



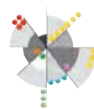
Regione Lombardia
Famiglia, Conciliazione,
Integrazione
e Solidarietà Sociale



Éupolis Lombardia
Istituto superiore per la ricerca,
la statistica e la formazione



Osservatorio Regionale
per l'integrazione e la multietnicità



FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTINETICITÀ

Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/ formative della Lombardia

Rapporto 2011

a cura di
Elena Besozzi e Maddalena Colombo



Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Palazzo Lombardia, Piazza Città di Lombardia 1 – 20124 Milano, Tel. +39 02 6765.1
www.famiglia.regione.lombardia.it – www.orimregionelombardia.it

Éupolis Lombardia – Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione

Via Taramelli 12 (ingresso F) – 20124 Milano, Tel. +39 02 673830.1
www.eupolis.regione.lombardia.it

Fondazione Ismu

Via Copernico 1 – 20125 Milano, Tel. +39 02 678779.1
www.ismu.org

Coordinamento editoriale: *Elena Bosetti*

Editing: *Fabio Compostella*

© Copyright **Fondazione Ismu, Milano, 2012**

ISBN 9788864471013
9788864471037

Stampato a Milano – Graphidea s.r.l.

OSSERVATORIO REGIONALE PER L'INTEGRAZIONE E LA MULTIETNICITÀ

L'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità (Orim) è nato nel 2000¹, a seguito di un preciso mandato del Consiglio Regionale², frutto della consapevolezza che l'immigrazione è un fenomeno strutturale che interessa in modo significativo l'Italia per la sua collocazione geografica e la Lombardia per la sua rilevanza economica e produttiva. L'attività dell'Osservatorio Regionale sull'immigrazione dà altresì pienamente attuazione allo Statuto della Regione Lombardia³ e alla sua legge quadro in materia di interventi sociali⁴, che assegnano alla Giunta il compito di promuovere, in collaborazione con i soggetti del territorio, organismi di studio e di ricerca per la raccolta e l'elaborazione delle informazioni utili all'esercizio delle attività di governo e di amministrazione. Garantire continuità alle attività dell'Osservatorio Regionale sull'immigrazione significa, altresì, adempiere alla normativa nazionale in materia, che chiede alle Regioni di osservare e monitorare il processo migratorio e le manifestazioni di razzismo e di xenofobia presenti sul proprio territorio.

L'Orim risponde all'esigenza di fornire informazioni corrette e precise sul fenomeno migratorio per prevenire e contrastare forme di discriminazione e assicurare un'attività di consulenza nei confronti di coloro che sono chiamati a operare in ambito migratorio. L'Osservatorio è uno strumento di acquisizione di dati puntuali sull'immigrazione in Lombardia, nonché un mezzo di programmazione territoriale delle politiche e di promozione di una cultura dell'integrazione. Nel corso di questi dieci anni di attività è stata raccolta un'importante quantità di dati che costituisce l'elemento portante dell'Osservatorio, fondamentale per lo sviluppo e l'affinamento del sito (www.orimregionelombardia.it) e del servizio di Banca dati *on line* nelle diverse Sezioni (popolazione, scuola, lavoro, salute, tratta e vittime di sfruttamento, accoglienza, associazionismo e progetti territoriali). A seguito dell'entrata in vigore della legge regionale 14/2010 e della successiva DGR 2051 del 28 luglio 2011, dall'1 settembre 2011 la gestione e il coordinamento dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, così come per gli altri osservatori regionali, è stata trasferita a Eupolis Lombardia - Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione della Regione⁵.

In questi anni l'Osservatorio ha consolidato un "sistema a rete" tramite gli Osservatori Provinciali sull'Immigrazione (Opi), i quali garantiscono un flusso sistematico di informazioni a livello territoriale⁶. Da ciò l'indiscutibile ruolo dell'Orim di servizio alle istituzioni e agli operatori, accreditato non solo come strumento di indagine e di conoscenza del fenomeno migratorio, ma anche come laboratorio e crocevia di iniziative sperimentali che rispondono a bisogni specifici, nonché come dispositivo di monitoraggio e valutazione dell'efficacia degli interventi.

Il sistema d'azione dell'Osservatorio di Regione Lombardia trova riconoscimento anche a livello nazionale e internazionale.

¹ DGR 5 dicembre 2000 n. 2526 Istituzione dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.

² DCR n. VI/1279 del 7 luglio 1999, con la quale il Consiglio Regionale della Lombardia, in relazione al Programma pluriennale di interventi concernenti l'immigrazione per il biennio 1999/2000, ha impegnato la Giunta a istituire un Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità (BURL 2 agosto 1999, n. 31).

³ Art. 47, legge statutaria n. 1 del 30 agosto 2008.

⁴ Art. 11, co. 1 lett. s), L.R. n. 3 del 1 marzo 2008.

⁵ DGR IX/2051 del 28 luglio 2011, *Trasferimento della gestione degli Osservatori istituiti dalla Giunta regionale e coordinamento di quelli istituiti dagli enti del sistema regionale presso l'Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione, ai sensi dell'art. 3 lett. d) della l.r. 14/2010.*

⁶ DGR n.11266/2010 del 10 febbraio 2010, *Convenzione per il Piano delle attività di prosecuzione, funzionamento e sviluppo della Rete degli Osservatori Provinciali sull'Immigrazione a supporto e in raccordo con l'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.*

Comitato Direttore

In base alle proposte avanzate dal Comitato Direttore Integrato e dal Comitato Scientifico stabilisce le linee programmatiche del piano annuale, ripartisce il budget, verifica l'attività svolta e la divulgazione dei risultati. È costituito da:

Éupolis – Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione

Alberto Brugnoli (direttore generale)

Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Roberto Albonetti (direttore generale)

Regione Lombardia – Unità Organizzativa Servizi e Interventi Sociali e Sociosanitari

Rosella Petrali (direttore vicario Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, dirigente Unità Organizzativa Servizi e interventi sociali e sociosanitari)

Fondazione Ismu

Vincenzo Cesareo (segretario generale)

Comitato Direttore Integrato

Propone le direttive generali per il piano di lavoro annuale. È costituito da:

Éupolis Lombardia – Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione

Alberto Brugnoli (direttore generale)

Antonio Lentini (dirigente Struttura Statistica e Osservatori)

Federica Ancona (responsabile coordinamento Osservatori regionali – Area sociale)

Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Roberto Albonetti (direttore generale)

Rosella Petrali (direttore vicario Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, dirigente Unità Organizzativa Servizi e interventi sociali e sociosanitari)

Enrico Boyer (dirigente Struttura Interventi per l'Inclusione Sociale)

Clara Demarchi (responsabile Unità Operativa Immigrati, Carcere e Povertà)

Fondazione Ismu

Vincenzo Cesareo (segretario generale)

Gian Carlo Blangiardo (responsabile Settore monitoraggio)

Valeria Alliata di Villafranca (responsabile Sezione consulenza enti Ce.Doc.)

Osservatori Provinciali sull'Immigrazione delle dodici Province lombarde

Altre Amministrazioni e Enti locali

Comitato Scientifico

Propone al Comitato Direttore le tematiche da affrontare, concorre alla realizzazione dei progetti di ricerca, esprime pareri sulle tematiche migratorie su richiesta della Regione e sulla qualità scientifica dei progetti dell'Orim. È costituito da:

Éupolis Lombardia – Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione

Antonio Lentini (dirigente Struttura Statistica e Osservatori)

Federica Ancona (responsabile coordinamento Osservatori regionali – Area sociale)

Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale

Clara Demarchi, Enrico Boyer

Fondazione Ismu

Valeria Alliata di Villafranca, Elena Besozzi, Gian Carlo Blangiardo, Vincenzo Cesareo, Francesca Locatelli, Veronica Riniolo

Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

Patrizia Capoferri, Giuseppe Colosio

Università degli Studi di Milano Bicocca – Dipartimento di statistica

Laura Terzera

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Dipartimento di sociologia

Michele Colasanto

Università degli Studi di Milano – Dipartimento di studi sociali e politici

Alberto Martinelli

Università degli Studi di Milano-Bicocca – Dipartimento giuridico delle istituzioni nazionali ed europee

Paolo Bonetti

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Istituto giuridico

Ennio Codini

Politecnico di Milano – Dipartimento di architettura e pianificazione

Antonio Tosi

Caritas ambrosiana

Maurizio Ambrosini

Centro di ricerca Synergia

Luigi Mauri, Francesco Grandi

Rappresentante Tavolo Interprovinciale degli Osservatori Provinciali sull'Immigrazione della Lombardia

Cristian Pavanello

Coordinamento generale Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

Vincenzo Cesareo (coordinatore)

Gian Carlo Blangiardo (vice coordinatore)

Gruppi di ricerca:

L'immigrazione straniera in Lombardia

Gian Carlo Blangiardo (responsabile scientifico), professore ordinario di Demografia, Dipartimento di statistica, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Laura Terzera (corresponsabile scientifico), professoressa associata di Demografia, Dipartimento di statistica, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Maria Paola Caria, collaboratrice presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Giuseppe Gabrielli, borsista post dottorato, Dipartimento di Scienze Statistiche C.Cecchi, Università di Bari

Alessio Menonna, collaboratore presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Simona Maria Mirabelli, borsista presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Livia Elisa Ortensi, assegnista di ricerca presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Laura Zanfrini, professoressa ordinaria di Sociologia dei processi economici, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Altre collaborazioni

La rilevazione è stata realizzata da oltre cento rilevatori coordinati a livello provinciale da: Cooperativa Mediazione Integrazione, Cooperativa Chance, Agenzia per la Pace, Carina Bendrame, Giorgia Papavero, Federica Ciciriello, Claudia Cominelli, Finis Terrae Società cooperativa sociale, Said Boutaga, Cristina Taffelli, Associazione Les Cultures Onlus.

Il coordinamento regionale è stato curato da Giorgia Papavero e Laura Terzera, presso la Fondazione Ismu.

Lavoro

Michele Colasanto (responsabile scientifico), professore ordinario di Sociologia, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Francesco Marcaletti, ricercatore, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Giulia Airaghi, dottoranda, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Emma Garavaglia, dottoranda, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Francesca Mungardi, collaboratrice del Centro di Ricerca Wwell, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Salute

Alberto Martinelli (responsabile scientifico), professore emerito di Scienza politica, Università degli Studi di Milano

Nicola Pasini (corresponsabile scientifico), professore associato di Scienza politica, Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano; responsabile Settore Salute e Welfare della Fondazione Ismu

Daniela Carrillo, dottoressa di ricerca in antropologia, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Albino Gusmeroli, ricercatore sociale, collaboratore presso Fondazione Ismu

Veronica Merotta, collaboratrice presso l'Istituto Éupolis, Regione Lombardia e Fondazione Ismu

Lia Lombardi, docente a contratto di Sociologia della medicina, Facoltà di medicina, Università degli Studi di Milano; collaboratrice presso Fondazione Ismu

Armando Pullini, medico pediatra, collaboratore presso Fondazione Ismu e coordinatore del Corso Salute e Immigrazione

Scuola

Elena Besozzi (responsabile scientifico), già ordinaria di Sociologia dell'educazione, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Federica Avigo, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Alessandra Barzaghi, collaboratrice del Settore Educazione Fondazione Ismu

Patrizia Capoferri, referente intercultura, Ufficio scolastico regionale per la Lombardia

Maddalena Colombo, professoressa associata di Sociologia dell'educazione, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Erica Colussi, collaboratrice del Settore Educazione Fondazione Ismu

Emanuela Dal Zotto, dottoranda di ricerca, Università degli studi di Milano, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Vera Lomazzi, dottoranda di ricerca, Università Cattolica di Milano,

Sonia Pozzi, dottoressa di ricerca in Sociologia, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Emanuela Rinaldi, dottore di ricerca in Sociologia e metodologia della ricerca sociale, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Mariagrazia Santagati, responsabile del Settore Educazione della Fondazione Ismu

Cristina Zanzottera, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Diritto e normativa

Paolo Bonetti, professore associato di Diritto costituzionale, Dipartimento giuridico delle istituzioni nazionali ed europee, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Ennio Codini, professore associato di Istituzioni di diritto pubblico, Istituto giuridico, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Manuel Gioiosa, assegnista di ricerca, facoltà di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Casa e accoglienza

Alfredo Alietti, ricercatore di Sociologia dell'ambiente e del territorio, Dipartimento di Scienze Umane, Università di Ferrara, collaboratore Fondazione Ismu

Antonio Tosi, Dipartimento di architettura e pianificazione, Politecnico di Milano

Valeria Alliata di Villafranca, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Marta Lovison, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Associazionismo

Marco Caselli (responsabile), professore associato di Metodologia delle scienze sociali, Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Massimo Conte, ricercatore agenzia Codici

Laura Davì, collaboratrice presso Fondazione Ismu

Francesco Grandi, ricercatore responsabile Area studi immigrazione, Synergia

Francesco Marini, dottorando di ricerca, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Famiglie migranti

Maurizio Ambrosini (responsabile scientifico), professore ordinario di Sociologia dei processi migratori, Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano

Meri Salati (coordinatrice del gruppo di ricerca), responsabile Centro studi, Caritas ambrosiana

Paola Bonizzoni, assegnista di ricerca, Dipartimento di studi sociali e politici, Università degli Studi di Milano

Collaboratori di ricerca

Patrizio Ponti si è occupato dell'elaborazione e dell'analisi dei dati. Marta Cordini, Vera Lomazzi e Sonia Pozzi hanno collaborato all'analisi dei questionari, alla raccolta e all'analisi delle interviste in profondità.

Tratta e prostituzione

Patrizia Farina, (responsabile scientifico), professoressa associata di Demografia, Dipartimento di statistica, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Alessio Menonna, collaboratore presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Livia Elisa Ortensi, assegnista di ricerca presso la cattedra di Demografia, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Gli enti e le associazioni che partecipano all'Osservatorio Tratta sono: Caritas ambrosiana (segreteria), Caritas Diocesane della Lombardia; Bergamo: La Melarancia, Micaela; Brescia: Casa Betel 2000, Impsex, Caritas parrocchiale di Ospitaletto; Como: Istituto Suore adoratrici Casa Nazareth; Cremona: Comunità Giulia Colbert (Crema), Comunità Santa Rosa; Mantova: Porta Aperta; Milano: Ala Milano, Ceas, Farsi Prossimo Onlus Scs, La Grande Casa (Sesto S. Giovanni), Lule (Abbiategrasso), Naga (Milano), Pantonoikia (Settala), Segnavia/Padri Somaschi, Colce (Sesto San Giovanni); Pavia: Casa Costanza Gregotti (Vigevano), Casa San Michele, Pianzola Olivelli (Cilavegna); Varese: Gruppo Mares (Tradate).

Progetti e interventi territoriali

Antonio Tosi (responsabile scientifico), Dipartimento di architettura e pianificazione, Politecnico di Milano

Roberto Cagnoli, collaboratore presso il Dipartimento di architettura e pianificazione, Politecnico di Milano

Sara Tosi, collaboratrice presso il consorzio Metis, Politecnico di Milano

Barbara Visentin, Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, Regione Lombardia

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Devianza

Ernesto Savona (responsabile scientifico), professore ordinario di criminologia, Facoltà di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore e direttore di Transcrime, Joint Research Centre on Transnational Crime (Università Cattolica di Milano – Università di Trento)

Giulia Berlusconi, dottoranda in criminologia, Università Cattolica del Sacro Cuore e collaboratrice alla ricerca di Transcrime

Stefano Caneppele, ricercatore, Facoltà di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore e collaboratore alla ricerca di Transcrime

Lorella Garofalo, dottoranda in criminologia, Università Cattolica del Sacro Cuore e collaboratore alla ricerca di Transcrime

Marina Mancuso, dottoranda in criminologia, Università Cattolica del Sacro Cuore e collaboratrice alla ricerca di Transcrime

Sito e Banca Dati

Gian Carlo Blangiardo (responsabile)

Alessio Menonna (referente area Popolazione)

Giorgia Papavero (referente area Scuola-Alunni stranieri)

Maddalena Colombo (referente area Scuola-Progetti di educazione interculturale)

Armando Pullini (referente area Salute)

Francesco Marcaletti (referente area Lavoro)

Patrizia Farina (referente area Tratta e vittime di sfruttamento)

Maurizio Ambrosini (referente area Volontariato e terzo settore)

Valeria Alliata di Villafranca (referente area Accoglienza)
Antonio Tosi (referente area Progetti territoriali)
Marco Caselli (referente area Associazionismo)
Francesca Locatelli (raccordo Fondazione Ismu e Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale)
Clara Demarchi (referente Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale, Regione Lombardia)
Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Tavolo Interprovinciale

È costituito dai rappresentanti degli Osservatori Provinciali sull'immigrazione, della Regione Lombardia – DG Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale – e coordinato dalla Fondazione Ismu. Un rappresentante degli Opi partecipa al Comitato Scientifico.

Osservatori Provinciali sull'immigrazione della Lombardia

Michela Persico, Provincia di Bergamo
Giovanna Lazzaroni, Provincia di Brescia
Anna Tacchini, Provincia di Como
Cristian Pavanello, Rosita Viola, Provincia di Cremona
Cristina Pagano, Provincia di Lecco
Giuseppina Camilli, Marta Annunziata, Provincia di Lodi
Gabriele Gabrieli, Giovanni Murano, Provincia di Mantova
Luciano Schiavone, Marta Lovison, Provincia di Milano
Alberto Zoia, Massimo Carvelli, Provincia di Monza e della Brianza
Daniela Rolandi, Provincia di Pavia
Lucia Angelini, Provincia di Sondrio
Nadia Piantanida, Provincia di Varese

Regione Lombardia – Direzione Generale Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale
Clara Demarchi

Fondazione Ismu
Valeria Alliata di Villafranca

Coordinamento operativo

Valeria Alliata di Villafranca

Attività editoriale

Elena Bosetti (responsabile)
Fabio Compostella

Segreteria organizzativa

Fabio Compostella
Ivana Di Lascio
Francesca Locatelli
Marta Lovison
Veronica Riniolo (assistente del coordinatore generale)

Amministrazione

Gianna Martinoli
Barbara Visentin

Indice

Premessa , di <i>Giulio Boscagli</i>	pag. 15
Prefazione , di <i>Alberto Brugnoli</i>	» 19
1. Introduzione. La centralità delle relazioni nei processi di integrazione e nella costruzione di cittadinanza , di <i>Elena Besozzi</i>	» 21
1.1 L'indagine dell'Orim sulle relazioni interetniche	» 22
1.2 La classe come microcosmo, il multiculturalismo quotidiano e l'esperienza dell'altro nei processi di crescita	» 27
1.3 Dalla questione dell'integrazione alla costruzione di cittadinanza	» 35
2. Le scuole multietniche tra innovazione culturale e rischi di segregazione. Il contesto e il disegno della ricerca , di <i>Maddalena Colombo</i>	» 39
2.1 Scuole e classi multietniche in Lombardia: una realtà diffusa	» 39
2.2 Studiare gli effetti della multietnicità in classe: relazioni, livelli di integrazione e benessere	» 43
2.3 Il disegno della ricerca	» 50
2.4 Le scuole campionate e la componente insegnanti	» 52
2.5 Il campione degli studenti di scuola secondaria di primo grado	» 57
3. Vita di classe: relazioni fra pari in contesti altamente multiculturali , di <i>Mariagrazia Santagati</i>	» 65
Introduzione	» 65
3.1 Scuole multietniche e climi di classe: le ricerche sul campo	» 66
3.2 I rapporti con i compagni di classe tra soddisfazione e sfiducia	» 69
3.3 Interazioni tra italiani e stranieri	» 74
3.4 Una sfida per tutti: l'apertura ai compagni di altre nazionalità	» 78
3.5 Riflessioni conclusive	» 83

4. Come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche in classe, di <i>Mariagrazia Santagati</i>	pag. 85
4.1 Tra spontaneità e conflittualità	» 85
4.2 Cos'è la "vera" integrazione?	» 90
4.3 Fattori che ostacolano e che favoriscono l'integrazione a scuola	» 92
4.4 Climi di classe: alcune esemplificazioni	» 100
5. Le relazioni insegnante-studenti nelle classi multietniche, di <i>Maddalena Colombo e Emanuela Dal Zotto</i>	» 107
5.1 Come reagiscono i docenti all'aumentare della multietnicità	» 107
5.2 Accoglienza e integrazione come pratiche quotidiane	» 111
5.3 Pregiudizi e disagi degli insegnanti verso gli allievi stranieri	» 115
5.4 La relazione con i docenti dal punto di vista degli studenti	» 120
5.5 Conclusioni: gli insegnanti stimolano o subiscono l'incontro interculturale?	» 126
6. La relazione scuola-famiglia nei processi di integrazione, di <i>Erica Colussi</i>	» 129
6.1 Le famiglie di origine degli allievi: differenze e disuguaglianze	» 129
6.2 La struttura familiare e le varie forme di capitale	» 130
6.3 Il coinvolgimento della famiglia nella sfera scolastica	» 136
6.4 Il valore dell'istruzione e le aspettative familiari	» 140
6.5 Le difficoltà di integrazione delle famiglie straniere in ambito scolastico	» 141
7. L'importanza delle relazioni amicali tra preadolescenti italiani e stranieri, di <i>Federica Avigo e Maddalena Colombo</i>	» 145
7.1 L'amicizia in preadolescenza	» 144
7.2 Le relazioni amicali fuori e dentro la scuola	» 147
7.3 La scelta dell'amico del cuore	» 152
7.4 Riflessioni conclusive	» 157
8. Pensando al futuro: preadolescenti italiani e stranieri tra aspettative e competizione, di <i>Emanuela Rinaldi</i>	» 159
8.1 Aspirazioni e aspettative verso il futuro	» 159
8.2 Le scelte dopo la terza media	» 160
8.3 I progetti di carriera dei preadolescenti	» 165
8.4 Desideri dei figli e desideri dei genitori a confronto	» 170
8.5 Rappresentazioni della competizione per il lavoro nelle classi multietniche	» 172
8.6 Riflessioni conclusive: l'influenza della famiglia sulle aspettative dei preadolescenti	» 174

Bibliografia di riferimento	pag. 177
Appendici	» 187
L'analisi dei dati , di <i>Emanuela Rinaldi</i>	» 189
Codebook del questionario “Relazioni scolastiche e multiculturalità” somministrato agli studenti delle scuole secondarie di I grado della Lombardia A.s. 2010/11 , di <i>Vera Lomazzi</i>	» 197
Ringraziamenti	» 217
Le pubblicazioni dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità	» 219

Premessa

Da oltre undici anni l'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità (Orim) studia il fenomeno migratorio in Lombardia al fine di cogliere i cambiamenti in atto e di proporre possibili soluzioni di intervento. Questo sistema di monitoraggio, costante e tempestivo, consente all'Amministrazione lombarda di avere a disposizione gli elementi conoscitivi necessari per individuare le risposte ai bisogni riscontrati e alle urgenze emerse. Le attività dell'Orim sono realizzate in collaborazione con i dodici Osservatori Provinciali sull'Immigrazione (Opi), che garantiscono un dettaglio locale dei dati. In particolare, le Province collaborano al reperimento delle informazioni necessarie alla definizione del quadro demografico della popolazione straniera presente e all'aggiornamento delle Banche dati dell'Osservatorio (Strutture di accoglienza, Associazioni di migranti e Progetti territoriali), a divulgare gli esiti delle ricerche e a organizzare i seminari provinciali.

Nel panorama nazionale la Lombardia si conferma come la meta più attrattiva per i migranti, accogliendo quasi un quarto delle persone giunte in Italia. Sono in continua crescita gli stranieri iscritti alle anagrafi comunali, che quest'anno hanno superato la soglia del milione (pari all'83,5% dei presenti) e, al contempo, si prosegue verso una migrazione di tipo familiare: uno straniero su tre vive con il proprio partner e con i figli. La presenza dei figli influenza anche le decisioni abitative e i percorsi di mobilità dei nuclei familiari, mettendo in evidenza come i processi di integrazione assumono sempre più una dimensione locale, di radicamento al territorio. Le analisi dell'Orim nel 2011 testimoniano, così, la propensione degli stranieri a scegliere questa regione come dimora abituale per sé e per la propria famiglia.

Dal punto di vista culturale, la maggior parte degli stranieri mostra livelli di istruzione medio-alti, essendo in possesso di un diploma di scuola media superiore o di una laurea (il 56% degli uomini e il 65% delle donne).

Inoltre, come ulteriore segnale di consolidamento del processo di integrazione in atto, aumentano gli studenti stranieri iscritti a percorsi di istruzione secondaria di secondo grado e alla formazione professionale e si osserva una seppur ridotta, ma significativa, quota di ragazzi immigrati immatricolati nelle università lombarde.

Con l'entrata in vigore delle nuove normative in materia di permesso CE per soggiornanti di lungo periodo (D.M. 4 giugno 2010) e dell'Accordo di integrazione (D.P.R. 179/2011), la conoscenza della lingua italiana rappresenta non solo uno strumento di comunicazione, ma anche un requisito indispensabile per l'ottenimento del titolo di soggiorno. Dall'indagine statistica regionale emerge come la percentuale di coloro che hanno svolto e superato il test di lingua ad oggi è ancora piuttosto bassa (il 2,7% di persone tra i 15-19 anni e il 3,9% degli stranieri tra i 25-29 anni). I dati corroborano l'importanza di continuare a investire in percorsi formativi di italiano L2 per adulti, finalizzati a favorire il conseguimento delle competenze linguistiche e culturali utili – oggi – anche per sostenere il test prescritto dalle nuove disposizioni normative. In particolare, da quest'anno, accanto a una nuova edizione del progetto *Certifca il tuo Italiano*, la nostra Direzione si è fatta promotrice di un nuovo progetto regionale denominato *Vivere in Italia. L'italiano per il lavoro e la cittadinanza*. Si tratta di interventi che, attraverso una programmazione condivisa e coordinata, hanno dato vita a un programma integrato di azioni capaci di far fronte a una pluralità di necessità: un'offerta di corsi di italiano flessibile e differenziata per livelli e target d'utenza, lo sviluppo di reti di intervento tra i diversi attori coinvolti sul territorio provinciale, la qualificazione e la specializzazione di docenti e formatori, la produzione di materiali didattici e di strumenti innovativi di supporto all'apprendimento e alla docenza.

Le risposte attivate da Regione Lombardia, attraverso risorse dei Ministeri del *Welfare* e degli Interni, toccano anche altri aspetti dell'integrazione. Sul tema dell'abitare ha preso avvio un progetto di *housing* sociale che, in continuità con le azioni sperimentate nei precedenti programmi, sviluppa un piano di interventi multidimensionale che, partendo dalle situazioni di momentanea necessità (ricongiungimento familiare, badanti, ecc.), sono volti a garantire una sistemazione alloggiativa (seconda accoglienza) e di accompagnamento fino alla stabilizzazione abitativa. In materia di informazione è continuato il servizio telefonico plurilingue del progetto *Telefonomondo*, che garantisce una consulenza gratuita e qualificata a immigrati e operatori, nonché un supporto agli uffici territoriali della Regione (Sterr) nella predisposizione di modulistica amministrativa semplificata per l'utenza straniera.

Sul fronte sanitario, è stato avviato *Cicogna*, un progetto che, attraverso la creazione di un canale di collegamento più diretto tra consultori e Questura, mira a facilitare l'ottenimento del permesso di soggiorno per le donne in stato di gravidanza. Da oltre un decennio la Direzione Famiglia, Conciliazione, Integrazione e Solidarietà Sociale assicura il sostegno agli enti del territorio che realizzano i programmi di protezione sociale e di assistenza promossi dal Dipartimento delle Pari Opportunità per le vittime di tratta e di sfruttamento.

Attraverso il finanziamento regionale alle Asl, prosegue il sostegno ai progetti territoriali di mediazione e di sportello.

Il lavoro svolto in questi anni dall'Orim non sarebbe possibile senza il sup-

porto e il collegamento con gli Osservatori delle dodici Province lombarde, che hanno consentito di realizzare un sistema di raccolta e di analisi delle informazioni sul fenomeno migratorio di qualità e di garantire un flusso sistematico di dati a livello locale, nonché di assicurare il contatto diretto con il territorio e la rilevazione dei bisogni specifici. Nel 2010 tale esperienza è stata riconosciuta e formalizzata attraverso la stipula di una nuova Convenzione quinquennale tra la Regione Lombardia, la Fondazione Ismu e le Province lombarde, che prevede impegni reciproci e consolida ulteriormente il sistema a rete dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.

A partire da settembre 2011 la gestione dell'Osservatorio e dell'intero sistema degli Osservatori Regionali è affidata a Éupolis Lombardia, l'Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione di Regione Lombardia, con l'intento di coordinare le attività di raccolta dati e di analisi svolte da tutti gli Osservatori Regionali. La Direzione Famiglia continuerà a supportare direttamente le attività dei dodici Osservatori Provinciali sull'Immigrazione, promuovendo il collegamento tra gli stessi, nonché il coordinamento tra questi, Orim ed Éupolis Lombardia.

Giulio Boscagli
Assessore Famiglia, Conciliazione, Integrazione e
Solidarietà sociale

Prefazione

Da gennaio 2011 hanno preso avvio le attività di Éupolis Lombardia, l'Istituto superiore per la ricerca, la statistica e la formazione creato da Regione Lombardia al fine di razionalizzare, coordinare e potenziare l'esercizio delle sue funzioni in materia di ricerca, statistica e formazione.

L'Istituto, nel quale sono confluiti IReR – Istituto regionale di ricerca, IReF – Istituto regionale di formazione per l'amministrazione pubblica e la struttura Statistica e Osservatori della Direzione Generale Presidenza di Regione Lombardia, supporta Regione Lombardia attraverso la promozione e diffusione di un sistema avanzato di conoscenze al fine di sostenere, secondo il principio di sussidiarietà, lo sviluppo complessivo del territorio lombardo e degli enti, istituzioni e organismi a esso relazionati.

Tra le sue funzioni vi sono la realizzazione di studi e ricerche finalizzate alla programmazione regionale, il supporto tecnico-scientifico all'individuazione, all'attuazione e al monitoraggio delle politiche, la gestione della funzione statistica e degli osservatori regionali, la formazione del personale della pubblica amministrazione.

