

IMMIGRATI
E PERCORSI FORMATIVI

(a cura di C. Cominelli e M. Colombo)

n. 7/febbraio 2001

Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.)

Indice

INTRODUZIONE

Elena Besozzi

“Mimetizzarsi a scuola”. Le ragioni di un seminario. p. 2

Luisa Ribolzi

Un quadro di lettura per la ricerca: “Appartenenza etnica, modelli culturali e percorsi formativi”. p. 5

LO SCENARIO QUANTITATIVO

Claudia Cominelli

Gli immigrati a Brescia: dati di sfondo su adulti e minori. p. 9

Maddalena Colombo e Claudia Cominelli

La presenza di ragazzi immigrati nelle scuole italiane e bresciane. p. 17

LA RICERCA FRA GLI ALUNNI DI III MEDIA

Maddalena Colombo

Ragazzi intervistati nelle scuole medie di Brescia: elementi comuni e di differenziazione tra stranieri ed italiani. p. 28

Graziella Giovannini

Percorsi e progetti dei ragazzi immigrati. p. 39

TEMATICHE RILEVANTI

Chiara Cavagnini

Identità etnica e pratiche interculturali. p. 47

Roberta Ravani

La funzione di intermediazione culturale nella società contemporanea. p. 57

Luisa Anni

Star bene a scuola: testimonianze di ragazzi immigrati nella scuola superiore a Brescia. p. 69

Chiara Buizza

Immigrati e formazione professionale: il “Progetto Brescia”. p. 86

RASSEGNA STAMPA

p. 96

Introduzione

“MIMETIZZARSI A SCUOLA”

LE RAGIONI DI UN SEMINARIO

Elena Besozzi

Questo seminario è dedicato ai ragazzi immigrati e ai loro percorsi scolastici e formativi. L'occasione è offerta dalla conclusione di una ricerca nazionale, diretta e coordinata dalla prof.ssa Luisa Ribolzi, svolta in diverse città italiane, tra cui anche Brescia, finanziata dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (M.U.R.S.T.) e realizzata da una équipe dislocata in diverse realtà territoriali¹.

Per l'area bresciana è stato svolto un lavoro di rilevazione e analisi di dati raccolti nelle scuole medie inferiori, intervistando i ragazzi stranieri frequentanti il terzo anno, per cogliere la loro opinione, i loro atteggiamenti e orientamenti nei confronti della realtà scolastica, che avevano vissuto e che stavano vivendo, e per coglierne i progetti di vita e le scelte scolastiche future. Nel corso del seminario entreremo nel merito di alcune riflessioni sui percorsi e aspettative di questi ragazzi e ragazze.

E' importante osservare come questa ricerca si inserisca in un lavoro di studio ormai consolidato sulla realtà dell'immigrazione, sulla sua ricaduta nella scuola italiana e nello specifico nella scuola bresciana. Da anni, come sociologi dell'educazione, ci stiamo occupando del fenomeno migratorio e abbiamo iniziato un percorso intorno alla realtà dell'immigrazione, che è partito da una riflessione sugli atteggiamenti degli insegnanti di scuola elementare², poiché sono stati in qualche misura i primi a vivere il problema direttamente. L'impatto dell'immigrazione, infatti, si è colto inizialmente proprio nella scuola elementare, che ancora oggi rappresenta l'ordine di scuola maggiormente coinvolto, seguito poi in modo sempre più vistoso dalla scuola materna e successivamente dalla scuola media. Dopo questa riflessione sugli atteggiamenti degli insegnanti abbiamo pensato che fosse importante andare a vedere, in varie realtà del paese, come si sviluppavano le politiche scolastiche ed educative nei confronti dell'immigrazione e quindi dei minori in particolar

¹ Più precisamente, la ricerca, dal titolo “Appartenenza etnica, modelli culturali e percorsi formativi”, è stata svolta in 9 città italiane: Torino, Genova, Brescia, Bologna, Modena, Padova, Ravenna, Arezzo, Bari. Una pubblicazione relativa a tale studio è prevista per la primavera del 2001, ed. Fondazione Agnelli, Torino.

² Giovannini G. (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, ed. Franco Angeli, Milano, 1998.

modo in riferimento al problema scuola. Pertanto, è stata svolta una ricerca pubblicata in un quaderno del Dipartimento dell’Università di Genova e finanziata dalla Fondazione Agnelli di Torino³, che ha avuto come obiettivo la ricostruzione della realtà delle politiche educative e scolastiche a livello locale. Questo ci ha permesso di fare dei confronti interessanti tra realtà come Bologna, Bari, Torino, Genova, Milano, per misurare in sostanza l’esistenza della capacità di mettersi in rete, di creare dei collegamenti tra enti ed istituzione, oppure l’inadeguatezza degli interventi coordinati e quindi la necessità di rinforzare le politiche di scambio. E’ stata svolta, nel frattempo, un’altra ricerca che ha riguardato solo marginalmente l’immigrazione, finanziata dalla Fondazione Cariplo I.S.MU., che ha mirato a misurare l’esperienza della diversità nei preadolescenti milanesi⁴. In questa indagine erano inclusi nel campione anche un centinaio di ragazzi immigrati che esprimevano la loro esperienza della diversità, nel loro caso speculare, cioè la diversità italiana rispetto alla propria origine etnica. Da tutto ciò siamo arrivati alla consapevolezza della necessità di mettere a fuoco il percorso scolastico dei ragazzi stranieri, percorso che risulta fortemente eterogeneo e quindi anche con collocazioni e aspettative verso il futuro ampiamente diversificate.

Nell’articolazione del seminario il ruolo di *chairman* è stato riservato alla prof.ssa Luisa Ribolzi in quanto coordinatrice di questa ricerca, la quale illustrerà a grandi linee l’impostazione generale del lavoro svolto e qualche sua riflessione, seguirà la dott.ssa Claudia Cominelli, borsista presso l’Osservatorio Provinciale Immigrazione, che presenterà i dati di sfondo relativi ad adulti e minori rispetto alla presenza degli immigrati a Brescia. Poi, la prof.ssa Maddalena Colombo, che insegna Sociologia dell’educazione in Università Cattolica a Brescia, presenterà più direttamente qualche dato riguardante la ricerca con particolare riferimento alla realtà bresciana. Avremo poi due interventi: uno della dott.ssa Luisa Anni, che si è laureata in relazione a questa ricerca, approfondendo la situazione e il vissuto di ragazzi immigrati in prima superiore, andando ad osservare le scelte scolastiche operate dai ragazzi immigrati di terza media intervistati l’anno precedente e come si trovavano nella scuola superiore, attraverso lo svolgimento di colloqui in profondità. L’intervento successivo della dott.ssa Chiara Cavagnini, dottoranda in Sociologia e Metodologia della ricerca sociale all’Università Cattolica di Milano, che rivolge particolare attenzione ai problemi dell’immigrazione, riguarderà l’identità etnica e quindi anche le pratiche interculturali e l’educazione interculturale. Infine, la prof.ssa Graziella Giovannini, docente all’Università

³ AA.VV., *Bambini extra-comunitari a scuola: modelli di integrazione possibile*, in D.S.U. - Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi del comportamento e della comunicazione, a. II, n. 3, novembre 1997.

⁴ Besozzi E. (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, ed. Franco Angeli, Milano, 1999.

degli studi di Bologna, illustrerà alcuni aspetti che caratterizzano i percorsi e ai progetti di vita dei ragazzi immigrati, incontrati in questa ricerca.

UN QUADRO DI LETTURA PER LA RICERCA: “APPARTENENZA ETNICA, MODELLI CULTURALI E PERCORSI FORMATIVI”

Luisa Ribolzi

E' innanzitutto necessario sottolineare l'importanza di un lavoro che è cresciuto gradualmente e che ha in qualche misura accompagnato il trasformarsi della presenza dei ragazzi immigrati nella scuola e una sempre maggiore chiarezza, oltre che articolazione, di quelli che sono i loro bisogni.

Più che riportare delle informazioni relative ai dati di ricerca vorrei introdurre questo seminario con due o tre brevi osservazioni che derivano da tutto il consolidato delle ricerche che abbiamo svolto. Innanzitutto, la presenza dei bambini stranieri nella scuola è un elemento esemplare di messa alla prova della efficacia della scuola stessa. Una scuola che è capace di attrezzarsi per rispondere ai bisogni dei bambini stranieri è una scuola che con ogni probabilità è in grado di rispondere meglio anche ai bisogni dei bambini cosiddetti “normali” o del bambino “medio”. Inoltre, la presenza dei bambini stranieri ha messo in crisi l'illusione dell'uniformità: la scuola prima dell'autonomia era una scuola, e forse lo è ancora in buona parte, che considerava l'uniformità un valore e contemporaneamente considerava un disvalore, o comunque un problema aggiuntivo, la differenza. Con la presenza dei ragazzi stranieri è necessario ripensare globalmente al tipo di scuola, al tipo di approccio che la scuola dell'obbligo, ma in misura crescente anche la scuola secondaria, ha nei confronti dei suoi alunni. Tre possono essere i tipi di reazione distorti da parte della scuola nei confronti della diversità:

1. *una reazione di difesa*: “Cosa vogliono questi? Vogliono portarci via qualcosa!”. Coloro che sono diversi sono vissuti come una presenza minoritaria ma minacciosa. Certamente un po' di questo atteggiamento è presente ancora nella scuola, non tanto con i bambini più piccoli, ma più facilmente nella scuola media;
2. *una reazione di rinuncia*, cioè non ci si confronta, ci si astiene dal presentare noi stessi. Si tratta chiaramente di una reazione scarsamente costruttiva che comporta il rinunciare alla propria identità (in alcune scuole, per esempio, ci si astiene dal preparare il presepio per non “offendere” altre culture);

3. *un approccio romantico*: cioè una specie di mitizzazione della diversità dello straniero, un approccio che tende a negare l'esistenza di problemi.

Tutti questi tre atteggiamenti non comportano alcuno sforzo per ripensare globalmente il tipo di approccio che la scuola e le singole classi hanno nei confronti della totalità dei ragazzi tra cui anche i bambini stranieri, per costruire modelli formativi che realizzino un equilibrio tra basi comuni ed elementi differenziati.

Due altre osservazioni di contesto. Innanzitutto, emerge con chiarezza che la scuola da sola non può farcela. Certo, non tutti i ragazzi stranieri sono problematici: a Genova, per esempio, oltre al 40% dei ragazzi ha cominciato il proprio percorso scolastico nella scuola genovese. Si tratta quindi di soggetti arrivati in terza media dopo otto anni di presenza nel nostro sistema scolastico e quindi sono ormai totalmente inseriti. Però, di fatto, i ragazzi stranieri, sia che siano qui da soli, con una famiglia completa o con una famiglia monogenitoriale, sono portatori di un bisogno multidimensionale che richiede di essere affrontato in parte nella scuola e in parte fuori, con un uso costruttivo del tempo libero e con la collaborazione di altri settori dei servizi.

E' chiaro, non è facile leggere il bisogno di formazione di questi ragazzi, perché è elevata la tendenza a proiettare su di loro i nostri stereotipi, ma anche perché non si tratta sempre di un bisogno esplicitamente manifestato. Inoltre, il bisogno espresso in prima battuta da questi ragazzi e dalle loro famiglie spesso non è quello reale, ed è necessario scavare più a fondo per coglierne l'identità più autentica. In merito a quest'ultimo aspetto ciò che colpisce nell'analisi dei risultati di questa ricerca è vedere quanto facilmente cadiamo nell'inganno di credere che i ragazzi stranieri abbiano gli stessi desideri dei loro genitori. Invece, per esempio, il bisogno di identificazione con i coetanei espresso dai ragazzi stranieri è molto più elevato di quello che le loro famiglie desidererebbero e anche per quanto riguarda la patria questa è un'entità reale soprattutto per i genitori e per quei ragazzi che sono partiti in età adolescenziale e si sono inseriti nelle scuole medie. Per gli altri il progetto non è mediamente quello di tornare nel proprio paese di origine o comunque lo è in misura molto inferiore rispetto ai genitori. Un altro esempio riguarda il desiderio delle famiglie che i ragazzi imparino la lingua del loro paese d'origine, che è molto più ampio di quello dei ragazzi stessi che invece preferirebbero spesso imparare l'inglese.

Quindi, poiché è necessario che la scuola si ripensi globalmente, e si ripensi non da sola, la positività della presenza dei ragazzi stranieri come elemento di confronto, di integrazioni reciproche, di arricchimento, va progettato, seguito gradualmente e ciò pone di fronte a quesiti non facili:

1. come questo può avvenire?
2. Gli insegnanti hanno la formazione, sono in possesso delle capacità professionali che consentano loro di modificare in modo radicale la loro proposta didattica e il loro modo di rapportarsi con i servizi e con i mediatori culturali?
3. Di che strumenti dispone la scuola per impedire ai ragazzi un “mimetismo” che significa nascondimento o negazione?

Nonostante le difficoltà, la scuola si presenta comunque come uno degli ambiti più progrediti nell'utilizzo in senso positivo di sinergie, che la scuola possiede sicuramente in termini superiori rispetto alla società esterna e a ciò va dato ampio respiro per evitare una frattura tra il tipo di accoglienza che i ragazzi riscontrano negli istituti scolastici e il tipo di accoglienza che troveranno nella società.

Lo scenario quantitativo

GLI IMMIGRATI A BRESCIA: DATI DI SFONDO SU ADULTI E MINORI

Claudia Cominelli

1. Introduzione

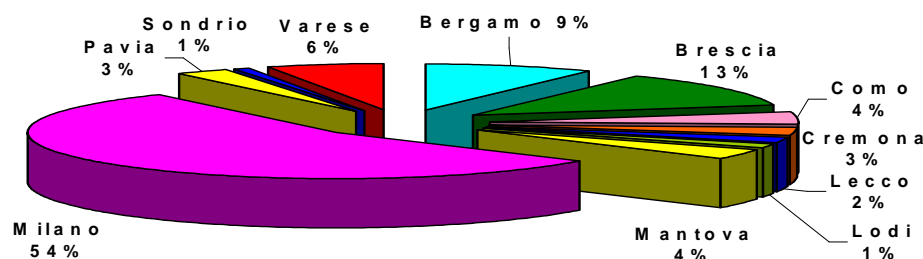
Per meglio conoscere il fenomeno migratorio è opportuno descrivere in termini quantitativi questa presenza. Tale modalità spesso si scontra con la problematicità nel reperire informazioni attendibili ma soprattutto comparabili fra loro. I dati utilizzati dalle diverse agenzie che si occupano delle rilevazioni si diversificano spesso dal punto di vista della indicazione temporale, della tipologia di immigrato considerata (comunitari, extracomunitari, stranieri in genere), della modalità di presenza (con permesso di soggiorno, con residenza), per cui analizzare il fenomeno confrontando più fonti risulta in molti casi complesso.

Il ricorso al piano della misurabilità può offrire in ogni caso informazioni significative per cogliere il fenomeno in termini più realistici, ridimensionando allarmismi infondati. Tuttavia va ricordato che tale approccio si limita, più che a conoscere realmente un determinato evento sociale, a circoscriverlo e delinearlo con contorni rassicuranti ma parziali.

2. Dati di sfondo sulla presenza degli adulti⁵

Secondo le stime fornite dal Dossier Caritas (2000), in Lombardia, Brescia (13%) rappresenta, per la presenza di stranieri con permesso di soggiorno, la seconda provincia dopo quella milanese, che ospita più della metà degli stranieri presenti sul territorio regionale (54%) (fig. 1).

Fig. 1: Presenza immigrati con permesso di soggiorno nelle province lombarde 31.12.1999 - valori % -



Fonte: Caritas di Roma, 2000, p. 299.

In valori assoluti, gli stranieri con permesso di soggiorno al 31.12.'99 sono 39.710, con un notevole incremento rispetto all'anno precedente (+ 50,8%) e un'incidenza sul totale della popolazione del 3,6%. Possiamo inoltre osservare (tab. 1) che dal 1996 al 1999 l'altra annualità che ha mostrato un notevole picco della presenza è stata il 1996 (+41,5%) dove si passa da 17.322 stranieri con permesso di soggiorno a una presenza di 24.520 unità, mentre l'annualità che ha segnato un decremento della presenza rispetto all'anno precedente è stata il 1998.

Tab. 1: Stranieri con permesso di soggiorno in Provincia di Brescia dal 31.12.1996 al 31.12.1999, variazione annua e incidenza degli stranieri sul totale della popolazione.

anno	Stranieri		Inc. stranieri
	v.a.	Variazione % annua rispetto al precedente	su tot. pop. %
1996	24.520	+41,5	2,3
1997	26.556	+8,3	2,4
1998	26.327	-0,8	2,4
1999	39.710	+50,8	3,6

Fonte: nostra elaborazione su dati Beretta, Lanzi, Marinelli, 1998, p. 34 e p. 37; Caritas di Roma, 1999, p. 127; Caritas di Roma, 2000, p. 299.

⁵ Ai fini del tema trattato in questo Quaderno ci limiteremo a riportare i dati relativi alla presenza degli immigrati nell'area provinciale e comunale, per ulteriori approfondimenti si rimanda a C. Cominelli, *Immigrazione a Brescia. Rapporto anno 1999/2000*, Quaderni dell'Osservatorio Provinciale Immigrazione (O.P.I.), n. 5, settembre 2000.

Per quanto riguarda la distribuzione secondo il genere, si tratta di una presenza prevalentemente maschile: nel 1999 i maschi rappresentavano il 65,3% della popolazione straniera e dopo un calo di entrambe le componenti nel 1998 (M. -19,1% e F. - 15,9%) possiamo osservare una notevole ripresa soprattutto dei maschi (+56,7%) ma anche delle femmine (+47,3%) (tab. 2).

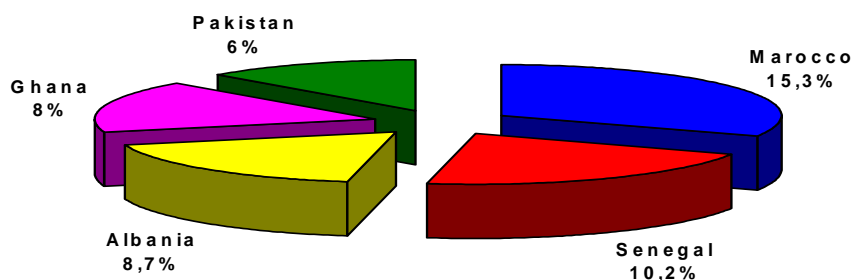
Tab. 2: Presenza maschile e femminile degli stranieri con permesso di soggiorno nella Provincia di Brescia dal 1996 al 1999 e variazione annua.

anno	Stranieri			
	Maschi %	Variazione % annua rispetto al precedente	Femmine %	Variazione % annua rispetto al precedente
1996	65,3	--	34,7	--
1997	64,8	+7,3	35,2	+10,1
1998	63,8	-19,1	36,2	-15,9
1999	65,3	+56,7	34,7	+47,3

Fonte: nostra elaborazione su dati in A. Lanzo, S. Rimoldi, 1999, p. 16 e Caritas di Roma, 2000, p. 299.

Per quanto riguarda la nazionalità di provenienza (fig. 2), gli stranieri con permesso di soggiorno in provincia di Brescia nel 1999 giungono principalmente dal continente africano e dal Nord-Est europeo: la percentuale più elevata è quella dei provenienti dal Marocco (15,3%), seguono la presenza senegalese (10,2%), quella albanese (8,7%), quella ghanese (8%) e quella pakistana (6%).

Fig. 2: Le cinque nazionalità maggiormente presenti in provincia di Brescia - 31.12.1999 - (Valori %)



Fonte: Caritas di Roma, 2000, p. 331.

Passando invece al solo Comune di Brescia, la presenza di stranieri dal 1996 al 1999 è aumentata di circa 4.684 unità: da 6.353 stranieri residenti al 31.12.'96, con un'incidenza sul

totale della popolazione bresciana del 3,4%, si è passati a 11.037 stranieri residenti con un’incidenza del 5,7%. Osservando la variazione annua è interessante notare come gli anni di maggior aumento della presenza straniera siano stati il 1997 e il 1999 con la medesima percentuale di incremento (+25,6%) mentre un significativo calo è riscontrabile nel 1998 (+10,0%) (tab. 3).

Tab. 3: Stranieri residenti e popolazione totale del Comune di Brescia dal 31.12.1996 al 31.12.1999, variazione annua e incidenza degli stranieri sul totale della popolazione.

anno	Stranieri		Inc. stranieri su tot . pop.
	v.a.	Variazione % annua rispetto al precedente	%
1996	6.353	+21,0	3,4
1997	7.981	+25,6	4,1
1998	8.782	+10,0	4,5
1999⁶	11.037	+ 25,6	5,7

Fonte: nostra elaborazione su dati dell’Ufficio Diffusione dell’Informazione Statistica del Comune di Brescia, 1998 e 1999.

Facendo riferimento alla distinzione di genere, anche per l’area comunale si tratta di una presenza prevalentemente maschile: 6.971 stranieri su 11.037 (pari al 63,1%) sono maschi: l’aumento della loro presenza aveva subito un significativo rallentamento nel 1998 (+ 7,8%) mentre il calo della presenza femminile era stato più contenuto (+ 14,1), ma decisamente significativo appare l’incremento nel 1999 (+25,2%), ancor più per le femmine (+ 26,3%) anche se l’anno di maggior incremento era stato per i maschi il 1997 (+27,4%) (tab. 4).

Tab. 4: Presenza maschile e femminile degli stranieri residenti nel Comune di Brescia dal 31.12.1996 al 31.12.1999 e variazione annua.

anno	Stranieri			
	Maschi %	Variazione % annua rispetto al precedente	Femmine %	Variazione % annua rispetto al precedente
1996	63,7	+22,1	36,3	+19,1
1997	64,6	+27,4	35,4	+22,3
1998	63,3	+7,8	36,7	+14,1
1999	63,1	+25,2	36,9	+26,3

Fonte: nostra elaborazione su dati dell’Ufficio Diffusione dell’Informazione Statistica del Comune di Brescia, 1998 e 1999.

⁶ Il dato, fornito dall’Ufficio Diffusione dell’Informazione Statistica del Comune di Brescia da fonte ISTAT, è da considerarsi ancora provvisorio e tali sono le relative elaborazioni.

Per quanto riguarda le nazionalità di provenienza (tab. 5), possiamo notare come, tra i residenti stranieri nel 1997, il gruppo più numeroso risulta essere quello della Serbia-Montenegro (10,4%), seguito da quello del Ghana (9,8%) e da quello del Pakistan (8,6%). Al quarto e quinto posto abbiamo Egitto (7,3%) e Cina (6,7%). I marocchini compaiono in sesta posizione con una presenza del 6,2% e i senegalesi in settima (4,8%). Gli ultimi posti nella graduatoria delle 10 nazionalità più numerose a Brescia sono occupati da Filippine (4,3%), Albania (3,4%) e Sri Lanka (3%).

Un confronto con il 1998 mostra un leggero aumento della popolazione ghanese (da 788 nel 1997 a 863 nel 1998), che passa ad occupare la prima posizione nella graduatoria delle presenze e una diminuzione di quella proveniente dalla ex-Jugoslavia (da 834 nel 1997 a 798 nel 1998). Le altre nazionalità mantengono grosso modo invariata la numerosità della loro presenza, eccetto la popolazione filippina in graduale aumento (da 345 unità a 430).

Nel 1999 resta invariato il primato della nazionalità ghanese, che rappresenta il 9,3% del totale della popolazione straniera residente, continua il calo della presenza dei provenienti dalla Ex-Jugoslavia (8,1%) che da prima nazionalità per numerosità di presenza passano al terzo posto della graduatoria delle prime 10 nazionalità. In progressivo calo anche la numerosità della presenza senegalese (4,2%) mentre è in aumento quella degli albanesi (5,2%) e dei cittadini dello Sri-Lanka (4,4%).

Tab. 5: Prime dieci cittadinanze per numerosità della popolazione straniera residente nel Comune di Brescia al 31.12.1997, 31.12.1998 e 31.12.1999.

Cittadinanza		1997		Cittadinanza		1998		Cittadinanza		1999	
		v.a.	%			v.a.	%			v.a.	%
1	Ex-Jugoslavia	834	10,4	1	Ghana	863	9,8	1.	Ghana	1.034	9,3
2	Ghana	788	9,8	2	Ex-Jugoslavia	798	9,1	2.	Pakistan	1.021	9,2
3	Pakistan	687	8,6	3	Pakistan	776	8,8	3.	Ex-Jugoslavia	898	8,1
4	Egitto	585	7,3	4	Egitto	622	7,1	4.	Egitto	811	7,3
5	Cina	536	6,7	5	Cina	597	6,8	5.	Cina	801	7,2
6	Marocco	500	6,2	6	Marocco	514	5,9	6.	Marocco	611	5,5
7	Senegal	385	4,8	7	Filippine	430	4,9	7.	Albania	577	5,2
8	Filippine	345	4,3	8	Senegal	407	4,6	8.	Filippine	513	4,6
9	Albania	276	3,4	9	Albania	346	3,9	9.	Sri Lanka	486	4,4
10	Sri Lanka	245	3,0	10	Sri Lanka	261	3,0	10.	Senegal	466	4,2
Altre cittadinanze		2.800	35,5	Altre cittadinanze		3.168	36,1	Altre cittadinanze		3.819	34,6
Totale		7.981	100,0	Totale		8.782	100,0	Totale		11.037	100,0

Fonte: Ufficio Diffusione dell'Informazione Statistica su dati dell'Anagrafe del Comune di Brescia, 1998.

3. Dati di sfondo sulla presenza dei minori

Come accade per altri aspetti del fenomeno migratorio, anche la descrizione dei caratteri relativi alla presenza dei minori stranieri comporta numerose difficoltà, a partire da una loro definizione in termini quantitativi: non tutti i minori infatti hanno un loro documento e molti sono segnalati sul permesso di soggiorno dei genitori, pertanto il loro numero complessivo è spesso di incerta determinazione.

Al 31.12.'99, secondo i dati ISTAT, i minori stranieri in Italia sono 229.851 (tab. 6), con un aumento rispetto all'anno precedente di 43.561 unità e un'incidenza sulla popolazione straniera residente del 18,1%. L'aumento maggiore si è avuto al Sud con oltre il 25%, seguito dal Nord con il 23% circa, mentre nelle altre aree il tasso di aumento è stato inferiore al 20%. Rispetto alla ripartizione per regione, la concentrazione maggiore si riscontra in Lombardia, che accoglie poco meno di un quarto di tutti i minori presenti in Italia (Caritas di Roma, 2000; 180).

