'approccio "PCM" prevede che gli attori chiave e i beneficiari di un intervento effettuino in concomitanza con le varie fasi del ciclo del progetto incontri di analisi e progettazione di gruppo basati sul metodo "GOPP" che utilizza strumenti di impostazione progettuale, come il

Quadro Logico, che sono oggi *standard* di fatto per l'impostazione e la valutazione di programmi e progetti in ambito internazionale. La metodologia "GOPP" è uno dei fondamenti dello strumento del *Project Cycle Management* (PCM) alla cui base vi è l'idea di fondo che occorre predisporre sin dall'inizio proposte di lavoro che includano i veri problemi dei destinatari degli interventi.

La metodologia *Goal Oriented Project Planning* (GOPP), trasversale a tutte le azioni del progetto, è il metodo di lavoro di gruppo con cui un facilitatore neutrale conduce incontri di lavoro in cui gli attori chiave di un progetto intervengono in maniera partecipativa nei diversi momenti del suo ciclo di vita .

Al fine di risolvere i problemi dei beneficiari è necessario infatti che i progetti siano costantemente controllati in tutte le fasi del loro ciclo, dagli attori chiave e dai beneficiari finali, i cui problemi si vogliono risolvere con l'azione programmata del progetto.

Le metodologie prevalenti adottate per le singole attività sono articolate in accoglienza, orientamento, formazione e accompagnamento. L'accoglienza consiste in un colloquio individuale seguito da test d'ingresso per le competenze linguistiche, pacchetti formativi individuali ed attività formative individuali e di gruppo insieme all' affiancamento in aula.

L'orientamento si sviluppa attraverso colloqui individuali, bilancio di competenze, conoscenza del sistema formativo e delle imprese del territorio e infine sperimentazione sul campo.

Orientamento

L'attività di orientamento è risultata particolarmente efficiente per l'individuazione dei bisogni dei ragazzi e per il raggiungimento degli obiettivi legati ad essa. Orientare significa fornire ai singoli studenti stranieri gli strumenti necessari a costruire un percorso scolastico e/o formativo che permetta di valorizzare le competenze pregresse maturate nel paese di origine, le attitudini, e al contempo di integrarsi in una realtà nuova.

L'attività di orientamento, rivolta agli studenti stranieri iscritti agli ultimi due anni delle scuole medie inferiori e alle medie superiori (fino al diciottesimo anno di età), del territorio provinciale, si pone come primo obiettivo la lotta alla dispersione scolastica dovuta a numerosi fattori quali la mancanza di validi esempi di riferimento, il disorientamento dei ragazzi che si trovano di fronte ad una realtà completamente sconosciuta, ed il mancato o inadeguato inserimento nell'ambiente scolastico. In particolare l'intervento di orientamento è volto a:

- stimolare negli utenti una riflessione sulla propria condizione socio-culturale, sul proprio bagaglio di capacità e/o motivazioni professionali, sulle risorse di cui dispongono per affrontare emergenze e cambiamenti;
- orientare gli studenti immigrati ad effettuare scelte autonome e consapevoli anche in prospettiva occupazionale;
- rimotivare gli studenti a rischio di abbandono scolastico promuovendo in essi la sicurezza di sé, stimolando la presa di

coscienza delle loro potenzialità a qualsiasi livello. Pertanto scopo di questa azione è quello di stimolare la domanda di formazione e/o di orientamento professionale, attraverso opportuni incontri di gruppo e consulenze individuali laddove necessarie, per operare un rafforzamento della fiducia e della consapevolezza di sé, per far emergere capacità e interessi, per preparare gli utenti al percorso formativo.

- favorire da un lato la conoscenza delle risorse e dei supporti disponibili in termini di obbligo scolastico e formativo, dall'altro lo sviluppo delle capacità decisionali necessarie per riconoscere il proprio fabbisogno ed attingere a tali opportunità in modo ottimale;
- favorire la nascita di una cultura dell'autoimprenditorialità in studenti orientati a proseguire un percorso formativo.

L'obiettivo principale è quello di fornire ai singoli studenti stranieri gli strumenti necessari a costruire un percorso scolastico e/o formativo che permetta di valorizzare le competenze pregresse maturate nel paese di origine, le attitudini e al contempo, di integrarsi in una realtà nuova.

Le difficoltà delle scuole nel facilitare l'apprendimento della lingua italiana

Le difficoltà che la scuola ha affrontato per poter svolgere il suo compito nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua sono di diverso ordine, in particolare sono state segnalate difficoltà relative:

- Alla organizzazione dei corsi, principalmente all'inizio dell'anno scolastico;

- Alla preparazione di docenti di altre materie nell'affiancamento a colleghi che insegnano l'italiano;
- All'attivazione della collaborazione di mediatori linguistico-culturali.