Il nome dell'Istituto è indicativo della sua mission. *Éu-polis*, ovvero il “buon governo”, una comunità di cittadini ben amministrata, quindi un istituto che si occupa di conoscenza a supporto del buon governo, aperto al contributo di tutto il ricco e articolato sistema lombardo.

Presupposto necessario affinché un “buon governo” possa qualificarsi come tale è, infatti, un'approfondita conoscenza della società e del territorio, dei diversi attori e dei loro bisogni. Oggi, rispetto al passato, è sempre più necessario il supporto di tale conoscenza per lo sviluppo e l'implementazione delle policy, per interpretare i fenomeni e cogliere per tempo i caratteri salienti dell'evoluzione economica e sociale di un territorio.

Tra le funzioni attribuite da Regione Lombardia a Éupolis Lombardia, come già richiamato, vi è anche la gestione e il coordinamento dei 15 osservatori regionali con l'obiettivo di riorganizzarli secondo una logica di sistema, al fine di garantire una progressiva e sempre maggiore integrazione delle fonti informative, delle metodologie e dei programmi di attività degli stessi, ora ri-

condotti in tre aree: economica, sociale e territoriale. La logica sottostante a questa impostazione risponde a una duplice necessità conoscitiva: soddisfare le esigenze specifiche approfondendo con analisi di dettaglio i fenomeni oggetto di osservazione e, contestualmente, fornire gli elementi essenziali a comporre una visione di insieme nella sua interezza e multiformità.

L'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità (Orim) trova collocazione nell'ambito degli osservatori dell'area sociale a cui afferiscono anche l'Osservatorio sui disabili e lavoro, l'Osservatorio per il diritto allo studio universitario, l'Osservatorio sui minori, l'Osservatorio sull'esclusione sociale, l'Osservatorio sulle dipendenze, l'Osservatorio sui servizi web e l'Osservatorio sulla condizione abitativa.

Il processo di integrazione degli osservatori, pur preservando le specificità di ciascuno di essi, si propone di sviluppare con gli assessorati e le direzioni generali di Regione Lombardia e con tutti i soggetti in varia misura coinvolti, come ad esempio la Fondazione Ismu, un'alleanza per la conoscenza, contribuendo alla costruzione di un vero e proprio network tra i diversi attori, al fine di incrementare le possibilità di azione, efficacia e sviluppo di ciascun osservatorio e degli interventi regionali.

Il programma di attività 2012 prevede una prima razionalizzazione dei servizi trasversali a tutti gli osservatori: sistemi informativi, applicativi informatici, strumenti e modalità di comunicazione, grazie in particolare alla pubblicazione di Flash Report trimestrali e alla diffusione dei prodotti dei singoli osservatori attraverso il sito web di Éupolis Lombardia.

La sfida che, tutti insieme, abbiamo di fronte è di essere in grado di comprendere i bisogni e le caratteristiche del sistema economico, sociale e territoriale lombardo a vantaggio di tutti coloro che in esso e per esso operano.

Alberto Brugnoli
Direttore generale Éupolis Lombardia

1. Introduzione. La centralità delle relazioni nei processi di integrazione e nella costruzione di cittadinanza

di *Elena Besozzi*

La scuola italiana, e a maggior ragione la scuola lombarda, sono avviate in quella che si può definire una seconda fase relativamente all'accoglienza e all'integrazione degli alunni stranieri. Infatti, appare in larga misura superata la situazione emergenziale che, nel tempo, ha prodotto tutta una serie di buone pratiche relative soprattutto alla prima accoglienza e all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, elemento cardine del pieno inserimento scolastico e delle possibilità di apprendimento e di successo formativo. Tuttavia, da tempo è emerso chiaramente, tanto nel corso delle ricerche quanto dalle esperienze dirette degli operatori della scuola, come la questione dell'integrazione degli alunni stranieri non possa essere considerata legata solo e soltanto, in modo riduttivo, all'apprendimento dell'italiano e alla garanzia del successo scolastico. L'integrazione è un processo ben più complesso, con una valenza che non è solo assimilativa rispetto alla cultura e alle aspettative della società ospitante. In altre parole, se la conoscenza della lingua è un prerequisito fondamentale e la riuscita scolastica un buon indicatore di integrazione, il processo di costruzione di un'appartenenza pienamente attiva, fondata sulla capacità di esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza, non può essere ritenuto compiuto alla luce del conseguimento di questi risultati pur importanti.

A ben vedere, siamo di fronte a un passaggio cruciale verso una fase qualitativamente diversa dell'integrazione scolastica, passaggio senz'altro agevolato dalla presenza delle seconde generazioni, nate in Italia che, sotto molti aspetti, presentano una forte somiglianza nei percorsi di crescita con i bambini e i ragazzi italiani¹. Tuttavia, questa nuova realtà dei figli dell'immigrazione

¹ Dall'anno scolastico 2007/08, il Ministero dell'Istruzione procede alla rilevazione del luogo di nascita degli alunni con cittadinanza non italiana, distinguendo tra nati in Italia e nati all'estero. Nell'anno scolastico 2010/11, sono stati censiti 299.565 alunni stranieri nati in Italia, pari al 42,1% della popolazione straniera. L'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia – il 78,3% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia – seguite dalle primarie (52,9%) e

mostra chiaramente come non possa essere ritenuto superato il problema dell'integrazione, inteso come *processo reciproco di incontro e di acculturazione tra realtà autoctona e realtà immigrata nel suo complesso*. Agli insegnanti si pongono infatti, accanto a una serie di questioni didattiche legate eminentemente all'apprendimento (competenze nella L2, revisione dei curricula, ecc.), anche questioni riguardanti più direttamente l'esperienza della convivenza e l'acquisizione di competenze in ordine ai diritti-doveri di cittadinanza. Di fatto, sono le stesse condizioni e modalità di apprendimento che vengono in primo piano, per essere ridefinite alla luce di una nuova situazione di eterogeneità e pluralità di lingue, culture, religioni, stili di vita, che chiedono un'attenzione esplicita al clima di classe e ai rapporti interpersonali nel corso dei processi di insegnamento e apprendimento. In questa prospettiva, la scuola – luogo “naturale” di relazioni sia orizzontali, tra pari, sia verticali, tra docenti e alunni – appare un ambito fondamentale per rilevare come le *relazioni* dentro la scuola e le classi acquistino una evidente centralità, soprattutto per lo sviluppo dell'esperienza della diversità ormai presente a tutto campo, da quella etnica a quella linguistica e religiosa, accanto alle diversità e alle differenze più tradizionali come quella di genere o quella di status socio-economico.

In particolare, indagare sulla presenza di forme di discriminazione, di intolleranza, chiusura, xenofobia appare importante, anche se si tratta di un impegno metodologico particolarmente arduo, soprattutto per la tendenza diffusa, da parte degli intervistati, a mascherare i propri atteggiamenti discriminatori, di indifferenza o di rifiuto di fronte a un osservatore esterno.

1.1 L'indagine dell'Orim sulle relazioni interetniche

Nel corso del 2010, il Gruppo Scuola dell'Orim ha avviato una indagine specifica sulle relazioni interetniche nell'istruzione secondaria (di primo e secondo grado) e nella formazione professionale iniziale², con lo scopo di approfondire in che misura la diversità culturale rappresenti una risorsa piuttosto che un impedimento allo sviluppo di un clima di classe positivo e, più in generale, su come si stia o meno realizzando un processo di integrazione reciproca tra alunni italiani e stranieri, nonché tra alunni e insegnanti. L'ipotesi

dalle secondarie di primo grado (23,8%), mentre la percentuale più bassa si riscontra nelle scuole secondarie di secondo grado (9%).

² Si tratta di una indagine biennale che, nel primo anno, si è sviluppata con una rilevazione di tipo qualitativo, mediante interviste a testimoni privilegiati e focus group agli insegnanti e operatori della Ifp, mentre nel secondo anno è stata svolta una rilevazione quantitativa tramite questionario a un campione di ragazzi e ragazze italiani e stranieri di scuola secondaria di primo grado. Alcuni risultati del primo anno di ricerca sono già stati presentati nel *Decimo Rapporto Orim* (Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, 2011).

generale della ricerca è che un clima favorevole allo scambio nelle relazioni interetniche sia positivamente correlato a un più alto grado di integrazione dei giovani stranieri e a una maggiore soddisfazione complessiva degli utenti, sia autoctoni che immigrati, verso l'esperienza formativa ricevuta e a una visione positiva e attiva verso il proprio futuro, in cui si collocano le proprie aspirazioni di successo, di inclusione e appartenenza nella società di riferimento.

Nel 2010 si sono concluse le attività previste per il primo anno di questa indagine biennale: si sono svolte alcune interviste in profondità a testimoni privilegiati per far emergere percezioni, opinioni, atteggiamenti e comportamenti circa il clima delle classi e il sistema di relazioni tra insegnanti e studenti e tra studenti italiani e stranieri in scuole secondarie e Cfp con forte presenza di alunni stranieri. Sono stati inoltre realizzati tre focus group con insegnanti e formatori/tutor in tre città lombarde (Milano, Brescia, Bergamo)³.

L'analisi del materiale raccolto con le interviste in profondità ha consentito di far emergere tutta una serie di opinioni, atteggiamenti, orientamenti di insegnanti, formatori, coordinatori, dirigenti. Innanzitutto, risulta generalizzata la consapevolezza delle profonde trasformazioni del contesto e delle condizioni di insegnamento legate alla presenza sempre più consistente di alunni stranieri; tuttavia, questa presenza è ben lungi dall'essere pienamente affrontata da tutto il corpo docente e dalle famiglie, in un progetto educativo condiviso e sostenuto anche da enti e istituzioni locali.

Fra i cambiamenti più importanti segnalati viene posto in primo piano quello relativo alla rivisitazione dei curricoli e del modello pedagogico-didattico. Si sottolinea la fatica della scuola ad adattarsi ai cambiamenti, la resistenza di molti insegnanti, l'adesione a volte solo formale a progetti o azioni da intraprendere. Il nodo dell'apprendimento, e quindi anche dell'integrazione, è rappresentato dalla conoscenza dell'italiano, per la comunicazione e per lo studio. Ma anche il rapporto scuola-famiglia viene individuato come un nodo critico tra i più importanti, per le carenze e le difficoltà di comunicazione, di condivisione, di sostegno reciproco tra genitori e insegnanti.

L'idea di integrazione risulta ben elaborata dagli intervistati: integrazione significa "sentirsi parte", accettazione e apertura, comunicazione, possibilità di incontrarsi e di confrontarsi. Dagli intervistati sembra quindi essere condivisa quella prospettiva che riconosce il valore della differenza e attiva sia spazi di libertà personale sia circuiti comunicativi di conoscenza del punto di vista e dell'esperienza dell'altro.

Anche il clima di classe o di scuola è definito in genere in modo positivo, tuttavia a volte emergono episodi che ben descrivono le difficoltà delle relazioni tra gli studenti, sia tra italiani e stranieri, sia all'interno degli stranieri stessi. Rari, ma presenti, sono il fenomeno del bullismo nei confronti degli stranieri o le forme di contrapposizione di gruppi, così come la tendenza a fare

³ Per le caratteristiche del campione nella fase esplorativa, cfr. cap. 2 di M. Colombo.

gruppo tra stranieri della stessa nazionalità. Ma in genere gli intervistati ritengono che si tratti di casi isolati, ben controllati dagli adulti. Se gli episodi conclamati di razzismo sono abbastanza rari, tuttavia stereotipi e pregiudizi sono ritenuti presenti sia tra gli insegnanti sia tra gli alunni. Stigma ed etichettamento di determinati gruppi etnici producono atteggiamenti e comportamenti di presa di distanza, di isolamento o di autoesclusione; non è raro che in questi casi gli stranieri di uno stesso gruppo nazionale tendano a fare gruppo per un bisogno di protezione o di sicurezza.

In sostanza, si ritiene che fra gli insegnanti siano presenti forme di pregiudizio, che tuttavia operano in modo sotterraneo, influenzando aspettative e decisioni, soprattutto in ordine alla riuscita scolastica e all'orientamento verso gli studi successivi.

L'approfondimento nel corso dei focus group, che avevano lo scopo di confermare o meno quanto emerso dalle interviste, ha messo in luce in modo più chiaro quali siano i nodi dell'inclusione e dell'integrazione nella realtà scolastica multiculturale: la questione della lingua, il rapporto con le famiglie straniere, la presenza di pregiudizi (negativi ma anche positivi), il problema del supporto e dell'accompagnamento, la chiusura del mondo esterno alla scuola rispetto all'esperienza di accoglienza e inclusione sviluppata nel contesto scolastico.

Alla luce dei risultati emersi dalla prima fase di ricerca, nella seconda fase di indagine (a.s. 2010/11) si è proceduto alla somministrazione di un questionario a risposte chiuse a un campione di 1.040 alunni italiani e stranieri in scuole secondarie di primo grado che hanno chiesto all'Usr (Ufficio scolastico regionale) della Lombardia la deroga per classi che eccedono il 30% di alunni con cittadinanza non italiana (Cni), per un totale di 56 classi distribuite in 14 istituti scolastici di 7 province lombarde.

Una precisazione va fatta circa la scelta della scuola secondaria di primo grado come ambito di somministrazione del questionario. Si è trattato di una scelta di un segmento dell'istruzione particolarmente importante sia come passaggio dalla scuola primaria alla successiva scelta degli studi, sia in modo più specifico perché si tratta di una realtà che raccoglie la fascia d'età corrispondente alla preadolescenza, una fase decisamente delicata per le profonde trasformazioni fisiche e psichiche dei soggetti e per l'avvio di quel processo di emancipazione dalla famiglia, alla conquista di una propria autonomia e di una identità personale e sociale. Nell'ambito della scuola secondaria di primo grado sono quindi maggiormente visibili tanto il farsi delle dinamiche relazionali e identitarie quanto una maturazione della dimensione cognitiva, che trasforma e rende molto eterogenee le situazioni di apprendimento e di riuscita rispetto alla scuola primaria frequentata in precedenza. In sostanza, la scuola secondaria di primo grado è una realtà decisamente importante per tutti gli alunni, e in misura ancora maggiore per quelli stranieri, che si ritrovano a rimettere in gioco, anche se nati in Italia, sia le loro conoscenze e competenze

sia tutta una serie di legami familiari e amicali in larga misura connotati in chiave etnica. D'altro canto, la scuola secondaria di primo grado rappresenta anche un segmento dell'istruzione particolarmente attraversato dalla questione della riuscita scolastica. L'ultimo Rapporto sulla scuola in Italia della Fondazione Giovanni Agnelli (2011) definisce la scuola media come l'anello debole della scuola italiana, alla luce delle rilevazioni internazionali, secondo le quali gli studenti italiani sono quelli che patiscono la più profonda flessione dei propri risultati di apprendimento nel passaggio dalle scuole elementari alla media, come pure la cattiva reputazione che la secondaria di primo grado oggi gode presso l'opinione pubblica, le famiglie e nello stesso mondo della scuola. Il Rapporto della Fondazione Agnelli mette in luce come sia proprio alle scuole medie che esplodono in modo drammatico i divari di apprendimento determinati dall'origine socio-culturale degli studenti, che invece le scuole elementari riescono a contenere con successo. La probabilità di essere in ritardo alla fine delle medie da parte di uno studente figlio di genitori con licenza media è quattro volte superiore a quella del compagno figlio di genitori laureati, quella di uno studente straniero nato all'estero e scolarizzato in Italia è addirittura venti volte superiore a quella di un italiano. Tali divari sociali di apprendimento, che nascono alle medie, rischiano di compromettere il percorso scolastico, specialmente degli studenti di origine più svantaggiata. Questi divari e ritardi diventano, infatti, irrecuperabili alle superiori, generando la grave piaga dell'abbandono, mettendo a rischio il futuro di troppi ragazzi e, in definitiva, privando il paese di risorse umane preziose. Il Rapporto mette inoltre in evidenza come gli insegnanti della scuola media siano i più anziani (età media oltre 52 anni, con moltissimi concentrati nella fascia intorno ai 58 anni) e i meno soddisfatti della loro preparazione complessiva, oltre a essere coinvolti nel più vorticoso *turnover* di cattedre di tutta la scuola italiana⁴.

Al di là di questa analisi impietosa della scuola media italiana, peraltro chiaramente circoscritta ai risultati di apprendimento, si trova conferma dell'opportunità di un'indagine in questo segmento dell'istruzione che, negli ultimi anni, è stato particolarmente investito dai flussi migratori, dovendosi quindi riorganizzare in un clima decisamente poco favorevole all'investimento in progetti e buone pratiche. Come vedremo dalla breve presentazione dei risultati dell'indagine Orim, la situazione dà conto di tutta una serie di problematiche, ma anche di evidenti risultati positivi soprattutto sul piano del clima e delle relazioni.

Venendo alla descrizione del campione intervistato, si possono cogliere alcune differenze significative tra alunni italiani e stranieri, sotto il profilo dei dati strutturali e dei percorsi scolastici⁵.

⁴ Sempre secondo la rilevazione della Fondazione Agnelli, 35 docenti di scuola media su 100 non insegnano l'anno dopo nella stessa scuola, con le prevedibili conseguenze negative per la continuità didattica dei loro allievi.

⁵ Per una descrizione più dettagliata del campione, si veda il cap. 2 di M. Colombo.

Colpisce, per quanto riguarda la situazione familiare, come ci sia una forte somiglianza tra la situazione degli alunni stranieri e quella degli italiani, anzi, contrariamente a quanto ci si poteva aspettare, se la grande maggioranza dei ragazzi vive con entrambi i genitori, questo è ancora più evidente negli alunni stranieri (86,1%) che non fra gli autoctoni (83,4%). Anche riguardo alle convivenze con un solo genitore, relativamente frequenti (15% del campione), soprattutto tra gli italiani si rileva come il 14,2% viva con la madre e il 2,1% con il padre, mentre tra gli stranieri si tratta di una situazione mediamente più contenuta (11,3% vive con la madre e 1,8% con il padre). La convivenza sotto la tutela di altri adulti riguarda una minima parte di ragazzi (0,3% degli italiani e 0,8% degli stranieri). Le famiglie degli alunni stranieri sono mediamente più numerose, la presenza di fratelli e sorelle è infatti più diffusa tra gli stranieri, viceversa l'essere figlio unico è una condizione che caratterizza un po' di più gli italiani (16,3%) degli stranieri (13,2%). Dal confronto tra le situazioni familiari, risalta chiara la minore stabilità abitativa degli stranieri (solo il 44,4% di essi è stabilizzato, contro il 75,9% degli italiani); gli stranieri che hanno cambiato casa negli ultimi 5 anni sono il 39,3% (pur rimanendo nello stesso quartiere o città) e il 16,3% di essi ha cambiato città, regione o stato.

Riguardo allo status socio-economico e culturale, il confronto tra italiani e stranieri mostra chiaramente lo svantaggio delle famiglie straniere sia sotto il profilo dei livelli occupazionali sia riguardo al rischio di inoccupabilità o di disoccupazione, che tocca in modo più evidente i genitori stranieri. Si conferma anche l'esistenza di una forte stratificazione etnica nell'accesso alle professioni, un fenomeno che appare alquanto ingiusto se si prende in considerazione il capitale culturale di cui sono portatori i genitori stranieri, in genere non così distante o diverso da quello degli italiani, salvo l'assenza di titolo di studio, che riguarda in misura maggiore i genitori stranieri (risultano privi di titolo rispettivamente l'11,6% dei padri e il 13,4% delle madri straniere, rispetto al 5% dei padri e al 2,9% delle madri degli alunni italiani).

Fra le variabili maggiormente differenzianti, emerge quella riferita alla dimensione religiosa, che mostra una presenza consistente di soggetti che si dichiara di religione cattolica (90% degli italiani e 42,7% dei non italiani). Fra gli autoctoni, segue ai cattolici solo il gruppo dei non credenti/osservanti (4,7%). Fra gli stranieri, invece, troviamo al secondo posto la religione musulmana (22,1%) e la cristiana ortodossa (11,7%). L'aspetto riferito alla pratica religiosa mostra ulteriori aspetti interessanti che tendono ad accomunare gli intervistati indipendentemente dalla nazionalità e dalla religione di appartenenza. Infatti, si dichiara praticante la stessa proporzione di ragazzi e ragazze: il 74,8% degli italiani e il 75,1% degli stranieri.

Alla richiesta di dar conto della propria situazione scolastica, quasi tutti gli alunni si auto-percepiscono più bravi di quello che i loro voti indicano, e questo è più evidente fra gli alunni italiani. Considerando il profitto oggettivo, dato dalla media dei voti ottenuti, si osserva come l'insuccesso scolastico sia

ben presente e riguarda complessivamente oltre il 16% degli alunni, ma in particolare gli stranieri, soprattutto se nati all'estero (il 26,9% di questi ultimi ha una media dei voti al di sotto del 6, rispetto al 16,7% degli alunni stranieri nati in Italia e all'11,1% degli italiani). L'irregolarità e il ritardo scolastico caratterizza in modo evidente gli alunni nati all'estero, con più di uno studente su 2 (53,4%) di irregolari. Considerando le differenze di genere, si nota come le femmine abbiano un profitto medio superiore a quello dei maschi, come del resto viene confermato dalle ricerche anche più recenti (cfr. Besozzi, 2011a). Il profitto oggettivo, misurato sulla base della media dei voti ottenuti, relativamente alla classe frequentata, non varia molto dalla prima alla terza media (a eccezione degli studenti "eccellenti" che diminuiscono), mentre a livello soggettivo ragazzi e ragazze intervistati si rendono conto di attraversare maggiori difficoltà mano a mano che si sviluppa il percorso scolastico e soprattutto aumentano le aspettative verso buoni livelli di prestazione.

1.2 La classe come microcosmo, il multiculturalismo quotidiano e l'esperienza dell'altro nei processi di crescita

Il questionario somministrato agli studenti era organizzato attorno a quattro dimensioni fondamentali del sistema relazionale degli adolescenti: gli amici e i compagni di classe, le relazioni con i professori, i genitori e l'ambiente familiare, le relazioni tra pari all'esterno della scuola⁶. A questa rilevazione in ambienti e con adulti diversi si affianca un'analisi delle aspettative, motivazioni e proiezioni di sé, della società e del proprio futuro. Si tratta a ben vedere di tutta una serie di indicatori di integrazione che, in un'ulteriore elaborazione dei dati, potranno dar conto del livello di integrazione complessivo dei soggetti intervistati.

Qui di seguito vengono brevemente riassunti alcuni dei risultati emersi dalla somministrazione del questionario, orientato a far emergere il grado di benessere relazionale oltre che tutta una serie di altri aspetti collegati, rimandando per una analisi più approfondita dei singoli capitoli di questo volume.

La classe scolastica emerge come un vero e proprio microcosmo ben rappresentativo della realtà plurale, dinamica e a volte conflittuale del mondo esterno. In particolare, l'analisi delle relazioni mette in luce un tessuto denso di rapporti, dove la classe si caratterizza proprio per l'opportunità che offre di sperimentare un "multiculturalismo quotidiano" (Colombo, Semi, 2007) fatto di esperienze plurime e discontinue della diversità "situata"; in altre parole, si assiste alla costruzione della vicinanza/distanza così come dei diversi livelli di

⁶ Cfr. in Appendice, Codebook.

accettazione/rifiuto, delle modalità di riconoscimento o negazione, delle forme di scambio, di integrazione reciproca o di conflitto.

In ogni caso, le relazioni con i compagni di classe, centrali in questa analisi del sistema relazionale⁷, appaiono complessivamente buone, circa il 70% degli intervistati esprime un sentimento positivo, più accentuato ancora fra gli stranieri nati in Italia (73,5%) rispetto agli altri sottogruppi (63,7% fra i nati all'estero, 71,7% fra gli italiani). In generale, si sviluppa fra compagni sia la fiducia (lo afferma il 72% degli italiani e il 62% degli stranieri) sia l'aiuto (lo afferma il 62,7% degli italiani rispetto al 61,3% degli stranieri). La dimensione della fiducia risulta tuttavia meno praticata secondo gli stranieri nati all'estero (la dichiara per nulla o poco presente il 24,5%). Più in generale, si può sottolineare come siano soprattutto gli italiani a godere e offrire molta fiducia rispetto ai compagni stranieri e questo a detta sia degli italiani sia degli stranieri intervistati.

Nell'analizzare la dinamica relazionale tra compagni non va naturalmente trascurata quella parte, anche se minoritaria, che invece manifesta in modo evidente il proprio disagio e le proprie difficoltà. Sono gli alunni stranieri, soprattutto se maschi, a evidenziare un maggior disagio relazionale derivante anche da episodi di prepotenze, di discriminazione, di razzismo, in cui sono stati coinvolti con una frequenza maggiore rispetto ai compagni italiani. Colpisce infatti il fatto che, se fra gli italiani il 12,2% degli alunni e il 6,1% delle alunne ha partecipato a episodi definiti come razzisti, ben il 30% degli allievi stranieri e il 13,8% delle allieve straniere ha sperimentato il razzismo direttamente.

In generale, si può sottolineare come il benessere relazionale sia strettamente collegato alla riuscita scolastica: tanto più questa è positiva tanto più cresce la fiducia che riscuote il soggetto, che acquista in questo modo una base solida per la sua reputazione. Inoltre, non sembra avere molta incidenza la presenza più o meno elevata di alunni stranieri, sul benessere e sul clima della classe. Semmai, un'influenza su questo sentimento di benessere e di soddisfazione è esercitata, per gli stranieri, dall'anzianità migratoria: infatti, tanto più è elevato il numero di anni di presenza in Italia, tanto più questo consente di stabilire con i compagni rapporti più continuativi e duraturi.

Il risultato complessivo che emerge da questa analisi delle relazioni in classe mostra un dinamismo e un riposizionamento continuo, legato sia a variabili personali e sociali sia alla dimensione della diversità etnico-culturale, che tuttavia a sua volta entra nel gioco non come fattore deterministico, bensì come una delle componenti – a volte significativa – della qualificazione delle relazioni tra compagni di classe.

Considerando più direttamente le relazioni di tipo amicale, già a partire dall'esperienza in classe, si osserva come la maggior parte (l'85,8% degli

⁷ Per un esame approfondito delle relazioni tra compagni si veda il cap. 3 di M. Santagati.

italiani, il 70,9% degli stranieri) senta di essere fra amici e solo una piccola parte fra conoscenti o estranei⁸. Maggiori difficoltà a sentirsi fra amici si rilevano fra gli stranieri nati all'estero (solo il 68,4% afferma di sentirsi in classe fra amici). La rete amicale esterna appare abbastanza solida sia negli italiani sia negli stranieri, ma con difficoltà evidenti da parte di coloro che non sono nati in Italia, per i quali si pone maggiormente il problema dell'inserimento in un contesto del tutto estraneo, in cui ricostruire anche tutto il sistema di relazioni. La tendenza evidente anche in questa analisi dei rapporti amicali è innanzitutto quella di scegliersi amici con le stesse caratteristiche, anche se si assiste a una ricerca da parte degli stranieri di stabilire rapporti amicali con gli italiani e, dal canto loro, fra gli italiani appare evidente anche una certa apertura a relazioni con soggetti non autoctoni.

Un altro aspetto fondamentale delle relazioni in classe è dato evidentemente da come l'insegnante vive l'esperienza della multiculturalità nelle classi, che finisce con l'averne un'influenza, più direttamente, sul rapporto insegnante-alunni⁹. Nel corso della rilevazione tramite questionario, sono state raccolte anche 71 schede-docenti delle scuole campionate¹⁰, con lo scopo di verificare l'esistenza nel plesso di attività di accoglienza/integrazione degli alunni non italiani e di raccogliere alcune opinioni dei docenti in merito alla realtà multiculturale delle classi e alle strategie messe in campo.

Gli insegnanti sono in genere dell'idea che la presenza di alunni stranieri sia un fatto stimolante per gli insegnanti (62%) e per gli studenti (93%), consenta di rinnovare il proprio insegnamento (59,2%), sia un segno di modernità della scuola (61,2%) e una presenza che dovrebbe comunque essere distribuita in tutte le classi o scuole (87,3%). Tuttavia, vengono rilevati anche alcuni aspetti critici, come l'aumento del carico di lavoro (18,6%), un freno al regolare svolgimento dell'attività didattica (11,3%), un abbassamento della qualità dell'insegnamento (8,5%).

Gli insegnanti si sentono in genere abbastanza preparati nell'affrontare la realtà multiculturale delle classi: i dati mostrano che all'aumentare degli anni di servizio aumenta il grado di preparazione percepita per affrontare le sfide della multiculturalità e crescono le occasioni di formazione che il docente coglie per prepararsi ai temi dell'intercultura; non si modifica, invece, l'attivazione di misure di accoglienza che anzi tendono a calare con l'età. Inoltre, il grado di sensibilità varia in relazione alla densità della popolazione straniera: infatti, dove c'è una concentrazione superiore al 50%, i docenti si sentono meno adeguati alle situazioni complesse che si trovano ad affrontare e

⁸ Un esame approfondito delle relazioni tra pari si trova nel cap. 7 di F. Avigo e M. Colombo.

⁹ Nei capp. 4 e 5 rispettivamente curati da M. Santagati e M. Colombo con E. Dal Zotto si analizzano sia gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle classi multietniche sia le relazioni tra insegnanti e alunni.

¹⁰ Le schede-docenti compilate sono 71 e sono oggetto di analisi approfondita nel cap. 2 di M. Colombo.

hanno speso meno energie nell'auto-formazione; tuttavia, mostrano di aver intrapreso un numero medio di interventi di accoglienza/integrazione superiore a quello dei colleghi delle scuole meno "sotto pressione" e di avere opinioni lievemente più sensibili verso gli stranieri. La percezione della propria adeguatezza è legata anche al grado di attivazione dell'istituto, che pertanto produce un livello più alto di sensibilità e di consapevolezza, accanto a una visione realistica della situazione, nella quale si colgono anche gli aspetti più problematici e non solo quelli di innovazione e cambiamento. Si conferma, a questo proposito, quanto rilevato anche nel corso di altre indagini (Eve, Ricucci, 2009; Osservatorio provinciale immigrazione di Bologna, 2010), sull'importanza delle specifiche situazioni, degli ambienti "locali" nel delineare e sviluppare le modalità di incontro e di relazione.