Tab. 6: Minori stranieri residenti al 31.12.1999.

	Maschi	Femmine	Totale
Lombardia	29.913	27.153	57.066
Nord-ovest	42.426	38.887	81.313
Nord-est	30.745	27.672	58.417
Centro	30.451	27.507	57.958
Sud	9.950	8.830	18.780
Isole	6.952	6.431	13.383
Italia	120.524	109.327	229.851

Fonte: Caritas di Roma, 2000, p. 183 su dati ISTAT.

Per quanto riguarda la provincia (tab. 7), sempre secondo i dati ISTAT (Lanzo, Rimoldi, 1999) risulta che i minorenni presenti in provincia di Brescia al 31.12.'98 rappresentano il 20,1% della popolazione straniera residente e presentano un incremento elevato (anche se costante) sia tra il 1996 e il 1997 (+26%) sia tra il 1997 e il 1998 (+25,7%).

Nel 1999 i minori presenti in provincia sono in valori assoluti 8.699, con un'incidenza sul totale della popolazione straniera residente del 24,8%, e un incremento rispetto all'anno precedente del +32,5%.

Tab. 7: Adulti e minori stranieri residenti nella Provincia di Brescia e variazione annua dal 1996 al 1999 e variazione annua.

anno	Stranieri		
	Adulti %	Minori %	Variazione % annua minori rispetto al precedente
1996	81,9	18,1	-----
1997	81,0	19,0	+26,0
1998	79,9	20,1	+25,7
1999	75,2	24,8	+32,5

Fonte: nostra elaborazione da dati A. Lanzo, S. Rimoldi, 1999, p.17. per anni 1996-1998; www.istat.it per anno 1999.

Facendo riferimento all’area del Comune di Brescia (tab. 8), i minorenni nel 1998 sono 1.674 pari al 19% rispetto al totale degli stranieri, con un incremento rispetto all’anno precedente del 21,6%.

Nel 1999 i minori mostrano un incremento rispetto all’anno precedente di +23,7%: in valori assoluti ammontano a 2.072, unità con un’incidenza sul totale della popolazione straniera residente del 18,7%.

Tab. 8: Adulti e minori stranieri residenti nel Comune di Brescia e variazione annua dal 1997 al 1999.

anno	Stranieri		
	Adulti %	Minori %	Variazione % annua rispetto al precedente
1997	82,8	17,2	--
1998	81,0	19,0	+21,6
1999	81,3	18,7	+23,7

Fonte: nostra elaborazione su dati dell’Ufficio Diffusione dell’Informazione Statistica del Comune di Brescia, 1998 per gli anni 1997-1998; www.istat.it per 1999.

Bibliografia

- CARITAS DI ROMA (1999), *Immigrazione Dossier statistico '99*, Anterem, Roma.
- CARITAS DI ROMA (2000), *Immigrazione Dossier statistico 2000*, Anterem, Roma.
- COLASANTO M., MARTINELLI M., ZUCCHETTI E. (2000), *Formazione professionale, enti locali e immigrazione*, Quaderni I.S.MU., n. 1.
- FONDAZIONE CARIPLO I.S.MU. (2000), *Quinto rapporto sulle migrazioni 1999*, Franco Angeli, Milano.
- LANZO A., RIMOLDI S. (1999), *Atlante dell'immigrazione in Lombardia. Stranieri residenti 1993 – 1998*, Regione Lombardia – Fondazione Cariplo I.S.MU., Milano.
- UFFICIO DIFFUSIONE DELL'INFORMAZIONE STATISTICA - COMUNE DI BRESCIA (14 giugno 1999), *Brescia in cifre*, fascicolo 0/99.

LA PRESENZA DI IMMIGRATI NELLE SCUOLE ITALIANE E BRESCIANE

Maddalena Colombo e Claudia Cominelli⁷

1. Alunni immigrati nelle scuole italiane

La situazione delle scuole bresciane riflette coerentemente la realtà del nostro territorio nazionale, dove secondo le ultime indagini il numero degli alunni stranieri ha avuto un accrescimento poderoso: secondo l'indagine del Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione generale del personale, degli addetti e degli Amministrativi (1998, pp. 1-4) si osserva che nel periodo 1983/84 - 1997/98 esso è aumentato del 1000 per cento. Il medesimo rapporto segnala quindi l'urgenza di «prendere in considerazione i problemi didattici e gestionali che questo fenomeno comporta in tutti gli ordini di scuola». Anche nell'ultima rilevazione (1999) tale urgenza viene sottolineata, poiché l'accrescimento della presenza straniera nel sistema scolastico è risultato ancora più vistoso negli ultimi due anni: il numero complessivo delle presenze in tutti gli ordini e gradi di scuola è di 119.679 alunni con cittadinanza non italiana (comunitari ed extracomunitari), pari al 1,47% della popolazione scolastica e con un aumento del 1960% (M.P.I. 2000, p. 10).

Sempre a livello nazionale è l'ISTAT (1998, p. 91) a supporre che, dopo più di un decennio di esperienze migratorie nel nostro paese, i tassi di scolarità dei bambini stranieri siano prossimi al 100% per la scuola elementare e media, come avviene per i bambini italiani. Ciò è dovuto sia alla necessità delle famiglie immigrate di trovare una soluzione per la cura dei figli, sia al bisogno di alfabetizzazione dei minori (e di conseguenza anche degli adulti conviventi), sia al carattere di investimento per il futuro che gli immigrati sembrano attribuire all'istruzione. In ogni caso la presenza massiccia di bambini nelle scuole dell'obbligo italiane e l'incremento, anche se più contenuto, nelle secondarie, sono dati che confermano l'ipotesi di *un'evoluzione del fenomeno migratorio verso la stabilizzazione in Italia e l'integrazione socio-culturale*⁸.

⁷ Il paragrafo 1 è redatto da Maddalena Colombo. Il paragrafo 2 è redatto da Claudia Cominelli.

⁸ Non si hanno invece riscontri analoghi nel settore di istruzione post-secondario. Gli iscritti stranieri nelle facoltà universitarie non sono infatti giovani che vengono in Italia al seguito della famiglia, ma soggetti indipendenti per i quali non si può parlare propriamente di emigrazione. Tra gli studenti universitari non italiani, solo il 36,4% proviene da paesi a forte

A livello locale, invece, le statistiche dei Provveditorati agli studi sono ancora inefficienti e spesso le indagini interne all'organizzazione scolastica non sono comparabili con le rilevazioni di altri servizi. Sempre di più emerge allora la necessità di uniformare le classificazioni e le richieste informative alle scuole, in modo da rilevare, oltre ai dati di “stock” (sempre meno significativi specie se locali), anche gli indicatori di “flusso” (cfr. Barattini 1997). La «conoscenza qualificata e sistematica» della popolazione scolastica non italiana infatti diventa uno strumento sempre più indispensabile a chi opera nella scuola. Non è più ineludibile, si dice da più parti, la presa d'atto dell'enorme varietà di provenienze, lingue madri, appartenenze religiose, percorsi evolutivi, percorsi di studio, tipi di insediamento e modelli di convivenza, orientamenti normativi, ecc. che caratterizzano la nostra scuola. Tutte queste sono informazioni di dettaglio, che ormai si rivelano necessarie per comporre il quadro descrittivo dell'attuale contesto in cui si fa educazione: senza di esse non è possibile programmare interventi scolastici opportuni, ma si può solo improvvisare e reagire all'emergenza (Besozzi 1997)⁹.

Per descrivere meglio il carattere composito della popolazione straniera presente nella scuola italiana, è sufficiente riferirsi ai dati del Ministero della Pubblica Istruzione (2000, p. 45): complessivamente sono presenti alunni con 182 nazionalità diverse, 18 religioni professate, 78 lingue madri. Pertanto non si può parlare di dominanza, all'interno della componente straniera, di una cultura d'origine rispetto alle altre, poiché lo scenario si presenta davvero variegato e multietnico.

Ma è proprio dalla rilevazione quantitativa della presenza degli alunni stranieri che emerge una questione di notevole importanza per chi osserva la realtà dell'immigrazione con sguardo attento e non ingenuo: *vi sono ancora molte imprecisioni sul conteggio della popolazione scolastica straniera, a partire dall'ambiguità insita nella definizione stessa di 'straniero'*. C'è chi definisce straniero solo l'alunno con cittadinanza non italiana e con entrambi i genitori stranieri (ipotesi riduttiva), oppure chi vi include anche quelli con cittadinanza italiana (perché nati in Italia o adottati), i figli di coppia mista, e i nomadi o zingari anche se aventi cittadinanza italiana (ipotesi estensiva). In talune situazioni può addirittura capitare che l'inclusione di soggetti con provenienze miste o nati in Italia da genitori stranieri provochi la

pressione migratoria (ISTAT 1998, pag. 98) e comunque la presenza straniera nelle università italiane ha subito un lento e graduale decremento (salvo alcune facoltà dove è stabile, come Giurisprudenza).

⁹ A questo riguardo, si segnala che l'ultimo rapporto commissionato dal Ministero della Pubblica Istruzione sembra suggerire un approccio più globale e comprendente al fenomeno degli alunni stranieri, invitando gli operatori a non fermarsi al dato quantitativo; inoltre fornisce per ogni provincia il numero di nazionalità, di lingue e di religioni professate per indicare la complessità legata allo scenario multiculturale. Tuttavia si tratta di un'analisi, ancora lontana dalla comprensione delle

reazione difensiva della famiglia o della scuola, poiché tale inclusione è considerata a prima vista un etichettamento discriminante. In effetti, data la rapidità con cui sta avvenendo il processo di stabilizzazione delle famiglie straniere in Italia, c'è ragione di ritenere che il calcolo separato della popolazione scolastica italiana e non italiana, tra pochi anni non avrà più alcuna ragion d'essere.

Pertanto, se le statistiche sulla frequenza scolastica dei ragazzi stranieri sono in genere preziose poiché permettono di stimare i minori stranieri presenti in un dato contesto, (superando le difficoltà emergenti nella documentazione della Questura in cui il minore è spesso assente perché 'incluso' nel permesso di soggiorno dei genitori), tuttavia non si può pensare di esaurire la conoscenza del fenomeno migratorio basandosi solo sui dati quantitativi. Con la coscienza di questo rilevante limite, è da molti segnalata *l'urgenza di approfondire meglio la realtà di questa componente della scuola attraverso metodi più introspettivi per esempio con l'indagine diretta.*

Riguardo alla *nazione di provenienza*, dall'indagine del M.P.I. sopra citata, Albania e Marocco risultano gli stati da cui proviene il maggior numero di alunni stranieri presenti nelle scuole italiane (20.859 sono gli studenti albanesi e 20.705 quelli marocchini, pari rispettivamente al 17.4% e al 17.3% degli alunni stranieri in Italia). Vi sono ragazzi albanesi e marocchini in quasi tutte le province, e in quelle a più elevata densità di alunni stranieri costituiscono i maggiori gruppi nazionali (Roma, Torino, Brescia, ecc.). Altre nazionalità che spiccano per la numerosità, collocate però in alcune province e non diffuse ovunque, sono: Cina (presente soprattutto a Milano e a Firenze: rappresentano il 6,8% degli stranieri in Italia), Serbia-Montenegro (a Vicenza, pari al 24,7% del totale stranieri), Ecuador (a Genova, pari al 1,35% del totale stranieri) e India (Cremona, pari al 2,1% del totale stranieri) (M.P.I. 2000, p. 45).

Tornando ai due più folti gruppi di provenienza, i marocchini sono già da tempo considerati tra i più propensi all'uso della scuola per i propri figli, sia perché più numerosi in Italia (rappresentano l' 11.6% degli stranieri presenti) (I.S.MU. 2000a, p. 276), sia per l'elevata presenza minorile al proprio interno, avendo finora ottenuto il maggior numero di autorizzazioni all'ingresso in Italia per i familiari. Per quanto riguarda gli albanesi, invece, c'è da segnalare che la loro presenza ha registrato un'impennata straordinaria negli ultimi anni, non solo in generale (rappresentano la seconda nazionalità, con il 7.6% dei soggiornanti

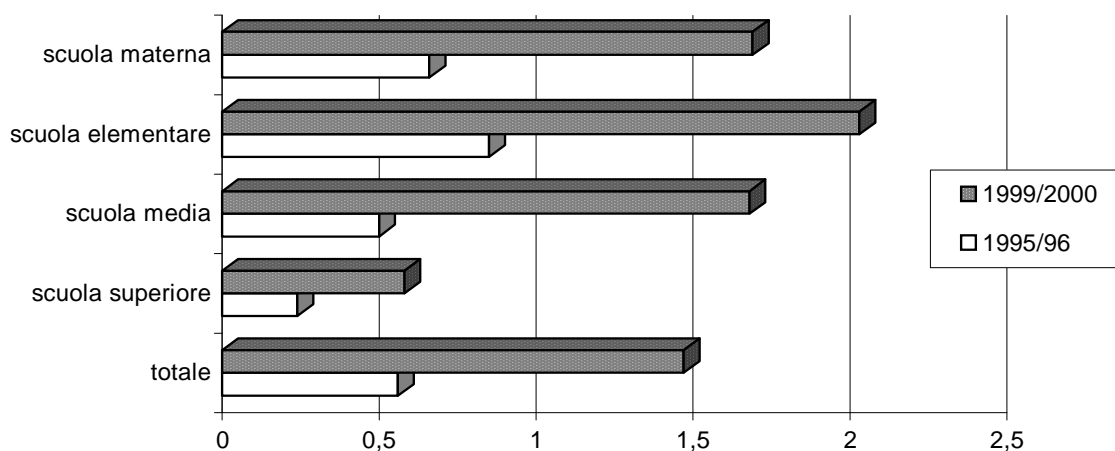
culture accolte: gli aspetti culturali (lingua e religione) attribuiti alla popolazione straniera sono stati infatti desunti da un atlante e non rilevati direttamente dai soggetti (M.P.I. 2000).

in Italia) ma soprattutto nella scuola: se due anni prima vi erano circa 8300 alunni albanesi (cifra che era già raddoppiata nei due anni precedenti), la quota ricoperta oggi, di tre volte superiore è una sostanziale novità nel panorama formativo; la loro propensione verso l’istruzione è indicata anche dal fatto che sono presenti nella scuola superiore con 2.138 unità, in assoluto la nazionalità più rappresentata nella secondaria.

Altre tendenze generali segnalate dalle indagini nazionali sono:

- l’aumento costante di alunni stranieri *nati in Italia* da genitori con cittadinanza non italiana;
- *l’incremento medio nazionale* degli alunni stranieri nel totale delle scuole (relativamente al periodo 1990-95) è stato calcolato in +145% in cinque anni, con punte più elevate nelle scuole materne (+178%) e valori più contenuti nelle scuole superiori (+100%): ciò significa che mediamente si calcola per i prossimi anni un incremento del 30% annuo a cui occorrerà fare fronte con dotazioni di strutture, metodi e competenze;
- in tutti gli ordini di scuola è accresciuta notevolmente l’importanza degli *alunni di provenienza europea centro-orientale*, nel senso che i ragazzi dei paesi dell’Europa dell’Est stanno evidenziando un incremento superiore a quelli di altre provenienze;
- nella scuola media si osserva una mancanza, fra le nazioni più rappresentate, di: Ghana, India e Tunisia, che invece risultano presenti nella scuola materna ed elementare: segno che indica sia la minore numerosità assoluta, sia la più giovane età dei figli in questi gruppi nazionali;
- la *distribuzione territoriale* degli stranieri nella scuola non è per nulla uniforme nella nostra penisola: circa il 90% degli alunni stranieri è localizzato nell’Italia centro-settentrionale (e più di un quarto del totale si trova in Lombardia);
- *l’incidenza media* degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica generale è decisamente aumentata: confrontando il dato del 95/96 e quello del 97/98 si passa da 0.56 alunni stranieri su 100 alunni, a 0.76 alunni stranieri su 100 alunni, con un incremento 0.2 punti percentuali (cfr. grafico n. 1). L’ultima rilevazione conferma la tendenza incrementale, registrando un’incidenza media di 1.47 alunni stranieri su 100 alunni (scuole statali e non statali);
- è in crescita anche la *differenziazione delle culture d’origine*: specialmente nei contesti a più alta concentrazione di alunni stranieri (prime 10 province) si ha un aumento della varietà delle provenienze.

Graf.1 - Incidenza % alunni stranieri su popolazione scolastica. Confronto 95/96 - 99/2000, vari ordini di scuola (Italia) e totale (Italia).



Fonti: Istat 1998 per il 95/96; M.P.I. 2000 per il 99/2000.

2. La presenza degli immigrati nelle scuole di Brescia

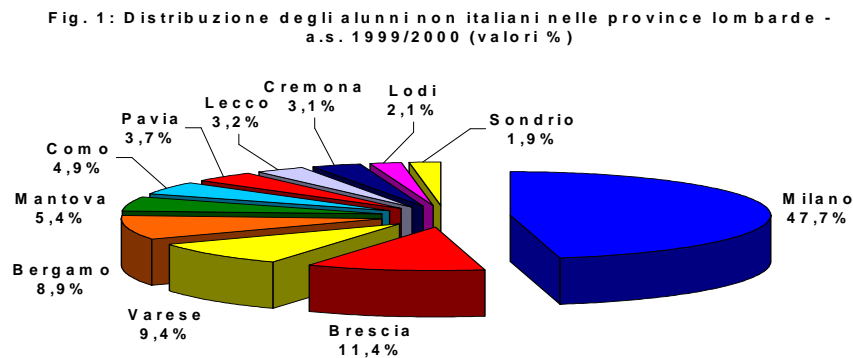
Benché la presenza di alunni stranieri nelle scuole della provincia di Brescia non possa essere paragonata in termini assoluti con quella di altre provincie d'Italia, come Milano, Roma o Torino (tab. 1), è confermato qui il continuo aumento della presenza di bambini stranieri nei diversi istituti scolastici. La provincia di Brescia accoglie negli istituti scolastici secondo il Ministero della Pubblica Istruzione (2000) 5.061 alunni stranieri e si trova al quarto posto nella graduatoria delle provincie italiane con la maggior presenza di immigrati nelle scuole.

Tab. 1: Le prime 10 provincie italiane con maggiore presenza di alunni stranieri nelle scuole statali e non, a.s. 1999/2000.

provincia		U.E.	Non U.E.	Africa	America	Asia	Oceania e apolidi	Tot. stranieri
1	Milano	382	2.230	3.261	3.032	3.927	16	12.848
2	Roma	269	4.056	1.634	1.924	2.106	85	10.074
3	Torino	158	1.495	1.876	858	672	2	5.061
4	Brescia	123	1.584	1.818	284	940	0	4.749
5	Vicenza	44	1.809	1.208	305	414	1	3.781
6	Treviso	53	1.816	1.060	245	297	0	3.471
7	Bologna	77	871	1.569	206	743	0	3.466
8	Verona	121	1.162	1.424	210	397	2	3.316
9	Perugia	111	1.208	697	286	155	4	2.461
10	Reggio Emilia	25	462	988	94	570	4	2.143

Fonte: M.P.I., 2000, p. 52-54.

Secondo un'altra recente rilevazione (Regione Lombardia, Ministero Pubblica Istruzione, Fondazione Cariplo I.S.MU., 2000), in termini percentuali possiamo osservare (fig. 1) che Milano accoglie nell'anno scolastico 1999/2000 quasi il 50% degli alunni di altre culture (inclusi i figli di coppia mista e i nomadi) della Lombardia, che Brescia al secondo posto ne ha inseriti nelle proprie scuole l'11,4%, seguono Varese con il 9,4%, Bergamo con l'8,9%, Mantova con il 5,4%, ecc.



Fonte: Regione Lombardia, Ministero Pubblica Istruzione, Fondazione Cariplo I.S.MU., 2000, p. 29.

Secondo la medesima fonte, gli alunni di altre culture (stranieri, figli di coppia mista, nomadi) sono così distribuiti nelle scuole della provincia bresciana: 663 nelle scuole materne, 2.245 nelle scuole elementari, 1.085 nelle medie e 1.097 nelle superiori per un ammontare di 5.090 presenza di cui 3.589 stranieri, 1.375 figli di coppia mista e 126 nomadi, con un'incidenza complessiva sul totale della popolazione scolastica del 4,3% (tab.2).

Tab. 2: Alunni di altre culture, incidenza sulla popolazione scolastica totale in provincia di Brescia distinti per ordine di scuola, anno 1999/2000.

Tipo di scuola	Tot. alunni di altre culture	Pop. Tot.	Incidenza su tot. pop.
Materna	663	10.340	6,2
Elementare	2.245	47.877	5,9
Media	1.085	28.218	4,6
Superiore	1.097	36.563	2,4
totale	5.090	122.998	4,3

Fonte: Regione Lombardia, Ministero Pubblica Istruzione, Fondazione Cariplo I.S.MU., 2000, p. 28 - 33.

Notiamo inoltre che l'incidenza degli stranieri è superiore nei gradi più bassi dell'istruzione, mentre si presenta più ridotta nei gradi più avanzati. Su questa distribuzione si possono fare 2

ipotesi: una di carattere demografico, per cui nascite e ricongiungimenti (maggiormente probabili quanto più il figlio è in tenera età) spiegano una maggior presenza nelle scuole materne ed elementari; una seconda ipotesi riguarda l’azione selettiva della scuola che tende ad allontanare i soggetti valutati più deboli dal punto di vista della riuscita negli studi e di riflesso si presenta il problema della dispersione scolastica per questi alunni spesso con difficoltà di inserimento e di adattamento alle aspettative scolastiche.

C’è da attendersi, comunque, un sensibile aumento di stranieri, almeno nelle prime classi delle superiori, per effetto del prolungamento dell’obbligo scolastico a partire dal 2000/2001. Riguardo alle nazionalità di provenienza (tab. 3), gli stranieri presenti nelle scuole bresciane provengono principalmente dal Marocco (20,1%), dall’Albania (13%), dalla Ex-Jugoslavia (7,7%), dal Ghana (6,7%) e dall’India (6,1%).

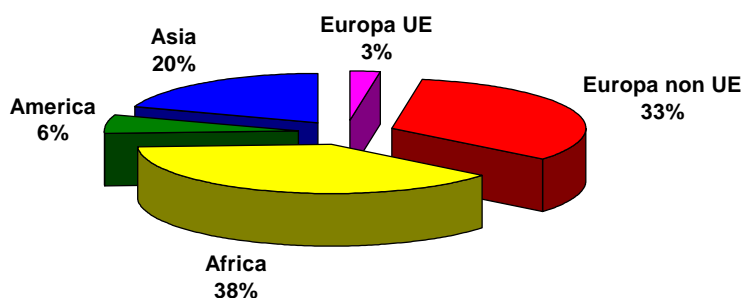
Tab. 3: Provenienze più rappresentative degli alunni di altre culture nelle scuole della provincia di Brescia

Nazionalità di provenienza	v.a.	%
Marocco	720	20,1
Albania	464	13,0
Jugoslavia	276	7,7
Ghana	239	6,7
India	219	6,1
Cina	211	5,9
Pakistan	198	5,5
Bosnia	137	3,8
Tunisia	71	2,0
Brasile	66	1,8
Egitto	63	1,8
Altre	914	25,5
Totale	3.578	100,0

Fonte: Regione Lombardia, Ministero Pubblica Istruzione, Fondazione Cariplo I.S.MU., 2000, p. 47.

Una disaggregazione per macroaree (fig. 2) mostra come gli alunni stranieri nella provincia di Brescia siano quindi principalmente provenienti dall’Africa (38%), dall’Europa non UE (33%) e dall’Asia (20%), seguono poi con una percentuale molto più contenuta America (6%) e Europa UE (3%).

Fig. 2: Macroaree di appartenenza degli alunni stranieri in provincia di Brescia - a.s. 1999/2000 (valori %)



Fonte: Eds, 2000, p. 43.

Per quanto riguarda il Comune di Brescia, facendo riferimento all'anno scolastico 1999/2000, gli alunni stranieri sono complessivamente 1.190, di cui 521 nelle elementari, 325 nella scuola media inferiore e 235 negli istituti superiori, con un'incidenza sul totale della popolazione scolastica comunale del 4% e un incremento rispetto all'anno precedente del +68,7% (pari a 485 unità) (tab. 4).

Tab. 4: Alunni stranieri (extracomunitari e nomadi) e popolazione scolastica totale e nelle scuole statali elementari e superiori del Comune di Brescia, a.s. 1998/'99 e 1999/'00.

Tipi di scuola	a.s. 1998/'99			a.s. 1999/'00			Increm. %
	Stranieri	Pop. Tot.	incid.%	Stranieri	Pop. Tot.	incid.%	
Elementare	375	7.055	5,3	521	7.457	6,9	+38,9
Medie inf.	196	4.186	4,6	325	4.524	7,1	+65,8
Medie sup.	134	16.066	0,8	235	16.515	1,4	+75,3
totale	705	27.307	3,0	1.190	29.705	4,0	+68,7

Fonte: Comune di Brescia – Settore Pubblica Istruzione su dati Provveditorato agli studi di Brescia, 2000.

Al di là della quantificazione della presenza, ciò che merita particolare attenzione è la qualità dell'inserimento scolastico degli alunni stranieri. Possiamo notare che, per quanto riguarda gli istituti scolastici comunali, è elevato il numero di studenti stranieri con un percorso scolastico irregolare (tab. 5), cioè con almeno un anno di ritardo rispetto all'età anagrafica: il tasso di ritardo è del 38% alle elementari, del 63% alle medie e del 53% alle superiori.

Questi ritardi non significano di per sé insuccesso scolastico (e quindi probabilità di bocciature e ripetenze). Piuttosto, sono in genere da imputare a discontinuità nel percorso

scolastico, avviato nel paese d’origine e proseguito in Italia dopo l’immigrazione o il ricongiungimento familiare. Va considerato infatti, che l’inserimento nelle scuole italiane, soprattutto negli anni passati, è avvenuto di frequente collocando l’allievo in classi inferiori alla sua età, motivando ciò con il problema della lingua, che costituisce un ostacolo evidente per l’apprendimento.

Tab. 5: Tasso di ritardo scolastico di uno o più anni degli alunni stranieri nelle scuole elementari, medie inf., medie sup. della provincia di Brescia, a.s. 1997/’98.

Provincia	scuola elementare	scuola media inf.	scuola media sup.
Brescia	38%	63%	53%

Fonte: Provveditorato agli studi di Brescia,1998.