Sono state segnalate inoltre difficoltà relative alla famiglia che spesso non dà importanza all'apprendimento della lingua e non agevola i ragazzi nell'apprendimento della lingua.

Le difficoltà delle scuole nel facilitare l'apprendimento di nuovi metodi di lavoro e di studio

Essendo i metodi di studio della scuola italiana diversi da quelli delle scuole di origine degli studenti stranieri, i docenti spesso hanno incontrato difficoltà nel proporre allo studente un percorso idoneo sulla base del quale costruire un nuovo metodo di studio. Inoltre gli insegnanti si sono spesso scontrati con la mancanza di consapevolezza sia da parte dello studente, sia da parte della famiglia, dell'importanza della costanza nell'applicazione allo studio.

Difficoltà delle scuole nel facilitare l'inserimento dello studente straniero nel gruppo/classe

Dalle riflessioni del gruppo di docenti che hanno partecipato al progetto è emersa la mancanza di una strategia complessiva che coinvolgesse lo studente straniero nell'approfondimento delle materie e capace di integrarlo in un gruppo socializzante. Le motivazioni riportate dai docenti per giustificare tale mancanza sono state ricondotte alla mancanza di tempo (per affrontare sia i contenuti delle materie da

insegnare, sia gli aspetti della relazionalità), lo scollamento con la famiglia, la diffidenza degli studenti e delle famiglie italiane, la tendenza degli studenti stranieri ad isolarsi.

Bibliografia

- ❖ AA.VV, *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati, 2002;
- ❖ AA.VV., *La scuola nella società multiculturale*, Brescia, La Scuola, 1994;
- ❖ AA.VV, *L'educazione all'interculturalità, premesse e sperimentazioni*, Torino, Agnelli, 1996;
- ❖ AA.VV, *Alfabeti interculturali*, Milano, Guerini, 2000;
- ❖ AA.VV, *Dizionario delle diversità*, Roma, Edup, 1998;
- ❖ AA.VV, *Per "fare" educazione interculturale. Le mappe di riferimento-i percorsi didattici*, Centro Come, Milano, 2000;
- ❖ M. Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi*, Torino, Fondazione Agnelli, 2004;
- ❖ S. Anecchiarico, (a cura di), *Migrantemente. Il popolo invisibile prende la parola*, Bologna, EMI 2005;
- ❖ D. Bertaux, *Racconti di vita*, Milano, Angeli, 1999;
- ❖ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza, 1999;
- ❖ C. Bargellini (a cura di), *Ni hao e salam. Lingue e culture a scuola. Quaderno i.s.mu, 3/200*, Milano, Fondazione Cariplo per le iniziative e lo studio alla multiethnicità, 2000;
- ❖ E. Besozzi, (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Milano, Franco Angeli, 1999, (Collana ISMU);

- ❖ R. Bichi, *La tecnica di intervista nelle storie di vita: il rimando neutro, forme e modalità di riconoscimento tra aree di significato*, in “Studi di sociologia”, aprile-giugno 2002, n. 2;
- ❖ V. Bolognari, *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*, Roma, Herder, 1995;
- ❖ Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1994;
- ❖ F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Urbino, Carocci, 2001;
- ❖ G. Campani, *I saperi dell' interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Napoli, Liguori, 2002;
- ❖ Caritas-Migrantes, *Dossier statistico Immigrazione 2005, XV Rapporto*, Roma, Anterem, 2005
- ❖ V. Cesareo, *Società multietniche e multiculturalismi*, Milano, Borromeo, 2000;
- ❖ Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 2002;
- ❖ A. Dal Lago, *Non-Persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli, 1999;
- ❖ V. D'Alessandro, M. Sciarpa, *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuovi scenari e problematiche per le istituzioni formative*, Milano, Franco Angeli, 2005;
- ❖ D. Demetrio, *Agenda Interculturale*, Roma, Meltemi, 1997;
- ❖ D. Demetrio, (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*, Milano, Angeli, 1984;
- ❖ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano, Raffaello Cortina, 1993;
- ❖ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1992;