Fra gli aspetti di criticità, si sottolinea soprattutto il basso livello di cooperazione fra docenti dello stesso istituto e la scarsità di risorse mirate all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri.

Il rapporto insegnante-alunno è stato oggetto di indagine diretta nel corso della somministrazione del questionario. In genere, ragazzi e ragazze intervistati, sia italiani sia stranieri, ritengono di essere trattati bene (48,1%) o abbastanza bene (30%) dagli insegnanti e ne sono più convinte le femmine dei maschi e coloro che hanno un buon rendimento scolastico. Il rapporto positivo alunni-docenti non si modifica in relazione alla numerosità della presenza degli stranieri. Questo sta a significare una buona capacità di interazione degli insegnanti anche in situazioni complesse e dense di problematiche legate alla estrema eterogeneità della popolazione scolastica.

Considerando la diversità di nazionalità, si può osservare come gli studenti stranieri abbiano maggiore timore di chiedere spiegazioni e si sentano a volte incapaci: si tratta comunque di aspetti legati all'apprendimento più che alla comunicazione o alla relazione interpersonale. Gli alunni stranieri sentono anche di essere supportati e aiutati in modo adeguato e di solito danno un buon giudizio dei loro insegnanti, più dei loro compagni italiani. Gli italiani, dal canto loro, manifestano sentimenti di rivendicazione e di ingiustizia rispetto ai compagni stranieri, che ritengono essere favoriti, trattati meglio. Questo confronto italiani/stranieri rispetto al rapporto con gli insegnanti è importante, perché consente di far emergere i diversi punti di vista e quindi i sentimenti di privazione, di equità, di privilegio rispetto al proprio gruppo di appartenenza (autoctono o straniero) e quindi di mettere in luce le dinamiche che si sviluppano in classe e come l'insegnante sia collocato al centro di queste dinamiche anche molto delicate sul piano dello sviluppo di rapporti positivi.

Alla luce di questo sistema relazionale orizzontale e verticale, si può considerare anche il livello di soddisfazione che ragazzi e ragazze, sia italiani sia stranieri, esprimono: in generale, si riscontrano alti livelli di soddisfazione per la propria esperienza scolastica, un sentimento che trova conferma anche

riguardo alle problematiche più frequenti. L'aver problemi a scuola viene dichiarato solo da una parte del campione e si tratta soprattutto di alunni stranieri nati all'estero e con riferimento non tanto a questioni relazionali quanto piuttosto a problemi legati allo studio, a difficoltà in alcune materie, a problemi con la lingua per la comunicazione e per lo studio. Colpisce tuttavia il fatto che la soddisfazione per l'esperienza non trovi puntuale riscontro nelle motivazioni per cui si va a scuola, legate sovente alla sensazione di un dovere, di un obbligo e meno invece a motivi intrinseci come l'imparare cose nuove o prepararsi per il lavoro futuro. Interessante è qui la distinzione tra italiani e stranieri, dove emerge una maggiore convinzione degli stranieri per motivazioni intrinseche o proiettive, come per esempio il realizzare i propri sogni (lo dice il 17,4% degli stranieri rispetto al 7,3% degli italiani). In questa direzione, sarebbe utile sviluppare ulteriori approfondimenti, in quanto si intuisce come la soddisfazione sia più legata all'ambiente, alle relazioni che non all'apprendimento e quindi allo sviluppo di un sistema di conoscenze e di un metodo di studio anche in funzione delle scelte scolastiche future.

Anche gli insegnanti appaiono mediamente soddisfatti, ma più per l'ambiente che riescono a generare e a gestire che per i risultati raggiunti sul piano dell'apprendimento. Una frattura, quindi, che produce un'evidente distorsione sul piano del compito fondamentale della scuola, che non è tanto (o soltanto) quello di creare e incrementare il capitale sociale degli alunni, quanto quello di far elaborare cultura, saperi, conoscenze con risultati positivi sul piano degli apprendimenti nelle diverse materie. Gli alunni stranieri, malgrado le evidenti difficoltà scolastiche, soprattutto se nati all'estero, mantengono livelli elevati di soddisfazione, legata soprattutto alla forte motivazione a "star dentro" al sistema di istruzione e formazione, come occasione insostituibile per un percorso di inclusione nella società in cui sono arrivati o in cui sono cresciuti, ma da "stranieri".

Tutta la letteratura relativa alle seconde generazioni e al processo di integrazione nella società autoctona sottolinea l'importanza della famiglia¹¹, la quale, attraverso la sua azione educativa quotidiana e i principi ispiratori del progetto sui figli, favorisce o inibisce tale processo e, più in generale, lo sviluppo di un percorso di vita autonomo e consapevole nei figli, dove l'istruzione occupa un posto di rilievo, anche se non sempre compiutamente valorizzato in ambito familiare. In sostanza, si può ritenere che, nella misura in cui i figli percepiscono motivazioni, partecipazione, sostegno da parte dei genitori, ne derivi un rinforzo diretto all'impegno e alla riuscita scolastica e

¹¹ Si veda in particolare il recente lavoro di ricerca svolto dalla Fondazione Silvano Andolfi per conto del Cnel (2011), che approfondisce i rapporti tra figli e famiglie immigrate, con un'attenzione particolare ai rapporti con i genitori, alla costruzione di identità a partire dall'ambiente familiare e quindi dal patrimonio di idee e valori presenti in questo ambito, che possono anche trovare una discrepanza con idee e valori presenti invece in quello scolastico e nei gruppi amicali.

una migliore scelta anche nel percorso di studio, come pure lo sviluppo di capitale sociale sia in ambito scolastico che al di fuori.

Il percorso di vita degli alunni stranieri intervistati è contrassegnato decisamente o dal percorso migratorio o dal fatto di essere nati in Italia. Un buon numero dei soggetti stranieri intervistati è in Italia da oltre sei anni (il 42,7%), mentre il 38,1% è arrivato nel nostro paese da tre a sei anni fa, circa un quinto degli intervistati (il 19,2%) ha però una storia migratoria abbastanza recente, essendo in Italia da meno di due anni. Questo dato della anzianità di presenza, come si è già visto, ha una sua incidenza nel percorso di integrazione e, più in generale, nel sistema delle relazioni, che risultano tanto più fragili e in via di costituzione in quei soggetti che presentano una storia migratoria recente, a volte frutto di ricongiungimento dopo anni di separazione dai genitori. Il capitale sociale familiare è pertanto una risorsa importante che in molti di questi ragazzi e ragazze stranieri mostra tuttavia qualche aspetto di fragilità¹². Lo si osserva per esempio nel caso della fiducia nei propri genitori: fra gli alunni stranieri si ha un livello più basso di fiducia rispetto agli italiani (il 61,6% rispetto al 77,9% degli italiani esprime un livello elevato), mentre l'11,4% degli stranieri (rispetto al 10,1% degli italiani) non esprime alcuna fiducia nei propri genitori.

Anche il capitale culturale della famiglia riveste grande importanza nel delineare le traiettorie di vita dei figli. Dai dati raccolti attraverso il questionario non emergono tuttavia vistose differenze tra il titolo di studio dei padri degli alunni italiani rispetto a quelli stranieri; riguardo alle madri, si osserva una differenza significativa tra italiani e stranieri, infatti, le madri straniere hanno più spesso un titolo di studio basso (il 40,7% delle madri di ragazzi nati all'estero, il 42,2% delle madri di ragazzi nati in Italia rispetto al 27,4% delle madri degli alunni italiani). È evidente come questo dato possa incidere sulla riuscita scolastica dei figli e sulla partecipazione alla loro vita scolastica. Tuttavia, secondo i ragazzi e le ragazze stranieri intervistati, i loro genitori in genere assegnano molta importanza all'istruzione, che serve soprattutto per trovare un buon lavoro e a realizzare i propri sogni. Questo orientamento non riguarda ovviamente tutti i genitori, infatti, l'11,5% dei genitori stranieri e il 9,2% degli italiani ritiene che studiare molto non serva, piuttosto, bisogna "imparare a cavarsela nella vita". È importante anche rilevare i contenuti delle conversazioni familiari riguardo la scuola. Ciò ha consentito di far emergere differenze interessanti fra italiani e stranieri. Mentre nelle famiglie italiane si parla molto spesso degli insegnanti e dei compagni di classe, ciò accade meno nelle famiglie degli alunni stranieri, dove l'attenzione a ciò che avviene a scuola è decisamente più bassa e si attesta soprattutto sulla questione delle regole scolastiche (ne parlano spesso gli stranieri nella misura del 25,7%

¹² Un approfondimento delle relazioni familiari e dei rapporti scuola-famiglia è svolto da E. Colussi nel cap. 6.

rispetto al 17,3% degli italiani). I genitori stranieri paiono particolarmente poco interessati a discutere degli insegnanti in famiglia (non lo fa quasi mai o mai il 35,4% degli stranieri rispetto al 15,4% degli italiani).

Riguardo ai rapporti diretti con gli insegnanti, si nota come l'incontro con gli insegnanti a scuola sia più frequente fra i genitori italiani, anche se il 42,2% dei genitori stranieri (a detta dei loro figli intervistati) ha da 2 a 4 colloqui l'anno (gli italiani il 54,2%). Appare significativo il dato che mostra come il 14,6% degli italiani e il 19,2% degli stranieri, in prevalenza sudamericani (23,9%), si presenti a colloquio con l'insegnante solamente 1 volta durante tutto l'anno e quella di coloro che non si recano mai per il 4,2% degli italiani e per più del doppio dei genitori stranieri (9,6%), tra cui in prevalenza asiatici (17,7%) e africani (10,6%). In generale, i genitori stranieri, sempre a detta dei loro figli, nutrono abbastanza (32,4%) o molta fiducia (23,8%) negli insegnanti, anche se c'è una percentuale non irrisoria (il 12,9%) di chi non mostra alcuna fiducia, con un valore più alto rispetto ai genitori italiani (8,2% di assenza di fiducia).

Anche la figura del dirigente scolastico riveste minore fiducia da parte dei genitori stranieri (totale sfiducia il 25,4% rispetto al 18,1% degli italiani). Le difficoltà di rapporto scuola-famiglia straniera non sono comunque da imputare a uno scarso interesse da parte dei genitori, piuttosto, come ben documentato anche nel corso dei focus group realizzati nella prima fase di ricerca, a una comunicazione che risulta per loro a volte molto difficile, soprattutto a causa della scarsa conoscenza della lingua italiana. Sempre in occasione dei focus group, gli insegnanti hanno comunque sottolineato come la famiglia straniera rappresenti uno degli elementi di difficoltà all'integrazione scolastica dei figli per via della distanza culturale, linguistica e normativa a volte molto evidente.

In generale, i genitori degli alunni sia italiani sia stranieri sono abbastanza o molto soddisfatti della riuscita scolastica dei figli, anche se non mancano, secondo i figli, i genitori poco o per nulla soddisfatti e in questa valutazione si ritrovano soprattutto i genitori stranieri (il 22,9% dei genitori di alunni nati all'estero e il 19,3% dei genitori di alunni nati in Italia, rispetto al 13,6% dei genitori di alunni italiani). Probabilmente, l'insoddisfazione deriva dalla mancata corrispondenza tra le alte aspettative e i risultati conseguiti dai figli, spesso scarsi o poco in linea con le caratteristiche che si riconoscono invece nel figlio.

L'alto valore dato all'istruzione porta a desiderare per i propri figli un percorso scolastico impegnativo, pensando a un diploma di scuola superiore (33,3% nati all'estero, 24,1% nati in Italia, 25,1% italiani) e all'università (29,7% nati all'estero, 42,0% nati in Italia, 35,3% italiani) a discapito di un lavoro il più presto possibile (8,2% nati all'estero, 7,1% nati in Italia, 5,2% italiani).

Più in generale, si può sottolineare come la dimensione prospettica sia rilevante nel delineare i percorsi di vita e quindi anche i livelli di integrazione. Si può ipotizzare quanto già ben documentato nel corso di un'altra ricerca (Besozzi 2002) e cioè la forza trainante di un ancoraggio sul futuro non solo professionale sulla situazione nel presente, in particolare sulla motivazione e l'impegno del percorso di studi.

A questo proposito, i dati della nostra rilevazione documentano chiaramente una discrepanza nell'investimento in istruzione tra italiani e stranieri¹³: infatti, più del 40% degli italiani dichiara l'intenzione di iscriversi a un liceo, mentre gli stranieri nati in Italia solo per il 24,8% e quelli nati all'estero nella misura del 20,7%. Fra gli stranieri sia nati in Italia sia all'estero si conferma la propensione verso gli istituti tecnici e verso la formazione professionale, anche se appare rilevante l'incertezza e la non decisione (il 36,3% degli stranieri nati in Italia e il 35,7% dei nati all'estero afferma di non averci ancora pensato). La distinzione di genere mostra inoltre una marcata differenza a favore delle femmine sia italiane sia straniere, che tendono a investire in misura maggiore negli studi liceali. È interessante notare come l'alta concentrazione di compagni stranieri sostanzialmente non modifichi in modo significativo i progetti per il futuro degli italiani, mentre tra gli stranieri nelle classi a più alta concentrazione si registra una maggiore percentuale di coloro che sono ancora incerti circa le loro scelte (il 43%). Le scelte future sembrano particolarmente correlate con la motivazione allo studio e questo sia fra gli italiani sia fra gli stranieri. Non va inoltre trascurato il dato dello scarso investimento in istruzione a favore di una precoce immissione nel mondo del lavoro: si tratta dell'8,7% di italiani e del 9,2% di stranieri di prima generazione, dove colpisce sia l'ammontare complessivo piuttosto elevato sia la forte somiglianza tra italiani e stranieri in queste scelte di percorso breve nella formazione.

Sui progetti di carriera incidono alcuni aspetti importanti, come il genere e il titolo di studio dei genitori, in particolare quello della madre; infatti, le aspirazioni più alte sono quelle delle ragazze (vuole andare all'università il 44% delle ragazze italiane e il 31,7% delle straniere), di coloro che hanno genitori con un titolo di studio più elevato (tra i figli di laureati italiani il 57,4% desidera andare all'università, tra gli stranieri il 41,5%). I dati confermano inoltre l'importanza di un buon rapporto con gli insegnanti per lo sviluppo di investimento lungo nell'istruzione. Più in generale, si può sottolineare come il rapporto docente-alunno, insieme al sostegno e agli stimoli ricevuti in famiglia e dal gruppo dei pari costituiscano gli elementi portanti di un progetto ad alto investimento e questo vale sia per gli italiani sia

¹³ Nel cap. 8, E. Rinaldi considera le aspettative dei preadolescenti e dei loro genitori verso il futuro così come l'immagine del lavoro futuro.

per gli stranieri, che non sembrano subire l'effetto di forme di pregiudizio degli insegnanti riguardo alle loro aspirazioni future.

Riguardo al futuro nel mercato del lavoro, da un lato emergono fra gli intervistati italiani sia la paura della competizione e della perdita di lavoro a causa della presenza straniera sia, al contrario, il riconoscimento dei diritti dei soggetti immigrati, percepiti come figure ormai stabilizzate nella nostra società, piuttosto che come ospiti temporanei. L'indice di tolleranza verso gli immigrati nel mercato del lavoro, costruito per un approfondimento di queste tematiche, conferma come il basso status socio-economico, la scarsa riuscita scolastica e l'investimento di basso profilo nella formazione siano tutti elementi che concorrono alla chiusura verso l'altro tanto per gli italiani quanto per gli stranieri.

1.3 Dalla questione dell'integrazione alla costruzione di cittadinanza

La sintetica presentazione di alcuni dei risultati più significativi emersi dall'analisi dei dati raccolti tramite questionario mostra chiaramente come siano importanti le relazioni in classe e, più in generale, come il capitale sociale degli alunni sia fondamentale soprattutto nella fase di crescita preadolescenziale e adolescenziale per lo sviluppo dell'esperienza di sé attraverso gli altri e per la costruzione di forme di appartenenza, di fedeltà a principi, regole, valori e, non da ultimo, per l'apprendimento di competenze oggi fondamentali in ambienti e contesti eterogenei e plurali. La fase di riorganizzazione interna che sta affrontando la scuola lombarda appare decisamente centrata sulla costruzione di un clima di classe e di scuola sereno, accogliente, che tuttavia non è ancora in grado di produrre in modo evidente quella profonda trasformazione delle modalità di apprendimento che garantiscano maggiori risultati positivi sia fra gli alunni stranieri sia per gli italiani più svantaggiati o poco motivati a un investimento in istruzione. Il buon clima relazionale che si è colto nel corso della rilevazione e dall'analisi dei dati del questionario mostra la chiara comunanza di ambienti di vita, di condizioni e di condivisione, ma non può far ignorare le numerose difficoltà che si sono colte, così come quella sottile discriminazione, a volte positiva (il buonismo culturalista), che produce effetti devastanti sull'autostima di ragazzi e ragazze e induce sovente a scelte di ripiego o a rinuncia verso un ulteriore investimento nel proprio percorso di vita.

Le difficoltà di apprendimento sia degli stranieri sia degli italiani in sostanza necessitano di essere messe in primo piano e agganciate a quell'impegno relazionale che appare una grossa risorsa per il cambiamento istituzionale, organizzativo, culturale delle scuole e delle classi. In sostanza, si tratta, per gli insegnanti e per gli studenti, di essere in grado di "transitare dalle relazioni ai saperi", accompagnando quel processo che consenta il passaggio dalla relazione spesso un po' fine a se stessa alla riflessione e rielaborazione critica del-

le esperienze e delle acquisizioni di conoscenze. In questa direzione pare indicativo ciò che viene segnalato nel recente lavoro di Giorgio Chiari (2011) sulla forza propositiva dei modelli cooperativi di *peer-tutoring* e *peer-education* (o più in generale di *cooperative learning*¹⁴) rispetto ai modelli competitivi di apprendimento. Come sottolinea efficacemente G. Chiari:

Peer-tutoring e *peer-education* identificano un modello educativo collaborativo volto ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze da alcuni membri di un gruppo ad altri membri, di pari status e di nuova acquisizione. Il modello mette in moto un processo di comunicazione caratterizzato da un'esperienza profonda e dalla ricerca di una forte autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti [...]. *Peer-tutoring* e *peer-education* sono modelli educativi tra i più efficaci, in particolare nella didattica della lingua e nell'apprendimento della lettura, assolutamente consigliabili nelle nostre scuole di oggi. Sono stati dimostrati in modo inequivocabile gli effetti positivi del tutoring – sia fra pari della stessa età che fra discenti di età diverse – su tutte le principali misure di autostima, fiducia, autovalutazione e autoefficacia. L'educazione fra pari sviluppa innanzitutto un forte senso d'identità e di appartenenza nei partecipanti, oltre a un più profondo senso della comunità. Oltre a ciò l'educazione fra pari aiuta a rafforzare le abilità cognitive e sociali degli allievi; in particolare, essa aiuta a formare già nell'infanzia e in età evolutiva quelle abilità sociali che poi risulteranno indispensabili nella crescente complessità relazionale della scuola e del lavoro nella società globale. Inoltre, il tutoring fornisce un forte modello di apprendimento di solidarietà, di sostegno reciproco e di accettazione degli altri: solo quando si impara ad accettare l'aiuto degli altri mentre si fornisce loro il nostro aiuto è possibile cambiare i propri atteggiamenti verso l'apprendimento (ibid: 10).

In questa prospettiva si apre anche la possibilità di superare le ambiguità e i malintesi legati al concetto di integrazione, che può essere più efficacemente sostituito da quello di cittadinanza, una cittadinanza sostanziale, che accomuna nei percorsi e valorizza le diversità e le differenze, salvaguardando l'uguaglianza delle opportunità e quindi la dimensione sociale ineludibile dell'equità e della giustizia in educazione.

In un percorso ideale di sviluppo di una cittadinanza democratica, fondata sull'esperienza dell'altro, il primo livello è sicuramente quello del *riconoscimento* dell'altro nella sua esistenza. Si tratta della scoperta della diversità, della differenza e della necessità di tenerne conto, sperimentandone anche tutte le sfaccettature. È proprio il riconoscimento dell'integrità e dignità della persona, che consente di passare a un livello successivo dell'esperienza, quella del *rispetto* dell'altro, soggetto autonomo e libero, portatore di diritti. Riconosci-

¹⁴ Il *cooperative learning* è una vera e propria modalità di apprendimento, quindi uno strumento pedagogico-didattico di grande efficacia, attraverso il quale gli alunni apprendono mediante e con gli altri, sviluppando conoscenze e competenze anche nella direzione di una coscienza democratica.

mento e rispetto fondano una dimensione dinamica del rapporto con l'altro, che prende forma nella *reciprocità*, vero e proprio schema di azione, che sta alla base della vita associata, fondamento antropologico ancor prima che utilitaristico o economicistico, per il fatto che soddisfa il bisogno di conferimento di identità nel soggetto, di fatto posto in continua tensione tra egoismo e altruismo (Recchi, 1993). La reciprocità descrive un processo di scambio, ma anche quella discorsività sociale della quale facciamo parte fin dalla nascita e nella quale entrano progressivamente e si consolidano i legami primari e tutti i successivi legami. Ma è l'esercizio della *responsabilità* che rappresenta a tutti gli effetti il conseguimento di una pienezza di realizzazione della libertà del soggetto nella sua relazione con gli altri. La responsabilità, come osservava anche Melucci (1992: 55), è la capacità di rispondere, che contiene nella sua stessa definizione un duplice significato: si tratta infatti di *rispondere di* e di *rispondere a*, di riconoscere ciò che siamo e di situarci nelle relazioni.

Questo itinerario dell'esperienza dell'altro, qui sommariamente descritto, oltre a rivelare la sua importanza regolativa e realizzativa per il soggetto e per il gruppo o la comunità di riferimento, mostra il suo grande potenziale nell'ambito dei processi di apprendimento oggi, nella linea descritta di un modello collaborativo e incrementale per il singolo e per il gruppo. Le scuole che sono state oggetto di rilevazione tramite questionario possiedono un grande dinamismo nella direzione di una valorizzazione dei singoli, della personalizzazione dei curricula, ma contengono anche molte fragilità, soprattutto nel riuscire ad *agganciare il benessere relazionale ai progetti di vita* e quindi alle scelte, alle decisioni dei soggetti. Il percorso di costruzione di cittadinanza necessita di essere potenziato con un passaggio più incisivo sull'esperienza della reciprocità e sull'assunzione di responsabilità, in modo che possa dirsi un itinerario compiuto dove i singoli e la comunità sentono di essere stati protagonisti e pienamente partecipi delle esperienze condivise di crescita.

Queste riflessioni conclusive stimolano a riprendere in mano i dati di ricerca per un'ulteriore elaborazione a livello di analisi multivariata, per la costruzione di veri e propri indicatori di integrazione (*indice di integrazione scolastica e sociale*). In sostanza, si tratta di poter disporre di una misura attendibile del grado di integrazione raggiunto dai diversi soggetti, sia italiani sia stranieri, all'interno naturalmente di un percorso in cui intervengono vari fattori facilitanti e/o ostacolanti; un percorso destinato comunque a durare tutta la vita tanto per gli stranieri quanto per gli italiani, alla luce di una concezione dell'integrazione come via di accesso all'esercizio pieno della libertà e dei diritti di cittadinanza.

2. Le scuole multietniche tra innovazione culturale e rischi di segregazione. Il contesto e il disegno della ricerca

di Maddalena Colombo

2.1 Scuole e classi multietniche in Lombardia: una realtà diffusa

Non vi è dubbio che l'intensità dei flussi migratori in Lombardia abbia comportato cambiamenti e impatti di lungo periodo su tutto il sistema istituzionale e dei servizi alla persona. In prima fila, negli ultimi due decenni, si trovano i servizi scolastici, interessati da una domanda di formazione, da parte delle famiglie straniere residenti nelle dodici province lombarde, in costante crescita anche se con tassi di incremento più contenuti negli ultimi tre anni (Miur, Fondazione Ismu, 2011) e che diviene più esigente sul profilo qualitativo. Si individuano due processi espansivi, che disegnano il profilo "ecologico" di tale domanda:

- quello di *diffusione territoriale*: sono sempre di più i comuni interessati dalla presenza straniera, e all'interno di ciascun comune sono sempre più le zone di residenza delle famiglie immigrate, per cui gli alunni di nazionalità non italiana smettono di essere la specificità di alcune scuole e diventano una realtà trasversale, seppur con differenze di incidenza percentuale tra un istituto e l'altro;
- quello di *concentrazione territoriale*: la relativa stanzialità di alcuni nuclei immigrati, spesso in corrispondenza di offerte abitative a minor costo, unita alla capacità di attrazione di tali nuclei stabili nei confronti dei neoarrivati con simili caratteristiche o provenienze, produce effetti di sovrarappresentazione della presenza straniera in alcuni quartieri urbani o zone rurali. La conseguenza è la formazione di bacini di utenza che vengono ridisegnati nella loro composizione sociale – in base alla provenienza migratoria – e la successiva "sostituzione" delle tradizionali tipologie di allievi con altre, più eterogenee rispetto alla nazionalità ma anche più omogenee rispetto alle condizioni socio-economiche, con prevalenza di famiglie portatrici di svantaggio e svariati fattori di vulnerabilità.

Queste dinamiche di composizione delle comunità locali non sono l'effetto diretto di precise strategie insediative della popolazione immigrata, ma piuttosto la somma di decisioni individuali, con carattere di stretta contingenza e in larga parte non prevedibili. Tuttavia, nella corrispondenza tra luogo di abitazione e ambito di gravitazione per i servizi essenziali per la famiglia (asili, scuole, ambulatori, ecc.), un ruolo importante viene di fatto giocato dall'offerta di accoglienza degli enti locali e dei singoli servizi, che possono attrarre o respingere gli utenti in vari modi. Domanda e offerta, in sintesi, si incontrano sul territorio a valle di dinamiche economiche, demografiche e culturali, complesse e allargate, di cui i servizi non rappresentano che l'anello finale (Zincone, Ponzo, 2010).

Per quanto riguarda l'ambito scolastico, pur non essendo questi processi messi in moto dalle scuole, esse vengono chiamate in causa indirettamente, al pari se non più di altri servizi, in quanto luoghi ad alta intensità di scambio sociale, "organizzazioni basate principalmente sulla cultura" (Besozzi, 2005: 267), incubatori di convivenza interetnica e di interculturalità. Sono le scuole della Lombardia, di ogni ordine e grado, ad affrontare in questi anni la sfida che viene posta dalla presenza immigrata e dalle sue dinamiche di diffusione e concentrazione.

Da alcuni anni viene osservato il fenomeno della concentrazione scolastica degli allievi in quanto la Lombardia, con il suo 7,7%, rappresenta la seconda regione in Italia (dopo l'Emilia-Romagna) per percentuale di scuole di ogni ordine e grado che registrano un'incidenza di presenza straniera superiore alla soglia di concentrazione massima tollerata, stabilita dalla CM n. 2 dell'8 gennaio 2010, ovvero il 30%¹. Se si tiene conto, inoltre, della presenza straniera nelle singole classi, dalle richieste di "deroga" presentate al Miur-Usr dagli istituti lombardi nell'a.s. 2009/10, si registra che il 26,4% delle scuole primarie e il 38% delle secondarie di primo grado (Santagati, 2011b: 128) include almeno una classe che supera la soglia stabilita.

La distribuzione degli impatti della presenza straniera nelle scuole lombarde si presenta a livello provinciale piuttosto eterogenea (Tab. 1). Mentre Mantova, Cremona e Brescia detengono il primato della maggiore quota di istituti che superano la soglia del 30% (rispettivamente il 16,1%, 12,4%, 12%

¹ I contenuti della CM n. 2/2010 erano stati anticipati dalla CM n. 4 del 15 gennaio 2009, in cui si raccomandava di "evitare" la concentrazione in talune scuole di iscrizioni di alunni Cni e i "conseguenti squilibri e disagi", realizzando opportuni accordi di rete. Il limite del 30% è stato invece introdotto dalla CM n. 2/2010, che ha altresì ammesso le deroghe qualora gli studenti stranieri non presentino conoscenze linguistiche insufficienti, ovvero siano nati in Italia o abbiano già frequentato la scuola italiana per un ciclo lungo di studi. Questa circolare, da più parti contestata, per taluni di fatto non ha introdotto novità nell'approccio risolutivo al problema delle scuole "segregate" ma ha solo ottenuto un effetto "simbolico" sulle componenti sociali e politiche più avverse all'immigrazione (Galioto, 2011: 249). Per avere un'idea del trend del fenomeno, si osservi che la quota nazionale di istituti scolastici che supera il 30% di studenti stranieri iscritti è passata dal 3,4% nel 2009/10 al 3,9% nel 2010/11 (Miur, Fondazione Ismu, 2011).

delle scuole di ciascuna provincia), vi sono province in cui è ancora elevata la quota di scuole che non registrano alcuna presenza di alunni di cittadinanza non italiana (a Sondrio il 25,8%; a Bergamo il 13,4%). In generale tuttavia si può constatare che la maggioranza degli istituti lombardi “ospita”, un po’ ovunque, una quota di alunni stranieri tra l’1% e il 15%, anche se con entità diversa da provincia a provincia. Infine, va segnalato che nelle province del Sud Ovest lombardo (da Pavia a Brescia, passando per Lodi, Cremona, Mantova) si sta stabilizzando una quota di istituti che accolgono percentuali considerevoli di alunni stranieri – tra il 15% e il 30%, quota che sta avvicinandosi a quella degli istituti che sono sotto la soglia del 15%. Solo a Mantova la situazione sembra caratterizzata da una diffusione “a macchia d’olio” delle scuole multietniche, con il 44,3% di istituti che stanno nella fascia 15-30%, il 35,2% che registra fino al 15% di utenti stranieri e solo il 4,4% che non ha stranieri fra i propri iscritti.