Passando invece all’area formativa per gli adulti, è a partire dal 1992/’93 che nel bresciano si realizzano attività formative rivolte all’utenza straniera, grazie alla collaborazione di diverse istituzioni (Comune, Regione e Provveditorato). Dopo le prime sperimentazioni, nel 1993 nasce il “Progetto Brescia”, finalizzato a conferire un carattere unitario ai diversi interventi nel settore educativo e formativo, coinvolgendo e valorizzando le competenze specifiche di ciascun attore: il Provveditorato ha offerto le strutture logistiche e il corpo insegnante per i corsi di alfabetizzazione all’interno dei programmi di istruzione di base 150 ore o all’interno di programmi specifici di insegnamento della lingua; il Centro di Formazione Professionale (Regione Lombardia) ha messo a disposizione i propri laboratori e il proprio personale docente specializzato, affiancato anche da volontari; il Comune di Brescia, le proprie strutture scolastiche e le competenze dell’Ufficio Stranieri.

A partire dal 1997, sulla scorta dell’Ordinanza Ministeriale 456/97, che proponeva di ripensare all’offerta formativa con lo scopo di ideare progetti più articolati di collaborazione tra scuola, comunità locali, mondo del lavoro, nascono i Centri territoriali per l’istruzione e la formazione professionale (attualmente 7 nel bresciano).

Dopo le prime sperimentazioni del “Progetto Brescia”, avvenute nel capoluogo, l’attivazione dei Centri territoriali ha comportato un allargamento dell’esperienza a tutta la provincia.

Attualmente, per l’anno 1999/2000, i soli corsi di Formazione Professionale (senza quindi considerare altre tipologie di corsi come quelli di sola lingua italiana, di alfabetizzazione e i

corsi SIRIO) hanno visto la partecipazione di 325 cittadini stranieri con un eccezionale incremento di iscrizioni rispetto all’anno precedente del + 170,8%¹⁰.

Bibliografia

- AA.VV. (1997), *Bambini extracomunitari a scuola: modelli di integrazione possibile*, in D.S.U.- Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione, a. II, n. 3, novembre 1997.
- BARATTINI F. (1997), *Quale sistema informativo per l’inserimento scolastico degli alunni stranieri?*, in “D.S.U.”- Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione, a. II, n. 3, novembre 1997, pp. 63-68.
- BESOZZI E. (1997), *La presenza di alunni stranieri in Lombardia: riflessioni introduttive e proposte*, “Quaderni I.S.MU.”, n. 7.
- C.I.T.E. (Centro per l’Innovazione Tecnico Educativa) di Brescia – Regione Lombardia (1999), *Informazioni statistiche sull’istruzione*, n. 8.
- C.I.T.E. (Centro per l’Innovazione Tecnico Educativa) di Brescia – Regione Lombardia (2000a), *L’istruzione scolastica in provincia di Brescia dieci anni a confronto*.
- C.I.T.E. (Centro per l’Innovazione Tecnico Educativa) di Brescia – Regione Lombardia (2000b), *Informazioni statistiche sull’istruzione*, n. 1 serie nuova.
- COLOMBO M. (1997), *I contesti di immigrazione e l’inserimento scolastico*, in “DSU”- Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione, a.II, n.3, ppag. 41-62.
- MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE (a cura di) (2000), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali, anno scolastico 1999/2000*, doc. web, Roma.
- I.S.MU. (a cura di) (1999), *IV Rapporto sulle migrazioni 1998*, Franco Angeli, Milano.
- I.S.MU. (a cura di) (2000a), *V Rapporto sulle migrazioni 1999*, Franco Angeli, Milano.
- I.S.MU. (a cura di) (2000b), *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia – Il indagine*, in “Quaderni I.S.MU.”, n. 2/2000.
- ISTAT (1998), *La presenza straniera in Italia negli anni '90*, Ist. Poligrafico, Roma.
- MARINELLI M., BERETTA C., LANZI PAG. (a cura di) (1998), *Stranieri e terzomondiali in Italia*, cicl. Brescia.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1998), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali, a.s.97/98*, cicl. Roma.
- ZANFRINI L. (1998), *Leggere le migrazioni. I risultati della ricerca empirica, le categorie interpretative, i problemi aperti*, Franco Angeli, Milano.

¹⁰ Per un approfondimento in merito si rimanda alla sezione approfondimenti del presente Quaderno (contributo di C. Buizza) e a Colasanto, M., Martinelli M., Zucchetti E., *Formazione professionale, enti locali e immigrazione*, Quaderni I.S.MU., n.1, 2000.

La ricerca fra gli alunni di III media

**I RAGAZZI INTERVISTATI NELLE SCUOLE MEDIE DI BRESCIA:
ELEMENTI COMUNI E DI DIFFERENZIAZIONE
TRA STRANIERI E ITALIANI**

Maddalena Colombo

Come ho già segnalato altrove (Colombo 2000), dopo una serie di indagini esplorative che hanno focalizzato la vita degli immigrati nelle maggiori città italiane (Milano, Torino, Roma, Firenze, Bologna), di recente la ricerca sui soggetti immigrati si è spostata dalla società ospitante agli ospiti stessi. Ovvero, dalle prime inchieste basate sulle risposte di “testimoni privilegiati” (amministratori locali, insegnanti, volontari dei centri accoglienza, educatori extrascolastici), si è passati gradualmente ad interrogare in maniera diretta i soggetti interessati. Anche la nostra équipe di ricerca ha percorso il medesimo itinerario: dopo un’analisi sulle politiche di accoglienza messe in atto dai sistemi formativi in varie località italiane (Aa.Vv. 1997), si è passati nella successiva inchiesta a interrogare i ragazzi immigrati inseriti nelle scuole medie italiane (Giovannini - Queirolo 2001). Nell’ambito di questa indagine, denominata *Appartenenza etnica, processi di socializzazione e modelli formativi* è stata effettuata nell’a.s. 98/99 una rilevazione con questionario anonimo su un campione di 949 alunni di terza media (per metà stranieri e per metà italiani) nelle scuole statali di nove città italiane: Torino, Genova, Bologna, Bari, Brescia, Modena, Ravenna, Arezzo, Padova. Il questionario, a risposte prevalentemente chiuse (83 su 100), è stato costruito tenendo conto delle eventuali difficoltà linguistiche dei ragazzi stranieri, ma anche del linguaggio tipico di questa fascia d’età (14 anni). Le domande sono state suddivise in cinque aree tematiche:

- dati strutturali;
- esperienza migratoria;
- esperienza scolastica;
- studio, lavoro e relazioni sociali;
- valutazioni e prospettive per il futuro.

Le principali *ipotesi* della ricerca riguardano innanzitutto le eventuali correlazioni (da individuare e da spiegare) tra le condizioni dovute all’esperienza migratoria e

all'appartenenza ad un'etnia straniera, e il vissuto scolastico nonché le probabilità di riuscita. In secondo luogo la ricerca mirava a identificare possibili similitudini o differenze tra i modelli di socializzazione (incluse le aspettative verso l'istruzione in vista del lavoro) emergenti dalle valutazioni dei ragazzi sull'esperienza attuale e sulle scelte future. Esaminiamo nel dettaglio il sotto-campione di Brescia, ponendo a confronto il gruppo degli stranieri (52 soggetti) e quello degli italiani (52 sogg.). Un secondo tipo di confronto viene operato tra il sotto-campione bresciano (104 sogg.) e il campione nazionale (949 sogg.).

Il gruppo dei ragazzi stranieri è composto da 52 soggetti, 33 maschi e 14 femmine (pari rispettivamente al 63,5% e 36,5% del tot.); il gruppo di controllo è formato da un numero pari di soggetti italiani, sia maschi che femmine. Mentre gli alunni stranieri sono stati individuati a partire dal luogo di nascita o dalla nazionalità dei genitori, gli italiani sono stati estratti a sorte dall'elenco delle medesime classi terze in cui erano presenti gli stranieri. In generale nel questionario erano contenute domande riconducibili a:

- indicatori oggettivi (per es. componenti della famiglia, giudizi scolastici, ripetenze),
- e indicatori soggettivi (per es. come si trova con i compagni, quanto si impegna, ecc.).

Iniziamo dai primi. Osservando le caratteristiche strutturali dei due gruppi emergono situazioni per alcuni aspetti ben differenziate. In particolare ci riferiamo alla *collocazione nella classe* scolastica che è inferiore all'età per l'88% degli stranieri, mentre fra gli italiani non vi è nessuno con ritardo scolastico. Tra le caratteristiche differenziali ovviamente vi è *l'appartenenza etnica*, che è stata attribuita in due modi: per “auto-collocazione”, cioè a seconda che il ragazzo si dichiarasse italiano o straniero¹¹ e per “eterocollocazione”, cioè a partire dal luogo di nascita dei genitori. Confrontando le provenienze degli stranieri intervistati a Brescia con il resto del campione nazionale, si nota che fra gli alunni stranieri di Brescia sono sovrarappresentati coloro che vengono dall'Asia (pakistani e indiani), mentre sono presenti in quote minori i latinoamericani e gli africani del Nord.

Relativamente alle *condizioni socio-economiche*, i ragazzi del campione bresciano in generale si presentano in media lievemente più avvantaggiati rispetto all'intero campione italiano, in quanto coloro che riportano un indice di status¹² basso e medio-basso sono rappresentati a

¹¹ Una buona parte del campione stranieri (formata soprattutto da bambini nati in Italia da genitori stranieri) ha fornito l'autocollocazione “italiano” anche se la famiglia è originaria di un paese estero.

¹² L'indice di status socio-economico utilizzato nella ricerca è stato calcolato sulla media dei punteggi relativi al titolo di studio del padre e della madre, e alla professione del padre e della madre.

Brescia in misura inferiore, mentre coloro che riportano un indice di status alto e medio-alto sono presenti in misura superiore. Tuttavia se si confrontano all'interno del campione bresciano le *professioni* dei padri degli alunni stranieri e italiani, si nota (Tab. 1) la disparità tra i livelli professionali: gli stranieri sono classificati in posizioni inferiori rispetto agli italiani. Riguardo al *titolo di studio* invece la disparità tra padri italiani e padri stranieri è meno evidente (Tab.1), in quanto i padri stranieri in possesso di diploma o laurea sono solo di poco meno numerosi dei padri italiani. Per quanto riguarda le madri, quelle dei ragazzi stranieri lavorano in misura minore rispetto a quelle dei coetanei italiani; tra coloro che lavorano vi è una quota rilevante di impiegate in lavori a bassa qualificazione (operaie, collaboratrici), pari a più del doppio della quota corrispondente all'interno del gruppo degli italiani (18 contro 8).

Tab. 1 – Professioni e titoli di studio dei genitori degli alunni intervistati (campione bresciano e confronto con campione nazionale).

Professione del padre (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Imprenditori, professionisti	2,0	21,5	12
Impiegati, insegnanti	6,0	25,0	16
Artigiani, commercianti	4,0	13,5	9
Operai, non qualificati	71,5	32,3	55
Non so, non indica	12,5	4,0	8
Disoccupato, pensionato	4,0	4,0	4
TOT.	100	100	104
Titolo studio del padre (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Obbligo	32,7	28,9	32
Superiori	32,7	42,3	39
Università	15,4	21,2	19
Non so	19,2	7,6	14
TOT.	100	100	104
Titolo studio del padre – Campione BS Stranieri + italiani (%)	Campione BS	Campione altre città	Campione Italia
Nessuna scuola	-	2,0	1,9
Obbligo	31,1	39,0	38,0
Superiori	37,9	31,0	31,7
Università	18,4	14,0	14,6
Non so	12,6	14,0	13,7
TOT.	100	100	100
Tua madre lavora? (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Sì	50	67	61
No	50	33	43
TOT.	100	100	104

Altre informazioni ci possono indicare le attuali *condizioni di vita* dei ragazzi stranieri in rapporto a quelle degli italiani. Si registra negli stranieri innanzitutto la centralità dell'esperienza migratoria, che corrisponde a un più elevato indice di mobilità geografica: l'82% del gruppo stranieri ha cambiato città almeno una volta, e un terzo di questi ha già

cambiato tre volte residenza, contro il 4% degli italiani che ha avuto una sola esperienza di mobilità. In secondo luogo si registra la minore presenza di una rete di sostegno della famiglia: ad esempio, calcolando l'indice di sostegno/aiuto dei genitori il sottogruppo degli stranieri ha riportato una media di 4,92 punti, contro una media di 5,54 riportato dai ragazzi italiani.

Inoltre per quanto riguarda la presenza di 'altri significativi' nei contesti di crescita dei ragazzi, le risposte degli stranieri indicano chiaramente che oltre alla famiglia ristretta (genitori e fratelli) essi possono contare su altri parenti in misura nettamente inferiore rispetto ai compagni italiani (solo il 55% degli stranieri ha altri parenti a Brescia, contro l'88% degli italiani); anche il circuito amicale dei ragazzi stranieri ruota più che altro intorno alle conoscenze scolastiche: il 50% degli stranieri identifica la classe come luogo dove incontrare gli amici, contro il 28% degli italiani i quali preferiscono in maggioranza riferirsi al quartiere di residenza.

Riguardo *alla riuscita scolastica*, all'interno del campione bresciano si conferma la valutazione soggettiva della riuscita scolastica mediamente più bassa tra gli stranieri che non tra gli italiani (Tab. 2). Anche l'attribuzione del punteggio di rendimento (calcolato sulla media del rendimento dichiarato nelle varie materie) mostra una distribuzione a vantaggio dei ragazzi italiani: gli italiani riportano un punteggio medio di 2,948 mentre gli stranieri riportano 2,424, con una differenza di 0,524 punti percentuali tra le medie dei due gruppi¹³. In italiano e in matematica, ad esempio, dichiarano di essere 'insufficienti' o 'appena sufficienti' 6 stranieri su 10, mentre tra gli italiani sono 4 su 10 a dichiararsi tali. Viceversa, chi si dichiara 'distinto' o 'ottimo' in queste materie sono meno del 10% tra gli stranieri mentre rappresentano il 30% circa degli italiani. Per le bocciature si registra una significativa differenza: tra gli italiani, non vi è nessun soggetto che ha ripetuto uno o più anni scolastici, mentre il 30% degli stranieri dichiara di aver subito una o più ripetenze.

Passando agli indicatori di tipo soggettivo c'è da segnalare un'inversione di tendenza: le differenze (a volte disparità) tra stranieri e italiani, osservate attraverso i precedenti indicatori relativi a caratteristiche 'visibili' dei soggetti, sembrano molto meno evidenti se indagate attraverso le opinioni, le valutazioni, gli atteggiamenti dei ragazzi. Questo permette di ipotizzare *un processo di socializzazione molto avanzato, all'interno dell'esperienza*

scolastica, che porterebbe i ragazzi stranieri ad allinearsi ai modi di sentire e di reagire comuni a tutto il gruppo dei pari. Nel questionario si indagavano ad esempio i livelli di impegno e di soddisfazione verso l’esperienza scolastica. Dal confronto tra stranieri e italiani si nota che le risposte alle domande: “come ti trovi con i tuoi compagni?”, “quanto ti impegni nel lavoro scolastico?”, “sei soddisfatto della scuola che frequenti?” ottengono sorprendentemente distribuzioni molto simili nei due gruppi. Anche le valutazioni sull’obbligo scolastico e sulla sua funzione (“E’ giusto obbligare i ragazzi ad andare a scuola, perché?”) sembrano indipendenti dall’appartenenza etnica.

Ciò che invece permette di registrare una differenza significativa tra i due gruppi di ragazzi sono le *relazioni con compagni e insegnanti*, che vengono giudicate mediamente più positive dagli stranieri rispetto ai compagni italiani. In particolare, gli stranieri tendono a massimizzare il rapporto diretto con gli insegnanti e l’atteggiamento di accoglienza da parte di questi. Ciò emerge sia dalle domande sul clima scolastico in generale, sia da quelle più analitiche: gli stranieri indicano in misura maggiore dei compagni italiani le caratteristiche dell’intensità relazionale e dell’accoglienza riferite all’insegnante con cui si trovano bene; inoltre denunciano in misura minore degli italiani se vi è un insegnante con cui si trovano male (Tab. 2). Riclassificando i soggetti attraverso l’analisi dei *clusters* in base al ‘tipo di benessere’ emergente da un insieme di risposte sul rapporto tra il Sé e la scuola, gli stranieri risultano infine più ‘ottimisti’ (23% degli stranieri contro il 13% degli italiani), mentre gli italiani si presentano più ‘soddisfatti’ (76% degli italiani contro il 61% degli stranieri). Un altro 23% di stranieri si colloca tra i ‘pessimisti’, a causa di bassi livelli di autostima e di scarsa fiducia nella possibilità di riuscire a terminare gli studi.

¹³ La differenza tra le medie dei punteggi di rendimento scolastico italiani-stranieri osservata nel campione di Brescia è più significativa rispetto a quella osservata sull’intero campione nazionale: in quest’ultimo la differenza è di 0,277 punti percentuali (sempre a favore degli italiani).

Tab. 2 – Indicatori relativi all’esperienza scolastica (confronto stranieri/italiani nel campione bresciano).

Come riesci a scuola? (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Bene o molto bene	15,4	25,0	21
Abbastanza bene	59,6	72,2	68
Abbastanza male o male	25,0	3,8	15
TOT.	100	100	104
Indice di rendimento scolastico (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Basso	19,2	1,9	11
Medio-basso	48,1	36,5	44
Medio-alto	25,0	34,6	31
Alto	3,8	13,5	18
TOT.	100	100	104
Sei soddisfatto della scuola che frequenti?	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Sì	87	87	99
No	13	13	14
TOT.	100	100	103
Come ti trovi in genere con gli insegnanti? (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Molto bene	42,3	7,7	26
Abbastanza bene	46,2	73,1	62
All’inizio è stato difficile, ora un po’ meno	5,8	9,6	8
Non bene	5,7	9,6	8
Tot.	100	100	104
C’è un insegnante con cui ti trovi male? (%)	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
No	32	39	36
Sì	68	61	65
Tot.	100	100	101
Cluster “Benessere”	Stranieri BS	Italiani BS	TOT. (valori assoluti)
Soddisfatti	61,5	77,0	72
Ottimisti	23,0	13,5	19
Pessimisti	23,5	9,5	13
TOT.	100	100	104

Venendo ora al tema focale della ricerca, ossia i diversi *modi di intendere la scuola*, anche in vista dell’inserimento lavorativo, cominciamo a considerare i giudizi dei ragazzi stranieri e italiani sull’utilità, sull’obbligatorietà e sull’impostazione pluralistica della scuola pubblica italiana. Riguardo a tutte queste variabili si può notare che i ragazzi stranieri propendono per valutazioni abbastanza simmetriche rispetto a quelle dei loro compagni italiani, con poche differenze di opinione.

Una fra queste è relativa alla *funzione della scuola*, dove leggermente discriminanti si sono rivelate la funzione normativa-istituzionale, quella espressiva e quella integrativo-sociale (Tab. 3). Sembra in sostanza che gli stranieri non condividano alla stessa misura degli italiani la dimensione dell’obbligatorietà dell’istruzione (forse consapevoli di aver raggiunto nella

maggioranza dei casi l'età massima per essere obbligati); né tendano ad enfatizzare il modello 'espressivo', mentre sono egualmente convinti del valore strumentale della scuola, ma soprattutto (in linea con le differenti condizioni sociali in cui si trovano al momento) investono sul significato integrativo dell'*istruzione come mezzo per inserirsi nella società ospitante*. In entrambi i gruppi invece si registra la stessa distribuzione delle risposte relative all'“andar bene a scuola come importante per riuscire nella vita”: il 52% del campione lo ritiene molto importante; il 40% abbastanza importante, e solo l'8% lo ritiene poco o per nulla importante. Analoga somiglianza tra stranieri e italiani si osserva nei giudizi circa il pluralismo etnico e religioso entro le classi. Solo quote ridotte di ragazzi vorrebbero una scuola con etnie e religioni 'separate' (intorno al 20% del campione); questa tendenza a favore di ambienti educativi a dominanza etnica e religiosa è tuttavia maggiormente presente negli stranieri che non negli italiani.

Tab. 3 – Funzioni della scuola e opinione sul pluralismo etnico e religioso entro la scuola (confronti tra stranieri e italiani nel campione bresciano, e confronti con il dato nazionale)

Perché vai a scuola? (prime 4 funzioni della scuola indicate) % sul tot. sottogruppo	Stranieri BS	Italiani BS	Campione nazionale
F. NORMATIVA :per obbligo-dovere	15,5	46,2	
F. ESPRESSIVA: mi piace, mi interessa imparare cose nuove	34,2	44,2	
F. STRUMENTALE: per trovare un lavoro/avere un titolo	76,9	76,9	
F. INTEGRATIVA: per diventare cittadino italiano	25,0	0	100
	Stranieri BS	Italiani BS	Campione nazionale
Se ci fosse una scuola solo per ragazzi della tua nazionalità...			
Preferirei la scuola con i soli ragazzi della mia nazionalità	19,2	17,6	
Preferirei la scuola italiana	80,8	82,4	
TOT.	100	100	100
	Stranieri BS	Italiani BS	Campione nazionale
Se ci fosse una scuola solo per ragazzi della tua religione...			
Preferirei la scuola con i soli ragazzi della mia religione	23,5	17,3	
Preferirei la scuola con ragazzi di ogni religione	76,5	82,7	
TOT.	100	100	100

Riguardo alle *aspettative verso il futuro*, il questionario chiedeva di indicare gli orientamenti verso la scelta della secondaria e il mestiere immaginato una volta terminati gli studi. A questo proposito c'è da rilevare che i due sottogruppi mostrano caratteristiche significativamente diverse, anche se non sempre tali diversità sono eclatanti.

Innanzitutto *tra gli stranieri vi sono più soggetti indecisi o meglio disorientati*, sia verso la scelta della scuola (ricordiamo che proprio nell’a.s. 98/99 è stato introdotto l’obbligo di iscrizione a una scuola superiore), sia verso le prospettive di lavoro (i ‘non so’ riguardo all’opzione tra studio e lavoro sono maggiormente presenti tra gli stranieri). Nell’analisi dei *cluster* gli appartenenti alla classe degli ‘incerti’ sono inoltre risultati in larga maggioranza stranieri (Tab. 4).

In secondo luogo si può sottolineare che, tra chi sa già cosa fare, *prevale nel gruppo stranieri un orientamento ‘realista’ circa i percorsi di inserimento sociale e i traguardi di mobilità*: poiché decidono in buona parte (80,8%) di proseguire gli studi (una percentuale di poco inferiore a quanto riscontrato tra gli italiani), lo fanno con una forte intenzione di servirsene ai fini lavorativi dal momento che scelgono in maggioranza percorsi professionalizzanti e a sbocco più sicuro. Il liceo è scelto da un 14% di stranieri contro un 41% di italiani. Ciò risulta del tutto coerente con il mestiere desiderato da grande (Tab. 4): solo il 13% degli stranieri aspira a una professione che prevede un elevato titolo di studio, mentre il 35% di essi indica come possibile traguardo un mestiere poco qualificato (contro il 7,5% degli italiani).

Molto interessante appare invece, in questa distribuzione di risposte (Tab. 4), la quota non irrilevante di stranieri (di poco inferiore a quella dei corrispondenti italiani) che indica come aspirazione un mestiere di tipo intermedio per il quale può essere fondamentale il capitale acquisito a scuola: nel commercio, nell’insegnamento, nel lavoro d’ufficio, nei servizi qualificati e nella piccola imprenditoria. Questa componente, che possiamo definire ‘ad orientamento acquisitivo’, corrisponde a circa un terzo degli stranieri e si affianca agli orientamenti già delineati (quello degli indecisi e quello delle basse aspirazioni) senza tuttavia contraddire l’ipotesi generale del prevalente realismo sotteso ai ragazzi stranieri, poiché colloca le posizioni sociali desiderate a un livello intermedio di prestigio. Sembra inoltre *determinante il sostegno della famiglia verso la scelta di studiare e di prepararsi a professioni qualificate*: coloro che dichiarano ‘i miei genitori sono molto soddisfatti di come vado a scuola’ e ‘mi consigliano di studiare per un lavoro specializzato’ sono presenti in misura notevole tra gli stranieri (al pari di quanto dichiarano gli italiani).

Tab. 4 – Aspirazioni verso il futuro (studio e lavoro) - (confronto stranieri/italiani nel campione bresciano)

Ti sei già iscritto alla scuola secondaria?	Stranieri BS	Italiani BS
No	11,5	-
Sì, al liceo	13,5	41
Sì, all'istituto tecnico	23,0	36
Sì, all'istituto professionale o ad un corso di formazione professionale	50,0	23
Sì, altro	2,0	-
TOT.	100	100
Finito l'obbligo, cosa vorresti fare?	Stranieri BS	Italiani BS
Continuare gli studi	80,8	94,2
Andare a lavorare	9,6	3,8
Non so	9,6	2,0
TOT.	100	100
Mestiere desiderato da grande (%)	Stranieri BS	Italiani BS
Professioni a elevato titolo di studio	13	28
Professioni dello sport, spettacolo, moda	4	4
Lavori tecnici, impiegatizi, nell'insegnamento e mediazione	36,5	51
Operaio, mestiere non qualific	34,5	7,5
Non so, non risponde	12	9,5
TOT.	100	100
Prospettive future	Stranieri BS	Italiani BS
Alte	36,5	78,8
Incerte	13,5	1,9
Basse	50,0	1,9
TOT.	100	100

L'analisi fin qui condotta ci permette di giungere ad alcune conclusioni generali.

1. L'appartenenza etnica risulta influenzare i processi di socializzazione dei quindicenni intervistati mettendo in luce innanzitutto una disparità di condizioni 'esterne', che diventano rilevanti nel contesto scolastico ponendo in posizione di svantaggio gli stranieri rispetto ai loro compagni italiani. Esse sono:

- il capitale culturale della famiglia
- e la rete di aiuto/sostegno.

Questi due fattori potrebbero essere all'origine delle altre caratteristiche presenti nel campione stranieri: da un lato

- il ritardo scolastico

- e il rendimento scolastico,

dall'altro

- le basse aspirazioni,
- l'incertezza,
- o il disorientamento nelle scelte.

2. In secondo luogo l'appartenenza etnica appare anche rilevante per spiegare alcune caratteristiche differenziali che potrebbero giocare un ruolo positivo e propulsivo nei percorsi scolastici dei ragazzi stranieri, contribuendo a rimuovere almeno in parte le disparità sopra indicate. I ragazzi stranieri infatti valorizzano più dei compagni italiani le relazioni con i pari, le relazioni con gli insegnanti e attribuiscono notevole rilevanza al gruppo scolastico come veicolo di socializzazione tra pari e per l'integrazione sociale. La scuola vista in funzione 'integrativa' è infatti una delle caratteristiche salienti del gruppo stranieri.