- ❖ D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Angeli, 2002;
- ❖ D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1997;
- ❖ A. De Vidi, *Poesia e intercultura*, in "Quaderni dell'interculturalità", a . n. 27-28, Bologna, EMI, 2003;
- ❖ A. Duranti, *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi Editore, 2000;
- ❖ F . Fabbroni, F . Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2001;
- ❖ G. Favaro, T . M. Bordogna, *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989;
- ❖ G. Favaro, (a cura di), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Guerini, 1990;
- ❖ G. Favaro, *I bambini migranti*, Firenze, Giunti, 2001;
- ❖ G. Favaro, (a cura di) *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Milano, Guerini, 1999;
- ❖ G. Favaro, M. Napoli, *Ragazzi e ragazze nella migrazione. Adolescenti stranieri. Identità, racconti, progetti*. Milano, Guerini, 2004;
- ❖ G. Favaro, L . Luatti, *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004;
- ❖ G. Favaro, *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Bologna, Milano Editore, 1992;
- ❖ G. Favaro, M. Tognetti Bordogna, (a cura di), *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989;
- ❖ A. Felice, *Le scuole di Pistoia lavorano in rete per facilitare l'inserimento degli studenti stranieri*, Edizione Nuovi Rapporti onlus, Pistoia, 2006;
- ❖ M. Giusti, *L'identità e la memoria. Complessità e educazione interculturale*. Firenze, Giunti, 1996;

- ❖ M. Giusti, *Una scuola, tante culture. Un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Fatatrac, 1996;
- ❖ M. Giusti, *L'italiano L2: uno strumento per l'integrazione. Vademecum per gli insegnanti delle scuole medie inferiori e superiori*, Pistoia, Edizioni Nuovi Rapporti o.n.i.u.s., 2005.
- ❖ F. Gobbo, *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci, 2000;
- ❖ F. Gobbo, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfasessanta, 1992;
- ❖ T. B. Jelloun, *Il razzismo spiegato a mia figlia. Il montare dell'odio*, Milano, Bompiani, 2005;
- ❖ T. B. Jelloun, *Nadia*, Milano, Bompiani, 2002;
- ❖ C. Levi-Strauss, *Razza e Storia*, Torino, Einaudi, 1967;
- ❖ M. R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe. Modalità d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002;
- ❖ G. Mantovani, (1998-II° ed.), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Bologna, Il Mulino, 2005;
- ❖ C. Montesperelli, *L'intervista ermeneutica*, Milano, Franco Angeli, 1998;
- ❖ B. Murer, *Giovani di frontiera. I figli dell'immigrazione*, Milano, Emasi, 1999;
- ❖ A. Nanni, S. Abbruciati, *Per capire l'interculturalità. Parole chiave*, EMI, Bologna, 1998;
- ❖ A. Nanni, *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, Emi, 1998;
- ❖ M. Napoli, (a cura di), *Agorà. Percorsi di accoglienza e spazi di integrazione per minori ed adolescenti stranieri*, Monza, La Bottega creativa, 2004;
- ❖ M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica.*, *La Nuova Italia Scientifica*, Roma, 1993;
- ❖ M. Omodeo, *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci, 2002;

- ❖ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza e figli, 2002;
- ❖ B. Poggio, *Mi racconti una storia. Metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci, 2004;
- ❖ R. Siebert, *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Roma, Carocci, 2003;
- ❖ C. Silva, *La nozione di cultura: riflessioni per un'educazione interculturale*, in "Attività", n. 29, 1998;
- ❖ C. Silva, G. Campani, (a cura di) *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milano, Franco Angeli, 2004;
- ❖ Silva C., *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, seconda edizione riveduta e aggiornata, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2005;
- ❖ Silva C., (a cura di) *Parole per dire parole per studiare. Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base*, Pisa, Del Cerro, 2001;
- ❖ F. Susi, (a cura di) *L'interculturalità possibile*, Ancia, Roma, 1995;
- ❖ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Angeli, Milano, 1988;
- ❖ F. Susi, *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999;
- ❖ G. Tassinari, *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma, 2002;
- ❖ T. Tordov, *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino, 1991;
- ❖ A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa, 2001;
- ❖ G. Wallnöfer, *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*, Mondadori, Milano, 2000.

Sitografia

- ❖ www.cestim.org/;
- ❖ www.comune.torino.it/cultura/intercultura/rivista/2004_03/rivista_b0.html;
- ❖ www.comune.prato.it/immigra/home.htm
- ❖ www.educational.rai.it/;
- ❖ www.edscuola.com;
- ❖ www.helios.unive.it/aliasve//moduli/dellapuppa2/intro.html;
- ❖ www.istruzione.it;
- ❖ www.irre.toscana.it/italiano_12/relazioni/silvaintercultura.rtf
- ❖ ismu.org/Italiano/index.htm;
- ❖ www.media.comune.bologna.it/snodo-centro_documentazione.htm;
- ❖ www.minori.it;
- ❖ www.nuovirapporti.org/pathways;
- ❖ www.provincia.arezzo.it/biblioteche/centrodoc/servizi.html;
- ❖ www.provincia.torino.it/xatlante/00start.htm;
- ❖ www.provincia.re.it/database/provincia/provre.nsf/;
- ❖ www.stranieri.it/index.html;
- ❖ www.women.it/impresadonna/associazioni/alm.htm.