Tab. 1 - Numero e percentuale di istituti per incidenza di alunni con cittadinanza non italiana per tutti gli ordini scolastici. Scuole statali e non statali. A.s. 2010/11 Lombardia. Valori assoluti e percentuali

	Nessun alunno straniero		Da 0,1% a meno di 15%		Da 15% a meno di 30%		Oltre 30%		Totale	
	V.a.	% su tot. prov.	V.a.	% su tot. prov.	V.a.	% su tot. prov.	V.a.	% su tot. prov.	V.a.	V.%
Bergamo	134	13,4	541	54,1	257	25,7	68	6,8	1.000	100
Brescia	94	8,4	523	46,7	368	32,9	134	12,0	1.119	100
Como	64	11,4	398	71,2	76	13,6	21	3,8	559	100
Cremona	10	2,9	157	45,4	136	39,3	43	12,4	346	100
Lecco	38	11,1	219	64,0	76	22,2	9	2,6	342	100
Lodi	18	8,5	91	42,9	85	40,1	18	8,5	212	100
Mantova	16	4,4	129	35,2	162	44,3	59	16,1	366	100
Milano	206	8,6	1.551	65,0	427	17,9	201	8,4	2.385	100
Pavia	40	8,5	245	52,2	159	33,9	25	5,3	469	100
Sondrio	61	25,8	160	67,8	12	5,1	3	1,3	236	100
Varese	90	11,8	529	69,2	123	16,1	23	3,0	765	100
Lombardia	771	9,9	4.543	58,3	1.881	24,1	604	7,7	7.799	100

Fonte: elaborazioni Orim su dati Miur-Ust province (con l’esclusione di Monza)

Proseguendo con l’analisi del fenomeno, occorre verificare come si distribuiscono nelle varie province e negli ordini scolastici le 604 scuole che hanno una concentrazione di allievi di cittadinanza non italiana superiore al 30% (Tab. 2).

Un po’ dappertutto, sono le scuole *dell’infanzia* a registrare il maggior numero di situazioni di concentrazione (9,8% delle scuole dell’infanzia lombarde hanno oltre il 30% di iscritti stranieri), seguite dagli ordini successivi in graduale discesa; ciò avviene per effetto dell’aumento di alunni stranieri nati in Italia, che iniziano a frequentare la scuola per l’appunto dagli ordini inferiori e che si trovano addensati in determinate aree residenziali. Pertanto, non

va ritenuto un dato allarmante quello delle scuole dell'infanzia oltre la soglia di legge (1 su 10 nel capoluogo milanese, 1 su 5 a Mantova) poiché in esse sono incluse quote considerevoli di stranieri nati in Italia. Uguale ragionamento va fatto per le scuole *primarie*, che superano la soglia del 30% di alunni con cittadinanza non italiana in proporzioni lievemente inferiori rispetto alle scuole d'infanzia: esse rappresentano il 13,8% degli istituti a Mantova, il 12,9% a Brescia, l'11,2% a Cremona e l'8,5% a Milano.

Tab. 2 - Numero e percentuale di scuole con incidenza di alunni con cittadinanza non italiana uguale o superiore a 30%, per ordine di scuola. Scuole statali e non statali. A.s. 2010/11. Lombardia. Valori assoluti e percentuali

	Scuole dell'infanzia		Scuole primarie		Scuole sec. primo grado		Scuole sec. secondo grado		Totale tutti gli ordini	
	% su		% su		% su		% su		% su	
	V.a.	tot.	V.a.	tot.	V.a.	tot.	V.a.	tot.	V.a.	tot.
	provin.		provin.		provin.		provin.		provin.	
Bergamo	26	7,2	24	7,4	10	5,5	8	6,1	68	6,8
Brescia	66	14,9	45	12,9	12	6,4	11	7,9	134	12,0
Como	13	5,9	5	2,6	2	2,3	1	1,7	21	3,8
Cremona	20	14,2	12	11,2	3	6,0	8	16,7	43	12,4
Lecco	6	4,1	1	0,9	-	-	2	4,9	9	2,6
Lodi	14	15,1	2	2,9	-	-	2	9,5	18	8,5
Mantova	32	20,5	15	13,8	7	12,3	5	11,4	59	16,1
Milano	94	10,0	61	8,5	31	8,1	15	4,3	201	8,4
Pavia	14	7,3	9	6,0	-	-	2	3,7	25	5,3
Sondrio	3	3,1	-	-	-	-	-	-	3	1,3
Varese	13	4,6	8	3,4	1	0,8	1	0,8	23	3,0
Lombardia	301	9,8	182	7,5	66	5,3	55	5,3	604	7,7

Fonte: elaborazioni Orim su dati Miur-Ust province (con l'esclusione di Monza)

Può invece preoccupare maggiormente la presenza di un numero consistente di scuole *secondarie di primo grado* che hanno più del 30% di allievi non italiani, come nel caso di Mantova (12,3% degli istituti della provincia) e Milano (8,1%), entrambe al di sopra della media regionale del 7,7%. Vi sono poi situazioni in rapida evoluzione, come Brescia (6,4%), Cremona (6%) e Bergamo (5,5%). Qui si vanno a sommare, nel conteggio degli allievi di origine immigrata, sia i nati in Italia sia coloro che hanno iniziato la scuola in Italia a metà ciclo, sia infine i neoarrivati, spesso preadolescenti o adolescenti, ai quali viene suggerito di acquisire la licenza media prima di intraprendere il percorso superiore. La tabella 2 mostra anche che i numeri assoluti di queste scuole sono finora esigui (si va da 1 a Varese a 31 a Milano); inoltre vi sono province in cui non compaiono scuole medie oltre il 30% (Pavia, Lodi, Lecco, Sondrio), sia per la minor presenza immigrata tra i residenti di quelle zone, sia per il fatto che le scuole medie si distribuiscono abbastanza capillarmente e si evitano così situazioni di concentrazione.

C'è da segnalare, invece, il numero di istituti *secondari di secondo grado* che superano la soglia del 30% di alunni con cittadinanza non italiana, tutti

nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale (il 16,7% a Cremona, l'11,4% a Mantova, il 9,5% a Cremona). La preoccupazione che può sollevare questo dato risiede nel fatto che, non trattandosi esclusivamente di obbligo formativo, la multietnicità delle scuole secondarie di secondo grado deriva da precise scelte delle famiglie straniere, o dei giovani immigrati stessi, che potrebbero venire orientati da meccanismi selettivi "al ribasso", sia espliciti che occulti (Colombo M., 2007), cioè spinti a concentrarsi in unità scolastiche determinate per assenza di alternative praticabili, in base alle loro informazioni o condizioni di vita. Essendo poi istituti con bacini d'utenza molto ampi, essi finiscono per costituire punti di "convergenza" della mobilità di tutta la gioventù immigrata di una data area o provincia, con conseguenze anche negative sull'isolamento degli stessi ragazzi e sulla loro integrazione extrascolastica. Vi è poi, in qualche caso, il fenomeno opposto, della "fuga" degli italiani dagli istituti che iniziano a caratterizzarsi per una maggioranza di presenza straniera in rapporto a quella autoctona.

Resta da capire, comunque, se la presenza di una molteplicità di provenienze geografiche in scuole che ospitano indirizzi di studio con sbocchi lavorativi in settori specifici (es. ristorazione, turismo, grafica, elettrotecnica, commerciale, ecc.) costituisca un limite (prefigurando, ad es., una *segregazione etnica in lavori da "immigrati"*), o piuttosto non vada interpretata, in prospettiva, come una *valorizzazione positiva dei mestieri di riferimento*, proprio in virtù del fatto che vengono preferiti da persone con diverso background e, si suppone, con rappresentazioni differenti circa il posto che ciascun mestiere occupa nella stratificazione occupazionale.

2.2 Studiare gli effetti della multietnicità in classe: relazioni, livelli di integrazione e benessere

In generale, è bene effettuare un costante monitoraggio della situazione interna agli istituti, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, sulla scorta di preoccupazioni già scaturite nei paesi che hanno una storia migratoria più consolidata della nostra (come Francia, Gran Bretagna, Germania), riguardanti gli effetti perversi della eccessiva concentrazione di utenza con background migratorio.

- a) Innanzitutto occorre porre attenzione a non generare ambienti di studio e di crescita "separati"², in cui vengano a mancare i requisiti essenziali di una comunità linguistico-culturale sufficientemente eterogenea, adatta a trasmettere i valori e i codici fondamentali della società italiana ed europea, capace di integrare i cittadini di paesi terzi, come raccomanda la Commissione delle Comunità europee (2008).

² I cosiddetti "apartheid scolastici", cfr. Felouzis, Liot, Perroton, 2005; Glenn, 2009.

- b) Inoltre, poiché le scuole rispecchiano la stratificazione abitativa e questa, a sua volta, risente dell'accesso alla residenza in funzione del reddito delle famiglie, occorre controbilanciare il meccanismo perverso di esclusione-distinzione tra cittadini, che aggrega in aree omogenee le stesse fasce di status socio-economico, negando ai bambini degli strati sociali meno abbienti l'opportunità di crescere in ambienti educativi eterogenei. Questa dinamica, poi, finisce per nascondere dietro alla denominazione di "quartieri etnici" (cinesi, arabi, ecc.), il fatto che alcuni complessi residenziali sono semplicemente "poveri". Il malinteso porta, come suggerisce Sante-rini (2008), a rafforzare le differenze etniche quando, invece, si tratta di differenze sociali.
- c) Vi è dunque la preoccupazione che, per le ragioni sopra indicate, in scuole separate o segregate non si possa garantire una sufficiente qualità dell'istruzione, ovvero che i risultati dell'apprendimento siano inferiori rispetto a quelli degli istituti privi di multietnicità, e più eterogenei dal punto di vista sociale³. Qualità e giustizia impongono pertanto di non abbandonare i servizi scolastici all'inefficienza, alla trascuratezza e alla gestione improvvisata, che si sviluppano talvolta quando gli utenti non sono l'espressione di un pubblico trasversale bensì minoranze e, in generale, "fasce deboli".
- d) Infine, vi è la preoccupazione che le scuole, in quanto istituzioni decentrate, diventino realtà "periferiche" anche simbolicamente (Van Zanten, 2001), cioè abbandonate e isolate dal resto del territorio circostante, ma occorre adoperarsi affinché conservino un'abitudine all'apertura e allo scambio con gli altri servizi. Tali processi si verificano più difficilmente quando le famiglie degli allievi sono poco propense alla relazione diretta con gli operatori e si osserva, come nel caso della relazione famiglie immigrate-operatori scolastici, un reciproco distanziamento (Traversi, Ogni-santi, 2007; Monaci, Carbone, Bonapace, 2010; Colombo M., 2011) che porta i docenti a esiti di demotivazione e di frustrazione.

Tuttavia, il fatto che vi siano pochi o molti allievi di origine immigrata in un dato contesto formativo non può ritenersi sufficiente a caratterizzare l'identità di una scuola, né a pregiudicare la sua efficienza-efficacia nei confronti dell'utenza complessiva.

³ Così ricordava il Libro verde della Commissione europea *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* (Commissione delle Comunità europee, 2008: 9): "La struttura del sistema d'istruzione e il modo in cui le scuole e gli insegnanti si rapportano agli allievi migranti possono avere un impatto significativo sui risultati. La pressione dei coetanei influenza a sua volta i risultati. Gli allievi figli di migranti ottengono generalmente migliori risultati quando si trovano in una classe con bambini che dominano la lingua del paese ospitante e che sono molto motivati sul piano scolastico".

Occorre infatti considerare il rapporto di proporzionalità della componente straniera – interno ed esterno – con le altre componenti studentesche e tutta una serie di fattori strutturali e culturali (es.: numero di nazionalità presenti, distribuzione più o meno trasversale degli allievi con cittadinanza non italiana nelle sezioni e nelle classi, anzianità media di presenza in Italia, stabilità residenziale delle famiglie immigrate in base alla provenienza, investimenti compiuti dalla scuola in azioni di accoglienza e di integrazione, consolidamento della cultura dell'accoglienza nel corpo docente, ecc.) che possono facilitare o svantaggiare l'istituto nella sua funzione di integrazione e nel suo mandato formativo legittimo.

Non è fuorviante, tuttavia, ipotizzare che i flussi di entrata (e gli spostamenti continui da una scuola all'altra) degli allievi più "mobili", cioè quelli provenienti da altri contesti geografici, specialmente se numericamente consistenti, provochino di per sé contraccolpi, cioè impatti sensibili, sull'organizzazione e sui *modus operandi* delle scuole e degli insegnanti, innescando reazioni ambivalenti: disturbo, cambiamento, innovazione, ripiegamento, solidarietà, ecc. Vi sono certamente realtà che affrontano le variazioni demografiche con maggiore gradualità e altre che si sentono "spinte" verso uno stato di emergenza; vi sono scuole inoltre che anticipano le nuove condizioni culturali e di lavoro, grazie a delle sensibilità maturate in altre fasi critiche (si pensi alle battaglie per l'integrazione scolastica dei portatori di handicap o alle sfide imposte dello spopolamento nelle aree rurali, ecc.), e altre che possono contare su tradizioni meno avanguardiste, più conservatrici, trovandosi quindi in breve tempo in condizioni di inadeguatezza rispetto al cambiamento richiesto dalla multiculturalità (Colombo M., 2010a).

È certo che, mano a mano che cambia il volto della popolazione scolastica, si trasformano gli ambienti in cui crescono le nuove generazioni. Si modificano i processi di *scambio*, sia in verticale (con l'adulto) sia in orizzontale (tra pari), ma si modifica soprattutto quella che rappresenta la funzione principale della socializzazione scolastica, cioè l'*integrazione*, proprio in funzione della multiculturalità che costituisce oggi il tratto di novità rispetto alle tradizioni scolastiche e formative degli ultimi decenni in Italia (Colombo M., 2004).

Fino agli anni 'Ottanta, infatti, la scuola di base ha rappresentato una "casa comune" per i futuri cittadini provenienti da ogni strato sociale e origine regionale, in grado di integrare le culture particolari (locali e familiari) entro una identità nazionale condivisa (Giovannini, 2011). Oggi invece la *mixité* imposta dalle diverse origini migratorie degli allievi, e la varietà dei loro progetti di vita (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009), mettono in discussione quell'idea di integrazione fondata sulla cittadinanza italiana come punto di incontro di tutte le diversità. L'esperienza dell'apprendere nelle scuole multietniche, sia per gli immigrati sia per gli autoctoni, non è necessariamente finalizzata all'acquisizione di una cittadinanza uguale per tutti (unica e nazionale), ma rappresenta una tappa dentro un percorso variabile da soggetto a

soggetto, che può portare a forme nuove di cittadinanza “trasversali” (es. europea) o “cosmopolite” (es. doppia cittadinanza) (Bosisio et al., 2005: 8; 60ss). La funzione degli insegnamenti specifici previsti dal curriculum scolastico, e delle conoscenze da trasmettere nei vari ordini di scuola, viene ridimensionata a favore della necessità di far maturare in *tutti* gli allievi (cittadini della futura società globale) competenze di integrazione e di attivazione, al di là delle singole origini e provenienze, utili a sopravvivere in tutte le sfere sociali (Luatti, 2009).

Le classi scolastiche, in questa luce, tanto più assumono la configurazione di aggregati multietnici, tanto più rappresentano dei veri e propri *laboratori di integrazione*, dove i processi di scambio e di separazione/conflitto portano a vari tipi e gradi di integrazione (termine che si applica non solo ai minori di origine immigrata riguardo alla loro inclusione sociale, ma anche al grado di coesione del gruppo misto dei coetanei, e dell’agenzia di socializzazione nel suo insieme), con soluzioni che non devono essere prefigurate come necessariamente negative, ma che anzi possono “anticipare” quello che avverrà in futuro nelle agenzie e istituzioni dove le seconde generazioni troveranno modo di inserirsi (mondo del lavoro, ambiti culturali, ruoli politici, ecc.). Se, in Lombardia, si può dire che le agenzie si siano mobilitate significativamente e abbiano affrontato le diverse emergenze con determinazione e innovatività⁴, non si può pensare di avere mai definitivamente esaurito il compito di capire che cosa stia avvenendo all’interno di questi “mondi sociali” in continua evoluzione.

Vi è dunque molto da osservare, e da capire, riguardo sia all’integrazione “sistemica” (quanto le organizzazioni sono in grado di tollerare, o meglio di gestire positivamente, le diversità), sia all’integrazione “individuale” (quanti vantaggi e rischi comporta la multiculturalità per ciascun soggetto – a seconda della particolare posizione che ricopre rispetto al gruppo – quindi per gli italiani da una parte e per gli immigrati dall’altra).

A livello *sistemico*, interessa monitorare il clima complessivo che si sta vivendo nelle scuole e nei servizi formativi (Larsa, Cfp) che accolgono un’utenza multietnica a partire dalla fascia infantile e preadolescenziale, quali sono le maggiori difficoltà che incontrano dirigenti e insegnanti nel fare fronte a nuove richieste di alunni e famiglie, nel prevenire i possibili problemi, ma anche nello studiare nuove proposte didattiche e organizzative da sperimentare all’insegna della autonomia e della creatività dettate dalla situazione.

A livello *individuale*, risulta interessante capire verso dove si stanno indirizzando i vissuti dei ragazzi coinvolti nell’esperienza della *mixité*, cosa pensano e come vivono le nuove sfide, cosa viene posto in primo piano e cosa

⁴ Come dimostrano i dati della Banca dati dell’Orim Lombardia sui progetti di educazione interculturale raccolti negli ultimi dieci anni, che danno conto di una estensione notevole delle azioni a favore degli alunni stranieri e dell’innovazione scolastica nelle scuole ad alto tasso di incidenza dell’utenza immigrata (Colombo M., 2010d).

diviene invece scontato nel confronto quotidiano con l'Altro da sé. Ci si attende di rilevare processi in direzione ambivalente: se, infatti, come risulta da ricerche recenti (Casacchia et al., 2008; Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, 2011), la scuola è il luogo dove maggiormente si incontrano amici di etnia diversa (ciò vale sia per gli immigrati sia per gli autoctoni), è anche il primo luogo dove si fanno esperienze di disparità di trattamento, discriminazione e avversione interetnica, anche in forme di rifiuto e razzismo (implicito o esplicito) (Cnel, 2011; Caritas, 2009). Ne possono derivare, pertanto, processi di distanziamento sociale, sostenuti da rifiuto dell'alterità (xenofobia) e della mescolanza (mixofobia), ovvero processi di apertura e di scambio, tendenti ad aumentare il grado di tolleranza della diversità fra gli individui e il grado di cooperazione in base, appunto, alla diversità percepita come una normalità o una ricchezza di esperienze.

Per avere un criterio di riferimento circa la disponibilità dei *giovani* italiani a “lasciarsi influenzare” dal cambiamento multiculturale in atto, assumiamo con punto di partenza quanto rilevato dall'indagine Swg-Iard (2010) su un campione di 2.085 giovani di 18-29 anni sulle opinioni verso l'alterità. In generale, “i giovani italiani sembrano interessati a dialogare su un'ipotesi di società multiculturale” (ibid.: 14), ma con molti distinguo. Gli anni della loro prima socializzazione sono avvenuti in un ambiente che già comprendeva la presenza di immigrati, ciò spiega perché solo una minoranza (31%) avverte, nell'aumento di immigrati in Italia, una minaccia per l'identità culturale e le tradizioni nazionali. Per quasi 1 su 2 (43%) non esiste questo genere di pericolo e anzi, per la maggioranza degli intervistati, la scuola può essere un importante agente nel processo di integrazione degli immigrati di nuova generazione. Rimane tuttavia una percentuale significativa che ritiene la presenza di alunni immigrati nelle scuole una causa di deterioramento nella qualità dell'istruzione (21%). Vi è inoltre una sottesa ambivalenza circa il ruolo degli stranieri di fronte al lavoro: se un quarto del campione (24%) crede che gli immigrati portino via il lavoro agli italiani, quasi la metà (47%) sottolinea invece i benefici economici da loro arrecati per sostenere il sistema pensionistico e il welfare. D'altro canto, è bene non dimenticare che i ragazzi e le ragazze italiane non si sentono su di un piano di parità rispetto agli stranieri che arrivano nel nostro paese: 1 su 2 (49%) dichiara, infatti, che è giusto dare la preferenza agli italiani nelle assunzioni.

Ma torniamo al livello sistemico delle problematiche di integrazione che saranno esplorate in questo studio: sono gli *insegnanti* e i *dirigenti* che rappresentano, dal nostro punto di vista, la prospettiva delle “politiche di integrazione” messe in atto, o auspicate, dalle organizzazioni formative.

È evidente che la presenza di popolazione proveniente da percorsi migratori, in contesti formativi e scolastici di tradizione culturale unitaria come quello italiano, comporta una rottura degli equilibri, una provocazione a vari livelli. Ad esempio, crea nuove “linee di distinzione sociale” che spingono all'uso di

criteri classificatori (basati su: origine nazionale, gruppo etnico, razza, lingua, cultura, religione, ecc.) in aggiunta ad altri attributi, quali il ceto, il genere, le dotazioni personali, il luogo di nascita, ecc., normalmente utilizzati in modo tacito ed esplicito per valutare gli alunni o nelle interazioni quotidiane o nella predisposizione degli interventi didattici⁵. Sebbene la scuola non sia, in linea di massima, un ambito di coltivazione di atteggiamenti razzisti, tuttavia non si può ritenere esente dalla possibilità che, in forme più o meno sottese, sia attraversata da effetti negativi del clima di intolleranza (Pilkington, 1999), sia a livello di relazioni interetniche tra pari, sia a livello di trattamento degli allievi.

Appare in tutta la sua evidenza la necessità di esplorare gli impatti della multiculturalità a livello sistemico, attraverso opinioni e vissuti di chi opera nelle diverse realtà scolastiche. Le indagini di cui si dispone, svolte nel contesto nazionale o in singole località (anche se non focalizzate sulle classi con percentuali rilevanti di allievi non italiani), si limitano a suggerire che gli operatori tendono a reagire alle sfide poste dalla multiculturalità su due piani: quello più prossimo delle relazioni interetniche in classe e nell'istituto, e quello più astratto della selezione dei contenuti di insegnamento-apprendimento e delle strategie didattico-organizzative, strumenti indiretti di integrazione socio-culturale delle minoranze e di gestione pacifica delle differenze culturali.

Circa gli atteggiamenti verso l'utenza straniera, le ricerche quantitative svolte dall'Istituto Iard su insegnanti e dirigenti italiani (Cavalli, 2000; Cavalli, Argentin 2010; Colombo M., 2012) hanno confermato la vocazione inclusiva della scuola, in linea con le normative e le indicazioni espresse dal Ministero (circolari e documenti ministeriali), anche se con aspetti in chiaroscuro. Alla fine degli anni Novanta, la grandissima parte dei docenti sembrava aver introiettato la necessità di insegnare in una prospettiva interculturale, anche se una minoranza (un quarto del campione nazionale) dichiarava di non poterlo fare per mancanza di strumenti professionali adeguati. Nel 2010, vi è ancora un terzo di insegnanti che si dicono non informati sugli strumenti e sulle azioni messe in atto nella loro scuola per l'integrazione di studenti di altre nazionalità; i restanti due terzi confermano che le scuole accettano senza problemi l'iscrizione in corso d'anno di minori stranieri (Colombo E., 2010b). In relazione ai criteri adottati per l'inserimento, solo 1 insegnante su 5 afferma che la scuola dove insegna segue un puro criterio casuale per l'attribuzione degli studenti non italiani alle singole classi (più nel Centro Italia), in tutti gli altri casi si adotta il criterio di equa distribuzione e si verifica un certo grado di progettualità nelle azioni di accompagnamento e sostegno scolastico. Gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado e degli istituti tecnici e professionali sono quelli che più lamentano l'adozione di misure necessarie ma

⁵ Nella letteratura sociologica è T. Parsons (1997: 72) a suggerire che la scuola funziona come "agenzia di collocamento della mano d'opera che fornisce le basi non biologiche per la differenziazione dei ruoli".

non sufficienti a migliorare le loro condizioni di lavoro di fronte all'inserimento di alunni stranieri.

Circa le strategie didattico-organizzative adottate, non sono molte le indagini che hanno esplorato le prospettive culturali degli insegnanti; come già segnalato agli esordi della questione multiculturale (Giovannini, 1996), sembra ancora prevalere nei docenti italiani una *visione dell'integrazione come assimilazione delle differenze all'interno della cultura ospitante*, con una minoranza di professionisti per i quali la separazione (e la tolleranza) fra i diversi gruppi assume carattere di modello da perseguire e, un'ancor più ristretta minoranza, che sostiene idealmente e con pratiche comunicative la prospettiva dello scambio tra le culture (Besozzi, 1996); inoltre, si evidenziano nei docenti *gap* conoscitivi rilevanti rispetto alle culture di provenienza, da cui la tendenza all'etnicizzazione delle differenze e alla formulazione di pregiudizi verso le culture che meno si adattano allo stereotipo o che mostrano deficit di comunicazione e comprensione verso le attese della scuola (Maggioni, Vincenti, 2007). Da qui sorge anche un possibile cortocircuito tra diverse visioni dell'Altro, più o meno "buoniste" o conflittuali, e un senso di disagio soprattutto nei rapporti con le famiglie straniere (Fravega, 2003).

Dalle ricerche svolte, pur non esaustive, nelle scuole multiculturali, sembra che ciascun insegnante o dirigente, pertanto, si adatti al contesto mutevole appoggiandosi a determinati *habitus* professionali di accettazione/indifferenza/rifiuto che evidenziano atteggiamenti di simpatia ovvero distanza sociale rispetto alla tematica migratoria; in base poi alla situazione concreta, si riserva di intervenire direttamente o indirettamente, con l'assunzione di soluzioni "procedurali" più che con una vera e propria presa di posizione a livello culturale.

In definitiva, sono molti i piani di osservazione che vanno interconnessi nell'esplorazione di questo fenomeno; vi è un livello descrittivo, che riguarda le *relazioni* interetniche, mirante a una mappatura dell'ampiezza delle reti relazionali per i componenti della "classe multi-etnica", inclusa l'analisi della loro significatività per i soggetti in età evolutiva. Vi è poi un livello descrittivo-esplicativo dei processi di *integrazione*, sia sistemici sia individuali: non solo quanta integrazione si produce in tali classi (e dal punto di vista di chi), ma anche quali sono i fattori che possono influenzare positivamente (o la cui mancanza implica influenza negativa su) una integrazione riuscita tra gli alunni di diversa provenienza. Infine vi è il livello interpretativo che tocca i gradi di *benessere/soddisfazione* degli attori sociali coinvolti in questi processi, un argomento delicato che sembra doveroso affrontare soprattutto in ottica educativa, a riguardo dei minori e delle giovani generazioni che costituiscono i soggetti ultimi della ricerca.

Dal punto di vista metodologico, siamo consapevoli che non si possa parlare di integrazione come processo "unilaterale", cioè *degli immigrati nella* società di accoglienza, bensì che esso costituisca un processo "bilaterale" dei singoli cittadini (Cesareo, Blangiardo, 2009), qualunque sia il loro back-

ground, nella società multiculturale, da un lato, e della società multiculturale nei confronti di una varietà di cittadini, dall'altro. L'integrazione scolastica pertanto non è ridicibile al fatto che sia la scuola italiana ad accogliere i nuovi arrivati (espressione che può sottintendere la visione "assimilativa" di cui si è parlato sopra) ma va estesa alla capacità della scuola stessa di modificarsi in ragione della multiculturalità presente.

Pertanto, è opportuno a nostro avviso rilevare dati trasversali su tutti gli alunni che compongono tali realtà formative, in una condizione di "uguaglianza formale" di fronte al dato di indagine (Colombo, Santagati, 2009). Allievi autoctoni e allievi di origine immigrata (nati in Italia e all'estero) sono stati perciò intervistati in una logica comparativa, rispettando la proporzionalità dei rispettivi collettivi all'interno della composizione anagrafica delle scuole lombarde (intese come "parti" che concorrono in modo paritetico all'integrazione del "tutto").

2.3 Il disegno della ricerca

L'oggetto della ricerca qui presentata sono le relazioni interetniche nelle diverse realtà scolastico-formative toccate dalla multiculturalità, con riguardo alla fascia d'età più critica degli alunni, ossia la preadolescenza e l'adolescenza. Tale oggetto, come detto sopra, viene rapportato allo studio dei livelli di integrazione emergenti nel sistema relazionale, sia verticale (tra insegnanti e alunni; tra genitori e alunni), sia orizzontale (tra allievi; tra insegnanti e genitori).

Lo studio delle relazioni consiste nel far emergere, in specifico, i seguenti temi:

- le rappresentazioni e vissuti di ragazzi italiani e stranieri circa la propria esperienza in una classe multietnica;
- le modalità di relazione reciproca, la distanza sociale, l'eventuale presenza di pregiudizi, forme di discriminazione e di razzismo fra ragazzi di nazionalità differente e tra insegnanti e alunni (sia autoctoni sia di origine immigrata);
- la percezione del grado di integrazione personale (nella scuola e nelle relazioni extrascolastiche) sia in rapporto al presente che in vista del futuro;
- le modalità di comunicazione scuola-famiglia, con riguardo alle difficoltà percepite nel caso di famiglie straniere;
- le rappresentazioni e il vissuto di insegnanti, dirigenti e operatori della Ifp che lavorano in contesti ad alta percentuale di utenza straniera, la descrizione del "clima di classe";
- la presenza di discriminazioni (positive o negative) in grado di influenzare sia l'integrazione reciproca sia le scelte e gli esiti scolastici degli alunni.

L'*ipotesi generale* della ricerca è che un clima favorevole allo scambio nelle relazioni interetniche sia positivamente correlato a un più alto grado di integrazione dei giovani stranieri e a una maggiore soddisfazione complessiva degli utenti, sia autoctoni sia immigrati, verso l'esperienza formativa ricevuta e a una visione positiva e attiva verso il proprio futuro, in cui si collocano aspirazioni di successo e di inclusione.

Alla luce di questa ipotesi generale, possono essere formulate tutta una serie di altre *ipotesi secondarie*, in relazione alle variabili strutturali (appartenenza socio-economica e culturale degli allievi, ecc.) e alle diverse e specifiche situazioni scolastiche o formative ("effetto classe", "effetto insegnante", "effetto scuola", ecc.). Infatti, si può presumere che le relazioni interetniche siano influenzate dall'appartenenza di genere, ma anche dal tipo di istituto frequentato o dagli insegnanti incontrati. Inoltre, con tutta probabilità, il contesto esterno alla scuola (realtà di quartiere in ambiente urbano o dimensioni della città o del paese) è in grado a sua volta di influenzare le forme di aggregazione e le esperienze di relazioni, soprattutto nei gruppi adolescenziali, con un'incidenza anche sulle relazioni interne alla classe. D'altro canto, anche la situazione socio-culturale delle famiglie, sia italiane sia straniere, così come i loro atteggiamenti e comportamenti reciproci, devono essere considerati significativi all'interno della formazione di pregiudizi, stereotipi, atteggiamenti di intolleranza o chiusura.