Si può parlare allora di un orientamento ottimistico manifestato dai ragazzi stranieri verso l'impegno scolastico, di cui si sottolinea il valore ai fini del pieno inserimento nella vita attiva. A questo proposito si può sottolineare che i ragazzi stranieri nelle scelte future rivelano anche:

- un orientamento realista, che emerge nella propensione verso i percorsi brevi e professionalizzanti.

3. La terza caratteristica emersa dal confronto tra stranieri e italiani, sia nelle varie città indagate sia a Brescia, è la convergenza di opinioni e atteggiamenti verso la scuola e verso i valori. Per esempio, dichiarano in uguali proporzioni la soddisfazione generale verso la scuola, le motivazioni per cui vanno a scuola¹⁴, le ragioni per cui ritengono giusto obbligare i ragazzi ad avere un'istruzione, l'importanza dell'andare bene a scuola per riuscire nella vita.

Questa convergenza denota un buon livello di scambio tra i ragazzi, indipendentemente dall'appartenenza etnica, e potrebbe confermare da un lato il forte desiderio degli stranieri di 'confondersi' con i loro compagni, condividendone stili e pensieri; dall'altro la forte

¹⁴ A proposito della domanda "e tu perché vai a scuola?" sia nel campione bresciano che in quello nazionale si è osservata una differenza: gli italiani dichiarano più degli stranieri di andare a scuola per "imparare cose nuove", mentre gli stranieri dichiarano più degli italiani "perché mi piace studiare", sottolineando un'aspettativa più esigente da parte degli italiani verso i contenuti scolastici, mentre gli stranieri sembrano fruire dell'esperienza in modo più semplice e diretto.

incidenza del contesto educativo che fornisce la base per processi di comunicazione ed esperienze in comune.

Resta da verificare in quale misura questo processo di ‘mimetizzazione’ giunge ad arricchire e innovare i contesti relazionali (per esempio laddove l’entusiasmo degli stranieri verso la scuola viene effettivamente valorizzato) e in quale misura invece si limita a sviluppare un’assimilazione passiva che può portare i ragazzi stranieri a rinunciare alle possibili differenze di stile di comportamento e apprendimento per sentirsi alla pari con i compagni italiani.

Bibliografia

- AA.VV. (1997), *Bambini extracomunitari a scuola: modelli di integrazione possibile*, in “DSU”- Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione, a.II, n.3.
- COLOMBO M. (2000) *Processi migratori: la sfida ai metodi*, in SCIDA’ G. (a cura di), *I sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori*, Atti del Convegno Nazionale I.S.MU.-Nuova Civiltà delle Macchina, Forlì, Angeli, Milano 1999, pp. 36-45.
- GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Appartenenza etnica e processi formativi*, Ediz. Fondazione Agnelli, Torino, 2001(in corso di pubblicazione).

PERCORSI E PROGETTI DEI RAGAZZI IMMIGRATI

Graziella Giovanni

1. Premesse e cautele

Nelle riflessioni relative al fenomeno migratorio è necessario innanzitutto ribadire la cautela nell'utilizzo di definizioni come "ragazzo immigrato" o "straniero", anche se dal punto di vista delle nostre capacità percettive, partire dagli elementi di più immediata categorizzazione, da quelli che, per così dire, segnano, marcano, danno avvio al confronto, può rappresentare una fase naturale di un processo di conoscenza.

Una volta costruita la categoria, tuttavia, occorre sempre ricordare, per capire, ma anche per agire, che spesso i figli di stranieri sono nati in Italia (e qui autocollocano la propria appartenenza nazionale), parlano italiano fin da piccoli, appartengono a gruppi culturali diversi, a differenti strati sociali, a famiglie diversamente strutturate.

Più a fondo, occorre tener presente che nelle migrazioni si incontrano non le culture in astratto, ma persone concrete, gruppi di donne, uomini e bambini, famiglie, con il loro bagaglio di relazioni, di conoscenze, di memorie, di aspettative e rappresentazioni reciproche. Quindi, pur utilizzando in prima approssimazione la definizione di "stranieri", extra-comunitari..." è necessario fare ogni sforzo possibile, anche nelle impostazioni delle ricerche, per evitare la riproduzione di stereotipi, con la cancellazione delle diverse forme di differenza registrabili.

Trattandosi di preadolescenti/adolescenti, occorre anche evitare di:

- attribuire alla provenienza etnico-culturale elementi legati ai mutamenti dell'età;
- nascondere somiglianze leggibili non tanto, o non sempre, nell'ottica dell'omologazione culturale, ma con riferimento alla variabile generazionale e alla costruzione di mondi culturali trasversali ai territori e alle nazioni.

In altre parole, per riprendere il titolo del convegno, questi ragazzi tendono a “mimetizzarsi” in qualche misura con i loro compagni italiani, ma bisogna stare attenti a capire se questo processo di avvicinamento, di costruzione di similitudini con i propri compagni è una volontà assimilativa o piuttosto una volontà di costruire relazioni orizzontali tra pari. Bisogna distinguere assimilazione, omologazione generale e normale processo di una cultura generazionale che è trasversale alle varie culture nazionali, ai vari gruppi.

2. Ragazzi relativamente stabili

La presenza di figli e, in specifico, il loro inserimento nelle scuole vengono assunti in genere come indicatori di stabilità nei processi migratori. Senz'altro sono necessarie condizioni di vivibilità perchè la famiglia si costituisca o ricostituisca nel nostro territorio. Ricordiamo tuttavia che la soglia della vivibilità (lavoro, casa) è condizione necessaria, ma non sufficiente perchè si ricomponga la famiglia immigrata e i figli siano cresciuti sul nostro territorio. Intervengono le specificità dei percorsi migratori e le rappresentazioni che gli immigrati hanno delle nostre società e dei nostri percorsi educativi. Ad esempio: i senegalesi intervistati in una recente ricerca in provincia di Ravenna tendono a "stabilizzare" il nomadismo tra Italia e Senegal, ma in genere non sono orientati ad allevare i loro figli tra di noi.

Premesso questo, è vero che i ragazzi da noi intervistati presentano una mobilità limitata (ma anche qualche difficoltà -normale- a memorizzare il primo arrivo), sia territoriale che scolastica, con alle spalle in larga misura famiglie regolari e con un consolidamento sul territorio.

Scegliendo di svolgere questa ricerca nella scuola, istituzione certamente chiave sia per l'accoglienza che per la definizione dei progetti futuri e delle risorse ad essi connessi, dobbiamo tener conto che potrebbero sfuggire alla nostra rilevazione i ragazzi e le ragazze eventualmente presenti in situazione di irregolarità. E' vero che la normativa prevede che la scuola sia aperta anche per loro, come è vero che la legge obbliga tutti quelli che si trovano sul territorio italiano a mandare a scuola i loro figli. Ma come pensare comportamenti "regolari" da parte di chi non si trova in Italia in forma riconosciuta? Non sappiamo quasi niente - neppure stime quantitative - in merito a questo aspetto. Nell'Unione Europea a tale proposito si sta sviluppando un percorso di ricerca-azione sui ragazzi "erranti", spesso senza famiglia, ma non ci sono riscontri certi su caratteristiche ed entità. Va tenuto presente che forse ci sono anche ragazzi /ragazze che, pur in situazioni di regolarità, non assolvono all'obbligo scolastico.

A Modena, ad esempio, pur somministrando il questionario a tutti gli studenti con genitori stranieri presenti a scuola, abbiamo trovato pochissime ragazze marocchine. Tuttavia, non ci è stato possibile verificare se e in che misura siano presenti a Modena ragazze di questi territori che siano tenute lontano dalla scuola.

3. Prospettive migratorie e lavorative future

I progetti sul futuro si diversificano sia tra figli e genitori, sia in relazione alle provenienze.

Sono stati messi a confronto i progetti personali dei ragazzi e i progetti delle loro famiglie e ne emerge una disparità: non si tratta di una differenza radicale, ma, secondo i ragazzi, le loro aspettative di tornare al paese di origine sono minori di quelle dei propri genitori.

Questi dati vanno però valutati rispetto all'età: va tenuto presente che ci troviamo di fronte a preadolescenti. La Francia, avendo da tempo radicato il fenomeno migratorio, ha studiato molto gli adolescenti e i giovani e ha visto come questi orientamenti, che in fase preadolescenziale mostrano una tendenza alla permanenza sul territorio di arrivo, poi cambiano in età più avanzata e riemergono recuperi di identità originarie. Sono progetti in trasformazione e come tali vanno colti, senza costringere il ragazzo a sedimentare in maniera troppo rapida quella che è una prospettiva futura: bisogna lasciare esplorare e lasciare verificare dove può essere il proprio futuro.

I progetti del futuro sono diversi anche in relazioni ai gruppi, alle aree di provenienza. I ragazzi che vengono dell'Est Europa, per esempio, rispetto a quelli dell'America o dell'Africa Mediterranea, mostrano un orientamento più forte a rimanere nel territorio mentre sono molto più diversificate o incerte le posizioni dei secondi. I progetti e i percorsi sono diversi anche perchè il quadro che loro hanno di fronte in questa fascia di età si confronta con dei progetti dei genitori altrettanto incerti.

La scuola si trova in mezzo tra questo passato, dal quale provengono, e questo futuro, che cominciano a progettare, che è ancora molto mobile, molto incerto. I ragazzi tendono a continuare gli studi, presentano una volontà di proseguimento degli studi orientata in maniera meno forte dei locali ai licei, ma pur sempre in termini prolungati. Se potessimo andare a differenziare i comportamenti o le scelte, potremmo evidenziare come a fronte di elevate aspettative nei confronti della scuola, vi siano significative differenze tra i gruppi nazionali e in ordine alla condizione socio- economica delle famiglie.

4. La scuola e le lingue

La scuola agisce anche come luogo di elaborazione della cultura orizzontale, luogo di costruzione del confronto tra comportamenti, luogo di costruzione della convivenza, A partire dalla lingua o, meglio, dalle lingue.

La lingua può essere esaminata da diverse prospettive e considerando differenti significati:

- lingua come strumento (di comunicazione quotidiana, per il lavoro, per la scuola, per la cittadinanza);
- lingua come veicolo di costruzione delle immagini del mondo;
- lingua come veicolo identitario (memoria, narrazione, conferma, mutamento, futuro);
- lingua come segno di legame religioso.

A Modena, attraverso le interviste in profondità, abbiamo colto queste dimensioni:

- l'*italiano* è la lingua strumentale, per la scuola, e per la convivenza. Ma è anche la lingua "generazionale", delle relazioni tra pari;
- la *lingua originaria* è la lingua dei legami (quando ci sono), delle appartenenze familiari, la lingua delle emozioni (mi sgridano, quando mi arrabbio, mi coccolano...);
- la lingua *inglese* è la lingua del dominio.

Al di là dei sensi e dei significati, è importante chiedersi: come usano le lingue questi ragazzi? Come si relaziona l'uso delle lingue con la storia personale di ciascun ragazzo immigrato nella scuola?

In riferimento alla prima lingua imparata da piccolo ha un ruolo molto influente la lingua originaria, ma già quando si chiede al ragazzo intervistato di indicare la lingua attualmente parlata, si registra un innalzamento dell'uso dell'italiano (1/3 dei soggetti intervistati) nonché la presenza di situazioni di bilinguismo. In famiglia invece si rileva un forte predominio della lingua di origine.

Se si collega l'uso della lingua con il tasso di riuscita scolastica è interessante rilevare che il minor numero di non ripetenti si registra sia tra i ragazzi che dichiarano di padroneggiare l'italiano, sia di conoscere due lingue. E' interessante dunque rilevare che il bilinguismo non crea confusione e non ostacola la riuscita scolastica.

Le condizioni di padroneggiamento delle lingue possono essere relazionate anche con lo status familiare: le condizioni di bilinguismo, per esempio, sono rinvenibili nelle famiglie di status medio - alto.

Nondimeno, le pratiche linguistiche risultano molto diverse se si rapportano anche al gruppo nazionale: se per esempio si considerano le famiglie che utilizzano in maniera esclusiva la lingua di origine, è possibile evidenziare che il 70% delle famiglie dell'Africa mediterranea pratica solo la lingua di origine. Nelle famiglie marocchine, nelle quali le madri difficilmente lavorano e dove si fa uso quasi esclusivo della lingua di origine, i figli mostrano una peggiore riuscita scolastica accompagnata da una minore propensione alla prosecuzione degli studi.

Al di là dell'esigenza della scuola di confrontarsi con il problema delle lingue, il tema linguistico andrebbe esplorato perché consente di elaborare una serie di considerazioni rispetto alla costruzione dell'identità o alla ridefinizione dei percorsi identitari.

5. La nostra scuola e le nostre prospettive di azione

A partire dai progetti e dai percorsi dei ragazzi immigrati è necessario interrogarsi sugli elementi caratterizzanti la scuola rinnovata per cogliere gli spazi di una formazione che veda compresenti soggetti di varia provenienza, con progetti differenziati, con lingue diverse.

La Legge di riordino dei cicli (l. 3/2000), con la valorizzazione della persona umana, il riconoscimento positivo delle differenze e il richiamo, oltre che alla Costituzione Italiana, alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, costruisce le premesse per un riconoscimento del diritto di tutti alla formazione.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. (L.3/2000., art. 1)

Dalla disamina dell'art. 1 è necessario, innanzitutto, sottolineare la scomparsa di ogni riferimento al "cittadino", prima individuato alla base di ogni norma fondativa della scuola. Emerge infatti un impianto orientato alla persona, al riconoscimento della specificità, alla valorizzazione dei soggetti indipendentemente dalla loro origine sociale.

Se questo mette in discussione un modello assimilazionista e forse anche uno di stampo rigidamente integrazionista, non allontana, soprattutto nella scuola di base e in presenza di tante forme di diversità, il coinvolgimento della scuola nell'educazione alla convivenza. Ed è proprio questo il termine che viene usato, ad esempio, nel Programma quinquennale per l'attuazione del riordino dei cicli, recentemente approvato.

In base a tale programma, ma anche al precedente lavoro della Commissione nazionale dei saggi, sembra possa configurarsi un modello di scuola di base che abbandona il nazionalismo, riconosce le diversità, ma non rinuncia alla costruzione della convivenza e neppure alla definizione di obiettivi identitari collettivi o, meglio, di appartenenze socio-culturali.

Proviamo allora -anche confortati dai precedenti riferimenti istituzionali- a pensare ai fondamenti di una scuola comune. Una sorta di esercizio, a partire dalla consapevolezza che

l'appartenenza è componente inscindibile dell'identità e, innegabilmente, dalla convinzione - a/sociologica- che la società richiede comunque condivisioni e comunanze.

Tra i capisaldi fondamentali:

- il rispetto della persona umana;
- l'acquisizione di competenze e abilità per garantire le pari opportunità;
- l'educazione alla convivenza civile.

Di seguito, cerchiamo di focalizzare in particolare il tema della convivenza civile intesa come definizione di appartenenze che si possono fondare non sulla debolezza di identità specifiche, ma su uno **scambio forte** tra le varie forme di diversità. L'educazione interculturale prevede che si faccia della differenza una ricchezza e del confronto un modo per costruire assieme. Spesso questa visione dello scambio viene presentata come confronto tra identità ugualmente deboli, flessibili, capaci di rigenerarsi in continuazione, quasi senza ancoramenti con la memoria storica. Lo scambio in molti progetti di educazione interculturale rischia infatti di diventare indifferenza delle appartenenze, annullando il nucleo centrale dell'identità. Alla luce dei meccanismi di costruzione dell'identità, si deve invece lavorare, fuori e dentro la scuola, per costruire un modello definibile “dello scambio forte”, centrato sul confronto specifico fra le appartenenze, fra le memorie storiche dei ragazzi italiani e stranieri. Nel programma pluriennale per il riordino dei cicli questo è presente: non solo si sostiene che la scuola deve essere aperte alla diversità, ma anche che deve lavorare al mantenimento di una memoria storica, rendendo compatibili le appartenenze attraverso processi di pluri-appartenenza.

L'educazione alla convivenza civile, richiamando l'articolo 4 della Costituzione, non può fondarsi solo sul riconoscimento dei diritti individuali, ma deve passare attraverso la comprensione delle responsabilità e dei doveri che tutti abbiamo nei confronti della costruzione della società, sia essa italiana, europea, mondiale.

“Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società” (art. 4, Cost)

Da ultimo, citando Don Milani, un richiamo all'etica relazionale quale valore fondante la convivenza civile e il nuovo programma d'azione della scuola comune.

“Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande.... Che vada bene per credenti e atei... Il fine giusto è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola?...Ma questo è solo il fine

ultimo, da ricordare ogni tanto. Quello immediato, da ricordare minuto per minuto, è d'intendere gli altri e farsi intendere.” Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, 1967.

Tematiche rilevanti

IDENTITA' ETNICA E PRATICHE INTERCULTURALI

Chiara Cavagnini

Nell'accostarsi all'analisi di un tema complesso qual è quello dell'identità etnica, sorge innanzitutto l'esigenza di articolare la discussione sulla base di una concezione che si disancori dall'idea, di stampo modernista e funzionalista, dell'esistenza di gruppi umani organizzati intorno ad un ceppo etnico originario, costituito da una cultura, una lingua ed una religione primigeni, immutabili e caratterizzanti l'intero gruppo.

Infatti tale visione, fissista ed essenzialista, guardando all'identità etnica come ad un elemento che si sottrae al tempo ed al mutamento, non risponde alle necessità di interpretare l'emergere di nuovi fatti storici all'interno della società contemporanea: dalle forme di mobilità territoriale, che interessano particolarmente, negli ultimi anni, i Paesi dell'Europa Mediterranea, al riemergere di espressioni di protesta etnoterritoriale, alla ricerca di identificazioni e di appartenenze, sia reali che simboliche.

In un'epoca di forti ambivalenze, l'identità, e i suoi spazi di creazione ed espressione, non sono più pensabili in termini di unità e di stabilità, ma vanno analizzati in rapporto alla pluralità e alla frammentazione degli ambiti d'esperienza dell'individuo. Se, da un lato, infatti, appare sempre più difficoltoso riuscire a definire chiaramente i confini fra i vari gruppi, a distinguere le diversità e le differenziazioni, dall'altro si avverte la necessità, espressa degli attori sociali, di riuscire ad identificarsi in una qualche cerchia d'appartenenza, che riesca a fornire una sicurezza nell'incertezza del cambiamento. Tale «ansia di identificazione» sorge contemporaneamente all'infinita possibilità di sperimentare nuove identità, e conduce alla necessità, per i soggetti, di individuare una propria cultura che si differenzi da tutte le altre, un'entità percepita come reale ed unica.

Pertanto, in un contesto «postmoderno», in cui a forti spinte centrifughe corrispondono altrettanto intense contropunte centripete, che portano l'uomo contemporaneo a ripiegarsi su se stesso, gli spazi dell'identità e dell'appartenenza, da un lato, hanno innumerevoli possibilità di ampliarsi, mentre, dall'altro, tendono sempre più a restringersi all'interno di visioni e di modalità di comportamento in cui si privilegiano gli elementi della separazione e dell'incomunicabilità.

Per tentare di conciliare, almeno a livello teoretico, tali forti ambivalenze, si percepisce la necessità di adottare una visione sincretica e complessa dei vari aspetti dell'identità, personale e sociale, che privilegi la comunicabilità e l'interazione.

Va precisato che il fatto di assumere una prospettiva diversa, che punti l'attenzione sull'interazione piuttosto che sulla chiusura, non significa annullare in toto le differenziazioni, o proclamare, in favore dello scambio vicendevole e della reciproca comunicazione, un'idilliaca assenza di conflitto: significa, piuttosto, non assolutizzare né la propria identità ed appartenenza, né le differenze, comunque esistenti.

1. L'identità etnica: per una critica del concetto

Ugo Fabietti (1997: 24), nel condurre una critica epistemologica della nozione di etnia, propone di adottare quella che definisce una prospettiva «meticcica», al fine di svolgere un'analisi che ponga il suo punto di partenza non nelle categorizzazioni e nelle divisioni, ma nell'indistinzione e nel sincretismo. Tutto ciò per riuscire, come accennato precedentemente, a passare da una logica di discontinuità ad una di continuità, assumendo un punto di vista maggiormente complesso, senza per questo negare le differenze.

A creare un mondo suddiviso in tipi umani (a partire dalla distinzione illuminista fra selvaggi, barbari e civilizzati), in frammenti ed isolati etnici incomunicanti, hanno contribuito tanto le discipline scientifiche quanto il potere politico, con il risultato di aver realizzato quella che può essere definita «l'invenzione dell'etnia» (Ibidem: 30). Infatti, le politiche coloniali di paesi quali Francia ed Inghilterra, supportate peraltro dall'autorità scientifica dell'antropologia culturale, politica e religiosa, mirarono a creare differenziazioni per legittimare il proprio dominio e per prevenire eventuali ribellioni ad opera delle popolazioni sottomesse; da parte sua lo sguardo scientifico, sostenuto dalle amministrazioni delle colonie, condusse all'individuazione delle diverse realtà etniche, ritenute una costruzione naturale, statica ed isolata¹⁵. Per contro, l'etnicità, in una nuova prospettiva, non può venire più considerata una realtà data, un'acquisizione definitiva del nostro sapere; piuttosto essa è da ritenersi una costruzione simbolica, mediante la quale un gruppo definisce se stesso e gli altri, legata inoltre a fattori storici, sociali e politici, e perciò in continua evoluzione (Ibidem: 18).

Si avverte quindi l'esigenza di abbandonare una visione fissista, che guarda all'identità come ad un qualcosa che si sottrae al tempo ed al mutamento, e di considerare quest'ultima una

¹⁵ La propensione tipologizzante e classificatoria viene definita da Fabietti (1997: 25) *intelletto etnologico*, in contrapposizione alla *ragione antropologica*, che opera al contrario una continua decostruzione e ricostruzione critica degli oggetti di riflessione.

costruzione culturale, creata con lo scopo di sopperire ai limiti ed alle lacune della natura umana e di contrapporsi all’alterità (Remotti, 1996: 4).

Da queste premesse non si deve concludere che le differenziazioni e le affermazioni di una particolare identità etnica siano pure operazioni intellettuali senza alcun fondamento; è necessario, piuttosto, una volta affermato che «le differenze esistono all’interno di discorsi che le organizzano in base a criteri contingenti» (Fabietti, 1997: 36), esplorare le dinamiche che conducono alla produzione dell’identità etnico-culturale.

In primo luogo, si possono individuare due distinti livelli di formazione identitaria: un livello «interno», inerente alla definizione del sé in contrapposizione a ciò che è «altro», ed uno «esterno», risultato, come si vedrà successivamente, delle influenze di culture differenti e dell’imposizione di caratteristiche culturali da parte di un centro egemone.

Dall’interno si può individuare la tendenza etnocentrica ad elaborare definizioni positive del sé collettivo (il proprio gruppo d’appartenenza), in opposizione a caratterizzazioni negative degli altri, ottenute enfatizzando determinati tratti considerati negativi, oppositivi e, soprattutto, immutabili (Ibidem: 18).

Si pensi alle denominazioni che alcuni gruppi attribuiscono a se stessi definendosi «uomini», ed identificando i «diversi» come «non-uomini», «cannibali», «balbuzienti»; oppure il ricorso a narrazioni mitiche per giustificare la propria presunta superiorità (Lanternari, 1990: 13-18).

Tale tendenza non è riscontrabile solamente nelle popolazioni fatte oggetto di studio da parte dell’antropologia, ma si verifica anche all’interno delle società cosiddette complesse, in cui si manifestano attitudini etnocentriche, frutto di interpretazioni preconcepite, legate spesso alla scarsa conoscenza delle realtà diverse dalla propria e ad una più indistinta «paura del diverso» (Ibidem: 21).

Per quanto concerne la prospettiva esterna, si è detto che l’identificare determinate culture in base a particolari elementi distintivi, è prerogativa di un centro che ha il potere di imporre sulla periferia i propri codici culturali; l’egemonia si manifesta nella possibilità di attribuire dei nomi e di tramandare la memoria, facendo sì che alcune culture ed etnie permangano e altre scompaiano¹⁶. Le *grandi tradizioni*, i centri, dominatori sulle *piccole tradizioni*, sono costituiti dagli Stati, dalle formazioni politiche a base burocratica, detentrici di una tradizione fondata sulla scrittura, elemento basilare per perpetuare la memoria.

¹⁶ Esemplicativa a tale proposito è la divisione, in Ruanda, fra le etnie Tutsi e Hutu, inventate dai colonizzatori Tedeschi e Belgi, in base a presunti caratteri distintivi che avrebbero identificato, da un lato, un’aristocrazia di origine camitica, dall’altro un gruppo di rozzi contadini autoctoni. Le uniche differenziazioni presenti prima del dominio europeo si riferivano solamente a diversità in campo occupazionale o al possesso di terre coltivabili; l’imposizione dei nomi che pretendevano di qualificare due opposte identità etniche, segnalate anche da precisi documenti di riconoscimento rilasciati dai belgi negli anni trenta, è divenuta una delle basi di un conflitto non ancora concluso (Fabietti, 1997: 153-157; Remotti, 1996: 55-56).

Anche le scienze sociali hanno frequentemente svolto il ruolo di osservatore esterno, utilizzando dei fattori considerati esaustivi ed immutabili, per descrivere l'essenza e la natura delle società divenute oggetto d'analisi (Fabietti, 1997: 38-42).

L'identità dunque non riguarda, come è stato precisato, l'essenza di un oggetto, ma riguarda le nostre decisioni (Remotti, 1996: 5): non esiste l'identità in sé, ma esistono diversi modi di organizzarne e costruirne il concetto, scegliendo (e la scelta implica responsabilità) di operare separazioni o assimilazioni. Si può perciò parlare di «costruzione» dell'identità, da parte di un potere politico, di gruppi esterni, dei gruppi stessi.

Ritornando alla duplice distinzione interno-esterno, è basilare sottolineare come l'identità etnica sia il risultato dinamico e dialettico fra i due livelli: infatti qualsiasi forma d'identità è pensabile solo «in maniera contrastiva e contestuale» (Fabietti, 1997: 43); contrastiva in quanto la definizione del sé implica sempre l'opposizione con l'altro, contestuale poiché la costruzione dell'identità si verifica all'interno di precisi ambienti sociali, che variano nel tempo e nello spazio (Remotti, 1996: 16). Tali temi riconducono ad una considerazione fondamentale, e cioè che le culture non nascono pure, ma sono il risultato di scambi e di contatti; la stessa identità etnica riguarda le relazioni fra gli uomini ed è perciò una realtà flessibile, in continua evoluzione.