Per quanto riguarda gli insegnanti, gli anni di servizio e la formazione pregressa, così come il grado di esposizione al fenomeno migratorio, sono fattori che hanno sicuramente un peso nel delineare atteggiamenti e comportamenti. Si può tuttavia sottolineare come, se è vero che la conoscenza diretta del fenomeno degli alunni stranieri in classe, e il fatto di avere già superato in passato ostacoli di questo tipo, contribuiscano nel favorire atteggiamenti maggiormente consapevoli negli insegnanti e nel contenere le forme più esplicite di xenofobia e di discriminazione, è altrettanto possibile che la prossimità alle situazioni multiculturali non sia di per sé sufficiente nell'abbattere stereotipi e pregiudizi. Ci si attende, pertanto, di verificare l'esistenza di atteggiamenti ambivalenti, di chiusura/stanchezza insieme a curiosità/motivazione, anche nelle realtà scolastiche più impegnate sul fronte dell'accoglienza.

Venendo ora al *percorso di indagine*, nell'arco di due anni scolastici (2009/10; 2010/11) sono state esplorate numerose realtà scolastico-formative secondarie in Lombardia, selezionate in base al criterio della presenza/concentrazione di allievi con cittadinanza non italiana pari o superiore al 30%. Nel primo anno (gennaio-giugno 2010), sono state effettuate sei interviste in profondità a testimoni privilegiati (insegnanti e dirigenti di scuole secondarie di primo e secondo grado, coordinatori e docenti/tutor di Cfp) e tre focus group con traccia di intervista semistrutturata nelle aree a forte processo migratorio (Milano, Brescia, Bergamo) per un totale di 31 operatori e 21 agenzie scolastico/formative

coinvolte⁶. Nel secondo anno sono state effettuate 1040 interviste con questionario strutturato ad alunni italiani e stranieri di prima, seconda e terza media in scuole secondarie di primo grado che hanno chiesto all'Usr Lombardia la deroga per classi che eccedono il 30% di alunni Cni per un totale di 56 classi distribuite in 14 istituti scolastici di sette province lombarde (si veda *infra* la descrizione del campione).

La *rilevazione* quantitativa è avvenuta nel periodo maggio-giugno 2011, a conclusione dell'a.s. 2010/11, previo contatto con le scuole, selezionate con metodo casuale semplice dalla lista regionale delle richiedenti la deroga, riferita all'a.s. 2009/10. In caso d'indisponibilità delle scuole, si è proceduto alla sostituzione degli istituti indisponibili con plessi di riserva estratti con medesima procedura. A partire dall'elenco delle classi di ciascun plesso, corredate dalla composizione per genere e dall'incidenza percentuale di alunni con cittadinanza non italiana, si è provveduto all'estrazione delle classi per la somministrazione del questionario: le prime tre classi (una per anno di corso) con il maggior numero di alunni immigrati, più una quarta classe estratta casualmente.

La somministrazione del questionario, totalmente anonimo, è avvenuta in presenza dell'insegnante in servizio, talvolta in compresenza con il docente facilitatore e l'assistente *ad personam* per alunni con certificazione di handicap. Ai docenti/educatori presenti è stata fatta compilare un breve scheda, anch'essa anonima, mirante a verificare l'esistenza nel plesso di attività di accoglienza/integrazione degli alunni non italiani e alcune opinioni dei docenti in merito al medesimo tema. Le schede-docenti compilate sono 71.

2.4 Le scuole campionate e la componente insegnanti

Attraverso le schede-docente è stato possibile ricavare alcune informazioni sulle scuole secondarie di primo grado che rientrano nel campione (Tab. 3), con differenti tassi di incidenza degli alunni con Cni (colonna 3) e strategie in merito all'accoglienza/integrazione. Dopo aver chiesto ai docenti in che misura tali strategie sono intraprese nell'istituto (per nulla, scarsamente, adeguatamente, eccessivamente), è stato creato un Indice di attivazione delle misure di accoglienza che distingue le varie scuole (valori da 1 a 4, media per scuola in colonna 6)⁷.

In generale, le *misure* che risultano adottate nelle scuole non variano in base al tasso di incidenza di allievi immigrati (che va dal 30,3 a al 68,4%)⁸. Se-

⁶ Per l'elenco delle scuole/centri formativi partecipanti cfr. i Ringraziamenti.

⁷ Per l'elenco delle misure previste nella scheda e la procedura di costruzione dell'indice di attivazione, vedi *infra* in Appendice 1 (l'Analisi dei dati).

⁸ Gli istituti inclusi nel campione sono stati poi riclassificati in due categorie: ad alta concentrazione (dal 30 al 49%), ad altissima concentrazione (50% e oltre): 8 istituti su 14 appartengono alla prima classe, i restanti 6 alla seconda.

condo gli insegnanti che hanno risposto al questionario, alcune misure di accoglienza (come il protocollo di inserimento e il potenziamento linguistico in Italiano L2) risultano praticate da tutte le scuole

Tab. 3 - Scuole secondarie di primo grado incluse nel campione della ricerca

<i>Denominazione istituto</i>	<i>Prov.</i>	<i>V.% alunni Cni</i>	<i>N. schede insegnanti compilate</i>	<i>Misure di accoglienza che non risultano adottate nella scuola</i>	<i>Indice di attivazione istituto</i>
Ic Via Boccaccio Cologno Monzese	MI	31,5	4	Aiuto pomeridiano allo studio Mediatori durante le lezioni	2,57
Ic Alberico da Rosciate	BG	33,3	3	Mediatori durante le lezioni Corsi di formazione per ins.	2,66
Ic Cabrini	LO	41,4	6	Ore di sostegno disciplinare Mediatori culturali per i genitori Mediatori durante le lezioni	2,33
Ic Como centro	CO	34,2	8	Corsi di formazione per ins. Mediatori culturali per i genitori Mediatori durante le lezioni	2,27
Ic Dedalo Gussola	CR	39,3	2	Piani di studio personalizzati	2,50
Ic Foscolo Vescovato	CR	30,0	3	Mediatori durante le lezioni	2,44
Ic Gonzaga	MN	68,4	5	Ore di sostegno disciplinare Aiuto pomeridiano allo studio Strumenti didattici facilitati Mediatori durante le lezioni	2,22
Ic Narcisi	MI	42,9	8	Mediatori durante le lezioni Corsi di formazione per ins.	2,47
Ic Ponte S. Pietro	BG	55,6	8	(Nessuna scheda-docente compilata)	2,66
Ic Stoppani	MI	30,3	6	Mediatori durante le lezioni	2,63
Ic via Polesine	MI	50,5	6	Mediatori durante le lezioni Mediatori culturali per i genitori	2,48
Sms Maffucci Pavoni	MI	35,0	4	Mediatori durante le lezioni	2,50
Ic Via Russo	MI	63,0	8	Mediatori durante le lezioni Corsi di formazione per ins.	2,33
Ic Lecco 4	LC	34,2	n.d	N.d	N.d.

Fonte: Orim, ricerca gruppo scuola, 2011⁹

Vi sono poi alcune misure che risultano non generalizzate, come il sostegno allo studio disciplinare, in orario sia scolastico sia extrascolastico, e la produzione di materiali didattici facilitati. Tra le misure poco o per nulla utilizzate dalle scuole del campione, troviamo l'uso di mediatori sia durante le lezioni sia per i rapporti con i genitori: questo dato rispecchia la difficoltà a far rientrare nei progetti di accoglienza e integrazione i costi dei mediatori linguistico-culturali, che per disposizione del Miur-Usr della Lombardia non possono essere finanziati con i fondi per le scuole poste "in aree a rischio e a forte pro-

⁹ Tutte le tabelle a seguire sono tratte da elaborazioni Orim su dati della ricerca Orim – gruppo scuola, 2011.

cesso migratorio” (ex art. 9 Ccnl). Pertanto, le scuole devono contare su fondi aggiuntivi degli enti locali o su finanziamenti privati.

L’analisi della componente istituzionale (scuole e operatori) attraverso le diverse domande poste nella schede-docenti ci permette infine di ragionare sui fattori che possono influenzare l’attivazione di misure di accoglienza per gli alunni stranieri, sulla disponibilità dei docenti verso l’adozione in prima persona di tali misure (essendo previste, in genere, da progetti specifici a discrezione del consiglio di classe o del singolo insegnante) e infine sull’atteggiamento dei docenti stessi verso la presenza straniera a scuola¹⁰. Sono stati individuati 2 fattori di tipo individuale e 2 fattori di tipo contestuale.

Il primo fattore individuale è l’*anzianità dei docenti* (Tab. 4): i dati mostrano che all’aumentare degli anni di servizio aumenta il grado di preparazione percepita per affrontare le sfide della multiculturalità e aumentano le occasioni di formazione che il docente coglie per prepararsi ai temi dell’intercultura; non si modifica, invece, l’attivazione di misure di accoglienza che anzi tende a calare con l’età. È infatti preoccupante la relazione tra anzianità e atteggiamento verso l’immigrazione: sono i più giovani a mostrare valori di sensibilità più alta e opinioni di maggiore “apertura”, rispetto ai docenti maturi ed anziani¹¹.

Tab. 4 - Sensibilità interculturale degli insegnanti intervistati nelle classi-campione della ricerca, per anzianità di servizio. Confronto di medie

	<i>Lei personalmente, quanto si sente preparato nell'affrontare la multiculturalità nella sua professione? (scala crescente 0-10)</i>	<i>Negli ultimi 2 anni, a quante attività di formazione sulle tematiche interculturali ha partecipato? (N°)</i>	<i>Numero di misure adottate dal docente nell'ultimo a.s. (N°)</i>	<i>Indice di sensibilità verso integrazione/intercultura (scala crescente 1-4)</i>
Da 2 a 5 anni (neofiti)	6,39	1,1	5,58	3,33
Da 6 a 15 anni (maturi)	6,23	1,1	4,08	3,17
Oltre 16 anni (anziani)	7,81	3,0	4,57	3,09

La sensibilità interculturale dei docenti, inoltre, risulta variare in base al secondo fattore esaminato, la *materia insegnata* (Tab. 5). Nel nostro campione (71 docenti), il 23% è rappresentato da insegnanti di sostegno, educatori e assistenti *ad personam*, che risultano essere i più giovani nella carriera profes-

¹⁰ Tali atteggiamenti vengono misurati dall’Indice di sensibilità verso l’integrazione/intercultura, vedi in Appendice 1 (L’analisi dei dati).

¹¹ Questo dato ricalca quanto già rilevato, nel 1996, da G. Giovannini nell’indagine della Fondazione Ismu già citata sui docenti di scuola primaria.

sionale¹² e particolarmente vicini ai bisogni speciali degli allievi con difficoltà (stranieri neoarrivati e portatori di handicap). Il restante 77% si suddivide tra docenti di Lettere (33%) e docenti di altre materie (Matematica, Lingua straniera, Disegno ed educazione artistica, Religione, Educazione fisica).

L'analisi della sensibilità interculturale dei docenti in base alla materia insegnata rivela che i docenti che svolgono compiti di sostegno o assistenza educativa sono decisamente più sensibili e proattivi rispetto a quelli di materia; tra i docenti di materia, quelli di Lettere si sentono più preparati e hanno comunque maggiore apertura verso la presenza straniera a scuola rispetto ai docenti di altre materie. Quanto all'autoaggiornamento in materia di integrazione e intercultura, gli insegnanti di Lettere risultano i più impegnati rispetto agli altri due tipi di collega.

Tab. 5 - Sensibilità interculturale degli insegnanti intervistati nelle classi-campione della ricerca, per materia insegnata. Confronto di medie

	<i>Lei personalmente, quanto si sente preparato nell'affrontare la multiculturalità nella sua professione? (scala crescente 0-10)</i>	<i>Negli ultimi 2 anni, a quante attività di formazione sulle tematiche interculturali ha partecipato? (N°)</i>	<i>Numero di misure adottate dal docente nell'ultimo a.s. (N°)</i>	<i>Indice di sensibilità verso integrazione/intercultura (scala crescente 1-4)</i>
Educatore, assistente <i>ad personam</i> , ins. sostegno	7,06	1,47	5,53	3,38
Docente di lettere	6,35	1,74	4,71	3,11
Docente altra materia	6,87	1,57	3,70	3,12

Nel confronto fra i diversi tipi di istituto emergono poi i fattori contestuali. Il primo considerato è il *tasso di incidenza di alunni Cni* (Tab. 6). I valori medi delle risposte alle domande di sensibilità da parte dei docenti che prestano servizio negli istituti con più del 50% di alunni stranieri (“ad altissima concentrazione”) variano significativamente rispetto a quelli riportati dai docenti degli istituti con tassi di incidenza tra il 30% e il 50% (denominati “ad alta concentrazione”). I primi si sentono meno adeguati alle situazioni complesse che si trovano ad affrontare e hanno speso meno energie nell'auto-formazione; tuttavia, mostrano di aver intrapreso un numero medio di interventi di accoglienza/integrazione superiore a quello dei colleghi delle scuole meno “sotto pressione” e di avere opinioni lievemente più sensibili verso gli stranieri.

¹² I docenti di sostegno/educatori hanno in media 5,7 anni di servizio, contro i 14 anni dei docenti di lettere e i 19 anni dei docenti di altre materie.

Tab. 6 - Sensibilità interculturale degli insegnanti intervistati nelle classi campione della ricerca, per tasso di incidenza alunni Cni dell'istituto in cui prestano servizio. Confronto di medie

	<i>Lei personalmente, quanto si sente preparato nell'affrontare la multiculturalità nella sua professione? (scala crescente 0-10)</i>	<i>Negli ultimi 2 anni, a quante attività di formazione sulle tematiche interculturali ha partecipato? (N.)</i>	<i>Numero di misure adottate dal docente nell'ultimo a.s. (N.)</i>	<i>Indice di sensibilità verso integrazione/interculturale (scala crescente 1-4)</i>
Istituto ad alta concentrazione alunni Cni	6,89	1,76	4,13	3,12
Istituto ad altissima concentrazione alunni Cni	6,56	1,42	5,22	3,24

Il secondo fattore di variabilità, che può incidere sulla sensibilità degli insegnanti è il cosiddetto *contesto attivante*. In tabella 7 vediamo come i valori medi degli atteggiamenti dei docenti varino in funzione del grado di attivazione registrato nel proprio istituto: dove si prendono più misure di accoglienza/integrazione, cioè nelle scuole più attive, i docenti si percepiscono mediamente più preparati alle sfide della multiculturalità, si aggiornano di più (a eccezione degli istituti molto attivi, dove il numero di corsi di formazione sostenuti è contenuto), utilizzano le misure suddette nelle proprie classi e infine hanno opinioni un po' più "sensibili" verso la presenza straniera nelle scuole.

Tab. 7 - Sensibilità interculturale degli insegnanti intervistati nelle classi campione della ricerca, per livello di attivazione dell'istituto in cui prestano servizio. Confronto di medie

	<i>Lei personalmente, quanto si sente preparato nell'affrontare la multiculturalità nella sua professione? (scala crescente 0-10)</i>	<i>Negli ultimi 2 anni, a quante attività di formazione sulle tematiche interculturali ha partecipato? (N°)</i>	<i>Numero di misure adottate dal docente nell'ultimo a.s. (N°)</i>	<i>Indice di sensibilità verso integrazione/interculturale (scala crescente 1-4)</i>
Istituto poco attivo	6,37	1,2	4,61	3,12
Istituto mediamente attivo	6,87	2	4,67	3,24
Istituto molto attivo	7,14	1,5	4,53	3,25

Va tuttavia segnalato che dal confronto tra istituti più attivi (quelli che di solito si definiscono "in trincea") e istituti con meno iniziative a favore degli alunni immigrati (poco/mediamente attivi), risulta un calo di alcuni valori di sensibilità negli insegnanti che hanno risposto al questionario (Tab. 8), quasi

che il carico di lavoro dovuto all'integrazione dei ragazzi immigrati arrivi a causare nei docenti più impegnati una valutazione "realistica" del processo di accoglienza, che appare costituito anche da impatti negativi sulla professionalità (in particolare, comporta un carico di lavoro in più e non ha impatti sull'innovazione professionale).

Tab. 8 - Opinioni degli insegnanti intervistati sulla presenza straniera nella scuola, per livello di attivazione dell'istituto. Confronto di medie (valori da 1 = del tutto d'accordo a 4 = per nulla d'accordo)

<i>Secondo Lei, la presenza straniera nelle scuole italiane....</i>	<i>Rappresenta una sfida stimolante per gli insegnanti</i>	<i>Comporta un carico di lavoro eccessivo per i docenti</i>	<i>Costituisce un freno per il regolare svolgimento del programma</i>	<i>Offre la possibilità di rinnovare il proprio metodo d'insegnamento</i>	<i>Provoca un abbassamento della qualità dell'insegnamento</i>	<i>È un segno di modernità e progresso della scuola</i>	<i>È un'opportunità per gli studenti per confrontarsi</i>
Istituto poco attivo	1,48	2,30	2,37	1,52	2,85	1,44	1,19
Istituto mediamente attivo	1,48	2,30	2,52	1,43	3,35	1,48	1,04
Istituto molto attivo	1,38	2,10	2,71	1,52	3,29	1,37	1,05
<i>Media</i>	<i>1,45</i>	<i>2,24</i>	<i>2,52</i>	<i>1,49</i>	<i>3,14</i>	<i>1,43</i>	<i>1,10</i>

Nella scheda-docente è stata posta infine una domanda per verificare l'opinione dei docenti sulle diverse interpretazioni della CM 2/2010 che limita al 30% la presenza di alunni stranieri in una stessa classe. Le risposte prevedevano l'accordo a una delle tre interpretazioni, dalla più restrittiva (conteggiare nel tetto del 30% qualsiasi alunno Cni), alle meno restrittive (conteggiare nel 30% solo gli alunni Cni nati all'estero, oppure solo quelli che hanno svolto meno di 3 anni di scuola in Italia, escludendo quelli nati all'estero ma con curriculum scolastico lungo nel sistema italiano). Gli intervistati (N = 64) si sono mostrati in larga maggioranza d'accordo con le interpretazioni meno restrittive (rispettivamente 43,8 e 45,3%), e solo una minoranza (7 docenti, pari al 10,9%) si è dichiarata in linea con quella più restrittiva. Tra coloro che invocano l'interpretazione più restrittiva, troviamo docenti di Lodi e Cremona, quelli più "maturi" (tra 6 e 15 anni di servizio), quelli in servizio in scuole con percentuali non elevatissime di stranieri (sotto al 50%). Viceversa, tra quelli più propensi a non limitare la presenza di alunni stranieri, considerando coloro che sono nati in Italia o hanno già un buon curriculum nelle scuole italiane non diversi dagli alunni autoctoni, troviamo gli insegnanti di Lettere.

2.5 Il campione degli studenti di scuola secondaria di primo grado

Le 1.040 interviste valide agli studenti delle scuole campionate si distribuiscono come riportato in tabella 9 secondo le principali *variabili demografiche*.

Tab. 9 - Studenti di scuola secondaria di primo grado intervistati dalla ricerca, per genere, classe, età, cittadinanza, luogo di nascita e inserimento nella scuola italiana. Valori assoluti e percentuali

<i>Genere</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>Classe</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>		
Maschi	528	50,8	Prima	322	31,0		
Femmine	512	49,2	Seconda	400	38,5		
<i>Totale</i>	<i>1.040</i>	<i>100,0</i>	Terza	318	30,6		
			<i>Totale</i>	<i>1.040</i>	<i>100</i>		
<i>Età</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>Cittadinanza</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>		
12 anni o meno	279	27,2	Italiani	627	61,1		
13 anni	344	33,6	Stranieri, di cui:	399	38,9		
14 anni	317	31,0	- nati in Italia	114	11,1		
15 anni o più	84	8,1	- nati all'estero	285	27,8		
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100</i>		
<i>Dove sei nato?</i>	<i>Italiani</i>		<i>Stranieri</i>		<i>Se non sei nato in Italia, quando hai iniziato la scuola italiana?</i>		
	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>			
Italia	627	100	114	28,6			
Europa Ue	-	-	31	7,8	Scuola infanzia	80	29,6
Altri paesi europei	-	-	44	11,0	Scuola primaria	137	50,7
Africa	-	-	51	12,8	Scuola sec. I gr.	53	19,6
Asia	-	-	77	19,3	<i>Totale</i>	<i>270</i>	<i>100</i>
America	-	-	82	20,6			
<i>Totale</i>	<i>627</i>	<i>100</i>	<i>399</i>	<i>100</i>			

Il campione appare così equilibrato quanto al sesso e alla classe frequentata (quest'ultima costituiva variabile di campionamento); l'età invece è in funzione dei percorsi scolastici: al di sotto dei 12 anni si tratta di alunni anticipatori (14, pari all'1,4%) e al di sopra dei 14 anni di alunni in ritardo di uno o più anni (83, pari al 8,2%). Tra i ritardatari troviamo una quota considerevole di stranieri (67 cioè l'80% dei ritardatari).

Per inquadrare meglio il fenomeno della *irregolarità scolastica*, si veda in tabella 10 la distribuzione degli studenti irregolari (che frequentano cioè classi inferiori di un anno o più rispetto all'età anagrafica) in base alle caratteristiche di genere e cittadinanza.

Tab. 10 - Studenti di scuola secondaria di primo grado regolari e irregolari, per genere, classe, cittadinanza. Valori percentuali

<i>Genere</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Totale</i>	<i>Classe</i>	<i>Prima</i>	<i>Seconda</i>	<i>Terza</i>
Regolari	77,5	81,0	79,3	Regolari	81,1	77,9	79,1
Irregolari	22,5	19,0	20,7	Irregolari	18,9	22,1	20,9
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>V.a.</i>	<i>520</i>	<i>500</i>	<i>1020</i>	<i>V.a.</i>	<i>318</i>	<i>393</i>	<i>311</i>
<i>Cittadinanza</i>	<i>Italiani</i>		<i>Stranieri nati Italia</i>		<i>Stranieri nati estero</i>		<i>Totale</i>
Regolari	92,3		89,3		46,6		79,3
Irregolari	7,7		10,7		53,4		20,7
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>		<i>100,0</i>		<i>100,0</i>		<i>100,0</i>
<i>V.a.</i>	<i>620</i>		<i>112</i>		<i>281</i>		<i>1.013</i>

Sono dunque i maschi più delle femmine a trovarsi in posizione di irregolarità (con ripetenze già subite o iscrizioni ad anni inferiori), e gli studenti di seconda e terza media più di quelli di prima media, segno che l'effetto selettivo della scuola media si fa sentire verso la fine del ciclo.

Quanto alla cittadinanza, vediamo come l'essere di cittadinanza non italiana comporta un rischio più frequente di irregolarità nella scuola media, ma sono di gran lunga i nati all'estero a subirne gli effetti: se fra i nati in Italia, solo 1 su 10 è iscritto in una classe inferiore alla sua età, con proporzione di poco superiore a quanto avviene fra gli italiani, l'irregolarità caratterizza la maggioranza dei nati all'estero, con più di uno su 2 (53,4%) di irregolari.

Vediamo nelle tabelle 11 e 12 la distribuzione degli indicatori di profitto scolastico soggettivo (percezione di riuscita) e oggettivo (media dei voti).

Tab. 11 - Studenti di scuola secondaria di primo grado: profitto scolastico (soggettivo), per genere, classe, cittadinanza. Valori percentuali

<i>Come riesci a scuola?</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Tot.</i>		<i>Prima</i>	<i>Seconda</i>	<i>Terza</i>
Molto bene	23,1	27,8	25,4	Molto bene	30,9	26,1	18,8
Bene	43,0	47,6	45,2	Bene	43,8	43,3	48,7
Né bene né male	27,9	20,6	24,5	Né bene né male	21,1	25,6	25,8
Abbastanza male	4,1	2,0	3,0	Abbastanza male	2,5	2,8	4,5
Male	1,9	2,0	2,0	Male	1,6	2,4	2,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>516</i>	<i>504</i>	<i>1.020</i>	<i>N casi =</i>	<i>317</i>	<i>395</i>	<i>314</i>
	<i>Italiani</i>		<i>Stranieri nati Italia</i>		<i>Stranieri nati estero</i>		<i>Totale</i>
Molto bene	30,6		18,8		16,5		25,4
Bene	46,4		42,0		43,7		45,2
Né bene né male	19,2		33,0		33,0		24,5
Abbastanza male	2,4		3,6		3,9		3,0
Male	1,4		2,7		2,9		2,0
<i>Totale</i>	<i>100</i>		<i>100</i>		<i>100</i>		<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>621</i>		<i>112</i>		<i>273</i>		<i>1.012</i>

Tab. 12 - Studenti di scuola secondaria di primo grado: profitto scolastico (oggettivo), per genere, classe, cittadinanza. Valori percentuali

<i>Media dei voti</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Totale</i>	<i>Media dei voti</i>	<i>Prima</i>	<i>Seconda</i>	<i>Terza</i>
Oltre 8	14,2	19,4	16,8	Oltre 8	16,2	18,4	15,1
Da 7,9 a 8	27,2	31,9	29,6	Da 7,9 a 8	26,8	29,2	32,5
Da 6,9 a 7	39,0	36,0	37,5	Da 6,9 a 7	40,7	36,8	35,7
Meno di 6	19,5	12,7	16,1	Meno di 6	16,2	15,5	16,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>492</i>	<i>489</i>	<i>981</i>	<i>V.a.</i>	<i>302</i>	<i>380</i>	<i>305</i>
<i>Media dei voti</i>	<i>Italiani</i>		<i>Stranieri nati Italia</i>		<i>Stranieri nati estero</i>		<i>Totale</i>
Oltre 8	23,5		7,4		4,3		16,8
Da 7,9 a 8	33,6		26,9		21,3		29,6
Da 6,9 a 7	31,8		49,1		47,4		37,5
Meno di 6	11,1		16,7		26,9		16,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>		<i>100</i>		<i>100</i>		<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>613</i>		<i>108</i>		<i>253</i>		<i>974</i>

In generale, dal confronto fra i due indicatori di profitto scolastico possiamo ricavare l'idea che *quasi tutti gli alunni si auto-percepiscono più bravi di quello che i loro voti indicano*. Infatti, da un lato sopravvalutano la propria eccellenza (il 25,4% dice di "riuscire molto bene", ma solo il 16,8% ha una media superiore all'8), dall'altro sottovalutano la propria difficoltà (solo il 5% dichiara di andare male, mentre risulta che è sotto la sufficienza il 16,1% degli alunni).

Possiamo poi notare le *differenze di genere*: le femmine hanno un profitto medio superiore a quello dei maschi, come prevedibile in base alla letteratura (Colombo M., 2009c). Relativamente alla *classe frequentata*, vediamo che il profitto oggettivo non varia molto dalla prima alla terza media (ad eccezione degli "eccellenti" che diminuiscono), mentre a livello soggettivo i ragazzi si rendono conto di attraversare maggiori difficoltà mano a mano che i livelli attesi tendono a salire.

Per quanto riguarda il rendimento scolastico in base alla *cittadinanza*, mentre l'indicatore soggettivo riporta tra gli alunni Cni una percezione del proprio andamento scolastico come mediamente inferiore a quella degli italiani (con poche differenze tra chi è nato in Italia e che è nato all'estero), le medie dei voti rispecchiano invece una stratificazione maggiore: vanno meglio gli allievi Cni nati in Italia, con un differenziale positivo fra gli "eccellenti" (7,4% dei nati in Italia, contro il 4,3% dei nati all'estero) e fra i "bravi" (26,9% dei nati in Italia, contro il 21,3% dei nati all'estero) e un differenziale negativo che riguarda gli studenti in difficoltà (16,7% dei nati in Italia contro il 26,9% dei nati all'estero).

Passando ora alle *caratteristiche delle famiglie* degli studenti intervistati, consideriamo la situazione di convivenza e la mobilità geografica della famiglia ponendo a confronto alunni italiani e stranieri (Tab. 13).

Tab. 13 - Studenti di scuola secondaria di primo grado: conviventi e mobilità del nucleo familiare, per cittadinanza. Valori percentuali

Con chi vivi?				Negli ultimi 5 anni, hai cambiato casa almeno una volta?			
	Italiani	Stranieri	Tot.		Italiani	Stranieri	Tot.
Entrambi i genitori	83,4	86,1	84,5	No	75,9	44,4	63,9
Solo con madre	14,2	11,3	13,0	Si, nello stesso quartiere/città	18,9	39,3	26,7
Solo con padre	2,1	1,8	2,0	Si, in altre città/stati	5,2	16,3	9,4
Con altri adulti	0,3	0,8	0,5				
Totale	100	100	100	Totale	100	100	100
V.a.	579	382	961	V.a.	598	369	967
Figlio unico	16,3	13,2	15,1				
Fratelli/sorelle	83,7	86,8	84,9				
Totale	100	100	100				
V.a.	584	364	948				

La tabella 13 mostra come la grande maggioranza dei ragazzi vive con entrambi i genitori, una “normalità” più diffusa tra gli stranieri (86,1%) che tra gli autoctoni (83,4%). Le convivenze con un solo genitore sono tuttavia abbastanza frequenti (15% del campione), soprattutto tra gli italiani (14,2% vive con la madre e 2,1% con il padre), mentre tra gli stranieri si tratta di una situazione mediamente più contenuta (11,3% vive con la madre e 1,8% con il padre).

La convivenza sotto la tutela di altri adulti riguarda una minima parte di ragazzi (0,3% degli italiani e 0,8% degli stranieri). La presenza di fratelli e sorelle è più diffusa tra gli stranieri, viceversa l'essere figlio unico è una condizione che caratterizza un po' di più gli italiani (16,3%) che gli stranieri (13,2%).

Dal confronto tra le situazioni familiari, risalta chiara la minore stabilità abitativa degli stranieri (solo il 44,4% di essi è stanziale, contro il 75,9% degli italiani); gli stranieri che hanno cambiato casa negli ultimi 5 anni sono il 39,3% (pur rimanendo nello stesso quartiere o città) e il 16,3% di essi ha cambiato città, regione o Stato.

Relativamente alle *caratteristiche socio-economiche* e socio-culturali delle famiglie degli alunni intervistati, si vedano nelle tabelle.14 e 15 le diverse posizioni occupazionali, le professioni esercitate e la distribuzione dei titoli di studio dei genitori, sempre mettendo a confronto il sotto-campione italiano con quello straniero.

I dati socio-economici mostrano che la componente straniera soffre di maggiori rischi connessi all'*inoccupazione*: tra i padri, sono più gli stranieri a non lavorare o a lavorare senza un posto fisso; tra le madri, sono più le straniere a fare le casalinghe. Il posto fisso full-time riguarda, nelle famiglie italiane, l'84,7% dei padri e il 55,4% delle madri. Nelle famiglie straniere avere il posto fisso full-time è condizione garantita solo al 71% dei padri e al 42,3% delle madri.

Confrontando le rispettive posizioni sulla *scala professionale*, è evidente il diverso livello di status (e di reddito) a cui accedono famiglie italiane e famiglie straniere: se il lavoro operaio riguarda, infatti, solo il 38% dei padri italiani e il 28% delle madri italiane, esso caratterizza invece il 76,3% dei padri stranieri e il 63% delle madri straniere. Viceversa, fa un mestiere impiegatizio 1 padre italiano su 5 (21%), mentre solo 1 su 10 fra gli stranieri (9,7%) e un mestiere dirigenziale quasi 1 italiano su 5 (17,4%) contro una esigua minoranza di padri stranieri (4,4%, cioè meno di uno su 20). Sul versante delle professioni femminili, poi, il gap legato alla cittadinanza è ancora più visibile: le donne italiane sono impiegate, insegnanti e manager in proporzioni quadruple rispetto alle donne straniere, che appaiono relegate nelle occupazioni manuali in misura tripla rispetto alle autoctone oppure sono casalinghe/in cerca di occupazione in misura doppia delle autoctone. Vi è quindi una chiara sovrarappresentazione degli stranieri nello status socio-economico basso.

Tab. 14 - Studenti di scuola secondaria di primo grado: condizione occupazionale e mestiere dei genitori, per cittadinanza. Valori percentuali

<i>Condizione occupazionale del padre</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>	<i>Condizione occupazionale della madre</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>
Non lavora	2,0	4,7	3,0	Non lavora	15,9	24,7	19,3
Lavora senza posto fisso	4,0	8,2	5,6	Lavora senza posto fisso	7,5	8,0	7,7
Posto fisso part-time	2,8	7,7	4,7	Posto fisso part-time	15,6	15,4	15,5
Posto fisso full-time	84,7	71,2	79,6	Posto fisso full-time	55,4	42,3	50,4
Pensionato, invalido	6,5	8,2	7,2	Pensionata, invalida	5,6	9,6	7,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>579</i>	<i>382</i>	<i>961</i>	<i>V.a.</i>	<i>603</i>	<i>376</i>	<i>979</i>
<i>Che lavoro fa tuo padre?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>	<i>Che lavoro fa tua madre?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>
Disoccupato	0,3	0,9	0,6	Casalinga, disoccupata	10,9	20,6	14,3
Operaio, commesso, fattorino	38,4	76,3	51,9	Operaia, commessa, colf	28,0	63,4	40,4
Impiegato, op. specializzato	21,2	9,7	17,1	Impiegata, op. specializzata	26,3	6,6	19,4
Titolare negozio	8,8	6,2	7,9	Titolare negozio	8,8	6,3	7,9
Insegnante	13,9	2,5	9,9	Insegnante	16,4	0,7	10,9
Manager, imprenditore	17,4	4,4	12,7	Manager, imprenditore	9,6	2,4	7,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>581</i>	<i>321</i>	<i>902</i>	<i>V.a.</i>	<i>532</i>	<i>287</i>	<i>819</i>

Pertanto, possiamo affermare che la distribuzione degli status socio-economici degli utenti nelle scuole secondarie di primo grado conferma l'esistenza di una forte *stratificazione etnica nell'accesso alle professioni*, fenomeno che si rivela quanto mai iniquo se si prende in considerazione il capitale culturale di cui sono portatrici le famiglie immigrate (Tab. 15).

Tab. 15 - Studenti di scuola secondaria di primo grado: titoli di studio dei genitori, per cittadinanza. Valori percentuali

<i>Titolo di studio padre</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>	<i>Titolo di studio madre</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>
Nessuno	5,0	11,6	7,2	Nessuno	2,9	13,4	6,6
Licenza elementare	2,8	4,0	3,2	Licenza elementare	2,3	6,1	3,7
Licenza media	28,1	22,4	26,2	Licenza media	21,9	21,7	21,8
Diploma, qualifica	38,8	40,4	39,3	Diploma, qualifica	42,1	36,8	40,2
Laurea	25,3	21,6	24,1	Laurea	30,7	22,2	27,7
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>V.a.</i>	<i>579</i>	<i>382</i>	<i>961</i>	<i>V.a.</i>	<i>603</i>	<i>376</i>	<i>979</i>

Vediamo infatti che nella distribuzione dei titoli di studio dei padri e delle madri degli alunni intervistati non si rispecchia la medesima “sperequazione” emersa nel posizionamento occupazionale degli autoctoni e degli immigrati: le rispettive quote di genitori con licenza media e con diploma non divergono significativamente e, se guardiamo a chi possiede una laurea, il vantaggio degli italiani non è così rilevante (+3,7% fra i padri e +8,5% fra le madri). Ciò che invece incide negativamente sul capitale culturale degli stranieri è la proporzione di coloro che risultano senza titolo (fra cui troviamo anche analfabeti), rispettivamente l’11,6% dei padri stranieri e il 13,4% delle madri straniere. Da questo “handicap” genitoriale discendono molte conseguenze possibili, sia nella direzione di una ricaduta negativa sulla possibilità che questi genitori sostengano o aiutino il percorso scolastico dei figli, sia in quella positiva di fornire ai figli una ragione forte di investimento nello studio. Da ultimo, la descrizione del campione della ricerca si conclude con gli aspetti relativi all’appartenenza e alla pratica religiosa (Tab. 16). Sia tra gli italiani che tra gli alunni Cni, la maggioranza si dichiara di religione cattolica (90% degli italiani e 42,7% dei non italiani). Fra gli autoctoni, segue ai cattolici solo il gruppo dei non credenti/osservanti (4,7%), mentre le altre religioni sono rappresentate da esigue minoranze, ad eccezione dell’induismo che non ha osservanti tra gli autoctoni. Fra gli stranieri, invece, troviamo al secondo posto la religione musulmana (22,1%) e la cristiana ortodossa (11,7%). L’appartenenza religiosa, in definitiva, costituisce il tratto che più distingue i due sottogruppi di alunni; non così la pratica: si dichiara infatti praticante la stessa proporzione di ragazzi, indipendentemente dalla nazionalità e dalla religione di appartenenza. La frequenza alle attività scolastiche di Irc (Insegnamento della religione cattolica) è invece diversificata in funzione della nazionalità (che coincide in massima parte con l’osservanza della religione cattolica), anche se vi è un buon 4% di ragazzi che, pur appartenendo ad altra religione, ha scelto di avvalersi.

Tab. 16 - Studenti di scuola secondaria di rimo grado: appartenenza e pratica religiosa, frequenza all’Irc, per cittadinanza. Valori percentuali

<i>A quale religione appartieni?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>	<i>Ti consideri praticante ?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>
Cristiana cattolica	90,3	42,7	71,8	Si	74,8	75,1	74,9
Cristiana protestante	0,3	1,0	0,6	No	25,2	24,9	25,1
Cristiana ortodossa	0,3	11,7	4,7	<i>Totale</i>	100	100	100
Testimoni Geova	0,6	1,0	0,8	<i>V.a.</i>	603	381	984
Ebraica	0,2	0,5	0,3	<i>Ti avvali dell'Irc?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Tot.</i>
Musulmana	0,3	22,1	8,8	Si	80,7	46,4	67,6
Buddista	0,3	2,1	1,4	No	19,3	53,6	32,4
Induista	-	3,1	1,2	<i>Totale</i>	100	100	100
Altro	1,9	9,7	4,9	<i>V.a.</i>	605	385	680
Nessuna	5,7	5,1	5,4				
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>				
<i>V.a.</i>	<i>616</i>	<i>393</i>	<i>1.012</i>				

Sull'Irc, è interessante notare che la scelta di avvalersi cresce con la classe frequentata (passa dal 66,1% in prima al 69,5% in terza), è molto meno diffusa nel capoluogo regionale rispetto alle altre province (58,8% è la media degli avvalentisi a Milano e provincia, contro il 73,2% nelle province di BG, LO, LC, CO, MN, CR) ed è più diffusa tra le femmine (68,5%) rispetto ai maschi (66,7%).

3. Vita di classe: relazioni fra pari in contesti altamente multiculturali

di Mariagrazia Santagati

Introduzione

Verificare il grado di integrazione degli alunni stranieri nelle realtà scolastico-formative rappresenta, senza dubbio, uno degli obiettivi più importanti e attuali nel quadro delle indagini sui processi di inserimento dei giovani stranieri in Italia. Molti sono gli studi che mettono in luce la multidimensionalità e la complessità dell'integrazione (Cesareo, Blangiardo, 2009; Zincone, 2009), concetto che è stato definito e declinato in maniera differente nelle molteplici ricerche su scuola e formazione svolte negli ultimi decenni¹, e che si configura come un campo in cui si intrecciano esperienze individuali e familiari, iniziative, pratiche e progetti attivati dalle istituzioni scolastiche, politiche formative messe in atto a livello locale e nazionale per la gestione della multiculturalità nei sistemi formativi (Queirolo Palmas, 2006; Santagati, 2012).

Dopo numerose ricerche finalizzate a ricostruire i percorsi e le scelte scolastiche degli adolescenti stranieri, la delicata transizione tra formazione e lavoro, i nodi cruciali dell'esperienza scolastica tra successo e disagio (Besozzi, Colombo, 2007; 2009; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009), l'ultima indagine biennale condotta dal gruppo di lavoro dell'Area Scuola dell'Orim (2010/11) si focalizza su una specifica dimensione dell'integrazione scolastica: il *sistema di relazioni che caratterizza gli alunni italiani e stranieri*, dalla cui analisi si può comprendere come si sta realizzando il processo integrativo nella quotidianità, dentro e fuori dalle aule scolastiche². L'esperienza scolastica è, in effetti, innervata e attraversata da relazioni tra soggetti diversi. La loro forma, qualità e intensità è segnata da un ambiente altamente strutturato, da intendere come un vero e proprio sistema sociale (Parsons, 1997), contraddistinto da un assetto burocratico, dalle caratteristiche "ecologiche" della classe (numero di studenti, organizzazione del tempo scuola, disposizione spaziale, ecc.) e da

¹ Per un *excursus* sulle indagini che si sono occupate di relazioni interetniche in classe, cfr. Besozzi, 2011b; Santagati, 2011a.

² Chiari (2011) propone una rassegna delle ricerche svolte a livello internazionale, con un'attenzione specifica agli effetti del lavoro di gruppo cooperativo sul grado di accettazione e di integrazione degli allievi stranieri nel gruppo classe.

una cultura didattica prevalente, elementi che influenzano l'interazione in classe (Brint, 2007). La classe, pertanto, può essere considerata un luogo cruciale per l'analisi delle dinamiche relazionali, caratterizzandosi per uno *specifico clima*, atmosfera socio-emotiva definita non solo da un sistema cognitivo, normativo, comportamentale cui si riferisce il processo di socializzazione, ma profondamente influenzata dal tipo di interazioni, vissuti e relazioni che si creano tra gli attori in gioco, ovvero principalmente studenti e insegnanti (Chiari, 1994; Cohen et al., 2009).

3.1 Scuole multietniche e climi di classe: le ricerche sul campo

In questo quadro, diversi approfondimenti e studi realizzati in Italia affrontano il tema delle relazioni interetniche in classe, rilevando atteggiamenti e comportamenti che scaturiscono dall'esperienza della diversità culturale³. Da queste analisi – che si basano su ricerche empiriche, condotte nei differenti ordini e gradi di istruzione e nella formazione professionale, e che utilizzano metodologie di tipo quantitativo e qualitativo – emergono, in sintesi, alcuni aspetti salienti. In primo luogo, si descrivono *i tratti caratteristici del sistema relazionale dei giovani stranieri*, mettendo in evidenza:

- una rete relazionale che, per quanto riguarda l'ampiezza e l'eterogeneità, dipende dall'età di arrivo in Italia e dagli anni di residenza (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Casacchia et al., 2008; Fondazione Giovanni Agnelli, 2007);
- una minore importanza attribuita alle relazioni con i compagni di scuola da parte degli stranieri rispetto agli italiani (Gilardoni, 2008);
- un deficit di socialità legato alla condizione di immigrato (Baldoni, Carbonai, 2008), un ridotto capitale sociale e un isolamento relazionale nell'ambiente scolastico (Eve, Ricucci, 2009);
- buone relazioni “dichiarate” con i compagni, limitate al contesto scolastico, con al massimo l'individuazione di un miglior amico/amica particolarmente disponibile durante la prima fase dell'inserimento (Caneva, 2011).

Per quanto riguarda *il livello di soddisfazione degli allievi stranieri*, relativo alle opportunità di contatto e di relazione con i compagni, le indagini sottolineano:

- una valutazione positiva dell'esperienza scolastica e formativa, soprattutto in contesti che stimolano la conoscenza reciproca e la collaborazione, ma anche alcune sacche di disagio e zone critiche, sul versante dell'appren-

³ Anche a livello internazionale, molteplici sono gli studi che si occupano di analizzare l'influenza della cultura scolastica e del clima di classe sullo svantaggio degli studenti appartenenti alle minoranze etniche, nonché di considerare le differenze fra scuole e fra classi che possono dare origine e incrementare le disuguaglianze nelle performance scolastiche dei differenti gruppi etnici (Banks, Park, 2010; Arum, Beattie, Ford, 2011).

dimento e del benessere relazionale (Colombo, Langialonga, 2007; Colombo M., 2009b; Santagati, 2011a);

- una tendenza che accomuna italiani e stranieri nel preferire gruppi e amici che non fanno parte del contesto scolastico, ma anche una omofilia nazionale più marcata fra gli italiani (Mantovani, 2008);
- l’influenza del genere, ancora più della cittadinanza, sulla capacità dei ragazzi stranieri di costruire relazioni nel microcosmo della classe, per molti dei quali la scuola rappresenta l’unica opportunità di contatto con i coetanei. Si nota una propensione al contatto interetnico più marcata fra gli studenti stranieri, che attivano legami di sostegno emotivo verso i compagni più degli italiani (Martini, 2011).

Gli studi non mancano di approfondire *i meccanismi di marginalizzazione delle minoranze etniche*⁴ nei contesti formativi, osservando:

- la presenza di pregiudizi, di forme di discriminazione e razzismo, anche a partire dai bambini delle scuole primarie, tra cui è diffusa la paura degli “altri” (Tabet, 1997);
- dinamiche relazionali diversificate, per cui vi sono bambini che sono ricercati dai compagni di scuola per giocare e vengono coinvolti nelle attività di gruppo, ma vi sono anche alunni stranieri nei confronti dei quali i compagni mettono in atto strategie di emarginazione (presa in giro, non coinvolgimento nel gioco, rifiuto esplicito, ecc.) e altri che sembrano addirittura invisibili ai compagni autoctoni (Rapari, 2007);
- l’affermazione di marcate distanze sociali tra soggetti e gruppi di preadolescenti, nonostante la prossimità vissuta in classe (Besozzi, 1999);
- una difficoltà degli adolescenti immigrati a esplicitare episodi di razzismo, considerandolo un prezzo da pagare, soprattutto nella prima fase di inserimento, per crescere in un mondo cui non sono del tutto appartenenti (Maroni, 2010);
- una “normalizzazione” delle forme di intolleranza, ma anche un’aperta ostilità dei giovani italiani verso gli stranieri collegata a un’alta incertezza e preoccupazione per il proprio futuro (Swg, Istituto Iard, 2010; Gfk-Eurisko, 2010).

Alcuni risultati di ricerca marcano, infine, *l’importanza del clima di classe*, delle relazioni fra compagni e con gli insegnanti, con ricadute sul benessere personale, sulla motivazione allo studio, sulla riuscita scolastica (Giovannini, Queirolo Palmas, 2002), anche se tali condizioni ambientali positive paiono agire più per gli studenti autoctoni che per quelli di origine immigrata (Ravacca, 2009).

⁴ Per un approfondimento sui concetti (ad esempio pregiudizio, razzismo, discriminazione, etnocentrismo, ecc.), cfr. Zanfrini, 2004.

La nostra indagine si inserisce all'interno del filone di studi finora illustrato, sostenendo la tesi che l'integrazione viene influenzata dalla qualità e dalla frequenza delle relazioni orizzontali e verticali vissute a scuola, dal livello di comunicazione e di scambio, dagli atteggiamenti e dai comportamenti assunti nelle interazioni. In queste ultime, possono verificarsi dinamiche di razzismo, pregiudizio, discriminazione, ma anche sviluppo di significativi legami affettivi e amicali.

Attraverso la presentazione dei risultati dell'indagine, questo capitolo propone un'analisi delle relazioni fra compagni nelle classi con elevata presenza di alunni con cittadinanza non italiana delle scuole lombarde⁵. Nei paragrafi successivi, si prenderà in esame *il punto di vista degli alunni italiani e stranieri* inseriti in classi di scuole secondarie di I grado lombarde, caratterizzate da una percentuale di alunni con cittadinanza non italiana pari o superiore al 30%. A partire dai dati raccolti tramite i questionari somministrati agli studenti, si descriverà la natura dei rapporti interetnici tra compagni di classe, con l'obiettivo di verificare l'ipotesi che un clima aperto e favorevole allo scambio tra pari di diversa provenienza nazionale si correla positivamente a un più alto grado di integrazione, cui consegue una maggiore soddisfazione per l'esperienza formativa.

Il sistema delle relazioni interetniche, dentro le realtà di istruzione e formazione, è analizzato pertanto, in questo capitolo, dalla prospettiva degli alunni. La prima parte del questionario compilato da 1.040 allievi italiani e stranieri di scuole secondarie di primo grado della Lombardia è intitolata "Amici e compagni di classe". Questa sezione del questionario comprende *items* che rilevano gli stati di malessere/benessere provati dagli studenti nel contesto scolastico, il grado di soddisfazione rispetto all'esperienza scolastica e la valutazione complessiva delle relazioni con i pari. Si raccolgono, infine, opinioni sulle relazioni interetniche e sulla multiculturalità presente nella propria classe.

Mediante i dati prodotti nella fase quantitativa della ricerca, nei paragrafi che seguono si analizzano: la qualità e l'intensità delle relazioni tra italiani e stranieri, il grado di fiducia, di accettazione o rifiuto reciproci, l'eventuale presenza di forme di razzismo e di prevaricazione, la valutazione della multiculturalità nel contesto formativo, tenendo conto delle differenze fra gli allievi a livello di caratteristiche socio-demografiche, di esperienza migratoria, di numerosità di alunni con cittadinanza non italiana nelle classi.

⁵ Per quanto riguarda il disegno della ricerca, il campione, la metodologia e le tecniche di rilevazione utilizzate, cfr. il cap. 2 di M. Colombo.

3.2 I rapporti con i compagni tra soddisfazione e sfiducia

Da una prima lettura generale dei dati, si evince che gli alunni del campione, pur collocati in scuole complesse e di frontiera, hanno *un'idea complessivamente positiva dell'esperienza scolastica*⁶. Alla domanda *Vai volentieri a scuola?*, la maggioranza degli studenti (51%) risponde abbastanza, il 28,2% molto o moltissimo, mentre il 20,8% poco o per niente (Tab. 1). Tra gli stranieri, la percentuale di coloro che vanno a scuola volentieri è superiore a quella degli italiani (il 32,5% risponde molto o moltissimo a confronto con il 25,2% degli autoctoni).

Tab. 1 - “Vai volentieri a scuola?” per cittadinanza e genere. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Di cui femmine</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui femmine</i>	<i>Totale</i>
Per niente	5,9	2,8	4,8	0,9	5,5
Poco	17,3	13,4	12,3	8,2	15,3
Abbastanza	51,6	53,0	50,1	51,8	51,0
Molto	20,9	24,4	22,3	25,9	21,5
Moltissimo	4,3	6,4	10,5	13,2	6,7
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>626</i>	<i>283</i>	<i>399</i>	<i>220</i>	<i>1.025</i>

L'atteggiamento positivo verso l'andare a scuola si lega alla cittadinanza, ma anche alle appartenenze di genere, all'età e al titolo di studio dei genitori: tra chi va più volentieri a scuola troviamo soprattutto stranieri, ragazze, con un'età tra i 12-13 anni e con genitori con un elevato livello di istruzione.

Tab. 2 - “Sei soddisfatto della scuola che frequenti?” per cittadinanza, età, genere. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Di cui con 12 anni o meno</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui femmine</i>	<i>Totale</i>
Per niente	4,7	1,1	2,8	0,9	3,9
Poco	13,6	12,9	11,7	8,3	12,9
Abbastanza	40,9	32,0	42,9	41,7	41,7
Molto	28,3	33,7	28,1	30,3	28,2
Moltissimo	12,5	20,2	14,5	18,8	13,3
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>623</i>	<i>178</i>	<i>392</i>	<i>218</i>	<i>1.015</i>

Rispetto al grado di soddisfazione verso l'esperienza formativa (Tab. 2) che, nel complesso, è piuttosto elevata (il 41,7% del campione è abbastanza soddisfatto e il 41,5% lo è molto o moltissimo), si evidenzia una notevole convergenza tra italiani e stranieri, con differenze percentuali di pochi punti. In gene-

⁶ In precedenti indagini dell'Orim, era emerso che anche in casi di evidenti difficoltà e insuccessi, i giovani stranieri mantengono elevati livelli di soddisfazione e benessere rispetto all'esperienza scolastica, indipendentemente dai risultati ottenuti (Besozzi, Colombo, 2007).

rale, fra gli italiani sembra pesare maggiormente l'età, con una maggiore soddisfazione tra i più giovani, mentre tra gli stranieri il genere, con una rilevante quota di ragazze altamente soddisfatte.

L'elevato livello di soddisfazione è confermato poi dalle risposte alla domanda *Hai problemi a scuola?*, riguardo alla quale la maggioranza del campione sostiene di non avere problemi (40,1%) o di averne pochi (45,5%). I dati della tabella 3 mettono in luce differenze significative tra italiani, stranieri nati all'estero e nati in Italia. In particolare:

- fra chi dichiara di non avere problemi scolastici, spicca il gruppo degli italiani (47,1% di questi alunni), seguiti dagli stranieri nati in Italia (33,3%) e da coloro che sono nati all'estero (27,6%);
- al contrario, fra chi riconosce di avere pochi problemi, è elevato il numero degli stranieri nati all'estero (50,2%), seguiti dal gruppo dei nati in Italia (46,5%) e degli italiani (43,2%);
- fra chi mostra di avere abbastanza problemi, gli stranieri, indipendentemente dal luogo di nascita, si collocano sullo stesso livello percentuale (17%), mentre solo il 7,7% degli italiani sceglie questa modalità di risposta.

Tra chi manifesta un vissuto maggiormente problematico nella scuola, ovvero gli stranieri, particolarmente rappresentata è la componente costituita dai giovani di origine africana, da alunni con un'età più elevata della media, da soggetti con scarse risorse economiche e culturali a disposizione. Si tratta di soggetti simili a quelli inclusi nel gruppo "a basso profilo", individuato in una ricerca tra gli studenti stranieri delle scuole secondarie di secondo grado e nella formazione professionale lombarda (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009), che manifestano uno specifico disagio derivante dalla loro posizione particolarmente deprivata (Colombo M., 2009b), correndo un rischio concreto di integrazione subalterna o assimilazione segmentata discendente (Portes, Fernandez-Kelly, Haller, 2009).

Tab. 3 - "Hai problemi a scuola?" per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
No	47,1	29,2	27,6	33,3	40,1
Sì, pochi	43,2	49,1	50,2	46,5	45,5
Sì, abbastanza	7,7	17,4	17,3	17,5	11,5
Sì, molti	1,9	4,3	4,9	2,6	2,8
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>622</i>	<i>397</i>	<i>283</i>	<i>114</i>	<i>1019</i>

Si sottolinea, tuttavia, che approfondendo il tipo di problemi esperiti dai giovani stranieri, da questi ultimi non vengono segnalate questioni di tipo relazionale, ma piuttosto aspetti connessi allo studio, alla difficoltà in alcune materie, alla fatica di stare scuola e di esprimersi. Solo il 5,9% del totale del

campione (si tratta complessivamente di 38 alunni), equamente suddiviso tra italiani e stranieri, dichiara di non andare d'accordo con i compagni⁷.

Un'ultima domanda, che descrive ancora in termini generali lo stato di benessere/malessere degli alunni – *Ti capita di avvertire un senso di ansia quando entri in classe?* – evidenzia una certa somiglianza nelle percentuali di risposta tra italiani e stranieri: il 62,7% degli italiani e il 56,8% degli stranieri non avvertono mai o quasi mai ansia all'entrata in classe, il 29,3% degli italiani e il 30,7% degli stranieri lo sentono ma solo qualche volta, l'8% degli italiani e il 12,6% degli stranieri si trovano a provare ansia nell'ingresso in classe spesso o addirittura sempre.

Passando alle considerazioni più specifiche sulle relazioni con i pari in classe, nella domanda *Come ti trovi con i tuoi compagni?* complessivamente fra gli alunni prevale la percezione di trovarsi bene (69,7%) o abbastanza bene (19,4%). Sono solo il 2,7% del totale coloro che dichiarano di trovarsi male o abbastanza male con i compagni, mentre più significativa è l'area degli incerti, ovvero di chi non si trova né bene né male (8,3%).

Tab. 4 - “Come ti trovi con i tuoi compagni?” per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
Bene	71,7	66,5	63,7	73,5	69,7
Abbastanza bene	17,4	22,4	23,9	18,6	19,4
Né bene né male	9,1	7,1	8,5	3,5	8,3
Abbastanza male	1,0	2,0	1,8	2,7	1,4
Male	0,8	2,0	2,1	1,8	1,3
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>625</i>	<i>397</i>	<i>284</i>	<i>113</i>	<i>1.022</i>

La valutazione del rapporto con i compagni varia, però, se si considerano le differenze tra italiani e stranieri, con una notevole distanza nelle risposte tra nati all'estero e nati in Italia⁸. La percentuale di stranieri nati in Italia (73,5%) e di italiani (71,5%) che sostengono di trovarsi bene con i compagni supera di circa 10 punti percentuali gli stranieri nati all'estero (63,5%). Si consideri, inoltre, che tra chi risponde di star bene con i compagni, maggiore è la percentuale di maschi, pari al 71,8%, rispetto a quella delle femmine (67,5%).

Prendendo ora in esame il tipo di relazioni che si instaurano fra compagni di scuola, sinteticamente si può affermare che la maggioranza degli alunni sot-

⁷ Per le difficoltà relative ai rapporti con gli insegnanti, cfr. il cap. 5.

⁸ In una recente ricerca svolta dal Cnel (2011) sulle seconde generazioni in Italia, in un campione di 414 stranieri delle scuole secondarie di secondo grado, il 33,3% ha incontrato nel proprio percorso difficoltà di rapporto con i compagni di classe sia nelle scuole primarie sia nelle scuole secondarie di primo grado. Una percentuale minore (23,9%) ha avuto problemi dello stesso tipo nelle scuole secondarie di secondo grado: si tratta, ovviamente, di giovani interamente scolarizzati nel sistema scolastico italiano, che hanno visto affievolirsi nel tempo i problemi relazionali e di inserimento.

tolinea il fatto che i pari assumono in genere atteggiamenti e comportamenti positivi nei propri confronti: nelle classi, dunque, vi è un alto grado di reciprocità. In effetti, la maggioranza dei giovani intervistati pensa che i compagni (Tab. 5):

- si fidano spesso di loro (51,6%);
- non vogliono comandare quasi mai (42,4%);
- non ce l’hanno quasi mai con loro (40,3%);
- li aiutano spesso quando ne hanno bisogno (35,6%);
- non li prendono in giro quasi mai (35,5%).

Tab. 5 - “Con che frequenza pensi che i tuoi compagni...?” per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>					<i>Totale V.%</i>	<i>Totale V.a.</i>
	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>		
Ce l’hanno con te	33,2	43,2	19,7	3,2	0,6	100	618
Si fidano di te	2,8	6,5	18,8	56,1	15,9	100	618
Ti aiutano quando ne hai bisogno	3,7	6,8	26,7	37,5	25,2	100	618
Ti prendono in giro	34,6	38,3	17,4	6,6	3,1	100	619
Vogliono comandare	41,6	23,5	21,8	8,3	4,9	100	616
	<i>Stranieri</i>					<i>Totale V.%</i>	<i>Totale V.a.</i>
	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>		
Ce l’hanno con te	35,5	35,8	23,3	4,7	0,8	100	386
Si fidano di te	5,4	9,0	23,5	44,4	17,6	100	387
Ti aiutano quando ne hai bisogno	6,6	8,4	23,8	32,7	28,6	100	395
Ti prendono in giro	36,9	27,7	21,5	8,5	5,4	100	390
Vogliono comandare	43,8	20,4	19,6	9,5	6,7	100	388

Non vi sono rilevanti differenze nelle risposte di italiani e stranieri a proposito degli atteggiamenti dei compagni, così come non si evidenziano particolari distanze tra gli alunni con cittadinanza non italiana nati all’estero o nel nostro paese.