2. Le problematiche legate alla costruzione dell'identità in un contesto migratorio

Nell'esaminare le dinamiche della costruzione identitaria in una situazione di emigrazione, è opportuno considerare le problematiche legate all'esperienza migratoria che si ripercuotono sulla concezione di sé dell'individuo.

In proposito, la ricerca in ambito psicoanalitico ha posto in evidenza come il sentimento d'identità sia il risultato di una continua interazione fra i vincoli d'integrazione *spaziale*, che favorisce il sentimento d'individuazione (la differenziazione fra Sé e non Sé), *temporale*, che crea la base del sentimento di essere se stessi (la continuità fra le diverse rappresentazioni di sé nel tempo) e *sociale*, che rende possibile il sentimento d'appartenenza, attraverso meccanismi di identificazione proiettiva e introiettiva (Grechi, 1993: 34).

Nell'esperienza migratoria, per certi aspetti fortemente destabilizzante, in quanto causa ambivalenti desideri di omologazione e di differenziazione, tali vincoli possono subire delle alterazioni, che incidono sul processo di costruzione identitaria e sull'immagine di sé; il disturbo del vincolo spaziale si può manifestare attraverso il desiderio conflittuale, da un lato,

di confondersi, e cancellare così la propria posizione di *outsider*, e dall’altro di distinguersi, mantenendo una propria «specificità» culturale; a livello temporale, le problematiche emergono tramite l’accentuazione del legame con il proprio passato e la propria realtà d’origine; lungo la dimensione sociale, infine, il disagio si evidenzia nel senso di estraneità, nella percezione di non appartenere ad alcun gruppo e ad alcuna realtà (Ibidem: 34-35).

Schematizzando:

VINCOLI D’INTEGRAZIONE	PROBLEMATICHE IDENTITARIE	CARATTERISTICHE
Spaziale	Perdita della capacità di «individuazione» di sé	Conflitto fra il desiderio di omologarsi ed annullare la propria diversità
Temporale	Stato confusionale causato dal sovrapporsi di ricordi passati e di avvenimenti presenti	Ancoraggio al passato, per trovare un senso di continuità. Rischio di negare ogni integrazione con il presente
Sociale	Senso di insicurezza, isolamento	Sensazione di non appartenere a nessun gruppo; estraneità del nuovo ambiente, che a sua volta percepisce il soggetto stesso come estraneo

Tali problematiche assumono un rilievo particolare nell’esperienza del minore straniero, che, dovendo ridefinire la propria identità in riferimento al desiderio personale di autonomia/dipendenza e alle «richieste» del contesto sociale, è soggetto a continui cambiamenti ed a spinte contraddittorie, provenienti sia dall’ambiente d’origine, sia dalla nuova realtà in cui si trova a vivere.

Mentre per gli adulti di prima generazione avviene, nella maggioranza dei casi, una *reinterpretazione* dei contenuti e dei comportamenti nuovi alla luce del sistema culturale di provenienza, i ragazzi di seconda generazione devono intraprendere un processo di *sintesi* fra il codice culturale originario e quello del contesto d’accoglienza, affrontando le richieste ambivalenti provenienti dalle sfere d’appartenenza (Favaro, 1997: 43).

Infatti, i principali ambiti di socializzazione in cui vivono i minori immigrati, la famiglia e la scuola, si presentano come «due contenitori espressivi spesso concorrenti fra loro, pressoché monoculturali e fortemente connotati emotivamente» (Murer, 1993: 10). Di fronte alle istanze contraddittorie degli ambiti di vita quotidiana, i soggetti spesso si trovano a dover gestire, con difficoltà, le ambivalenze scaturite dall’impossibilità di coniugare efficacemente tale duplice appartenenza.

Da un lato, il contesto familiare, anch'esso diviso fra un'assimilazione superficiale e strumentale della cultura locale ed il riferimento ad una cultura d'origine mitizzata e non più funzionale alla propria situazione attuale, coltiva delle aspirazioni, spesso irrealistiche, che ricadono sui figli.

Dall'altro lato, il contesto sociale tende ad escludere e a marginalizzare gli individui che agiscono in base a modelli estranei a quelli condivisi, e relega i giovani immigrati ad una condizione di *outsiders*, in cui gli unici spazi di riconoscimento concessi riguardano l'ambito scolastico o lavorativo (Ibidem).

La condizione esistenziale e psicologica dei ragazzi immigrati di seconda generazione è quindi caratterizzata dall'essere e dal sentirsi «tra» (Favaro, 1997: 42): tra due culture e due mondi, tra due lingue, tra le aspettative della famiglia e quelle della società d'accoglienza.

La costruzione dell'identità coinvolge, oltre all'aspetto personale, anche quello relazionale e collettivo; a tale proposito emerge l'importanza dell'auto-accettazione, legata all'approvazione da parte del contesto sociale: spesso, negli individui che sperimentano situazioni di migrazione, l'immagine di sé che si tenta di proporre, mutuata anche dal contesto familiare, si scontra con l'immagine sociale, individuale o di gruppo, che viene imposta dall'esterno, causando veri e propri "terremoti identitari" (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento affari sociali, 1999: 50)

Il minore è dunque scisso fra la proposta, da parte della famiglia d'origine, di seguire modelli spesso inadeguati al nuovo contesto di vita e progetti non sempre realizzabili e le istanze di una società che, per raggiungere l'integrazione, tende ad imporre all'individuo il distacco e l'alienazione dal gruppo d'appartenenza (Favaro, 1997: 18-19). Vivendo un forte bisogno di affermazione di sé e di riconoscimento sociale da parte del contesto, la conflittualità del soggetto si esprime spesso nel rifiuto delle proprie origini e nell'identificazione con i modelli culturali propri del paese d'accoglienza.

A. Dell'Antonio (1994: 41-43), sulla base di analisi riguardanti in particolar modo bambini di colore in affido o adozione, fa riferimento a quattro stili fondamentali di strategie d'adattamento:

- lo stile *assimilativo*, attraverso il quale avviene un totale adeguamento, da parte dei ragazzi immigrati, agli usi ed ai comportamenti del gruppo maggioritario; tale strategia si fonda sull'abbandono dei valori e dei punti di riferimento d'origine, con l'inevitabile conseguenza della perdita di «parti del sé», perdita che spesso suscita senso di insicurezza e di fallimento;

- lo stile dell'*alternanza dell'identità* o *dissociativo*, che permette la conservazione di un'immagine positiva di sé, tramite l'adeguamento, per molti aspetti, alla vita del gruppo di maggioranza, e la contemporanea conservazione dei tratti della cultura d'origine;
- lo stile *marginale*, per cui non vengono accettati né i comportamenti ed i valori della società d'accoglienza, né quelli caratterizzanti i punti di riferimento d'origine; tale atteggiamento è spesso il risultato di sentimenti di sconfitta e di fallimento;
- lo stile *acculturativo*, mediante il quale i soggetti mutano profondamente i propri modi di vivere e di pensare, le proprie rappresentazioni del mondo, attraverso forme di scambio, di confronto e di ibridazione fra i riferimenti del contesto d'origine e quelli del nuovo ambito di vita.

Naturalmente, come evidenziato da Dell'Antonio (Ibidem: 44), lo sviluppo di una strategia di adattamento piuttosto che di un'altra è legato sia a fattori prettamente personali - motivazioni dell'emigrazione, vissuti, esperienze, legami - che a circostanze esterne, quali il grado d'accoglienza degli immigrati, l'atteggiamento nei loro confronti, la presenza di spazi che offrano la possibilità di una loro affermazione personale.

3. Identità etnica e pratiche interculturali

Come accennato precedentemente, la scuola, nonostante fatichi a liberarsi del suo aspetto omologante, costituisce uno spazio di socializzazione in cui l'identità del minore straniero è riconosciuta senza condizioni di sorta; tuttavia, affrontare la questione dell'integrazione, scolastica e sociale, dei minori immigrati, pone la scuola di fronte alla questione della revisione dei propri modelli formativi, delle regole sulla convivenza scolastica, dei propri progetti educativi (Zincone, 2000: 233).

Il riferimento alle pratiche interculturali all'interno del contesto scolastico viene affrontato per la prima volta dalla Circolare Ministeriale n. 205 del 1990, intendendo per educazione interculturale "una condizione strutturale della società multiculturale; il compito educativo in questo tipo di società assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli". Obiettivo assegnato alla scuola è pertanto quello della "valorizzazione delle diverse culture d'appartenenza", non ritenendo i modelli occidentali universalmente validi e proponibili agli alunni come "fattori di conformizzazione" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: 7). Educazione interculturale

quindi intesa non solo come risposta alle problematiche degli alunni stranieri (attraverso l'attuazione di interventi per favorire l'apprendimento della lingua italiana e la salvaguardia della lingua e della cultura d'origine), o nuova materia di studio che si affianca alle già esistenti, ma anche come acquisizione di una nuova ottica, che supporti gli interventi formativi anche in assenza di minori immigrati all'interno della scuola; ottica su cui basare la prevenzione ed il contrasto al razzismo ed all'intolleranza, l'integrazione fra i diversi saperi e discipline, la capacità di gestire la conflittualità, l'incontro e lo scambio con l'alterità (Zincone, 2000: 248).

La situazione attuale in merito all'educazione interculturale, aldilà delle resistenze che può incontrare da parte delle istituzioni, degli insegnanti, dei curricula didattici, dei testi di studio, si presenta alquanto diversificata: si è infatti in presenza di risposte locali a volte anche di alto livello, che hanno superato il carattere dell'emergenzialità, ma che si trovano ad essere spesso isolate, utilizzate e riprodotte limitatamente ai singoli contesti.

Sostanzialmente, si evidenzia la necessità di attuare una sinergia fra il livello istituzionale e politico e quello delle prassi scolastiche e didattiche, operando per promuovere, oltre alle disposizioni che consentono di agire nell'immediato, interventi strutturali e permanenti, che possano costituire, attraverso un lavoro in progressione, una risposta educativa alla questione del rispetto delle identità e del miglioramento dell'interazione (Ibidem:249-253)¹⁷.

Il Primo Rapporto sull'Integrazione degli immigrati in Italia, risultato del lavoro della Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati, delinea le linee operative attraverso cui poter realizzare interventi di prevenzione e di promozione (Ibidem: 255-264), all'interno di una scuola in cui emerge sempre più la questione dell'identità individuale e delle forme d'appartenenza:

- ❖ seguire il percorso formativo dei singoli studenti, attraverso la personalizzazione dell'offerta di formazione; in particolare, per gli studenti stranieri passare, una volta garantito l'accesso, all'individuazione delle strategie per il successo;
- ❖ creare interventi che permettano la diffusione delle iniziative e delle pratiche migliori, rafforzando le reti e le sinergie, creando un sistema di opportunità che ne assicuri la continuità e il collegamento;
- ❖ tutelare la pluralità delle identità, considerando lo scambio con le culture altre fonte di arricchimento e possibilità di riflessione intorno alla cultura propria;

¹⁷ Nel 1997 è stata istituita la Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale, che ha permesso di "elaborare linee culturali e pedagogiche generali da proporre all'intera scuola italiana"

- ❖ attuare forme di collaborazione e di intesa con le comunità immigrate presenti sul territorio;
- ❖ garantire agli insegnanti ed alle diverse figure professionali operanti nella realtà scolastica una formazione specifica e congiunta, nell'ottica di progettare attività continuative;
- ❖ rinnovare l'azione didattica, dalla revisione dei libri di testo alla messa in discussione dei modelli eurocentrici;
- ❖ creare un sistema di informazione e di monitoraggio che, oltre a raccogliere dati sugli alunni stranieri (dati che necessitano di essere rivisti, considerando anche i minori immigrati di seconda generazione) permetta di confrontare le esperienze delle singole scuole.

L'ottica che sottostà alle pratiche interculturali mira alla formazione dei nuovi «"cittadini del mondo", aperti al futuro e al nuovo, ma ancorati a un nucleo di valori comuni che sono alla base della convivenza e della democrazia» (Favaro, 1997: 6); soggetti in grado di relazionarsi costruttivamente con l'alterità, di gestire in modo non violento i conflitti presenti fra le identità a confronto, di essere responsabili all'interno degli snodi problematici che possono intercorrere fra universalismo e relativismo, riconoscimento dei diritti universali e dialogo con le differenze.

All'interno di tale nuova ottica emerge la consapevolezza che il rispetto ed il riconoscimento della diversità richiedono che all'altro venga data la possibilità di far emergere e mettere in gioco la propria soggettività. A tale proposito F. Susi (1999: 19) individua un nuovo *principio educativo* che, andando oltre la garanzia del rispetto dei valori tradizionali della tolleranza e della convivenza, del riconoscimento delle identità e dell'alterità, presupponga il diritto per ogni soggetto "di svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, [...] in una logica di relazioni che, in una società multiculturale, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture" (Ibidem). Tutto ciò, oltre a costituire il presupposto per lo sviluppo dell'alterità, può consentire di evitare il rischio che il riconoscimento della diversità paradossalmente si riveli uno svantaggio, una sorta di "etichetta culturale" con cui identificare l'estraneità (Ibidem: 20). Primaria si rivela pertanto la costruzione di identità al plurale, quale premessa per "un'integrazione ragionevole"¹⁸, pratica attraverso cui la scuola può recuperare

¹⁸ L'integrazione ragionevole, secondo la definizione della Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati (2000: 39), si compone di quattro tasselli (*interazione basata sulla sicurezza; integrità essenziale anche per gli irregolari garantita attraverso il rispetto dei diritti della persona; integrità piena per gli irregolari; interazione basata sul pluralismo e sulla comunicazione*) e una strategia, quella dell'*integrazione indiretta*.

una funzione sociale plausibile e può rappresentare il luogo in cui confluiscono e si integrano le capacità progettuali e le risorse della comunità (Zincone, 2000: 268).

Bibliografia

- Chiozzi P., Grechi M. (1993), *L'identità etnico-culturale: problematiche etno-antropologiche e analisi dei casi*, IRSSAE Toscana
- Dell'Antonio A. (1994), *Bambini di colore in affido e in adozione*, Raffaello Cortina, Milano
- Demetrio D., Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola*, La nuova Italia, Firenze
- Fabietti U. (1997), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, NIS, Roma
- Favaro G. (1997), *Chi sono i bambini stranieri*, in Demetrio D., Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola*, La nuova Italia, Firenze
- Lanternari V. (1990), *"L'incivilimento dei barbari". Problemi di etnocentrismo e d'identità*, Dedalo, Bari
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999), *Esperienze e formazione dei docenti nella scuola multiculturale. Risultati di un'indagine campionaria nella scuola elementare*, Agenzia per la scuola
- Presidenza Consiglio dei Ministri, Dipartimento affari sociali (1999), *Un volto o una maschera?*, Istituto degli Innocenti, Firenze
- Murer B. (1993), *Giovani di frontiera. I figli dell'immigrazione*, EMASI, Milano
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Laterza, Bari
- Susi F. (1999), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma
- Zincone G. (2000), *Primo rapporto sull'immigrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna

LA FUNZIONE DI INTERMEDIAZIONE CULTURALE NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

Roberta Ravani

Nel contesto della società contemporanea, così denso di trasformazioni sociali e culturali, diventa opportuno aprire un dibattito, a livello teorico, sul possibile ruolo di una funzione di intermediazione culturale e sulle modalità del suo esercizio.

In particolare, la necessità di sviluppare una riflessione su tale tematica si associa, oggi, alla opportunità di progettare e costruire, soprattutto all'interno della realtà scolastica, processi di intesa nella direzione di un dialogo tra le componenti eterogenee della società, al fine di permettere una reale valorizzazione della cultura di cui ogni individuo è portatore, soprattutto se immigrato.

L'ipotesi che si vuole prospettare in questo lavoro riguarda la possibilità che, in una società multiculturale e globalizzata, l'intermediazione possa diventare lo strumento più adeguato per la comprensione delle diverse realtà culturali e dei diversi punti di vista dei soggetti coinvolti nelle relazioni e nei processi di scambio.

1. La società globalizzata e multietnica: il conflitto interetnico

La globalizzazione si presenta, oggi, come un processo irreversibile, che modifica profondamente tutti gli ambiti della vita quotidiana, da quello economico, a quello politico, a quello culturale; concepita come “un effetto della compressione del tempo e dello spazio che modifica alla radice le forme stesse della vita sociale” (Cesareo, 1997: 253) essa rappresenta, anche, il punto d'incontro, per eccellenza, delle principali contraddizioni della postmodernità.

A livello culturale, in particolare, si è ormai aperta la questione circa la possibilità della formazione di una cultura globale o “translocale” (Featherstone, 1996: 7-21), diffusa nello spazio e priva di legami con una storia e una patria, cui si contrappongono i sempre più numerosi fenomeni di “revival etnico” (Smith, 1990): questi ultimi, infatti, fanno da contraltare ad una tendenza all'assorbimento delle differenze culturali, attraverso una rivendicazione del valore della diversità delle identità etniche e delle istanze culturali locali o territoriali.

La complessità si è imposta da qualche tempo, come la nuova categoria interpretativa della realtà contemporanea, in grado di riassumere in sé tutti gli aspetti salienti della nostra società e il carattere della sua evoluzione; tutto ciò sta condizionando profondamente la vita degli attori sociali, che, oggi, devono convivere con i problemi della “pluricollocazione” (Bovone, 1984), della “pluriappartenenza” (Cesareo, 1990) e del “rischio”, fenomeni che finiscono per frantumare il senso dell’esperienza individuale, ostacolando i processi che contribuiscono alla costruzione dell’identità e di relazioni intersoggettive stabili.

Dallo studio del nostro contesto sociale emerge, dunque, con chiarezza che il conflitto appare, come un fenomeno endemico in una società attraversata da processi di globalizzazione, i quali hanno aumentato, in modo consistente, la possibilità di un *clash* tra culture diverse (Cotesta, 1999).

Per comprendere le cause che hanno determinato la crescita esponenziale dei livelli di conflittualità nel contesto postmoderno, è necessario considerare che le società industriali avanzate si caratterizzano, sempre di più, per un vasto pluralismo etnico/nazionale, la cui fonte più rilevante è costituita dai massicci fenomeni migratori.

Il problema posto da questi fenomeni di pluralizzazione, che si accompagnano ad altri eventi connessi alla globalizzazione, riguarda le condizioni che possono garantire una convivenza con la diversità, che non arrivi a generare dei livelli di conflittualità tali da mettere in pericolo la possibilità di una stabilità sociale, o produrre una sua “compartimentalizzazione” (Petrosino, 1991: 183).

Riprendendo la distinzione operata da D. Petrosino (Ivi: 184), si può osservare una prima forma di pluralizzazione legata ai fenomeni di tipo migratorio: essa dipende dalle modalità di adattamento e d’incorporazione degli immigrati nella società ospite, considerando l’insieme delle relazioni che essi costruiscono reciprocamente (inserimento nel mondo del lavoro, accesso ai diritti di cittadinanza, i rapporti dal punto di vista culturale).

Come osserva D. Petrosino (Ivi: 185), l’immigrazione verso i paesi industrializzati avviene principalmente tra quei settori di popolazione di origine degli immigrati, in cui è stata più forte la socializzazione ai valori della società di destinazione e, secondo questo autore, sarebbe proprio questa socializzazione anticipata la ragione della stessa spinta migratoria: tutto ciò non toglie che i gruppi immigrati non tendano a costituire all’interno della società ospite dei gruppi culturalmente distinti.

Il secondo tipo di pluralizzazione, che si verifica nelle società industriali avanzate, è quello legato agli etnoterritorialismi (Ivi: 189). Si possono individuare, essenzialmente, due contesti in cui si è sviluppato l’etnoterritorialismo: il primo è quello che ha mantenuto una divisione

tra il gruppo etnico/territoriale e il resto dello Stato. In questo contesto, i cittadini non sono considerati solo individualmente, ma anche attraverso i rispettivi gruppi di appartenenza, e l'accesso ai diritti è strettamente legato all'appartenenza ad un gruppo. A ragione, in questo caso, si può parlar di società segmentate (Ivi: 190).

Il secondo tipo di etnoterritorialismi è quello in cui, a prescindere dall'esistenza o meno di una vera diversità culturale, il processo d'incorporazione universalistica è andato avanti al punto da provocare un'ampia e diffusa compenetrazione tra i differenti gruppi. In questo si può notare una crescita dei soggetti del pluralismo (Ibidem).

Sempre secondo D. Petrosino (Ibidem), in una società caratterizzata da tali forme di pluralizzazione, la declinazione del disconoscimento della differenza può avvenire per diverse ragioni. In particolare, vi sono due prospettive che sembrano porsi in modo antitetico: il multiculturalismo e il differenzialismo. Con il primo termine, s'intende far riferimento a quella prospettiva teorica che mira all'accettazione all'interno della medesima società delle differenze culturali e vuole difendere tali differenze, come ricchezza specifica della società stessa. Secondo questa posizione, all'accettazione della differenza non deve corrispondere, però, una separazione tra i diversi gruppi, ma essa deve manifestarsi all'interno di uno scambio generale tra le culture. I due scopi che sono perseguiti da questa prospettiva, entrano tuttavia in contraddizione tra loro, dal momento che l'accettazione e la difesa delle differenze è molto probabile che possa creare una più netta separazione tra gruppi, che già tendono ad essere separati a livello economico e sociale.

Il differenzialismo, detto anche neo-razzismo, afferma, invece, l'unicità e l'importanza di ogni cultura e dell'ambiente all'interno di cui essa vive. Questa unicità è così importante, che va difesa da ogni tipo di mescolamento: ciascuna cultura deve poter vivere nel proprio ambiente e tale diritto deve essere difeso. L'esito di tale discorso è una società segmentata, che può produrre varie forme di *apartheid*.

Le riflessioni precedenti evidenziano che il problema del conflitto, che nasce dal rapporto con la diversità, necessita oggi di essere affrontato con nuove strategie risolutive, soprattutto in riferimento alla circolazione di persone, culture e informazioni, che ha favorito l'avvento della globalizzazione.

Z. Bauman (1996: 47) ipotizza che le ragioni del conflitto con lo straniero possano essere ricondotte all'orrore per l'indeterminatezza, che nasce dal confronto con questo nuovo protagonista della vita sociale, che porta con sé una minaccia, più forte di quella che si potrebbe temere da un nemico: è lui che fa vacillare la reale possibilità di associazione. Lo

straniero porta "l'esterno all'interno" e avvelena "la comodità dell'ordine con il sospetto del caos" (Ivi: 46).

Lo straniero racchiude in sé un'anomalia che ha messo in crisi lo statuto fondamentale della cultura moderna e ha evidenziato il fallimento del progetto dello Stato moderno per combattere l'indeterminatezza, attraverso la "nazionalizzazione della cultura" (Ibidem).

2. Il concetto di etnia e l'identità etnica

Alla luce di queste riflessioni sui fenomeni migratori, entrati ormai a costituire una parte integrante dello scenario contemporaneo, si può affermare che la dimensione etnica sta crescendo nelle società industriali avanzate e si attesta come una dimensione presente in modo sistematico, in tutte le relazioni sociali e nell'azione collettiva e viene a rappresentare, oggi, una delle divisioni sociali e culturali di fondo.

A.D. Smith (1986: 56) ha definito il concetto di etnia, partendo dal presupposto che, nella società moderna, si assiste ad un forte "revival etnico". Egli afferma che il "cuore dell'etnicità" è composto da quattro elementi incorporati in particolari configurazioni storiche delle popolazioni: il mito - il racconto di una discendenza comune -; le memorie condivise - la storia comune, che costituisce la trama del tessuto connettivo tra le generazioni -; i valori - la cultura condivisa, che contribuisce alla costruzione dell'identità della comunità - e i simboli - il "nome collettivo" è il simbolo per eccellenza, che esprime il senso di unicità e d'identità della comunità etnica - (Ivi: 70-74). A questi quattro elementi, l'autore ne affianca altri due: un territorio o "patria", che costituisce un centro geografico simbolico, cui tornare, anche solo a livello d'immaginazione, e uno specifico senso di solidarietà, in quanto "un'etnia è anche una comunità che ha un senso definito di identità e di solidarietà che spesso si esprime a livello filantropico-istituzionale" (Ivi: 80).

Le etnie rappresentano quindi, per A.D. Smith, dei "fuochi di identificazione con gli antenati e quindi (come) un mezzo per far fronte alla morte" (Ivi: 111) e, in antitesi, un mezzo metafisico per dare un senso alla vita individuale e collettiva e per rispondere alle domande cruciali della vita.

Il "revival etnico" è, dunque, legato alla crisi d'identità e all'incertezza esistenziale che investono quei soggetti che si trovano a vivere nel contesto della società globale e transnazionale. Si genera, così, un movimento che porta alla formazione di aree culturali costituite da "famiglie di culture" nazionali (Cotesta, 1999: 132) e questo dipende dalla difficoltà di individuare una "cultura globale", che appare vuota, priva di riferimenti

contestuali, storici, geografici e, dunque, incapace di offrire risposte concrete ai bisogni d'identità individuale e collettiva.

Proseguendo nella riflessione sul concetto di identità etnica, è interessante fare riferimento ad un saggio di F. Remotti (1999), intitolato *Contro l'identità*, in cui l'autore cerca di rispondere all'interrogativo se sia così necessario, nel nostro mondo, avere un'identità, evidenziando, quindi, tutti i pericoli che si celano dietro una troppo netta definizione dei confini tra noi e gli altri. L'identità in sostanza si trasforma, spesso, in un “vicolo cieco”, allorchè si configura come il bisogno fondamentale, determinante e ossessivo (Ivi: 60) e questa osservazione dovrebbe essere un'esortazione ad andare “oltre l'identità”, perché quest'ultima per mantenersi ha bisogno di evolversi, anche nell'ambito della stessa società.

U. Fabietti (1995: 21) afferma, infatti, che “tutte le culture sono il prodotto d'interazioni, di scambi, di flussi provenienti da altrove (...) le culture non nascono ‘pure’ ”.