Un’attenzione specifica è da rivolgere, tuttavia, alla fiducia, componente essenziale del capitale sociale degli alunni, ricevuta o data ai compagni di classe⁹. Per quanto riguarda la fiducia ricevuta (Tab. 5), significativamente inferiore è la percentuale di stranieri (44,4%) che godono spesso della fiducia dei compagni di classe, rispetto alla percentuale degli italiani (56,1%). Ricevere spesso la fiducia dai compagni è indicato più dalle femmine, dagli stranieri di specifiche provenienze (ad es. Europa centro orientale) e da chi proviene da famiglie con un capitale economico elevato (misurato sulla base della po-

⁹ Sul ruolo del capitale sociale nei percorsi e nelle scelte degli adolescenti italiani e stranieri in Italia, cfr. Besozzi, 2009.

sizione lavorativa): la fiducia, pertanto, appare collegarsi alla reputazione degli allievi, costruita sulla base della posizione socio-professionale dei genitori.

Tab. 6 - “Quanta fiducia hai nei tuoi compagni di classe?” per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Stranieri nati all'estero</i>	<i>Stranieri nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
Per nulla	3,2	8,4	9,6	5,3	5,2
Poca	8,9	13,9	14,9	11,5	10,8
Né molta né poca	22,0	24,1	26,2	18,6	22,8
Abbastanza	43,3	38,0	36,5	41,6	41,2
Molta	22,6	15,7	12,8	23,0	19,9
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>619</i>	<i>395</i>	<i>282</i>	<i>113</i>	<i>1.014</i>

Dall'altro lato, per ciò che concerne le persone cui dare fiducia (Tab. 6), emerge che il 41,2% del campione si fida abbastanza dei compagni, il 22,8% non nutre né molta né poca fiducia nei loro confronti, il 19% ripone molta fiducia in loro, il 16% si fida poco o per niente dei coetanei della classe. Agli estremi opposti:

- hanno molta fiducia nei compagni il 22,6% degli italiani, il 23% degli stranieri nati in Italia e il 12,8% degli stranieri nati all'estero;
- si fidano poco o per niente, il 24,5% degli stranieri nati all'estero, il 16,8% dei nati in Italia, il 12,1% degli italiani.

Incrociando gli items relativi alla fiducia ricevuta e data ai compagni (Tab. 7), emergono le medesime differenze tra italiani e stranieri. In effetti, il 35,7% degli stranieri dà e riceve scarsa fiducia dai compagni (vs. il 26,4% degli italiani); l'80,5% degli italiani gode e offre un'elevata fiducia ai compagni, per contro tra gli stranieri questa situazione, pur significativa, è meno diffusa (74,8%).

Tab. 7 - Fiducia ricevuta e data ai compagni per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Fiducia data ai compagni</i>			<i>Totale</i>
	<i>Per nulla - poca</i>	<i>Né molta né poca</i>	<i>Abbastanza - molta</i>	
	<i>Italiani</i>			
Scarsa (mai - quasi mai)	26,4	11,2	5,4	9,2
Media (qualche volta)	36,1	23,1	14,1	18,7
Elevata (spesso - sempre)	37,5	65,7	80,5	72,2
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>72</i>	<i>134</i>	<i>405</i>	<i>611</i>
	<i>Stranieri</i>			
Mai - quasi mai	35,7	12,8	6,8	14,6
Qualche volta	29,8	28,7	18,4	23,4
Spesso - sempre	34,5	58,5	74,8	62,0
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>84</i>	<i>94</i>	<i>206</i>	<i>384</i>

Gli stranieri sono sovrarappresentati tra coloro che dispongono di limitati livelli della risorsa relazionale “fiducia”, mentre risultano un po’ meno rappresentati tra gli alunni che danno e ricevono fiducia in quantità considerevoli. Il gap tra stranieri e italiani che possiedono questa risorsa relazionale non è, tuttavia, così allarmante, anche perché è costruito in larga parte da alunni da poco giunti nella scuola italiana, mentre per i nati in Italia vale una più estesa reciprocità.

Infine, circa il modo in cui vengono percepiti dagli allievi i rapporti che si instaurano in classe (Tab. 8), l’80% del campione afferma che con i compagni si sente tra amici, indicando il prevalere del sentimento di amicizia nel descrivere i legami che si vivono in classe.

Tab. 8 - “Nella tua classe ti senti prevalentemente...?” per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
Tra amici	85,8	70,9	68,4	77,0	80,0
Tra conoscenti	8,9	10,9	11,0	10,6	9,7
Tra estranei	0,5	1,8	2,5	0	1,0
Tra nemici	0,8	1,3	1,4	0,9	1,0
Non so	4,0	15,2	16,7	11,5	8,4
<i>Totale V %</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>620</i>	<i>395</i>	<i>282</i>	<i>113</i>	<i>1.015</i>

Questa visione è particolarmente diffusa tra gli italiani (85,8%), mentre è meno presente tra gli stranieri nati in Italia (77,0%) e tra i nati all’estero (68,4%). Tra questi ultimi, prevale l’incertezza: il 16,7% di essi “non sa” definire il tipo di rapporto che li lega ai compagni (versus il 4% degli italiani).

3.3 Interazioni tra italiani e stranieri

I dati ricavati dalla somministrazione del questionario consentono di tracciare un quadro relativo a come si configurano le relazioni interetniche tra compagni, in contesti influenzati da un’elevata presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Prima di tutto, si analizza con chi i ragazzi trascorrono l’intervallo, da considerare come uno dei più significativi momenti di socializzazione informale dell’esperienza scolastica (Brint, 2007). Alla domanda *Nei momenti di intervallo con chi preferisci stare?*, la maggioranza degli intervistati si posiziona sull’opzione “non ho preferenze, sto con tutti” (80,5%), modalità di risposta scelta dall’83,6% degli italiani e dal 75,4% degli stranieri (Tab. 9).

Passare l’intervallo con compagni della propria nazionalità (9% del campione) è un’abitudine che riguarda, soprattutto, gli italiani (10%) e in misura minore gli stranieri (7,4%) (cfr. Mantovani, 2008); stare con compagni di altre nazionalità, situazione diffusa tra il 6,3% del campione, è tipico degli stranieri

(nati in Italia, pari al 16,2% e nati all'estero, ovvero l'11,5% di essi), ma non si manifesta come una scelta preferenziale degli italiani (3%).

Tab. 9 - “Nei momenti di intervallo con chi preferisci stare?” per cittadinanza e provenienza continentale. Valori percentuali

	Italiani	Stranieri	Di cui nati estero	Di cui nati in Italia	Tot.	Europa	Africa	Asia	America
Da solo/da sola	3,4	5,6	7,1	1,8	4,2	5,5	8,2	12,0	3,7
Non ho preferenze, sto con tutti	83,6	75,4	75,4	75,7	80,5	85,3	77,6	54,7	84,1
Sto soprattutto con i compagni della mia nazionalità	10,0	7,4	7,9	6,3	9,0	4,1	2,0	22,7	1,2
Sto soprattutto con compagni di altre nazionalità	3,0	11,5	9,6	16,2	6,3	5,1	12,2	10,7	11,0
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>623</i>	<i>391</i>	<i>280</i>	<i>111</i>	<i>1.014</i>	<i>74</i>	<i>49</i>	<i>75</i>	<i>82</i>

Considerando le differenti provenienze continentali degli stranieri (Tab. 9), la *mixité* al momento dell'intervallo è particolarmente evidente tra gli europei (nel campione, in prevalenza albanesi, romeni, ucraini) e i latinoamericani (tra cui ecuadoriani, peruviani, ecc.), mentre gli africani (soprattutto egiziani e marocchini) dichiarano di stare con compagni di altre nazionalità (12%) o da soli (8,2%). Quasi un quarto degli asiatici del campione (tra cui sono particolarmente rappresentati filippini, indiani e cinesi) predilige, infine, passare l'intervallo con i compagni del proprio gruppo nazionale (22,7%): è diffusa, fra di essi, anche una condizione di solitudine (12%) e una socializzazione interetnica tra stranieri (10,7%).

Ragionando sul grado di coinvolgimento in episodi critici verificatisi in classe (risse, razzismo, prepotenze: cfr. Tab. 10), complessivamente agli alunni del campione nell'ultimo anno scolastico è capitato di:

- assistere ad una rissa (è successo al 66,2%, dato ricavato dalla somma delle opzioni “sì, una o due volte” e “sì, più di due volte”);
- assistere a una prepotenza (55,3%);
- assistere a episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri (41,8%);
- subire prepotenze da parte dei compagni di scuola (28,4%);
- essere coinvolto in una rissa (19,8%);
- essere coinvolto in episodi di razzismo (13,8%).

Tab. 10 - “Dall’inizio dell’a.s. a oggi a scuola ti è capitato di...” per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>			<i>Totale V.%</i>	<i>Totale V.a.</i>
	<i>No, mai</i>	<i>Sì, una o due volte</i>	<i>Sì, più di due volte</i>		
Assistere a una rissa	34,3	48,1	17,6	100	621
Essere coinvolto in una rissa	83,6	13,3	3,0	100	623
Assistere a episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri	60,2	31,4	8,4	100	621
Essere coinvolto in episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri	90,6	6,6	2,7	100	620
Subire prepotenze da parte dei compagni di scuola	75,2	19,8	5,0	100	620
Assistere a una prepotenza	43,0	41,2	15,8	100	621
	<i>Stranieri</i>			<i>Totale V.%</i>	<i>Totale V.a.</i>
	<i>No, mai</i>	<i>Sì, una o due volte</i>	<i>Sì, più di due volte</i>		
Assistere a una rissa	33,0	46,5	20,5	100	385
Essere coinvolto in una rissa	73,9	20,5	5,5	100	380
Assistere a episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri	55,4	33,1	11,5	100	381
Essere coinvolto in episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri	78,8	16,0	5,2	100	382
Subire prepotenze da parte dei compagni di scuola	65,8	28,1	6,1	100	377
Assistere a una prepotenza	47,8	40,7	11,5	100	381

Sono più diffuse, pertanto, situazioni in cui i ragazzi si trovano ad assistere piuttosto che realtà in cui vi è un coinvolgimento diretto degli alunni in questi episodi critici¹⁰. Tuttavia, le maggiori differenze tra italiani e stranieri si riscontrano proprio considerando le esperienze problematiche vissute in prima persona.

Rispetto al coinvolgimento in una rissa, la percentuale di stranieri che ha partecipato (1-2 volte, più di 2 volte) è superiore (26%) a quella degli italiani (16,3%), salendo ulteriormente (30%) tra gli stranieri di prima generazione. Si tratta di un’esperienza profondamente connotata a livello di genere, che ha coinvolto solo il 3,2% delle alunne italiane e il 17,3% delle straniere, e di età, riguardando soprattutto ragazzi con un’età superiore alla media (ripetenti e in ritardo).

Anche l’esperienza diretta del razzismo è superiore fra gli stranieri (il 21,2% è stato coinvolto 1-2 volte, più di 2 volte) che fra gli italiani (9,3%). A un livello intermedio si colloca, a tal proposito, l’esperienza della seconda generazione (il 17% degli stranieri nati in Italia ha avuto un coinvolgimento diretto in almeno un episodio di razzismo). Complessivamente, il 12,2% degli

¹⁰ A conferma di ciò, in una ricerca sugli adolescenti stranieri e italiani a Roma e a Genova, è emerso che la percezione soggettiva del razzismo, piuttosto alta e diffusa nei due gruppi, non è direttamente legata a esperienze personali (Benasso, Cortellesi, Villa, 2010).

alunni e il 6,1% delle alunne italiani ha partecipato a episodi definiti come razzisti, mentre ben il 30% degli allievi stranieri e il 13,8% delle allieve straniere ha sperimentato il razzismo sulla propria pelle: in tutti e due i casi, la percentuale dei maschi coinvolti è quasi doppia a quella delle femmine.

Il 34,2% degli stranieri, inoltre, dichiara di aver subito più volte prepotenze dai compagni a fronte del 24,8% degli italiani che scelgono la medesima risposta, con una lieve accentuazione fra gli stranieri nati in Italia (35,1%).

A conclusione della sezione relativa alle relazioni con i compagni, gli alunni delle scuole secondarie di I grado del campione fanno una valutazione esplicita della multiculturalità in classe, rispondendo alla domanda *Sei contento di avere compagni di classe di nazionalità diverse dalla tua?* e dichiarando il proprio accordo/disaccordo rispetto all'affermazione *Avere in classe compagni di altri paesi è positivo*.

Relativamente al primo item, il 65,5% del campione è moltissimo o molto contento di avere compagni di altre nazionalità, il 26,6% è abbastanza contento e il restante 7,9% lo è poco o per nulla (Tab. 11). Il maggior apprezzamento rispetto alla multiculturalità è espresso dagli stranieri (il 75,1% di loro dichiarano di essere molto/moltissimo contenti di avere compagni di altre nazionalità contro il 59,4% degli italiani), mentre una peggiore valutazione è data dal 10,3% degli italiani (che scelgono le modalità di risposta “poco” o “per niente”) a fronte del 4% degli stranieri. Non si rilevano, inoltre, rilevanti differenze nelle risposte di stranieri di prima e seconda generazione, se non nell’opzione “moltissimo”, in cui il 25,9% degli italiani è superato notevolmente dagli stranieri nati all'estero (38,3%) ma soprattutto dai nati in Italia (41,6%) che evidenziano con forza il valore della diversità nazionale (culturale) a scuola.

Tab. 11 - “Sei contento di avere compagni di classe di nazionalità diverse dalla tua?” per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
Per niente	3,5	1,5	2,1	,0	2,8
Poco	6,8	2,5	2,8	1,8	5,1
Abbastanza	30,3	20,8	20,2	22,1	26,6
Molto	33,5	35,9	36,5	34,5	34,4
Moltissimo	25,9	39,2	38,3	41,6	31,1
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>621</i>	<i>395</i>	<i>282</i>	<i>113</i>	<i>1.016</i>

Questa valutazione della multiculturalità in classe viene confermata dal fatto che l'84,1% degli stranieri concorda con l'idea che avere in classe compagni di altri paesi sia un fatto positivo, dato che sale al 89,5% tra gli stranieri nati in Italia e scende al 67,7% tra gli italiani (Tab. 12). Tra questi ultimi, risulta essere maggiore l'indifferenza e la sospensione del giudizio (il 24,9% di essi non è né d'accordo né in disaccordo) sulla presenza di stranieri in classe, mi-

nore è invece l'esplicita scelta di italiani che riconoscono nella multiculturalità un elemento negativo per la propria esperienza scolastica (7,4%).

Tab. 12 - “Avere in classe compagni di altri paesi è un fatto positivo”, per cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
D'accordo	67,7	84,1	81,9	89,5	74,1
Né d'accordo né in disaccordo	24,9	11,1	12,8	7,0	19,5
In disaccordo	7,4	4,8	5,3	3,5	6,4
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>622</i>	<i>396</i>	<i>282</i>	<i>114</i>	<i>1.018</i>

3.4 Una sfida per tutti: l'apertura ai compagni di altre nazionalità

Dopo aver esplorato il vissuto degli alunni rispetto alle relazioni con i compagni, può essere opportuno approfondire il legame di queste con l'esperienza migratoria di una parte significativa di alunni intervistati nati all'estero, analizzata tenendo in considerazione le variabili relative al numero di anni di residenza in Italia e all'ordine di scuola in cui si sono inseriti per la prima volta all'arrivo nel nostro paese.

Da uno sguardo generale agli incroci tra variabili, si può affermare che il livello di soddisfazione rispetto all'esperienza scolastica (rilevato dalle domande sei soddisfatto, vai volentieri a scuola, ecc.) è, senza dubbio, più alto fra gli stranieri che sono arrivati di recente e appare decrescere all'aumento degli anni di residenza. D'altro canto i problemi vissuti sono maggiori per chi ha un'esperienza di migrazione recente, mentre la percezione di situazioni problematiche è minore se si è entrati nel sistema scolastico fin da piccoli, a partire dalla scuola dell'infanzia. L'esperienza scolastica considerata in queste domande, tuttavia, è connessa principalmente con lo studio, le discipline, il rendimento: l'alta soddisfazione dei neoarrivati si collega, probabilmente, al grande investimento delle scuole nella gestione della fase dell'accoglienza, mentre sottolinea una maggiore difficoltà nel gestire i passaggi successivi del percorso scolastico degli allievi stranieri (Santagati, 2012).

Ciò che migliora all'aumentare degli anni di residenza in Italia e con una scolarizzazione totale (o quasi) nel sistema scolastico italiano, invece, è la relazione con compagni: i giovani stranieri presenti da oltre 6 anni in Italia si trovano particolarmente bene con i compagni, ricevono e danno loro maggiore fiducia, in classe si sentono tra amici. Un'influenza piuttosto forte dell'anzianità migratoria e scolastica degli allievi si evidenzia nella socializzazione durante l'intervallo: “non ho preferenze, sto con tutti” è la risposta scelta dall'81% di coloro che sono in Italia da più di 6 anni e dall'84,8% degli scolarizzati dalla scuola dell'infanzia (cfr. dato medio degli stranieri: 70,9%).

Rispetto al coinvolgimento in episodi critici, invece, le percentuali sono particolarmente alte fra coloro che sono in Italia da meno di 2 anni: il 37,2% ha partecipato a una rissa (1-2 volte, 2 o più volte), il 26% è stato coinvolto in un episodio di razzismo, il 39,6% ha subito prepotenze dai compagni (cfr. i dati medi relativi agli stranieri, significativamente inferiori ai precedenti, nella Tab. 10 del par. 3.3). Si ipotizza l'alta vulnerabilità dei neoarrivati e una minore tendenza a interpretare etnicamente o non drammatizzare i problemi che si verificano nelle relazioni tra pari, man mano che aumentano gli anni di residenza.

Infine, avere compagni di altre nazionalità in classe è considerato un fatto positivo dall'86,1% di coloro che sono in Italia da più di 6 anni e dal 65,5% di quelli che sono arrivati da meno di 2 anni, a testimonianza del fatto che la valutazione positiva dell'esperienza scolastica e l'appartenenza a contesti educativi multiculturali cresce con il passare del tempo e con il radicamento in Italia.

Questo specifico approfondimento sugli stranieri può essere completato con un'analisi della scuola come esperienza sia relazionale sia di apprendimento, condizionata anche da caratteristiche peculiari del contesto scolastico e territoriale. Le variabili prese in esame finora, relative alla dimensione relazionale dell'integrazione scolastica, vengono incrociate, da un lato, con la riuscita (media dei voti) e il tipo di percorso scolastico (regolare/irregolare), per approfondire il legame tra clima relazionale e risultati scolastici; dall'altro lato, si valuta l'influenza dell'incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana nella classe frequentata (*effetto classe*) e la collocazione territoriale della scuola (*effetto territorio*) sull'esperienza relazionale degli alunni.

Per quanto riguarda il rapporto "relazioni con i compagni – riuscita scolastica" (Tabb. 13-14), fra gli italiani si conferma un legame forte tra la media dei voti, la regolarità del percorso e il livello di soddisfazione all'esperienza scolastica: la percentuale di coloro che vanno molto volentieri a scuola, che sono molto soddisfatti, che non hanno problemi a scuola, aumenta progressivamente all'aumentare della media dei voti e nei percorsi regolari.

Tra gli stranieri, le variazioni percentuali rispetto agli stessi item incrociati con media di voti e tipo di percorsi non sono altrettanto significative e gli andamenti risultano piuttosto discontinui. Gli stati di benessere, pertanto, non risultano essere particolarmente legati al rendimento scolastico o alla regolarità del percorso, data anche la forte irregolarità (causata da ritardi e ripetenze) in cui si trova quasi la metà degli alunni stranieri (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Fondazione Agnelli, 2011): tuttavia i problemi a scuola si correlano fortemente, anche per gli stranieri, alla riuscita e agli esiti.

Tab. 13 - Benessere scolastico e relazionale per media dei voti e cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Media dei voti</i>				<i>Totale</i>
	<i>Meno di 6</i>	<i>6-6,9</i>	<i>7-7,9</i>	<i>Da 8 in su</i>	
Va molto volentieri a scuola					
Italiani	8,8	12,9	22,8	34,7	20,9
Stranieri	14,0	22,0	31,3	31,6	22,7
È soddisfatto molto/moltissimo					
Italiani	35,9	34,3	43	47,2	40,5
Stranieri	38,6	47,3	39,7	33,3	42,8
Non ha problemi a scuola					
Italiani	17,6	25,8	59,3	72,5	47,0
Stranieri	18,6	26,2	45,8	42,1	29,7
Si trova bene con i compagni					
Italiani	67,2	66,2	78,5	71,5	71,7
Stranieri	60,5	67,8	75,9	68,4	68,0
In classe si sente tra amici					
Italiani	77,9	82,1	90,7	88,8	86,1
Stranieri	69,9	74,4	75,9	63,2	73,1
È molto/moltissimo contento dei compagni di altre nazionalità					
Italiani	52,9	56,4	62,5	62,3	59,4
Stranieri	70,6	74,1	82	94,7	76,2

Tab. 14 - Benessere scolastico e relazionale per regolarità/irregolarità del percorso scolastico e cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Percorso regolare</i>	<i>Percorso irregolare</i>	<i>Totale</i>
Va molto volentieri a scuola			
Italiani	22,1	10,4	21,2
Stranieri	21,6	23,5	22,4
È soddisfatto molto/moltissimo			
Italiani	41,9	27,1	40,8
Stranieri	41,4	44,6	42,7
Non ha problemi a scuola			
Italiani	48,0	33,3	46,8
Stranieri	33,8	23,8	29,7
Si trova bene con i compagni			
Italiani	72,1	66,7	71,7
Stranieri	68,7	64,0	66,8
In classe si sente tra amici			
Italiani	86,2	78,7	85,6
Stranieri	76,5	63,5	71,2
È molto/moltissimo contento dei compagni di altre nazionalità			
Italiani	61,4	35,5	59,4
Stranieri	77,3	71,9	75

Per quanto riguarda le relazioni con i compagni, sia per gli italiani sia per gli stranieri, un'elevata media dei voti e un percorso regolare favoriscono lo stare bene in classe, la percezione di essere tra amici; per gli italiani si collegano anche all'aumento di fiducia reciproca. D'altro canto si è particolarmente contenti di stare in una classe multietnica, quando si hanno voti alti e un percorso

regolare e si è italiani, quando si hanno voti alti e si è stranieri. La multiculturalità in classe appare essere un limite, pertanto, soprattutto per chi ha brutti voti a scuola.

Su questi vari aspetti considerati finora, in generale non sembra incidere molto né la percentuale di alunni stranieri presenti a scuola, né il contesto provinciale, in cui è collocata la scuola: dall'analisi bivariata non emerge una particolare influenza dell'effetto classe sull'andare volentieri a scuola, sulla soddisfazione, sulla percezione di problemi, sul sentirsi tra amici in classe, sui legami di fiducia.

Si riscontra un "effetto classe" limitato, rispetto alle domande *Come ti trovi con i tuoi compagni?* e *Ti capita di avvertire ansia quando entri in classe?* (Tab. 15). Tra gli italiani, la percentuale di coloro che si trovano bene in classe decresce all'aumento della percentuale di stranieri a vantaggio di posizioni più indifferenti e di malessere. Tra gli stranieri, non si evidenzia un impatto univoco dell'effetto classe: la vita in classi che hanno dal 30 al 50% di stranieri sembra essere percepita come più problematica, mentre non si riscontra un acuirsi del malessere nelle classi con oltre il 50%. Relativamente allo stato di ansia, non sembra essere particolarmente elevato per gli italiani che vivono in classi con una maggioranza di allievi stranieri (la metà di essi, infatti, non ha mai provato ansia all'entrata in classe), mentre il 12,7% di essi ha provato spesso o sempre questa condizione in classi con il 30-50% di stranieri.

Tab. 15 - Effetto classe sulle relazioni tra compagni per cittadinanza. Valori percentuali

<i>Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?</i>	<i>Italiani</i>			<i>Stranieri</i>		
	<i>Meno del 30% di stranieri in classe</i>	<i>Dal 30 al 50%</i>	<i>Oltre il 50%</i>	<i>Meno del 30%</i>	<i>Dal 30 al 50%</i>	<i>Oltre il 50%</i>
Bene	72,8	71,9	68,4	73,7	63,0	67,9
Abb bene	17,1	17,8	17,3	17,5	22,7	23,9
Né bene né male	7,3	10,3	10,2	5,3	9,4	5,0
Male - abb. male	2,8	0	4,1	3,5	3,1	4,0
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>246</i>	<i>281</i>	<i>98</i>	<i>57</i>	<i>181</i>	<i>159</i>
<i>Senso di ansia all'entrata in classe</i>	<i>Italiani</i>			<i>Stranieri</i>		
	<i>Meno del 30% di stranieri in classe</i>	<i>Dal 30 al 50%</i>	<i>Oltre il 50%</i>	<i>Meno del 30%</i>	<i>Dal 30 al 50%</i>	<i>Oltre il 50%</i>
Mai	36,3	37,8	50,0	35,7	34,5	38,6
Quasi mai	26,5	20,4	24,5	21,4	19,2	21,5
Qualche volta	31,8	29,1	22,4	32,1	32,2	28,5
Spesso - sempre	5,3	12,7	3,1	10,7	14,1	11,4
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>245</i>	<i>275</i>	<i>98</i>	<i>56</i>	<i>177</i>	<i>158</i>

Per quanto riguarda l'“effetto territorio”¹¹, l'influenza sull'esperienza scolastica degli alunni intervistati è limitata. Alcune differenze territoriali emergono rispetto all'atteggiamento degli alunni nei confronti di compagni di altre nazionalità (Tab. 16): tra gli italiani la multiculturalità risulta essere particolarmente apprezzata nelle scuole dell'area milanese (il 71,5% è molto e moltissimo contento di avere compagni di altre nazionalità rispetto al 53,4% di altre province lombarde).

Tab. 16 - Valutazione della multiculturalità in classe per aree territoriali e cittadinanza. Valori percentuali

Sei contento di avere in classe compagni di altre nazionalità?	Italiani		Stranieri	
	Provincia di	Altre	Provincia di	Altre
	Milano	province	Milano	province
Per niente - poco	4,8	13,0	4,3	3,8
Abbastanza	23,7	33,6	20,1	21,5
Molto - moltissimo	71,5	53,4	75,6	74,7
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>207</i>	<i>414</i>	<i>209</i>	<i>186</i>

Da ultimo, quale legame emerge tra esperienza scolastica e relazioni con i compagni nelle classi a elevata multiculturalità? Dall'incrocio tra il livello di soddisfazione e la valutazione positiva dell'aver compagni di altre nazionalità in classe (tab. 17), si evince che il livello di soddisfazione è basso tra una percentuale significativa di coloro che hanno una valutazione negativa della multiculturalità (41,8%), mentre è alto tra una quota rilevante di alunni che hanno una considerazione positiva dei compagni di altre nazionalità in classe (48,9%).

Tab. 17 - Soddisfazione e valutazione della multiculturalità in classe per cittadinanza. Valori percentuali

Livello di soddisfazione dell'esperienza scolastica	Contento di avere compagni di altre nazionalità in classe					
	Italiani			Stranieri		
	Per niente - poco	Abbastanza	Molto - moltissimo	Per niente - poco	Abbastanza	Molto - moltissimo
Basso	45,3	15,5	14,8	26,7	21,0	12,3
Medio	39,1	51,3	36,1	53,3	55,6	38,7
Alto	15,6	33,2	49,2	20,0	23,5	49,0
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>64</i>	<i>187</i>	<i>366</i>	<i>15</i>	<i>81</i>	<i>292</i>

Dal confronto tra italiani e stranieri (Tab. 17), alcune differenze possono essere messe in luce sul livello basso di soddisfazione in cui sono particolarmente rappresentati tra gli italiani (45,3%) coloro che non si mostrano contenti di

¹¹ Nel campione erano presenti scuole delle province di Bergamo, Como, Cremona, Lecco, Lodi, Mantova, Milano. Si è provveduto ad analizzare la variabile territoriale, distinguendo Milano e hinterland dal resto delle province lombarde incluse nel campione.

avere compagni di altre nazionalità, manifestando un disagio scolastico e relazionale che è necessario prendere in considerazione a livello di strategie e pratiche didattiche. Dal versante opposto, tuttavia, in entrambi i gruppi emerge una valutazione positiva e un'apertura verso i compagni di altre nazionalità, che incrementa il livello complessivo di soddisfazione rispetto all'esperienza scolastica, confermando l'ipotesi che un maggiore grado di integrazione formativa si fonda anche su un clima di classe favorevole allo scambio tra alunni italiani e stranieri.

3.5 Riflessioni conclusive

In conclusione a questo capitolo dedicato alle relazioni interetniche tra compagni di classe, si può affermare che in alcune scuole lombarde "di frontiera", caratterizzate da un'elevata percentuale di alunni con cittadinanza non italiana, non si sta assistendo a un'esasperazione delle contrapposizioni etniche, ma piuttosto a una ricomposizione di esse, in clima nel complesso positivo, di scambio e di apertura. Da ciò che emerge dai dati, senza dubbio, si possono trarre indicazioni utili per la progettazione didattica e per l'implementazione di politiche.

Gli allievi italiani e stranieri intervistati mostrano una visione positiva e sono soddisfatti della propria esperienza scolastica, anche se tra gli italiani questo atteggiamento è correlato a buoni risultati scolastici, mentre tra i secondi il benessere risulta svincolato dal rendimento e dalla regolarità del percorso. Gli stranieri, semmai, vanno più volentieri a scuola degli italiani, anche se questo entusiasmo sembra smorzarsi all'aumentare degli anni di residenza. Le istituzioni scolastiche che, negli ultimi decenni, hanno sviluppato una consolidata tradizione di misure di accoglienza, sono chiamate a porre dunque una particolare attenzione al tipo di partecipazione e alle condizioni necessarie per non disperdere le energie motivazionali dei neoarrivati.

Più dei tre quarti del campione di alunni, inoltre, dichiara di trovarsi bene con i compagni e questa convinzione è molto più forte tra gli stranieri nati in Italia e gli italiani, piuttosto che tra gli stranieri nati all'estero: questi ultimi, in particolare, ricevono e nutrono minor fiducia nei compagni rispetto agli autoctoni, non sentendosi pienamente a proprio agio a livello relazionale e non sempre definendo in termini di amicizia il rapporto che li lega alla classe. Agli stranieri di prima generazione (principalmente maschi), inoltre, accade con più frequenza rispetto agli italiani di trovarsi coinvolti in una rissa o di avere un'esperienza diretta di razzismo: si delinea dunque la necessità di attuare interventi di prevenzione, individuando nuove aree di lavoro, non così praticate dalle istituzioni formative. Si tenga conto, tuttavia, che le relazioni con i compagni, ovviamente, migliorano nel tempo per chi vive in Italia da diversi anni: tra la seconda generazione si evidenzia una maggiore tendenza a non interpre-

tare etnicamente/razzialmente problematiche che si verificano fra pari, mostrando una notevole ed equilibrata capacità di gestire dei conflitti.