Ogni società ha, dunque, a che fare con l'alterità e anche se fa di tutto per avvolgersi nella propria identità, non riesce a cancellare il sospetto che la propria forma di umanità, non sia la sola (Remotti, 1999: 61). Vi è, allora, una tensione tra l'identità e l'alterità. Ecco quindi che sorge, come immediata conseguenza la problematica del conflitto tra etnie diverse che si scontrano per la difesa, o l'affermazione della propria identità. A questo proposito, l'identità culturale ha assunto un “peso” non indifferente in molti momenti della nostra storia, e risulta spesso difficile sottrarsi alle sue varie forme che, via via, si solidificano e quasi si “naturalizzano” (Remotti, 1999: 102). Comunque, secondo F. Remotti, l'unica via che appare praticabile, per risolvere i problemi che derivano da una totale dipendenza da questa sorta di “maschera” rassicurante, è quella di uscire dalla sua logica. “Se le società praticano, in modi molteplici e vitali, il ricorso all'alterità, occorre ammettere non solo che l'identità è frutto di rappresentazione, ma che essa stessa proietta una rappresentazione riduttiva e - diciamo pure - mortificante rispetto al mutamento e alle possibilità alternative” (Ivi: 103). Fare spazio all'alterità apre, allora, la possibilità di un vivere più libero che è soprattutto un “con-vivere con gli altri” (Ibidem).

F. Remotti (Ivi: 62-63) ha, quindi, sviluppato una tipologia di possibili rapporti tra l'identità e l'alterità: in primo luogo, l'identità può negare l'alterità (non voler riconoscere “gli altri” e le “altre possibilità”); in secondo luogo, l'identità può ammettere l'esistenza dell'alterità, ma allo stesso tempo marginalizzarla, rendendola una dimensione superflua (gli altri ci sono, ma sono ininfluenti ai “nostri” fini); in terzo luogo, invece, si accetta la presenza dell'alterità, ma anche la sua inevitabilità (l'alterità non si può sopprimere e dunque accompagna, come

un’ombra, l’identità, pur rimanendone un elemento esterno); infine, l’identità può spingersi a riconoscere l’alterità per il suo essere “interno” alla sua genesi e alla sua formazione.

Oggi, potrebbero sussistere, nonostante i molti elementi che ancora ostacolano un’interazione positiva con la diversità (neo-razzismi), le condizioni per la formazione di una mentalità aperta al confronto con la diversità culturale, sulla base della quale tentare di progettare e realizzare processi di integrazione culturale. Nel nostro secolo, infatti, si è assistito al crollo della certezza di poter accedere a fondamenti di tipo universale e ciò ha fatto sì che, soprattutto il mondo occidentale, rimettesse in discussione il suo primato culturale (Caccamo, Ferrara, 1998:318).

3. Il problema dell’integrazione e i modelli di intermediazione culturale

L’aumento della prossimità tra gruppi etnici diversi pone, in una società che diventa sempre più multiculturale, non solo il problema dell’incontro (accoglienza), bensì dello scambio e dell’integrazione tra culture eterogenee. Si tratta di focalizzare l’attenzione sull’importanza di “costruire un legame tra soggetti e contesti sociali di riferimento sotto il duplice punto di vista, dell’integrazione sociale da un lato e della formazione dell’identità personale dall’altro” (Besozzi, 1999: 26).

Come nota l’autrice (Ivi: 27), il problema dell’integrazione si articola in modo diverso, a seconda del modello ideale di società al quale si fa riferimento, comunque, sottoposta a pressioni contrastanti tra assimilazione e frammentazione; mentre l’identità può essere insidiata, a sua volta, da due tendenze contrapposte, l’una che spinge a massimizzarne i tratti caratteristici, l’altra che porta, invece, all’apprezzamento della multiformità e della costruzione di forme parziali di identificazione.

Sviluppando, ulteriormente, la riflessione su questi temi, è opportuno, allora, sottolineare, come fa E. Besozzi, che esiste uno stretto legame di interdipendenza, tra modelli differenti di società, che circolano nel sociale e nella riflessione sociologica, e concezioni dell’integrazione.

L’esame delle diverse concezioni di integrazione parte dall’individuazione di tre modelli societari (Besozzi, 1993), che possono essere visti, in prospettiva diacronica, come altrettanti modelli dominanti, che si sono succeduti negli ultimi due secoli.

Il primo è il modello *integrazionista*, che con T. Parsons raggiunge il massimo della sua sistemazione teorica: in questo modello, l’enfasi si concentra sulle aspettative sociali e sui requisiti fondamentali per il buon funzionamento della società.

Il secondo modello è quello *conflittualista*, che ha le sue radici, sia nel pensiero di M. Weber, per quanto riguarda la sua analisi della struttura del potere e della lotta tra i ceti e le classi per l’acquisizione delle risorse, sia nelle teorie di K. Marx sull’analisi della struttura economica, intesa come struttura di dominio e dei rapporti di classe nella forma del conflitto insanabile. Infine, il terzo modello, *costruzionista-comunicativo*, parte dall’assunto fondamentale della “costruttività della realtà” e dall’analisi dei rapporti sociali intesi come interazioni, che producono significati. Nella società contemporanea, questi tre modelli teorici si ripresentano continuamente e mettono in luce la necessità di trovare delle risposte ai problemi posti dalla globalizzazione (Besozzi, 1999: 27).

In relazione a queste immagini di società, E. Besozzi (Ibidem) individua quindi tre concezioni di integrazione, in rapporto alla posizione delle minoranze etniche nell’ambito della sfera pubblica e di quella privata. Le tre concezioni sono rispettivamente definite come *assimilazione, tolleranza-inclusione, relazionalità-scambio*.

La prima concezione comporta una conformità assoluta al modello culturale dominante, prevedendo un graduale riassorbimento delle differenze culturali; questo modello richiede una “risocializzazione” degli immigrati rispetto alle norme e ai costumi della società di accoglienza e quindi un abbandono della cultura d’origine.

La seconda prende atto della presenza di una molteplicità di culture all’interno della società e sviluppa una certa tolleranza della differenza culturale, realizzando un’inclusione dei vari gruppi etnici che sviluppano nei suoi confronti delle aspettative di appartenenza; secondo questa concezione, il pluralismo culturale è tollerato, ai diversi gruppi etnici non è richiesto di abbandonare la cultura d’origine, purchè le radici culturali non interferiscano con i valori societari comuni, prioritari, vincolanti, in cui tutti i gruppi devono riconoscersi.

Il terzo modello considera importante non solo la tolleranza della differenza culturale, ma l’interazione delle differenze, attraverso uno scambio tra le culture, che genera un arricchimento reciproco e una trasformazione dei rispettivi patrimoni culturali (Fig.1). Nel contesto sociale contemporaneo, la differenza culturale acquista valore e attrae come possibilità di esplorazione di soluzioni alternative (Besozzi, 1999: 28).

Fig. 1- *Modelli societari e concezioni dell'integrazione.*

	Modelli societari		
Concezione dell'integrazione	<i>Integrazionista</i>	<i>Conflittualista</i>	<i>Costruzionista-comunicativo</i>
Assimilazione	Omologazione	Esclusione	Comunicazione debole
Tolleranza-inclusione	Inclusione/ esclusione	Conflitto di interessi e valori	Negoziazione per l'inclusione
Relazionalità- scambio	Scambio debole (separazione)	Microconflitti su valori, regole, interessi	Innovazione culturale, scambio

Fonte: E. Besozzi (1999: 26)

A partire da questo impianto d'analisi, ho potuto sviluppare l'ipotesi per cui, accanto allo stretto rapporto che sussiste tra i modelli societari ed una determinata concezione d'integrazione, è possibile tentare di individuare il legame, altrettanto significativo, che unisce il concetto d'integrazione e la funzione di intermediazione. Dal momento che la società globale è interessata da flussi migratori che hanno portato diversi popoli e, quindi, diverse culture, a convivere in un unico spazio e ad accedere o ambire alle medesime risorse, la necessità che emerge, nel nostro contesto, è quella di trovare le strategie adeguate per attuare un processo di integrazione.

E' quindi possibile evidenziare l'esistenza di una relazione tra una determinata concezione d'integrazione, indicativa dell'atteggiamento di una società nei confronti della diversità, e la funzione d'intermediazione culturale, intesa come forma di agire comunicativo, attraverso il quale si cerca di risolvere le problematiche della convivenza, in uno stesso contesto societario, di persone in possesso di patrimoni culturali differenti.

Dunque, al concetto d'integrazione intesa come assimilazione, in base alla tipologia evidenziata in precedenza, si può far corrispondere una funzione di intermediazione culturale che si adopera allo scopo di eliminare le differenze culturali tra gruppi etnici diversi, inglobando e assorbendo i soggetti, che ne sono portatori, nel nuovo sistema della cultura dominante. Si attiva, in questo modo una forma di comunicazione unidirezionale, che nega le risorse di cui è portatore l'interlocutore (fig. 2).

Ad una concezione d'integrazione nella forma della tolleranza-inclusione, invece, potrebbe corrispondere una funzione di intermediazione che accetta/tollera la diversità culturale, ma dal momento che, alla cultura ospitante, si riconosce uno statuto di superiorità, essa tende ad escludere quegli aspetti della diversità che possono entrare in conflitto con la cultura

d'accoglienza. In questo caso, la comunicazione attivata è di tipo asimmetrico, in quanto, nel dialogo con la diversità, non le si attribuisce la pari dignità e lo stesso diritto di cittadinanza della cosiddetta cultura autoctona.

Infine, alla concezione costruzionista-comunicativa d'integrazione, può corrispondere un'idea di intermediazione culturale che si configura come quella funzione che ha lo scopo di pervenire ad una costruzione di cultura attraverso lo scambio e l'arricchimento nella diversità: essa si fonda su una forma di comunicazione biunivoca, che riconosce il valore dell'interlocutore e lo coinvolge, come protagonista, nel processo di elaborazione di cultura.

Fig. 2 - *Concezioni dell'integrazione e funzioni d'intermediazione culturale*

Concezione dell'integrazione	Funzione di intermediazione culturale
Assimilazione	Comunicazione unidirezionale omologante
Tolleranza-inclusione	Comunicazione asimmetrica tra culture Altre (tollerate) e cultura Dominante
Relazionalità-scambio	Comunicazione biunivoca per la costruzione e l'innovazione della cultura

Fonte: nostra elaborazione a partire dalle diverse concezioni dell'integrazione.

Queste riflessioni, che evidenziano l'esistenza di significati plurimi, attribuibili alla funzione di intermediazione culturale, in corrispondenza delle varie accezioni del concetto di integrazione, fanno emergere l'importanza e la necessità di operare delle chiarificazioni che possano consentire di uscire dall'ambiguità di questi termini, e che, soprattutto, riescano a mostrare come si può avere intermediazione a più livelli e con più significati e risultati.

Malgrado l'individuazione di forme diverse di intermediazione, è evidente che solo quella che costruisce processi di scambio reali tra le culture si presenta come intermediazione autentica e non semplicemente come funzione adattiva o assimilativa.

Quanto detto dimostra che è necessario trovare forme e modi per la strutturazione di rapporti interetnici e per una loro regolazione, attraverso il reperimento di strategie che favoriscano la comunicazione e il confronto con la diversità. L'intermediazione culturale e sociale può, in tale prospettiva, essere interpretata come uno strumento prezioso per la comprensione dell'altro e della realtà, in quanto il suo fine è rappresentato dalla comunicazione (Demetrio, 1997: 76). Il mediatore è un "facilitatore di incontri", che si preoccupa di creare le condizioni adatte, di individuare l'interesse e le motivazioni, di scegliere i contenuti per rendere possibile un rapporto: se si tratta di un sapere, la mediazione consisterà nella capacità di trovare le modalità per renderlo comprensibile, adattandolo al livello di comprensione di coloro che

sono coinvolti nel circuito dell'apprendimento. Nel caso dei rapporti umani, è evidente che il mediatore farà da paciere e da garante delle ragioni dei protagonisti della relazione (Ivi: 77).

Il mediatore sociale e culturale è colui che fa parte di una cultura nazionale o locale e di essa si rende divulgatore ed animatore all'interno di un orizzonte costituito da interlocutori di altre culture e provenienze. La mediazione, dunque, rappresenta, oltre che uno strumento e un bisogno del nostro tempo, anche un valore, dal momento che “insegna a ricercare quella terra di nessuno - oltre ogni distinzione - che valorizzi soprattutto la cultura umana nelle sue manifestazioni ed espressioni universali” (Ivi: 79): essa difende e propugna non solo quei diritti alla vita, alla felicità, alla libertà di parola, ma sottolinea l'esistenza di caratteri senza frontiere, solitamente chiamati bisogni, aspirazioni ed urgenze (Ibidem).

4. Conclusioni

Al termine di queste riflessioni sul ruolo che può assumere, oggi, una funzione di intermediazione culturale si può affermare che essa può essere interpretata come una risorsa fondamentale per la comprensione dell'altro e della realtà, proprio perchè il suo fine è rappresentato dalla comunicazione (Demetrio, 1997: 76).

La mediazione culturale si offre come una risorsa strategica, nella risoluzione dei conflitti, che costituiscono una caratteristica endemica della nostra società e che rappresentano spesso il modello di relazione che scaturisce dalla paura del rapporto con la diversità. L'intermediazione culturale, dunque, si rivela in grado di cogliere e di interpretare l'eterogeneità delle aspettative e dei bisogni di integrazione e di acquisizione/attivazione di diritti differenziati di cittadinanza.

La globalizzazione, infatti, "ha reso il mito dello stato culturalmente omogeneo ancora più irrealistico di prima e costretto le maggioranze di ogni stato ad essere più aperte nei confronti del pluralismo e della diversità" (Kymlicka, 1999: 20). Tutto ciò fa sì che la sfida del multiculturalismo resti tuttora aperta, soprattutto da un punto di vista politico, intesa come difesa dei diritti di cittadinanza per i diversi gruppi etnici.

W. Kymlicka (Ivi: 335) osserva come molti, oggi, interpretano l'esercizio di una “politica della differenza” come un pericolo per la democrazia liberale; al contrario, essa può garantire, in una società che riconosce diritti differenziati secondo il gruppo di appartenenza, una cittadinanza differenziata, che vuole tutelare tutti i diritti che possono favorire l'integrazione sociale e l'unità politica degli attuali stati multinazionali (Ivi: 159).

Infatti, diventa importante tutelare la possibilità per i membri delle varie minoranze nazionali di “avere accesso alla *loro* cultura” (Ivi: 149), dal momento che l'identità culturale fornisce

“un ancoraggio per l’autoidentificazione e la sicurezza di un’appartenenza certa e priva di sforzi” (Ivi: 157): difendere l’appartenenza culturale significa, infatti, difendere, anche, la libertà di scelta e l’autonomia personale, dal momento che “la scelta individuale dipende dalla presenza di una cultura sociale, definita da una lingua e da una storia” (Ivi: 17). Altrettanto evidente appare, dunque, l’importanza di strategie comunicative per costruire occasioni non sporadiche di incontro e di scambio fra gruppi etnici distanti tra loro.

Tali strategie comunicative ben si possono riassumere sotto il termine di *intermediazione*.

Bibliografia

- BAUMAN Z. (1996), *Modernità e ambivalenza*, in Featherstone M. (a cura di).
- BESOZZI E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- BESOZZI E. (a cura di) (1999), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti della scuole medie milanesi*, FrancoAngeli, Milano.
- BOVONE L. (1984), *Storie di vita composita. Una ricerca sulle scelte esistenziali della generazione di mezzo*, FrancoAngeli, Milano.
- BOVONE L. (1996), *Globalizzazione e frammentazione: i paradossi della cultura postmoderna*, in Bovone L. Rovati G. (a cura di), *Vivere in società. Tendenze della teoria sociologica contemporanea*, Liguori Editore, Napoli.
- CACCAMO R., FERRARA A. (1998), *Globalizzazione e multiculturalismo*, in Trapanese E.V. (a cura di).
- CESAREO V. (a cura di) (1990), *La cultura dell'Italia contemporanea*, Fondazione Agnelli, Torino.
- CESAREO V. (1997), *La società della globalizzazione. Regole sociali e soggettività. Una introduzione al tema*, in “Studi di sociologia”, XXXV, 3-4, pp.251-284.
- COTESTA V. (1999), *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società multiculturale*, Laterza, Bari.
- DEMETRIO D. (1997), *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Metelmi, Roma.
- FABIETTI U. (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- FEATHERSTONE M. (1996), *Cultura globale. Nazionalismo, globalizzazione e modernità*, SAEM, Roma.
- KYMLICKA W. (1999), *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna.
- PETROSINO D. (1991), *Stati, nazioni, etnie. Il pluralismo etnico e nazionale nella teoria sociologica contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- REMOTTI F. (1999), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- SMITH A.D. (1986), *Le origini etniche delle nazioni*, Il Mulino, Bologna,.
- SMITH A.D. (1990), *Toward a Global Culture?*, In Featherstone M. (a cura di), *Global Culture: Nationalism, Globalisation and Modernity*, Sage, London.
- TRAPANESE E.V., (1998), *Sociologia e modernità. Problemi di storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma.

STAR BENE A SCUOLA: TESTIMONIANZE DI RAGAZZI IMMIGRATI NELLA SCUOLA SUPERIORE A BRESCIA¹⁹

Luisa Anni

Nelle scuole di Brescia la presenza di ragazzi stranieri è ormai un fenomeno diffuso e in continua evoluzione, che, modificando la fisionomia delle classi, necessita di analisi e approfondimenti.

Attraverso quali processi avviene l'integrazione di ragazzi e ragazze con diverse identità culturali nei gruppi apparentemente omogenei delle nostre classi scolastiche? E quali aspettative nutrono questi soggetti nei confronti della scuola? In quali modi la diversità culturale influisce sulle loro concezioni di educazione? Per rispondere a questi interrogativi è stata condotta una ricerca sul campo che ha per oggetto gli alunni stranieri che hanno frequentato la prima superiore nell'anno scolastico 1999-2000. Al centro dell'analisi sono stati posti quindi i ragazzi e le ragazze stranieri che sono inseriti nel primo anno della scuola secondaria superiore e si trovano a sviluppare un'identità personale con riferimento a culture diverse rispetto a quelle di accoglienza (Tav. 1).

Tav. 1: Allievi stranieri presenti, raggruppati per genere, tipo di scuola e classe frequentata.

TIPO DI SCUOLA	PERCENTUALE PRESENZA ALUNNI STRANIERI SULLA POPOLAZIONE SCOLASTICA	MASCHI	FEMMINE	CLASSE :			TOT.
				MASCHI	FEMMINE		
LICEO	0,289 %	1	9	0	I	5	5
				1	II	3	4
				0	IV	1	1
ITC – ITA	1,069 %	18	24	5	I	12	17
				6	II	4	10
				2	III	1	3
				1	IV		3
				4			
				0	V	4	4
ITIS	ND	ND	ND	ND		ND	ND
IP	2,63 %	64	54	36	I	28	64
				13	II	14	27
				7	III	9	16
				7	IV	2	9
				1	V	1	2

¹⁹ I risultati della ricerca sono contenuti nella tesi di laurea “Processi immigratori, percorsi educativi e costruzione dell'identità”, di L. Anni (Facoltà di Scienze della Formazione – Brescia, a.a. 1999-2000). La griglia di intervista semistrutturata prevedeva di stimolare i ragazzi sui seguenti temi: esperienza migratoria; scuola ed inserimento in classe; famiglia e tradizioni.

La ricerca si è svolta mediante la conduzione di interviste personali che miravano ad indagare il loro modo di vedere l’azione educativa della scuola e della famiglia e a rilevare la loro situazione di integrazione e il loro progetto di vita.

Dal censimento generale effettuato sui principali istituti superiori di Brescia, sono stati individuati per l’intervista 29 ragazzi, di cui 12 albanesi, 12 della ex-Iugoslavia, 3 pakistani e 2 indiani.²⁰

Tav. 2: Tabella riassuntiva degli alunni intervistati.

intervista e codice alunno	anno di nascita	sexso	città e paese d’origine	scuola superiore frequentata
1 (A. Gol 1Af)	1984	femmina	Scutari-Albania	ip. tur. “Golgi”
2 (Y. Sraf 2Af)	1985	femmina	Tirana-Albania	ipc. “Sraffa”
3 (G. Sraf 3Af)	1985	femmina	Scutari-Albania	ipc. “Sraffa”
4 (S. Sraf 4Im)	1984	maschio	Punjab-India	ipc. “Sraffa”
5 (N. Sraf 5Jf)	1984	femmina	Sarajevo-Bosnia	ipc. “Sraffa”
6 (M. Sraf 6Pf)	1984	femmina	Pahalia-Pakistan	ipc. “Sraffa”
7 (E. Mor 7Am)	1984	maschio	Durazzo-Albania	cfp. “Moretto”
8 (M. Mor 8Am)	1984	maschio	Elbasan-Albania	cfp. “Moretto”
9 (D. Mor 9Im)	1984	maschio	Pandori-India	cfp. “Moretto”
10 (E. Mor 10Am)	1985	maschio	Durazzo-Albania	cfp. “Moretto”
11 (N.Mor 11Jm)	1984	maschio	Travnik-Bosnia	cfp. “Moretto”
12 (S. Mor 12Jm)	1983	maschio	Velika Kladusa-Bosnia	cfp. “Moretto”
13 (D. Mor 13Jm)	1983	maschio	Travnik-Bosnia	cfp. “Moretto”
14 (S. Mor 14Jm)	1984	maschio	Zenica-Bosnia	cfp. “Moretto”
15 (J. Lun 15Af)	1981	femmina	Tirana-Albania	per. az. “Lunardi”
16 (O. Lun 16Jm)	1984	maschio	Nova Gradiska- Croazia	per. az. “Lunardi”
17 (G. Lun 17Jm)	1985	maschio	Zara-Croazia	per. az. “Lunardi”
18 (A. Lun 18Af)	1984	femmina	Tirana-Albania	per. az. “Lunardi”
19 (R. Lun 19Af)	1984	femmina	Durazzo-Albania	per. az. “Lunardi”
20 (M. Lun 20Jf)	1984	femmina	Zenica-Bosnia	per. az. “Lunardi”
21 (T. For 21Pm)	1985	maschio	Gugranwala-Pakistan	i.p. ind. artig. “Fortuny”
22 (E. For 22Af)	1984	femmina	Tirana-Albania	i.p. ind. artig. “Fortuny”
23 (J. For 23Jm)	1982	maschio	Zrenjanin-Serbia	i.p. ind. artig. “Fortuny”
24 (D. For 24Jm)	1984	maschio	Pristina- Iugoslavia	i.p. ind. artig. “Fortuny”
25 (V. Tar 25Jm)	1983	maschio	Travnik-Bosnia	geom. “Tartaglia”
26 (K. Alb 26Am)	1984	maschio	Tirana-Albania	ist. alberg.
27 (F. Alb 27Jf)	1985	femmina	Fiume-Croazia	ist. alberg.
28 (A. Alb 28Pm)	1984	maschio	Rawalpindi- Pakistan	ist. alberg.
29 (F. Cop 29Af)	1983	femmina	Elbasan-Albania	lic. scient. “Copernico”

La scelta è stata determinata da molteplici fattori.

In primo luogo si tratta di ragazzi che si trovano al primo impatto con un nuovo tipo di scuola. Si tratta, infatti, di adolescenti che devono affrontare il problema della formazione dell’identità a partire da esperienze caratterizzate da una pluralità di riferimenti valoriali normativi. Questi ragazzi, se da una parte hanno superato l’età infantile, nella quale una

²⁰ Per i ragazzi intervistati è stata usata una sigla che si riferisce ai dati personali essenziali, composta dall’iniziale del nome puntata, dall’abbreviazione della scuola frequentata, dal numero in successione dell’intervista, dall’iniziale maiuscola della nazionalità (A, albanese; J, della ex-Iugoslavia; I, indiana; P, pakistana) e dall’iniziale del sesso.

naturale spensieratezza e il dominante interesse ludico facilitano la convivenza, dall'altra, vivendo la fase adolescenziale, sentono particolarmente problematico l'inserimento in una società organizzata in modo diverso da quella del paese d'origine. In secondo luogo sono fra i primi stranieri che in numero considerevole avviano un percorso nelle scuole superiori. Infine sono gli stessi ragazzi che, in una precedente ricerca che ha riguardato anche la scuola bresciana²¹, erano stati sottoposti ad un questionario e per i quali già ci sono dei dati quantitativi cui far riferimento.

In questa sede si approfondirà il rapporto fra adolescenti e scuola focalizzando l'attenzione sul concetto di “educazione” degli studenti stranieri, sul significato dello studio per questi soggetti e sul loro rapporto con i compagni e gli insegnanti.

La ricerca ha voluto innanzitutto indagare alcuni degli aspetti legati all'educazione e ai significati che essa assume nelle diverse culture prese in considerazione.

1. L'idea di educazione

Alla domanda: «Che cos'è per te l'educazione?», alcuni hanno indicato l'educazione come sinonimo di “buona condotta”, cioè del buon comportamento davanti agli altri e del loro rispetto.

Per me educazione è il rispetto, è una cosa fondamentale, uno se è educato vuol dire che rispetta l'altro, le persone e la natura, secondo me. (Y. Sraf 2Af)

Vuol dire avere un'educazione dai genitori, cioè rispettare le cose e le persone. (N. Mor 11Jm)

Secondo me una persona educata deve avere rispetto per gli altri, comportarsi bene con le regole.

Ad esempio?

Se uno mangia una cicca deve buttare la carta nel cestino. [...]

I genitori contribuiscono a insegnare come comportarsi verso gli altri anche se non sono esseri umani, insegnano il rispetto per le cose che ci circondano. (E. For 22Af)

²¹ Si tratta della ricerca M.U.R.S.T. '97 dal titolo “Appartenenza etnica, modelli culturali e processi formativi”, che ha proposto un questionario a ragazzi italiani e stranieri nelle terze medie degli istituti statali di alcune città tra cui Brescia.

Altri intervistati hanno legato il significato di educazione al saper affrontare la vita in modo adeguato e soddisfacente, e alla capacità di gestire qualsiasi situazione nuova.

“Educazione” per me vuol dire che per esempio i genitori che devono educare i figli e i figli devono crescere bene al futuro, devono comportarsi bene, così. (G. Sraf 3Af)

Cercare di istruire un determinato individuo, cercare di dargli un’istruzione adeguata per affrontare il mondo, per affrontare le difficoltà che avrà più avanti, quando crescerà, quando diventerà maggiorenne, quando sarà adulto; comunque l’educazione è sempre molto fondamentale. (G. Lun 17Jm)

Secondo me educare una persona significa prepararla ad affrontare la vita e insegnarle a rispettare tutto ciò che si trova davanti, quindi educare significa insegnare ad una persona come vivere, cioè di vivere in modo da piacere a se stessi e da stare bene con gli altri. (F. Cop 29Af)

Mi sembra interessante notare che l’educazione assume, fra gli intervistati, una valenza fortemente acquisitiva. L’educazione, infatti, serve per imparare a rispettare e ad essere rispettati, ma serve anche per riuscire ad ottenere prestigio e credibilità sociale. In questa prospettiva, la scuola e la classe divengono allora il primo banco di prova per affrontare l’inserimento nella società. È significativo che la maggioranza degli allievi stranieri identifichi la persona educata con chi è buono, non disturba e quindi “scompare” alla vista degli altri, diventando il più anonimo possibile. Il bravo studente infatti è colui che sta nel banco, non si agita, studia e di conseguenza viene premiato dagli insegnanti e accettato dai compagni.

2. La motivazione allo studio

Questo atteggiamento sembra analogo a quello denominato da G. Chiari come “il bisogno di appartenenza e approvazione nella classe”. In una interessante ricerca su quattro città italiane (1994: 157), lo studioso ha parlato, in particolare, di due elementi fondamentali perché il ragazzo viva la scuola in modo positivo e arricchente: innanzitutto il soggetto deve “sentirsi bene” a scuola, in secondo luogo deve impegnarsi per “far bene” a scuola. Anche dalle interviste somministrate a Brescia emerge che i ragazzi stranieri, pur avendo queste stesse

esigenze, cercano di risolverle in ordine contrario, privilegiando il fare bene e il riuscire a scuola come attributi simbolici che costituiscono anche una gratificazione personale. Ciò porta ad intravedere le forti aspettative che essi nutrono nei confronti dello studio. I ragazzi stranieri, infatti, investono molto nell'istruzione, perché ritengono che sia il mezzo migliore con cui possono affrontare l'inserimento nella società. Pertanto il primo livello di impegno consiste nel guadagnare credibilità e prestigio agli occhi della classe scolastica. Per i ragazzi stranieri ciò è particolarmente difficile perché per conquistare la fiducia dei compagni devono spesso superare il fastidio di sentirsi oggetto di stereotipi negativi o giudizi non appropriati.

Anche dagli insegnanti non si possono aspettare molto: secondo i racconti dei ragazzi, gli insegnanti si preoccupano per lo più che la loro materia venga studiata e, molto spesso, non si rendono conto delle difficoltà d'inserimento di un ragazzo straniero nella classe.

Le motivazioni allo studio per i ragazzi stranieri sono dunque soprattutto legate alla necessità di mostrare forza di volontà per sentirsi accettati nella classe e per trovare un lavoro dignitoso agli occhi dei genitori. Lo studio, quindi, è strettamente legato all'intenzione di svolgere un lavoro di cui non vergognarsi e l'attenzione alla retribuzione economica mette in luce il fatto che essi hanno percepito le difficoltà economiche dei genitori, spesso motivo di emigrazione dal paese d'origine, e considerano quindi il lavoro l'elemento fondamentale per il soddisfacimento dei bisogni primari.

Volevo una scuola “decente” perché non volevo essere un operaio o qualcosa del genere ai minori livelli, volevo essere una persona normale che avrà un diploma per non lavorare in fabbrica, ma per lavorare in ufficio come le persone. [...] Primo è importante per la famiglia e poi per lo stato economico. [...]

Perché non voglio essere una persona senza un diploma, in pratica un ladro, uno che non vuole fare niente. (V. Tar 25Jm)

Ma come si configura questa motivazione nei vari soggetti? Dalle interviste raccolte, non sembrano esserci differenze di genere che influiscono sull'intensità della motivazione interiore; si è riscontrato infatti che essa è sempre molto forte, sia nei ragazzi che nelle ragazze. Spesso le abilità personali iniziali, anche se scarse come nel caso della lingua italiana, vengono potenziate e accompagnate da molte ore di studio, nel tentativo di giungere alla scioltezza linguistica.

L'idea che si ricava dai giovani studenti stranieri è, nel complesso, di notevole maturità sul piano esistenziale: nonostante la giovane età, su 29 intervistati ben 28 hanno affermato di aver

scelto la scuola indirizzandosi quasi subito agli istituti professionali o che comunque garantissero un diploma al termine di un percorso più o meno lungo, ma non eccessivamente impegnativo.

Rispetto ai maschi, le ragazze hanno dimostrato di prestare più attenzione alle possibilità offerte dallo studio: conoscere non serve solo per il lavoro futuro, ma anche per se stesse, per la famiglia, per capire, per integrarsi. Alcune ragazze hanno accennato alla volontà di lasciare la scuola, o al fatto di averci pensato, nel caso in cui essa non risponda a tutte le aspettative: lo studio allora può essere abbandonato se non soddisfa tutti gli aspetti per cui è giudicato utile. Al contrario, nessun ragazzo, invece, ha detto di voler smettere di studiare, piuttosto ha cambiato tipo di scuola o ha intenzione di farlo in futuro, ma nessuno di loro ha accennato all'idea di interromperla.

3. La maturità e il livello di autostima

I ragazzi dimostrano generalmente di non avere una forte stima di se stessi e, nello stesso tempo, di voler contribuire economicamente alla conduzione della famiglia. Solo una ragazza, iscritta ad un liceo scientifico, non ha indicato come prioritaria la possibilità di trovare un lavoro dopo la scuola, ma ha affermato di voler studiare più per se stessa, per la propria cultura personale da approfondire anche successivamente all'università, che per trovare un'occupazione.

Il livello d'autostima influisce, dunque, sul vissuto scolastico e sul modo di sentirsi più o meno integrato. Alla richiesta, infatti, di spiegare chi fosse il “bravo studente” e chi il “cattivo studente”, molti hanno spiegato di non sentirsi adeguati, ma nemmeno cattivi studenti. Nessun ragazzo ha detto di essere un bravo studente, alcuni hanno affermato di poter migliorare il loro rendimento, altri hanno preferito non valutarsi.

Secondo te cosa vuol dire bravo studente?

Che c'ha bei voti.

E cattivo studente?

È uno che non fa niente. Che disturba.

E tu come sei?

Io? Una via di mezzo.

Perché?

Né troppo bravo né scarso, ho la sufficienza, ma non disturbo, cioè ogni tanto parlo, ma non disturbo.

E gli altri come ti giudicano secondo te?

Normale, come loro.

Secondo te è importante andare a scuola?

Sì

Perché?

Per avere un diploma e un posto di lavoro. (N. Mor 11Jm)

Secondo te cosa vuol dire bravo studente?

Che studia.

E cattivo studente?

Che non fa i compiti, che non viene a scuola.

E tu?

Bho, io studio, non so, non sono io che devo decidere, sono i professori che devono decidere.

(D. For 24Jm)

Lo stare bene in classe, secondo i ragionamenti degli intervistati, dipende sia dalla riuscita scolastica, perché suscita approvazione da parte dei compagni, sia dalla capacità del singolo di integrarsi. Emerge chiaramente come i ragazzi stranieri abbiano un problema in più nella loro esperienza scolastica, rispetto ai coetanei italiani, quello di evitare ogni forma di isolamento e di marginalità che può derivare dal loro sentirsi inferiori (sia sul piano scolastico, sia su quello sociale).

4. La percezione del grado di integrazione

È verificabile, anche in un numero ristretto di casi, la presenza di diversi livelli di integrazione nei soggetti intervistati. Rispetto ai quattro modelli (assimilazione, marginalità, separazione e integrazione), proposti anche nella ricerca condotta fra i preadolescenti milanesi (Besozzi, 1999: 170-171), emergono prevalentemente le due posizioni dell'assimilazione e dell'integrazione, proprie di chi cerca di conciliare le culture con cui è a contatto (con l'eccezione di un ragazzo serbo che si trova in Italia da pochi mesi e vive una condizione di marginalità). Di fatto, in nessun ragazzo vi è la completa integrazione con la cultura del paese

d'accoglienza, ma ciò non significa che non esista un'acuta aspirazione ad essa, che si configura come desiderio di appartenenza alla nuova realtà. Nella maggior parte dei racconti, anzi, si percepisce l'aspirazione dei ragazzi ad identificarsi con i compagni o gli amici italiani perché ciò contribuirebbe ad attenuare o, per alcuni soggetti, a far scomparire ogni segno d'appartenenza ad una cultura diversa.

Tu non usi il costume tradizionale?

No, a scuola mi vesto normale, ma quando torno a casa mi cambio.

Perché non lo metti a scuola?

Alle elementari l'ho messo, ma mi prendevano in giro e mi sentivo diversa, così lo metto solo a casa.

(M. Sraf 6Pf)

E mettevi anche i vestiti tradizionali?

No, i vestiti come in Italia, solo il turbante.

E quello ti dava fastidio?

Sì

Poi l'hai tolto?

Sì

Perché?

In Italia tutti i ragazzi hanno i capelli corti.

E quindi?

Ho deciso di toglierlo.

E i tuoi genitori cosa hanno detto?

Niente, mi dicevano di no...però...

Il tuo papà ha il turbante?

No, no, anche lui l'ha tolto. Anche la barba e i baffi.

E invece per stare a scuola volevi toglierlo?

Sì, anche per sempre! (D. Mor 9Im)

Da tutte le interviste emerge un problema di fondo che induce ad una riflessione sul tipo di integrazione alla quale sono portati tutti i ragazzi e le ragazze che si trovano in un nuovo paese. Essi hanno, a livello teorico, la possibilità di scegliere come costruire la loro identità etnica, ma non sempre vi sono le condizioni che garantiscono una scelta libera. I soggetti

intervistati, hanno espresso, fra le righe, la profonda “lacerazione identitaria” che crea sofferenza e che non permette loro di trovare un equilibrio (AA.VV., 1997: 382).

Va beh che a me considerano italiana perché parlo bene, ma dentro di me mi considero ancora una croata. Per me sono diversa dagli altri. (F. Alb 27Jf)

5. Visibilità e invisibilità

Tutti i ragazzi sono spesso invisibili agli occhi dei compagni per quanto riguarda il rispetto dei loro diritti e dei loro interessi, ma, paradossalmente, diventano eccessivamente visibili per il colore della pelle, per la lingua che parlano e per i valori che rispettano (ivi: 382). Essi hanno due possibilità di reazione per affrontare la crisi identitaria: o cercano di adeguarsi completamente al gruppo dei pari del paese d’arrivo, diventando invisibili, oppure accentuano le differenze e diventano eccessivamente visibili (ibid.). In questo caso, tutti gli intervistati hanno scelto la prima prospettiva, decidendo, più o meno consapevolmente, di nascondere la propria origine e di farla dimenticare, per avere meno problemi nel quotidiano e per avere gli stessi diritti e le stesse opportunità dei compagni italiani. Essi sembrano orientati a nascondere il vero e proprio “terremoto identitario” che avviene in loro, reso ancora più violento dalla distanza culturale fra il paese d’origine e quello d’accoglienza e dalla mancanza di iniziative volte a salvaguardare le diverse identità etniche (ivi: 384).

I ragazzi immigrati vivono con difficoltà la separazione dal paese d’origine; da un lato cercano di mantenere con esso dei rapporti attraverso i ricordi e i racconti di parenti e amici, dall’altro cercano di superare il dolore del distacco attraverso le amicizie all’esterno e con l’assimilazione ai modi di vivere degli adolescenti del paese d’accoglienza.

Ti viene in mente un proverbio o un modo di dire in bosniaco?

No, ho dimenticato.

E ti dispiace aver dimenticato?

No, prima quando ricordavo ero molto infelice, mi ricordavo il mio paese, ora dimenticando, mi passa anche il dolore. (M. Lun 20Jf)

Quando sono a Brescia ho una sensazione un po’ strana, quando cammino per strada in Italia mi sento proprio diversa e invece lì quando vado in giro non ho problemi, non mi

sento giudicata ogni volta che mi guardano. Sento che è un ambiente accogliente, forse perché mi trovo fra la mia gente. È per quello che voglio andare a vivere là.

Ma in che cosa ti senti diversa?

Forse nel fatto che mi guardano con curiosità, mi guardano male, boh forse non è che mi guardano male adesso, forse quando ero più piccolina. [...] Beh, adesso non si vede che sono straniera, però mi sento più a mio agio là. (N. Sraf 5Jf)

Il forte desiderio di appartenenza al gruppo dei pari si manifesta continuamente negli atteggiamenti e nei discorsi dei ragazzi. L'esigenza più importante è eludere le proprie caratteristiche e uniformarsi a quelle dei ragazzi italiani. Quasi tutti gli intervistati hanno espresso il bisogno di appartenenza al gruppo e di identificazione con i suoi componenti. Hanno affermato di impegnarsi ad apparire come gli altri e a mimetizzarsi con essi, anche se il tentativo viene vissuto in modo a volte addirittura drammatico perché sono perfettamente consapevoli della diversità che si sentono costretti a negare.

L'orgoglio di appartenere al proprio gruppo originario è comunque sempre presente e forte, soprattutto in pakistani e indiani, ma non viene manifestato apertamente nelle interviste. Solo nel momento in cui gli intervistati comprendono che possono esprimersi liberamente cercano di porre l'accento sul loro diverso modo di essere e di pensare rispetto ai compagni italiani e sulle difficoltà che, per questo motivo, devono continuamente affrontare.

La ricerca dei mezzi per annullare, per quanto possibile, le proprie origini è dimostrata dal fatto che in tutte le interviste, svolte in ambito scolastico, i ragazzi si sono presentati in modo anonimo, con uno stile di abbigliamento analogo a quello di qualsiasi ragazzo italiano. «I giovani passano incessantemente, più volte nella stessa giornata, tra due diversi mondi, nel momento stesso in cui entrano in casa o ne escono» (Dal Lago, 1994: 156). Alcuni, nel momento in cui rientrano in famiglia, rimettono l'abito tradizionale. Infatti i pakistani e gli indiani hanno indicato come primo problema di inserimento e di accettazione da parte degli altri il fatto di essere vestiti in modo chiaramente riconoscibile, che non permette loro di avvicinarsi e di uniformarsi ai compagni. Un secondo problema presente in tutti i ragazzi intervistati è determinato dalla conoscenza inadeguata della lingua italiana. La difficoltà ad instaurare un rapporto di amicizia dipende, infatti, anche dalla difficoltà nell'aver la padronanza di tutti i vocaboli italiani o dalla goffaggine nel parlare, che diventano occasioni per i compagni italiani di scherzi e commenti talvolta duri e offensivi.

Più volte si è cercato di accertare se i ragazzi stranieri fossero esclusi dal gruppo dei pari per diffidenza o pregiudizio; ma nessuno ha spontaneamente ipotizzato che possano essere questi i motivi delle difficoltà di inserimento in classe o negli oratori.

6. L'uso della lingua materna

Per quanto riguarda la lingua, emerge la preoccupazione di conoscerla ancor prima di venire in Italia. I ragazzi albanesi e della ex-Iugoslavia, che ricevono le reti televisive italiane e che hanno la possibilità di frequentare dei corsi di lingua italiana a scuola, affermano di non aver avuto molti problemi nel loro inserimento.

La buona conoscenza della lingua italiana e il suo uso appropriato sono tuttavia anche segno del graduale distacco dalla cultura d'origine. Tutti i ragazzi hanno affermato di parlare ancora la lingua materna all'interno delle mura domestiche. Qualcuno ha anche specificato che con i fratelli parla in italiano, ma con i genitori la lingua d'origine. Questi ultimi, infatti, apprendono la lingua italiana con difficoltà, anche perché in casa non la parlano, per evitare che i figli dimentichino il loro passato e la cultura d'origine.

È interessante notare che il mantenimento della lingua d'origine viene giustificato dai ragazzi con il rispetto nei confronti dei genitori e della loro cultura, ma anche come una risorsa da sfruttare in vista di un futuro lavoro in cui sia necessario conoscere diverse lingue.

Con la sorella parlo italiano perché mi risulta più facile, poi con i genitori si arrabbiano se parlo in italiano perché hanno paura se dimentico la lingua. È importante sapere la lingua propria.

E quindi la sai bene?

Sì, anche se dimentico qualche parola ogni tanto, ma mi bastano due giorni quando vado là per ricordare tutto. (V. Tar 25Jm)

[Conosco] l'italiano, l'inglese e l'albanese: è una ricchezza possedere tante lingue, posso scegliere quando voglio esprimermi. (E. For 22Af)

Gli intervistati hanno anche affermato che pensare in italiano è diventato normale. Qualcuno ha specificato che se si trova a casa e sta parlando con i genitori nella loro lingua, automaticamente pensa in quella lingua, anche se avverte delle difficoltà dovute al fatto che sta dimenticandone a poco a poco le parole.

7. La classe reale

Nelle interviste si chiedeva come fosse il rapporto di ciascuno con i compagni di classe e sono emerse due situazioni diverse.

La prima è quella di coloro che hanno sottolineato le difficoltà ad essere accettati nel primo periodo dopo il loro arrivo.

Sì[mi trattavano male] perché mangio cibo diverso; pensavano di essere superiori di me perché non parlavo italiano, non capivo, non facevo le stesse cose che facevano loro. [...] L'anno scorso non parlavo mai mai mai in classe, quest'anno non so cosa sia successo, perché ho trovato degli amici.

Ma nessuno ti parlava?

No, in classe no, avevo due amici. (A. Alb 28Pm)

Essi infatti percepiscono loro diversità come un ostacolo per la reciproca conoscenza e ne attribuiscono la colpa a se stessi.

La seconda situazione è quella di coloro che, pur sottolineando il disagio dovuto al fatto di essere stranieri, hanno affermato di aver trovato amici relativamente presto.

Beh io comunque ero diversa perché avevo un anno in più, anzi più di un anno dei miei compagni e poi tutta un'altra cultura, perché la cultura albanese non è molto simile a quella italiana; all'inizio non so cosa pensassero i miei compagni di me, ma comunque all'inizio non mi sono sentita molto accolta e poi ho iniziato a conoscerli a poco a poco, nel giro di due mesi o poco più siamo diventati ottimi amici, ci frequentiamo ancora adesso, perché loro si trovavano all'interno della classe già da un bel pezzo e io invece ero nuova e io non mi sentivo di appartenere al gruppo, poi li ho conosciuti, tutti simpaticissimi, non proprio tutti.

Hai detto che ti sentivi diversa per la cultura, in che senso?

Per esempio la cucina, per me è molto diversa anche se la cucina italiana mi piace tantissimo. (F. Cop 29Af)

Essi si ritengono fortunati per la vita abbastanza tranquilla che stanno conducendo, ma non attribuiscono il merito di questo a se stessi, bensì ai compagni che pazientemente e generosamente hanno accettato di essere loro amici.

Le due posizioni che ho sopra descritto possono essere accostate perché confermano nuovamente che i ragazzi stranieri intervistati non hanno una concezione troppo positiva di sé. Il fatto di piacere agli altri, e quindi di trovare amici, dipende dalla “bontà” degli altri e non dal carattere del soggetto. È interessante notare il forte desiderio d’appartenenza al gruppo classe che condiziona anche l’avvicinamento alla nuova realtà culturale.

8. La classe ideale

Si è pensato di chiedere, inoltre, come gli intervistati immaginavano la classe ideale. Nella descrizione tutti hanno insistito sul fatto che in un paese straniero non avrebbero potuto pretendere di frequentare una scuola con compagni appartenenti ad una sola cultura, e che comunque ciò non sarebbe stato opportuno, perché non avrebbe fornito alcuna conoscenza del paese d’accoglienza.

Alcuni, dunque, hanno affermato di volere una classe con compagni solo italiani, e altri hanno invece sostenuto la necessità di avere una classe di ragazzi di diversa nazionalità nel rispetto della diversità. Ciò sembra in contrasto con la determinazione con cui gli stessi difendono il fatto che per essere accettati bisogna diventare come gli italiani.

Per quanto riguarda il primo gruppo, si tratta di ragazzi che giustificano la loro posizione spesso rifacendosi agli stereotipi sentiti dai ragazzi italiani.

Come preferiresti la tua classe?

Solo italiani, perché abbiamo fatto un po’ di tempo fa un argomento in diritto, in cui si diceva che ci sono tanti stranieri in Italia e io mi sono sentita molto presa perché loro non sanno perché siamo venuti in Italia, le persone non sono tutte uguali. Ho pensato che è meglio una classe italiana. (F. Alb 27Jf)

Non ho imparato niente dagli stranieri, non mi interessa sapere degli altri paesi; forse è meglio [una classe] di italiani. (E. For 22Af)

Per quanto riguarda il secondo gruppo, molti affermano che è utile avere dei compagni stranieri, per comprendere le altre culture e per essere tolleranti nei loro confronti:

Di varie nazionalità perché non faccio differenze. Tutti provengono da un diverso mondo, da una terra diversa e si parla dei comportamenti là, qua, dei modi di vivere, le lingue diverse, è molto utile, puoi sapere le diverse tradizioni, è una cosa in più.

(V. Tar 25Jm)

Prova a pensare alla classe, che tipo di classe sarebbe più adatta, una composta da tutti italiani, da albanesi, da vari gruppi?

Secondo me è più adatta una classe dove ci sono diverse culture, anche per il fatto che si vuole fare integrazione dei ragazzi stranieri. Se fai una classe di soli stranieri sono tutte culture diverse, però hanno bisogno di confrontarsi con il paese che li ospita, in questo caso è l'Italia. (F. Cop 29Af)

E secondo te è utile avere una classe di tutti italiani o di albanesi o di ragazzi di nazionalità diverse?

Misti, ci si diverte di più. (K. Alb 26Am)

[Vorrei una classe in cui si sta] tutti insieme perché è bello confrontarsi e conoscere anche ragazzi degli altri paesi. (A. Alb 28Pm)

9. Il confronto con la scuola del paese di provenienza

La scuola italiana, agli occhi dei ragazzi, si differenzia da quella del loro paese d'origine: da quella pakistana e indiana per i metodi educativi (in particolare nel rapporto insegnanti-allievi, e per la preparazione più approfondita che essa impartisce); da quella albanese e della ex-Iugoslavia, perché la scuola italiana è ritenuta più facile e perché gli insegnanti “pretendono” di meno.

Alcuni intervistati hanno iniziato a frequentare la scuola in Italia, altri invece vi si sono trasferiti solo dopo aver già iniziato la scuola dell'obbligo nel loro paese. Solo un gruppo di ragazzi, quindi, è stato in grado di confrontare le due esperienze scolastiche, riflettendo sulle somiglianze e sulle differenze che ha percepito e che ancora ricorda.

Soprattutto coloro che sono in Italia da poco tempo, dalla seconda o terza media, fanno riferimento anche spontaneamente alla scuola del paese d'origine, agli insegnanti o ai compagni, mettendoli quindi a confronto col modello italiano. Tutti i soggetti hanno parlato della scuola facendo riferimento alla loro esperienza diretta, pur operando delle

generalizzazioni. I discorsi sono interessanti perché consentono di cogliere le rappresentazioni che i ragazzi hanno dei diversi metodi educativi, e del valore che viene dato allo studio da parte della scuola.

È necessario, a proposito dei metodi di insegnamento, distinguere l’India e il Pakistan dall’Albania e dalla ex-Iugoslavia.

Gli intervistati indiani e i pakistani hanno parlato della scuola sottolineando la durezza delle condizioni in cui avveniva l’insegnamento. I due ragazzi maschi pakistani hanno accennato alla rigidità della disciplina nel paese d’origine, che non hanno riscontrato in Italia. L’attaccamento al proprio paese emerge anche dal fatto che non c’è alcuna esplicita denuncia delle pratiche con cui venivano trattati. Secondo il primo le punizioni fisiche vengono addirittura considerate esemplari per il mantenimento della disciplina; il secondo mette in discussione l’utilità di quei metodi educativi soprattutto per le conseguenze che hanno provocato nell’autostima degli alunni.

La rigidità degli insegnanti del paese d’origine è stata denunciata anche da una ragazza albanese che ha detto di apprezzare la scuola italiana perché favorisce la crescita graduale degli allievi e quindi il rispetto dei diversi tempi di maturazione.

Un’altra ragazza albanese ha sottolineato la cura degli insegnanti nei confronti degli alunni, che vengono sorvegliati durante l’orario scolastico, specie se minorenni.

Generalmente i ragazzi provenienti dall’Albania e dalla ex-Iugoslavia non hanno riscontrato molte differenze nelle scuole tra il paese d’origine e l’Italia.

Una delle convinzioni della maggioranza dei ragazzi intervistati è che le probabilità di successo nella scuola italiana siano maggiori rispetto alla scuola del paese d’origine. Essi descrivono infatti la scuola che stanno frequentando come più facile e più “leggera”.

Io e mio fratello volevamo fare la scuola in Italia, allora mio papà è partito; prima è venuto in Italia e ha fatto i documenti, dopo siamo venuti anche noi.

Come mai volevate fare la scuola in Italia?

Non so ci sembrava più facile...

Dove l’avevi sentito?

In televisione. (G. Sraf 3Af)

Lì [in Bosnia] si studia tanto, qui [in Italia] invece no. Si deve stare in silenzio sempre, gli insegnanti sono più...no cattivi, cioè devi studiare sempre.

Severi?

Sì

Qua invece?

Qua invece no. Se studi, fai i compiti e stai attento, non devi studiare tanto. (D. Mor 13Jm)

Trovi delle differenze?

Sì, di studio, che là [in Albania] era più difficile, si studiava di più, sia alle elementari, sia alle medie, e alle superiori non se ne parla!

(V. Alb 25Am)

Ragazzi e ragazze intervistati, se da una parte mostrano di ritenere la scuola fondamentale per trovare un lavoro dignitoso, dall'altra sono convinti che comunque lo studio in Italia non sia troppo impegnativo.

Alla luce di quanto detto, potrebbe essere utile indagare in futuro sui motivi che spingono i ragazzi a fare questa affermazione e si dovrebbero cercare dei riscontri oggettivi per questo aspetto nuovo e molto interessante.

Alla luce di questa breve presentazione di interviste a ragazzi stranieri appare evidente l'impegno della scuola italiana nell'incoraggiare e sostenere la motivazione dei ragazzi stranieri con nuovi strumenti. Ma soprattutto, appare importante una rivisitazione del concetto di integrazione che nel corso delle interviste risulta vissuta in termini di assimilazione più che di confronto fra culture.

L'immigrato, infatti, o si lascia avvolgere completamente dalla nuova cultura, perdendo di vista la propria, dimenticando addirittura la lingua per uniformarsi completamente al nuovo tipo di esistenza; o mantiene, in modo esclusivo la propria cultura, senza lasciare spazio a nuove conoscenze e diventa quindi un emarginato perché lontano dal paese in cui si è stabilito; oppure potrebbe trovare il modo di conciliare l'una e l'altra cultura.

Sarà possibile trovare una sorta di mediazione tanto da permettere il mantenimento delle diverse identità culturali? Le famiglie straniere, pur sapendo che non è facile abbandonare parte della propria storia per accogliere un nuovo modo di vivere, sono disposte a tentare un dialogo costruttivo con la nuova cultura d'accoglienza?

Bibliografia

- AA.VV. (1997), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- AMBROSINI M. (1993), *Lo specchio ingannevole. Immagine dell'immigrato e processi di integrazione*, in AMBROSINI M., COLASANTO M. (a cura di), *L'integrazione invisibile. L'immigrazione in Italia tra cittadinanza economica e marginalità sociale*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 3-32.
- BASTIDE R. (1990, ed. or. 1950), *Noi e gli altri. I luoghi di incontro e di separazione culturali e razziali*, Jaca Book, Milano.
- BESOZZI E. (a cura di) (1999), *Crescere fra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Franco Angeli, Milano.
- CHIARI G. (1994), *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*, Franco Angeli, Milano.
- DAL LAGO A. (1999), *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- EJAZ A. (1998), *Pakistan*, Edizioni Pendragon, Bologna.
- GARATTO G., OLIVIERO F. (1995), *Immigrati: la sfida di una società multi-etnica*, Piemme, Casale Monferrato.
- PARSONS T., BALES R. F. (1974, ed. or. 1955), *Famiglia e socializzazione*, Oscar Studio Mondadori, Milano.

IMMIGRATI E FORMAZIONE PROFESSIONALE: IL “PROGETTO BRESCIA”²²

Chiara Buizza

L’analisi del rapporto tra immigrazione e sistema scolastico trova nella formazione professionale un ambito d’indagine complementare. Legata al mutare delle caratteristiche assunte dal fenomeno migratorio in termini di stabilizzazione della presenza, nonché ai recenti processi di riorganizzazione produttiva delle imprese di piccole-medie dimensioni, la formazione professionale tende ad assumere un ruolo rilevante per i cittadini extracomunitari: sia come risorsa spendibile per l’ingresso nei mercati del lavoro locali, sia come *chance* promozionale per una ricollocazione lavorativa che favorisca processi di mobilità professionale (Ambrosini M., 1999). Se l’attualità del tema della dequalificazione/qualificazione/riqualificazione dei soggetti immigrati contribuisce a spiegare la relativa povertà di letteratura consolidata in materia, sul fronte della ricerca empirica si rileva un crescente interesse per quelle esperienze locali che tendono a configurarsi come casi formativi di qualità (Colasanto M. et al., 2000). Paradigmatica risulta in tal senso l’esperienza di <formazione integrata> realizzata nel contesto bresciano

1. L’offerta formativa per gli immigrati

All’interno dell’Unità Formativa Polifunzionale di Brescia, il Centro di Formazione Professionale (C.F.P.) di via Gamba 10, costituito quale strumento di politica attiva del lavoro della Regione Lombardia (L.R. 7 giugno 1980, n. 95) di competenza della Provincia (processo di delega: L.R. 7 giugno 1980, n. 95, art. 11 – 15 – 63; L.R. 5 gennaio 1995, n.1), rappresenta sin dalla sua fondazione, avvenuta nell’anno scolastico 1984/85, il contesto formativo di riferimento per l’addestramento e la qualificazione di operai specializzati da impiegare nel sistema economico produttivo locale, caratterizzato da un intenso insediamento di piccole e medie imprese operanti soprattutto nel settore metalmeccanico.

²² Il presente contributo riporta i risultati di un approfondimento empirico sul caso Brescia condotto dalla scrivente nell’ambito dell’attività di ricerca -“Immigrazione straniera a Torino: orientamento, formazione, inserimento” - coordinata dal Prof. Maurizio Ambrosini in riferimento al progetto I.Ter. 2695/e2/I/R

Il C.F.P., muovendo dalla lettura del mercato del lavoro bresciano in cui alcune mansioni lavorative, rifiutate dai cittadini italiani, vengono svolte da cittadini stranieri spesso privi di qualifiche adeguate, nonché dalle sollecitazioni provenienti dalle associazioni imprenditoriali e artigiane, pur in assenza di una normativa di regolamentazione della presenza immigrata, avvia sin dall'anno formativo 1984/85, conformemente alla L.R. 95 del giugno 1980²³, corsi di formazione professionale per cittadini extracomunitari. Queste pionieristiche esperienze formative della durata media di cento – centocinquanta ore, si svolgono in fascia serale (dodici ore settimanali) e prevedono l'apprendimento della lingua italiana, dei rudimenti di diritto del lavoro e di un mestiere: saldocarpentiere, addetto alle macchine utensili, installatore e manutentore di impianti elettrici. Il reclutamento dei corsisti avviene su base spontaneistica: gli immigrati vengono indirizzati al C.F.P. dall'Ufficio di Collocamento, da alcuni sportelli pubblici o del privato sociale, dalle singole aziende.

Alla luce della buona partecipazione degli immigrati (dal 1985 il C.F.P. avvia ogni anno dai due ai cinque corsi professionali di breve durata rivolti alla popolazione straniera) e della vitalità dell'associazionismo impegnato sul versante dell'immigrazione, pur non variando l'impianto corsuale, verso la fine degli anni Ottanta si registra una articolazione delle competenze didattiche: le associazioni di volontariato si preoccupano di promuovere sia l'apprendimento linguistico, sia azioni di orientamento per l'utilizzo dei servizi territoriali (Ufficio di Collocamento, uffici comunali, organizzazioni sindacali, Motorizzazione civile), il C.F.P. assicura, con l'apporto di alcuni volontari in qualità di *tutor*, la formazione teorica e pratica al lavoro. Elementi caratterizzanti di questo sperimentale modello didattico/professionale risultano pertanto la sinergia con le associazioni di volontariato e l'integrazione, in corsi di breve durata, di alfabetizzazione e formazione professionale.

L'esigenza di una politica di piano, che conferisca continuità e progettualità al lavoro inter – istituzionale sperimentato informalmente tra i soggetti che a vario titolo operano a favore delle componenti immigrate e valorizzi l'interconnessione tra l'apprendimento linguistico e l'acquisizione di competenze professionali, si concretizza nell'anno formativo 1992/93 con l'elaborazione di un sistema formativo integrato, il “Progetto Brescia”.

Sul *versante istituzionale*, questo progetto formativo nasce dalla collaborazione tra l'Amministrazione Comunale di Brescia (Assessorato alla Pubblica Istruzione e Ufficio Stranieri) con funzioni di coordinamento, la Regione Lombardia (Assessorato Istruzione e

²³ La disciplina della Formazione Professionale in Lombardia (L.R. 7 giugno 1980, n. 95) contempla la libertà di accesso ai corsi di formazione professionale ai cittadini stranieri (art. 7) e riconosce alla formazione professionale un ruolo di facilitazione per l'inserimento nel mondo del lavoro di persone in condizioni di emarginazione e di difficoltà di integrazione (art. 57).

Formazione Professionale) e il Provveditorato agli Studi con funzioni di supporto logistico e progettazione formativa (messa a disposizione di strutture e corpo docente per lo svolgimento, rispettivamente, dei corsi di formazione professionale e di lingua italiana). Dall'anno formativo 1997/98 anche l'Amministrazione Provinciale, in attuazione al processo di delega delle funzioni in materia di formazione professionale, partecipa attivamente al “Progetto Brescia”, finanziando tra l'altro corsi professionali non inseriti nei piani annuali della Regione Lombardia (corso di aiuto cuoco presso il C.F.P. “Canossa” di Brescia; corso per la qualifica di mungitore presso il C.F.P. “Bonsignori” di Remedello).

Per quanto riguarda il *versante formativo*, invece, muovendo dal valore strumentale attribuito dagli immigrati alla formazione quale veicolo di inserimento lavorativo e sociale, nonché dai limiti dell'offerta formativa tradizionale (mancanza di interconnessione nei percorsi di alfabetizzazione e di professionalizzazione, lunghezza dell'iter scolastico necessario al conseguimento di un titolo di studio), il “Progetto Brescia” definisce un percorso congiunto e consequenziale di lingua italiana e formazione professionale da compiersi nell'arco di un solo anno scolastico. Nello specifico, l'impianto corsuale, di complessive 450 ore collocate in fascia serale, si articola in 300 ore di apprendimento linguistico di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione, supportato dalle associazioni di volontariato operanti sul territorio, e di 150 ore di formazione professionale a carattere propedeutico per l'avviamento al lavoro o l'inserimento in corsi professionali normali, realizzate presso i centri di formazione professionale di città e provincia: accanto al C.F.P di via Gamba, che nell'anno scolastico 1998/99 ha realizzato corsi per extracomunitari nel settore metalmeccanico (due corsi per saldocarpiere e due per addetto alle macchine utensili) frequentati da 52 allievi, aderiscono al “Progetto Brescia”, registrando, nello stesso anno formativo, la partecipazione complessiva di 70 cittadini stranieri, il C.F.P di Villanuova (corso per addetto alle macchine utensili), il C.F.P. Canossa (corso di aiuto cuoco), il C.F.P. Bonsignori Remedello (corso per addetti alla stalla).

Gli elementi caratterizzanti del “Progetto Brescia” (*partnership* tra vari enti con l'apporto del volontariato; *mix* di lingua italiana –formazione professionale) trovano conferma della loro validità anche nell'Ordinanza Ministeriale 456 del 29 luglio 1997 che, ripensando gli obiettivi generali dell'educazione in età adulta in una logica di formazione continua, istituisce i “Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta”, finalizzati, da un lato, alla promozione di una maggiore collaborazione tra scuola, comunità locale, mondo del lavoro e partner sociali (*integrazione orizzontale*) e, dall'altro, al coordinamento delle offerte di istruzione e formazione (*integrazione verticale*) programmate dalle agenzie formative del

territorio. In ottemperanza a questa Ordinanza Ministeriale, anche a Brescia vengono istituiti quattro “Centri territoriali permanenti per l’istruzione e la formazione in età adulta” (il C.F.P. di via Gamba fa riferimento al C.T. Brescia Sud/Ospitaletto), mentre l’offerta formativa per cittadini extracomunitari viene ricondotta nell’ambito dell’educazione in età adulta: quale sistema formativo integrato, il “Progetto Brescia” si configura come risorsa formativa per gli adulti italiani e stranieri presenti sul territorio bresciano.

2. L’attività di formazione professionale per gli immigrati

Il filo conduttore della quindicinale attività del C.F.P. di via Gamba a favore dei cittadini extra comunitari è rintracciabile negli indirizzi professionali in cui si articola la proposta formativa: sin dall’anno formativo 1984/85, muovendo come precedentemente evidenziato dalla domanda di lavoro locale, il centro organizza corsi propedeutici per la qualificazione di saldocarpentieri e operatori di macchine utensili. Confermano l’attualità di queste figure professionali – obiettivo anche i risultati di un’indagine campionaria (Beretta C., 1998) condotta su duecento aziende bresciane: il 28,5% manifesta la necessità di avviare percorsi di qualificazione nel settore metallurgico, il 26,5% nell’industria manifatturiera, il 23% in quella estrattiva e solo il 13,5% nel comparto dei servizi.

Secondo i dati forniti dal C.I.T.E. (Centro per l’Innovazione Tecnico Educativa), tra il 1985 e il 1997, hanno beneficiato di questa opportunità formativa 722 cittadini stranieri, provenienti, almeno sino al 1995, soprattutto dal Senegal (un corsista su tre), seguiti da Pakistani, Ghanesi e Marocchini. Negli ultimi anni, in linea con la modificata composizione della popolazione straniera presente sul territorio bresciano, i paesi di origine che registrano una significativa presenza sono al contrario l’India, lo Sri Lanka, il Bangladesh e l’Est Europeo ad eccezione dell’area balcanica (Ex Jugoslavia e Albania) i cui cittadini raramente accedono alla formazione professionale.

Rimane invece invariata la distribuzione dei corsisti secondo il genere: considerando l’ambito lavorativo di riferimento – settore metalmeccanico -, i partecipanti ai corsi propedeutici sono nella totalità maschi adulti.

Costituiscono requisiti di accesso, oltre al permesso di soggiorno, il grado di conoscenza della lingua italiana e la preparazione di base posseduta: sono ammessi ai corsi di formazione professionale i cittadini stranieri che partecipano o hanno già seguito percorsi di formazione scolastica (corsi di alfabetizzazione, corsi per l’acquisizione della licenza media inferiore) o che durante la fase di selezione e orientamento dimostrano una buona conoscenza della lingua italiana. Sulla base delle iscrizioni, raccolte attraverso gli stessi canali distributivi utilizzati

per la promozione delle iniziative corsuali contemplate nel “Progetto Brescia” (C.I.T.E., Centri di formazione professionale, scuole medie statali, sezioni circoscrizionali per l’impiego, Segretariato Migranti della Diocesi di Brescia, sportelli per stranieri istituiti presso le organizzazioni sindacali e i comuni), i soggetti interessati vengono infatti convocati per un colloquio individuale finalizzato alla verifica delle competenze linguistiche e professionali, nonché alla rilevazione del livello motivazionale, in modo da poterne orientare il percorso formativo. Nello specifico, questa iniziale attività di *screening e counseling* apre agli iscritti una duplice opportunità nell’ambito della formazione professionale: l’approfondimento congiunto e consequenziale della lingua italiana e delle materie tecniche (corso di alfabetizzazione o corso di licenza media inferiore e corso di formazione professionale per un totale di 450 ore) o, se la padronanza linguistica lo consente, l’esclusiva acquisizione di competenze professionali (corso di formazione professionale di 150 ore). E’ significativo rilevare come questo modello didattico/professionale integrato, permeato da criteri di flessibilità formativa, nell’anno formativo 1998/99 abbia registrato la partecipazione di circa 600 cittadini extracomunitari, di cui circa 120 nei corsi di formazione professionale.

L’accertamento delle competenze linguistiche e culturali rappresenta anche un momento privilegiato per cogliere i motivi che spiegano l’accesso alla formazione: se la conoscenza della lingua italiana viene considerata un requisito prioritario ai fini dell’integrazione sociale, l’acquisizione di competenze tecniche è associata alla definizione di un’identità professionale e a concrete *chances* lavorative. Ricorrente nel colloquio iniziale è infatti l’affermazione: “*Mi sono iscritto al corso per imparare un mestiere e trovare un lavoro*”. La componente finanziaria, considerando che la partecipazione ai corsi è gratuita e non dà diritto ad alcuna forma di compenso, non incide, invece, sulla leva motivazionale.

Tra gli aspetti organizzativo - didattici, oltre alla cura delle fasi preliminari e alla duplicazione dei registri, segno dell’integrazione del percorso di istruzione – formazione, è possibile annoverare la flessibilità dell’orario: per consentire la frequenza agli occupati e arginare, a seguito dell’inserimento sul mercato del lavoro, episodi di abbandono scolastico, i corsi di formazione professionale si svolgono in orario serale (dalle ore 18.00 alle 22.00) per due – tre sere alla settimana, alternativamente ai corsi di alfabetizzazione o di licenza media.

Per ciò che riguarda gli aspetti più propriamente metodologici, al fine di promuovere nei cittadini stranieri la capacità di utilizzare in maniera autonoma strumenti e tecniche relative ad una attività definita (l’operatore di macchine utensili, per esempio, deve essere in grado di eseguire parti meccaniche sulla base di disegni e procedure di lavoro, utilizzando le principali macchine utensili sia tradizionali che a controllo numerico), i corsi di formazione

professionale sono articolati in moduli didatticamente attivi: rispetto alle lezioni frontali si prediligono esercitazioni di laboratorio, simulazioni di attività lavorative, lavori di gruppo, seminari monotematici tenuti da esperti del settore. Muovendo inoltre dall'eterogeneità delle condizioni di partenza dei corsisti (differente curriculum scolastico e lavorativo), alla formazione generalizzata viene preferita, imperniata sul riconoscimento di crediti formativi, la differenziazione dei percorsi didattici, documentati, tra l'altro, su libretto personale²⁴ consegnato all'inizio dell'attività formativa.

Quale garanzia di un approccio metodologicamente e contenutisticamente adeguato, le risorse umane impiegate appartengono al corpo docente del C.F.P., coadiuvato, a titolo di collaborazione professionale, da esperti nel settore. Considerando infatti che l'insegnamento di materie tecniche richiede competenze specifiche e aggiornamento costante per la repentina evoluzione degli strumenti di lavorazione, il C.F.P, contrariamente a quanto si verifica nei corsi di alfabetizzazione e di licenza media, non considera i volontari una risorsa formativa. Alla luce inoltre della discreta padronanza della lingua italiana, annoverata tra i requisiti di accesso ai corsi di formazione professionale, il C.F.P non prevede nemmeno la figura del mediatore culturale quale facilitatore dell'apprendimento all'interno di un processo educativo interculturale. Il ruolo di *tutor*, a cui compete il coordinamento organizzativo del corso, nonché il monitoraggio dei processi di apprendimento, è invece affidato all'operatore tecnologico, un insegnante di Educazione Tecnica. A supporto tuttavia dell'attività formativa nell'ottica di un approccio interculturale, dall'anno formativo 1992/93 si realizzano, nell'ambito del “Progetto Brescia”, corsi monografici di formazione dei formatori a cui partecipano i docenti impegnati nelle tre tipologie corsuali (corsi di alfabetizzazione, corsi di licenza media, corsi di formazione professionale).

3. La valutazione dei risultati

Nonostante gli aspetti qualificanti di questa esperienza siano sostanzialmente riconducibili a un intervento formativo "complesso" (Zucchetti E., 1994), mancano statistiche precise e aggiornate sia del grado di riuscita formativa, che del successo occupazionale.

Relativamente alla prima questione, secondo i dati forniti dal C.I.T.E., il numero dei cittadini extracomunitari che, nel periodo 1985 –1997, ha ottenuto un certificato di frequenza e profitto, conseguente al superamento di una prova d'esame alla quale si accede se le assenze sono inferiori al 25% del totale delle ore di corso, ammonta a 411 unità pari al 57% degli

²⁴ “Per ogni adulto rientrato in formazione, è istituito un libretto personale in cui, oltre ai crediti riconosciuti in ingresso, sono indicate le attività effettivamente svolte con l'annotazione della durata oraria e dell'area culturale e professionale relativa e

iscritti (722). Pur in assenza di un’analisi sistematica delle ragioni sottese all’interruzione dell’esperienza formativa, vengono individuati come fattori determinanti la mancata soluzione del problema abitativo, l’inserimento nel mercato del lavoro, la difficoltà a coniugare impegni scolastici e lavorativi.

Per quanto riguarda invece gli esiti occupazionali, triplici risultano le ragioni che ne giustificano l’*impasse* conoscitivo: innanzitutto, il C.F.P non cura le fasi (accompagnamento e ricerca attiva di un lavoro) successive all’itinerario formativo, in secondo luogo, la mobilità geografica ed intersettoriale del lavoro immigrato rende difficoltosa una valutazione *ex post*, infine, il C.F.P. non dispone di nucleo valutativo funzionale allo scopo. In assenza tuttavia di una valutazione quantitativa e qualitativa dei risultati (quanti hanno trovato un’occupazione; attraverso quali canali; in quali realtà economico produttive), vengono ritenuti indicatori di un alto tasso di inserimento lavorativo post – corso (60/70 %): il rapporto simbiotico tra il C.F.P. e il tessuto produttivo bresciano interessato alla qualificazione professionale delle componenti immigrate, la funzione di mediazione esercitata dalle organizzazioni di volontariato, la riduzione, secondo i dati dell’Ufficio Stranieri del Comune di Brescia, degli interventi assistenziali di base a favore dei cittadini stranieri che hanno terminato il corso. Se gli avviamenti al lavoro vengono stimati positivamente, non vale lo stesso per quanto riguarda la tenuta del rapporto lavorativo: nonostante manchino riscontri statistici, viene sottolineata la precarietà dei rapporti di lavoro, specialmente se a fronte di lunghi orari di lavoro vengono offerte basse retribuzioni.

Estendendo la valutazione dei risultati relativi al C.F.P al “Progetto Brescia” nel suo complesso, i risvolti politici e l’interesse della comunità scientifica internazionale, ne attestano l’esito positivo. I tratti caratterizzanti di questa esperienza formativa, infatti, da un lato, sono rintracciabili nelle linee guida dell’Ordinanza Ministeriale istitutiva dei “Centri Territoriali per l’istruzione e la formazione in età adulta” (O.M. n. 456 del 29 luglio 1997) e, dall’altro, sono oggetto di studio nell’ambito del Programma Leonardo della Comunità Europea. Nello specifico, il progetto “*Way of access*” pone Brescia, accanto a Napoli e Roma, quale caso interessante per l’analisi delle politiche di formazione professionale nei confronti delle componenti immigrate (Carchedi F, 1999).

Il modello didattico/professionale del “Progetto Brescia” si presta nondimeno a ulteriori interventi tesi a migliorarne l’efficacia formativa. Gli ambiti operativi individuati riguardano: la formazione di docenti specializzati nell’ambito dell’educazione degli adulti, la distribuzione capillare dell’offerta formativa attraverso l’attivazione di altri “Centri

l’annotazione delle competenze raggiunte, i titoli o gli attestati acquisiti” (C.M. 456 del 29 luglio 1997; art. 9, c. 11).

Territoriali per l’istruzione e la formazione in età adulta”, la promozione della mobilità verticale dei lavoratori immigrati anche attraverso la realizzazione di corsi a media qualificazione. Muovendo dalla disomogeneità culturale degli adulti italiani e stranieri partecipanti ai corsi, nonché dal rischio di una dispersione formativa eccessiva, si stanno inoltre valutando dei correttivi tesi a personalizzare ulteriormente il percorso formativo.

4. Considerazioni conclusive

A completamento di questo approfondimento empirico, al fine di cogliere indicazioni e proposte in ordine al miglioramento dell’intervento formativo a favore delle componenti immigrate, risulta utile approfondire le linee salienti dell’esperienza formativa del C.F.P.

Da sottolineare è innanzitutto *l’impostazione progettuale* quale specifico metodologico sia dell’intervento istituzionale, che del modello didattico/professionale proposto. In tal senso non è possibile cogliere gli elementi qualificanti dell’esperienza formativa del C.F.P. prescindendo, da un lato, dalle sinergie attivate a livello politico (*integrazione orizzontale*) e, dall’altro, dall’interconnessione realizzata tra i percorsi di istruzione e formazione professionale (*integrazione verticale*). In breve, l’attività corsuale per cittadini extra comunitari promossa del C.F.P. si inserisce nell’ambito di un progetto formativo integrato e ne rappresenta un caso paradigmatico.

Significative, in secondo luogo, risultano le coordinate generali che orientano l’attività formativa e che sono riconducibili ad un *approccio di tipo promozionale*, teso cioè a favorire l’emancipazione delle componenti immigrate attraverso l’acquisizione di competenze professionali spendibili sul mercato del lavoro bresciano (formazione professionale quale risorsa per la transizione al lavoro). Tra queste, pur senza pretesa di esaustività, è possibile annoverare:

- *la rispondenza delle figure professionali – obiettivo alla domanda formativa proveniente dal sistema economico produttivo locale*: il C.F.P. organizza corsi di prima professionalizzazione per l’addestramento di operai extracomunitari da inserire nel settore metalmeccanico al fine di soddisfare le richieste di qualificazione espresse dall’imprenditoria bresciana;
- *la specificità dell’offerta di formazione*: per contrastare i rischi di dispersione formativa legati all’inserimento in corsi professionali normali (due anni per ottenere un attestato di qualifica), il C.F.P., nell’ambito dell’educazione degli adulti, propone ai cittadini stranieri

corsi propedeutici della durata di 150 ore finalizzati al conseguimento di un attestato di frequenza e profitto;

- la *flessibilità pedagogica e organizzativa* quale correlato della centralità riconosciuta al soggetto in formazione (eterogeneità delle condizioni di partenza, specificità degli stili cognitivi individuali, ecc.). Rientrano in quest’ambito l’attività di *counseling* iniziale, la dimensione progettuale del corso (libretto personale), l’adozione di metodologie didattiche attive, il riconoscimento di crediti formativi, la collocazione dei corsi in fascia serale;
- il *carattere propedeutico della formazione linguistica*. Annoverando la padronanza della lingua italiana tra i requisiti di accesso ai corsi di formazione professionale, l’intervento professionalizzante a favore delle componenti immigrate viene così ricondotto alla complementarità dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Parallelamente alla rilevazione degli aspetti qualificanti questa esperienza formativa è opportuno, in terzo luogo, evidenziarne i *fattori critici* quali ambiti di intervento per l’implementazione dell’efficacia formativa complessiva. Deficitaria risulta, in particolare, la fase *a valle* del processo formativo. Duplici le ragioni:

- *l’inserimento lavorativo*, favorito dal rapporto simbiotico tra il C.F.P. e il tessuto produttivo locale, è lasciato ai meccanismi spontanei del mercato e non è accompagnato da un’attività di *counseling*. Non presidiando la fase della transizione al lavoro, si corre tuttavia il rischio, da un lato, di non fornire agli immigrati una serie di abilità trasversali (conoscenza dei canali di ingresso nel mondo del lavoro, padronanza degli strumenti pratici per la ricerca del lavoro...) spendibili in vista del cambiamento del luogo di lavoro o per affrontare eventuali periodi di disoccupazione e, dall’altro, di non supportare, almeno nei primi mesi, il processo di sviluppo professionale;
- *la valutazione* degli esiti, dei risultati e dei processi non viene effettuata né in maniera sistematica, né con l’ausilio di strumenti adeguati. La mancanza di *feedback* circa l’efficacia e l’efficienza dell’impianto corsuale, rende però problematica l’eventuale ridefinizione dello stesso, minando la dimensione progettuale e processuale dell’intervento formativo.

Tra le questioni aperte è possibile infine annoverare il difficile equilibrio tra finalità professionalizzanti e approccio interculturale. Cruciali in tal senso risultano il ruolo e la competenza delle risorse umane impiegate: il progetto, non prevedendo la presenza di mediatori culturali o di facilitatori dell’apprendimento, si presta al rischio di non favorire la dimensione dello scambio e dell’interazione culturale.

Bibliografia

- AMBROSINI M. (1999), *Utiles Invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, Franco Angeli, Milano.
- BERETTA C. (a cura di) (1998), *I lavoratori stranieri nelle aziende bresciane*, ciclostilato dall'Assessorato alla Formazione Professionale della Provincia di Brescia.
- CARCHEDI F. (a cura di) (1999), *La risorsa inaspettata. Lavoro e formazione degli immigrati nell'Europa mediterranea*, Ediesse, Roma.
- COLASANTO M. ET AL. (2000), *Formazione professionale, enti locali e immigrazione*, Quaderni I.S.MU. n.1, Milano.
- ZUCCHETTI E. (1994), *La formazione per gli immigrati: crescita professionale o “parcheggio”?*, in <Annali di Sociologia>, n. 10, pp. 361-374.

Rassegna stampa