Gli stranieri più degli italiani (maggiormente indifferenti a riguardo) dimostrano di apprezzare il fatto di avere compagni di altre nazionalità in classe. Tra gli italiani, si sottolinea che la multiculturalità appare essere un limite soprattutto per chi colleziona voti scolastici negativi e per i soggetti che manifestano un disagio scolastico e relazionale: questo sottogruppo problematico è da non sottovalutare, immaginando interventi compensativi e di supporto per tutti gli allievi che si trovano in situazione di svantaggio e vulnerabilità, smorzando sentimenti di “privazione relativa” che possono alimentare il razzismo fra compagni di classe¹².

In controtendenza rispetto alle aspettative iniziali, non emerge una particolare influenza della percentuale di alunni stranieri presenti in classe (“effetto classe”) sul grado di soddisfazione e sui legami instaurati con i compagni. Nonostante l'apparire di problematiche relazionali seppur circoscritte, alunni italiani e stranieri condividono un atteggiamento comune di apertura verso i compagni di altre nazionalità, aumentando il loro livello complessivo di soddisfazione rispetto all'esperienza scolastica e confermando l'ipotesi che un maggiore grado di integrazione formativa si fonda anche su un clima di classe favorevole allo scambio, che non nega le appartenenze, ma le mette in condizione di mostrarsi pacificamente l'un l'altra.

¹² Il concetto di “privazione relativa”, elaborato da Merton (2000), è ripreso e approfondito da M. Colombo nel cap. 5.

4. Come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche in classe

di Mariagrazia Santagati

Le relazioni interetniche fra pari sono state osservate nell'indagine non solo considerando il punto di vista degli alunni, ma anche dalla prospettiva complementare degli adulti: a questo proposito, le rappresentazioni sulla multiculturalità in classe degli operatori dell'istruzione e della formazione professionale sono state raccolte attraverso interviste semi-strutturate e focus group.

Nei paragrafi successivi, pertanto, si prende in esame il punto di vista di dirigenti e docenti di scuole di diverso ordine e grado, di coordinatori e formatori del sistema della formazione professionale. Attraverso l'interpretazione delle interviste e dei focus group realizzati con questi soggetti, si mettono in luce le rappresentazioni dei docenti a riguardo delle relazioni interetniche tra pari, individuando i fattori che possono ostacolare e/o facilitare il percorso integrativo degli stranieri a livello identitario e relazionale, evidenziando le prospettive e gli indicatori dell'integrazione, introducendo esemplificazioni di climi particolarmente positivi/felici o particolarmente negativi/faticosi che caratterizzano il vissuto relazionale di contesti scolastici ad elevata multiculturalità.

4.1 Tra spontaneità e conflittualità

Un primo aspetto che colpisce dall'analisi delle narrazioni degli adulti – che può costituire un *frame* in cui collocare le riflessioni sviluppate di seguito – è il fatto che gli insegnanti intervistati definiscono come un dato “naturale” l'aumento della presenza di stranieri nelle realtà scolastico-formative e la conseguente integrazione fra alunni di diversa nazionalità. Certo si tratta di una trasformazione sociale in senso multiculturale, derivante dall'immigrazione, a cui la società (e la scuola) non si possono sottrarre, ma soprattutto di fronte alla quale l'integrazione si rivela “a sorpresa” un processo naturale e spontaneo, frutto della condivisione di spazi di vita più che risultato esplicito di volontà politiche o investimenti formali.

I ragazzi arrivano e in modo quasi naturale trovano anche qui gli extracomunitari... Io credo che i ragazzi vivano in modo più naturale di quello che immaginiamo questo stare insieme. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Per i rapporti tra italiani e stranieri, a me sembra che sia accettata in modo più naturale la presenza degli stranieri. (Docente di istituto comprensivo, intervista, Milano)

Io non ho mai avuto stranieri nel mio percorso scolastico, molti di loro invece sono cresciuti dalla materna ad adesso con dei ragazzi stranieri e questo secondo me li ha portati ad interiorizzare in maniera naturale la presenza dello straniero. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

Mi sembra che questa integrazione sia arrivata quasi naturalmente, perché io ho iniziato a lavorare qui quasi venti anni fa e non c'erano stranieri... E poi è stato un processo naturale. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

Dunque, "qualcosa è cambiato" nei contesti locali e nelle istituzioni formative: nelle scuole primarie, tuttavia, non si verifica nessun problema di relazione conseguente all'incremento della multiculturalità, piuttosto vi possono essere dinamiche di insofferenza verso bambini particolarmente svantaggiati. Nelle scuole secondarie di primo grado, invece, il disagio è quello sperimentato dagli alunni che arrivano direttamente dall'estero e che, non riuscendo a comunicare, vengono emarginati dai compagni: in poco tempo, tuttavia, il gap linguistico è colmato e in circa un anno un allievo, a detta di un dirigente, si può inserire nel tessuto relazionale della classe.

Con i piccoli, cioè fino alla quinta elementare, non ho motivo di segnalare alcun problema di interazione tra italiani e stranieri né tra stranieri... Ho avuto episodi di insofferenza verso bambini italiani che provengono da famiglie con svantaggi socio-culturali, quindi il problema non è la relazione interetnica. (Dirigente scolastica di Direzione didattica, intervista, Mantova)

Se mi riferisco alla scuola media e in particolare ai ragazzi/e neoarrivati..., allora l'alunno inserito in classe che non possiede ancora competenze comunicative viene per lo più emarginato. Nel senso che è lì, ma non riesce a scambiare con nessuno, magari non ci sono reazioni di indifferenza, ma di certo non si tratta di inclusione. Se l'alunno ha ritmi di apprendimento normali e viene stimolato, dopo un anno, tuttavia, lo possiamo considerare già ben inserito e quasi integrato. (Dirigente scolastico di istituto comprensivo, intervista, Mantova)

I docenti colgono rilevanti indicatori di integrazione, osservando le relazioni informali che si sviluppano all'interno della scuola, nei dialoghi tra allievi che condividono passioni musicali o sportive, durante l'intervallo o in mensa, in

tutte quelle occasioni in cui l'incontro tra le diversità è piuttosto semplice e favorisce la scoperta di punti in comune e somiglianze.

Quando tu cogli, anche a scuola, questi ragazzi che parlano di musica, danza, pratiche sportive, eccetera, ecco lì vedo cadere ogni confine e c'è un incontro culturale che è reale. (Dirigente scolastica di Direzione didattica, intervista, Mantova)

Io in genere sono molto soddisfatta quando vedo che questi ragazzini, che si trovano il pomeriggio, magari a giocare a pallone... stando insieme all'intervallo, in mensa... quando ci sono queste relazioni molto molto semplici. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Alcuni insegnanti sottolineano i risvolti positivi della multiculturalità nelle scuole secondarie di secondo grado e nei centri di formazione professionale, perché la presenza di "altri" può sollecitare ad interrogarsi, a rivedere e a migliorare i rapporti fra compagni di diverse nazionalità, con conseguenze concrete sul presente e sul futuro della convivenza in una società multietnica. D'altro canto, permangono casi di studenti disinteressati, che non ne vogliono sapere degli stranieri e che danno giudizi pesanti a priori.

Il cambiamento è stato parzialmente positivo, anche negli alunni... sono stati costretti a rivedere, a riqualificare il loro rapporto con i compagni. Ci sono casi di alunni che si disinteressano totalmente dei compagni stranieri, ma la maggior parte deve interrogarsi, si deve relazionare, anche parzialmente. E questo è positivo, secondo me; sono inseriti in un mondo che probabilmente sarà il mondo futuro. Poi sicuramente ci sono anche gli "estremisti" che non ne vogliono sapere, che danno dei giudizi pesanti, a volte più o meno motivati, però io penso che sia positivo da un punto di vista relazionale. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

Il fatto di sentir parlare i ragazzini arrivati anche come clandestini in Italia, li ha molto affascinati nel senso di dire: "Cavoli, che cosa hanno potuto fare questi ragazzini che sono nostri coetanei, che cosa hanno passato". Raccontano modi di vivere che sembrano l'albero degli zoccoli da noi e invece sono nostri coetanei e stanno vivendo queste cose. Il fatto di vivere in una classe multietnica è stato molto positivo per i ragazzi. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Le relazioni tra compagni si configurano come rapporti intensi, amichevoli, civili, collaborativi, ma nello stesso tempo anche come esperienze piuttosto saltuarie e momentanee. Tra gli adolescenti, in particolare, si notano: ridotte occasioni di scambio interetnico, discontinuità di alcuni legami, situazioni di mancanza di collaborazione, episodi di avversione e di insofferenza degli italiani verso gli stranieri. Talvolta, gli italiani ritengono i giovani immigrati dei privilegiati – che godono di un trattamento di favore da parte degli insegnanti

– più che degli svantaggiati, cui vengono offerti supporti per mettersi alla pari con i compagni.

[Tra stranieri e italiani ci sono relazioni] intense e saltuarie, anche selettive, a volte totalmente inesistenti... Spesso non ci sono relazioni, se non saltuarie, momentanee. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

Normalmente sono rapporti civili, amichevoli, però di tanto in tanto si registrano degli episodi di insofferenza, perché gli italiani vedono questo trattamento diverso verso gli stranieri, da parte dei docenti, non come un modo di dargli degli strumenti per poter arrivare, un giorno alla pari, ma come un modo per privilegiarli. Vedono l'insegnante come quello che ha sempre un occhio di riguardo per gli studenti stranieri, non comprendono che questi partono da una situazione di svantaggio. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Si innesca, pertanto, una dinamica di “privazione relativa” (Merton, 2000: cfr. capitolo 5) e sono gli italiani a percepirsi come svantaggiati, quando sono una minoranza di fronte ad una maggioranza di stranieri: ciò li fa sentire inseriti in una realtà formativa di serie B e questa rappresentazione influisce sulle tensioni che si possono verificare nelle relazioni interetniche in classe¹. Non è però la concentrazione in sé che rappresenta un problema per i docenti, ma piuttosto i bisogni specifici che ogni allievo manifesta e di cui la scuola non riesce a farsi carico.

Nei corsi meccanico ed elettrico, quando un ragazzo bresciano entra e si vede tre compagni italiani, quattro pakistani, sei ghanesi e quindi sono in minoranza, vanno a casa, lo dicono e il giorno dopo arrivano caricati negativamente, nel senso che essere per loro in una realtà a elevata concentrazione di extracomunitari, loro la percepiscono quasi come un essere di serie B, molto spesso. (Docente di istituto tecnico, focus group, Brescia)

Non è la concentrazione a scuola, ma è ciò che loro hanno alle spalle, che diventa problematico all'interno della classe perché a questo punto, ce ne sono talmente tanti che si fa poi fatica a seguirli individualmente. (Docente di scuola primaria, focus group, Milano)

Gli insegnanti non individuano, tuttavia, nelle istituzioni scolastiche la diffusione di gravi fatti di razzismo e discriminazione. Si parla più che altro di problematiche latenti e “striscianti”, che si rinforzano fuori dalla scuola, poiché i ragazzi assorbono un clima di indifferenza, incomprensione, insofferenza e pregiudizio interetnico nei diversi contesti territoriali.

¹ La reputazione negativa delle istituzioni scolastiche determinata da una concentrazione elevata di allievi stranieri, che rischia di limitare le opportunità di interazioni tra italiani e stranieri, è un fenomeno studiato anche in altri contesti territoriali (Luciano, Ricucci, Demartini, 2010).

C'è molta indifferenza da parte di qualcuno e l'indifferenza non è razzismo ma è molto peggio. (Docente di istituto tecnico, focus group, Brescia)

Più che di razzismo parlerei di forte incomprendimento, che a volte l'ideologia alimenta. Incomprendimento nel senso che a volte si sono rimbeccati da una parte all'altra della classe, ma io non ho ricordi di episodi particolarmente gravi. A volte c'è indifferenza, quello sì, da parte degli italiani verso gli stranieri, e viceversa il dire "se voi non vi interessate a me, io non mi interessate a voi". (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

Episodi di razzismo e discriminazione? Macroscopici no, direi un po' quella cosa strisciante di cui dicevo prima. Un po' di pregiudizi, un po' di insofferenza... Non direi discriminazione, razzismo, fatti grossi no. Però questo clima di insofferenza e di pregiudizio, che è quello che respiriamo anche all'esterno. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Se il razzismo si manifesta a scuola, si ferma, secondo gli adulti, al livello verbale delle parole: si esprime nell'emotività dei conflitti tra adolescenti, che adottano un linguaggio pieno di stereotipi assorbito all'esterno delle istituzioni formative, ma che viene poi contraddetto dai comportamenti. Nelle attività non strutturate (momenti di gioco, calcio, danza, ecc.), lo straniero diventa un esempio positivo e un modello cui ispirarsi anche per chi utilizza insulti razzisti. Pertanto, senza un intervento diretto da parte dei docenti, sembra proprio svilupparsi un "clima naturale" di integrazione.

R1: Magari a parole certi ragazzi rubano i termini dai genitori e dai compagni e danno del "negro", "marocchino di merda". Però in concreto nelle attività destrutturate condividono momenti di gioco, a volte hanno posizioni stereotipate, che però vengono smentite da loro stessi nei fatti... Quando litigano come adolescenti, la prima cosa che viene da dire è "negro di merda", ma non...

R2: Non lo pensano veramente. Se lo dicono anche tra di loro (insegnante di scuola secondaria di primo grado)

R1: Nel torneo di calcio il ragazzo straniero gioca bene e per la classe è un vantaggio. Il fatto di avere il ragazzo straniero in squadra fa piacere a tutti e il ragazzo straniero si sente protagonista. Nella festa di fine anno ballano, mettono musica e nella danza molti di loro sono superiori ai nostri. In queste situazioni destrutturate, davvero lo straniero ha la possibilità di affermarsi come protagonista e il ragazzo italiano di guardarlo come un modello. Tutto questo senza che ci fosse molto pensiero dietro da parte nostra, favorisce questo clima naturale di integrazione. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

I nostri ragazzi italiani, che hanno l'età che hanno, non hanno molto spesso molta coscienza di quello che fanno, di quello che succede. Ovviamente sono centrati su se stessi, quindi se ti capita la persona bella, carina, simpatica, che parla, va tutto bene.

Se ti capita la persona che sta vivendo problemi suoi, la lingua che manca,... è facile che la classe risponda facendo muro contro lo straniero e lo straniero non si rende conto che lui stesso in qualche modo si sta isolando all'interno della classe. (Insegnante di istituto tecnico, focus group, Brescia)

4.2 Cos'è la “vera” integrazione?

Nelle interviste e nei focus group, emerge l'intenzione di comprendere che cosa si debba considerare “vera” integrazione, a livello identitario e scolastico, nella consapevolezza che esiste una pluralità di modi diversi di intendere questo processo (Besozzi, 1999), che si collega fortemente al problema soggettivo della costruzione dell'identità (Bosisio et al., 2005; Colombo E., 2010a). Quando lo straniero si sente integrato nel suo gruppo classe? Essenzialmente, tra i docenti si fa strada l'idea secondo cui l'allievo si integra quando diventa simile agli altri, nel modo di parlare, vestire, comportarsi. Quando ha gli stessi consumi degli italiani, allora non è più escluso o discriminato, al di là delle sue appartenenze culturali (Leonini, Rebughini, 2010).

addirittura vedo a volte i nostri ragazzini di colore che parlano in bergamasco con i nostri italiani e c'è un'imitazione totale del parlare, del gesticolare, del vestire. Fondamentalmente non è integrato, chi non si veste come loro, bianco o nero che sia, fanno più discriminazione in quello. (Coordinatrice di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Noi viviamo in un contesto che spinge soprattutto al consumismo... E questo vale per tutti i ragazzi, sia stranieri sia italiani, perché gli stranieri che arrivano in questa realtà la respirano... essendoci la spinta verso il consumismo, abbiamo un impoverimento. Molte volte, allora, si sentono integrati solo quando consumano come i compagni, senza una vera costruzione di identità. (Dirigente scolastico di istituto comprensivo, intervista, Mantova)

Nello stesso tempo, c'è chi sottolinea che i giovani stranieri e italiani collaborano e si accettano sempre di più, ma tendono anche ad aggregarsi sulla base dell'origine etnica: la ricerca del proprio simile, anche a livello linguistico e culturale, come base per la costituzione di gruppi informali, è innegabile. A fronte di questa tendenza, la scuola in un certo senso rinuncia allo scopo della socializzazione, intesa come aspirazione sulla base della quale “tutti possono essere amici di tutti”.

Non penso che sia... una scelta preordinata, ma c'è la ricerca del proprio simile. È una questione linguistica soprattutto nei primi tempi, e poi è culturale. Poi io penso che la scuola non è che possa sempre socializzare. Non è pensabile che tutti possano essere amici di tutti. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

D'altra parte, quando i docenti pensano che l'integrazione dell'alunno straniero nella sua classe di riferimento sia avvenuta con successo? Quando si assimila, abbandonando le sue origini e adeguandosi al modello italiano/occidentale? Quando non ci sono gruppi separati o conflitti tra giovani di diversa provenienza? Quando le ragazze non portano più il velo? Molti gli interrogativi sollevati dagli adulti e poche e contraddittorie le risposte date². Il tentativo è quello di interpretare i molteplici modi in cui gli alunni cercano una collocazione sociale e uno spazio di espressione di una diversità/somiglianza che sia scelta e non imposta dall'esterno.

L'integrazione si configura allora, secondo un'opzione debole, come una possibilità di convivenza offerta dalle realtà formative in termini di situazione di prossimità, condivisione di spazi, attività, esperienze, che potrebbero favorire ma non obbligare a uno stare insieme positivo, dentro e fuori dalla scuola.

È un interrogativo che dovremmo porci: io ho la sensazione che quelli che sono più integrati è perché hanno abbandonato le origini... più integrati, nel senso che parlano all'occidentale, vestono all'occidentale, si comportano all'occidentale. Che poi sia questa l'integrazione è tutto da discutere. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

Per me integrazione è che sono tutti una cosa sola, io invece adesso li vedo ancora come due mondi separati. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Non è che se non c'è la rissa in giardino vuole dire che allora c'è l'integrazione, è anche un discorso di come ci si sente insieme agli altri. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Milano)

R1: È ben vero che molti vengono, sono già nati qui, quindi sia a livello di preparazione linguistica che per altri aspetti, i ragazzini sono perfettamente integrati: ragazzine islamiche che fanno educazione fisica col loro velo, tranquillamente, senza problemi...

R2: Anche senza velo...

R1: O anche senza velo, dipende dal grado di emancipazione. (Insegnanti di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

È una che come tante di queste ragazzine che hanno il velo, vive molta difficoltà in questa diversità. Questa in particolare è una che viene a fare educazione fisica con dei veli splendidi, quello d'argento con la maglietta d'argento, quello rosa con la maglietta rosa... Lei soffre per questa diversità imposta, perché è imposta dalla famiglia, e cerca,

² Anche altre ricerche svolte in Italia, d'altra parte, individuano una pluralità di strategie identitarie e di integrazione per i giovani stranieri (Cologna, Breviglieri, 2003; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Luciano, Demartini, Ricucci, 2009; Colombo E., 2010a), introducendo specifiche tipologie per descrivere la molteplicità dei percorsi (ad es. assimilazione, integrazione subalterna o funzionale, esclusione, identificazione etnica, mimetismo, cosmopolitismo, approccio transnazionale, ecc.).

non solo lei, ne ho altre, un modo di integrarsi, un modo per essere più simile alla realtà in cui vive. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Io forse parlerei più che di integrazione di convivenza. La convivenza a scuola è il fatto che appunto stiano anche insieme, che si accetta di condividere attività, spazi, esperienze... e fin qui tutto bene. (Docente di istituto professionale, focus group, Brescia).

4.3 Fattori che ostacolano e che favoriscono l'integrazione a scuola

Nella disamina della dimensione relazionale dell'integrazione nella scuola e nella formazione, i docenti evidenziano alcuni tra i principali fattori che possono ostacolare o favorire le buone relazioni tra allievi di diversa provenienza.

In primo luogo, com'è ovvio, l'integrazione relazionale viene rappresentata come un processo sempre più complesso e difficoltoso, mano a mano che si sale nei differenti ordini e gradi di istruzione. I bambini nelle scuole primarie giocano insieme senza particolari distinzioni etniche: quando vi sono le condizioni per parlare e comunicare, si verifica un vero e proprio scambio interculturale, a prescindere dalle differenze più o meno evidenti. Anche nelle scuole secondarie di primo grado, sempre in gruppi misti, spesso i maschi giocano a calcio e le ragazze chiacchierano. Tra i docenti delle scuole secondarie di secondo grado, invece, si tematizza maggiormente l'esistenza di esperienze di contrapposizione, avversione, insofferenza, nonché la costituzione di sottogruppi su base etnica, isolati e separati dagli altri.

I bambini delle elementari giocano tutti insieme, senza problemi. Quelli delle medie giocano in giardino due volte alla settimana e mi sembra che giochino sempre insieme, anche le ragazze che fanno il circolo di chiacchiere ma miste. (Docente di istituto comprensivo, intervista, Milano)

Per me l'integrazione è fondamentalmente comunicazione. Mettere tutti nella condizione di comunicare: tra bambini questo avviene bene. Ho degli aneddoti che lo testimoniano: bambine straniere, con tanto di bardamenti che si rifanno a un certo "integralismo", che giocando con le loro compagne sono riuscite a farsi accettare dai vari "club delle divine... delle veline", a prescindere dall'abbigliamento, quindi sono riuscite ad andare oltre le appartenenze originarie e stabilire un ponte. (Dirigente scolastica di Direzione didattica, intervista, Mantova)

Mi pare di notare che da parte dei ragazzi, ragazze o bambini non registro alcun tipo di atteggiamento che faccia pensare alla discriminazione... Tra loro si frequentano senza nessun tipo di problema. (Dirigente scolastico di istituto comprensivo, intervista, Mantova)

Con i piccoli, non ho motivo di segnalare alcun problema di interazione tra italiani e stranieri né tra stranieri. (Dirigente scolastica di Direzione didattica, intervista, Mantova)

Alcuni casi di avversione abbastanza evidenti... alcune buone relazioni, di collaborazione anche a livello scolastico, non molto diffuse ma ci sono. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

Anche da parte dei ragazzi, vedo che adesso nelle classi li accettano molto di più, sono amici collaborano, c'è un rapporto molto più libero. Però molti di loro, come diceva prima qualcuno, si isolano, fanno i gruppetti, non stanno molto con gli altri. (Docente, istituto professionale, focus group, Bergamo)

A livello di relazioni con i compagni, un'integrazione positiva caratterizza coloro che sono cresciuti insieme ai compagni italiani nelle scuole primarie, perché nati in Italia o scolarizzati totalmente nel contesto italiano. Invece, come capita in alcune scuole secondarie di primo grado, quando un nuovo alunno si deve inserire in un gruppo classe precostituito, in realtà non è favorito dall'elevata multiculturalità, ma piuttosto si trova ad affrontare notevoli problemi di accettazione sia da parte dei compagni italiani sia da parte degli stranieri presenti da più tempo. Ogni inserimento di allievi che giungono direttamente dall'estero rappresenta, poi, un caso a sé: da un lato, vi sono casi in cui i ragazzi si introducono in classe con semplicità e spontaneità, dall'altro, si assiste a episodi in cui una retrocessione in classi non corrispondenti alla propria età ha drammatiche implicazioni sulle relazioni con i compagni, percepiti troppo distanti a livello linguistico, culturale e anagrafico.

I ragazzini che hanno già frequentato le scuole elementari insieme con gli italiani, quando arrivano alle medie sono, se non hanno problemi particolari esulano da questo discorso, vengono accettati molto bene, si creano dei rapporti di amicizia molto positivi. I problemi cominciano con quelli che arrivano magari alle medie, in prima media, sulla base di una classe dove sono cresciuti insieme, italiano, egiziano, bianco, nero, però cresciuti insieme problemi non ce ne sono, invece i nuovi arrivati si portano dietro un vissuto..., per cui... nasce anche il problema di un'accettazione, per cui si creano delle graduatorie tra stranieri tra quelli meglio e quelli peggio. (Docente di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Quest'anno è stato inserito un alunno e nel momento in cui si è presentato tranquillamente, con semplicità, si è seduto vicino agli altri e gli altri hanno cominciato a parlare con lui, quindi non ci sono stati grossi problemi. Quest'anno ho un ragazzino che ha due anni in più dei compagni e questo è un grosso problema, perché loro riescono tutto sommato ad apprendere velocemente la lingua, non perché noi siamo bravi, ma perché parlano tra di loro. E se c'è uno scarto d'età notevole finiscono per sentirsi completamente inadeguati: non conoscono la lingua, non hanno niente a che vedere con questi bambinetti che hanno a fianco, è drammatico. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Le classi multiculturali necessitano, pertanto, di gradualità e tempo per diventare realmente spazi in cui gli alunni, intenzionalmente, decidono che vale la pena mettersi in gioco, che merita stare insieme e dialogare, al di là delle appartenenze originarie.

C'è comunque un lasso di tempo che può variare... anche un intero mese di studio reciproco per arrivare poi a decidere che va bene e che si può stare insieme, giocare, chiacchierare... Serve un tempo: formalmente dico sì, siamo una classe multiculturale, però all'atto pratico è diverso, c'è un lasso di tempo in cui si studiano reciprocamente, in cui decidono se merita oppure no. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Le relazioni dipendono anche dalla fase di crescita che gli alunni stanno attraversando. Dinamiche di simpatia-antipatia non sono imputate dai docenti a una matrice etnica, quanto all'età (infanzia, preadolescenza, adolescenza). In particolare, i problemi adolescenziali, talvolta, si sovrappongono a quelli derivanti dai rapporti interetnici, provocando situazioni particolarmente conflittuali nelle classi ad elevata multiculturalità. A ciò si sommano contrapposizioni legate al genere: le femmine sono individuate come soggetti capaci di marcare, con particolare forza (una "cattiveria terrificante"), la distanza tra i gruppi, generando processi di esclusione e di isolamento di alcune (Martini, 2011).

Se ci sono simpatie o antipatie sono molto ridotte o comunque non hanno a che fare con una matrice etnica. A me sembrano delle relazioni di tolleranza... a parte... il caso dei bambini rom. Le amicizie, le simpatie, le rotture mi pare avvengano più su dinamiche di simpatia e antipatia tipiche dell'infanzia o della preadolescenza, che su base etnica. (Docente di istituto comprensivo, intervista, Milano)

L'età incide abbastanza sulle dinamiche, insomma, sono un po' più piccolini in prima, sono più bambini, sono un po' meno anche carichi di altre situazioni che possono essere vissute magari qualche anno dopo... Sono dinamiche tipiche dell'adolescenza, nel senso che comunque il dato è che sono adolescenti..., cioè prima di essere nella formazione professionale, di essere italiane, di essere straniere o quanto altro, sono proprio adolescenti quindi attraversano sicuramente una fase complicata... Ci sono problematiche differenti e siccome sono tante, capita il mix esplosivo per cui in modo molto casuale, un anno c'è una classe veramente difficile da gestire. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Milano)

L'anno scorso nel settore moda c'era una ragazza musulmana, che non so se è stata ritirata perché poverina ne ha passate davvero di tutti i colori. Si creano dinamiche da parte delle italiane nei confronti delle straniere... Da noi sono tutte ragazze in classe... e sono terrificanti, di una cattiveria disumana. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Milano)

Abbiamo avuto e abbiamo tante situazioni in cui una ragazza italiana e una ragazza straniera, così, cioè improvvisamente sono amiche e poi magari improvvisamente non lo sono più, è un po' tipico diciamo. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Milano)

Il grado di problematicità presente in una determinata classe, secondo i docenti, è piuttosto casuale, influenzato dalla composizione iniziale del gruppo, rispetto al quale i docenti non sono in grado di prevedere le dinamiche relazionali che lo caratterizzeranno: l'appartenenza al gruppo classe, senza dubbio, va costruito nella quotidianità attraverso le pratiche didattiche e la progettualità dei docenti, per scongiurare situazioni relazionali eccessivamente conflittuali ed esplosive.

[Il clima] varia molto di anno in anno, anche da classe a classe, quindi ci può essere l'anno in cui una classe, in particolar modo, magari manifesta delle problematiche all'interno e le classi tendono un po' così a spaccarsi cioè a creare dei gruppi e a creare una sorta di gruppo nel gruppo, insomma si dividono... Il gruppo classe non esiste il primo giorno di scuola, il gruppo classe... va ancora tutto costruito. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Milano)

Per quanto riguarda la numerosità dei diversi gruppi di stranieri presenti nelle classi³, tra i docenti c'è chi sostiene che la concentrazione nelle classi (e nelle scuole) non favorisca l'integrazione, ma piuttosto la chiusura voluta o subita in gruppi separati, omogenei e monoetnici, limitando gli scambi interetnici. La suddivisione in gruppi nazionali, tuttavia, può essere considerata positiva se rappresenta una fase temporanea per i neoarrivati, che trovano nel gruppo monoetnico una fonte di protezione, un luogo in cui essere pienamente compresi tra connazionali, uno spazio di decompressione della tensione e di mediazione dei conflitti derivanti dall'incomprensione linguistica, prima di una successiva e maggiore interazione con tutti (Caneva, 2011).

La concentrazione non favorisce l'integrazione, ma il costituirsi di gruppi chiusi. (Dirigente scolastica di Direzione didattica, intervista, Mantova)

Più sono numerosi in classe più tendono ad essere ghettizzati. (Docente di scuola secondaria di primo grado, focus group, Bergamo)

L'alta concentrazione può favorire delle forme di integrazione quando comunque gli studenti hanno già un minimo di percorso nella scuola italiana. (Insegnante di istituto professionale, focus group, Brescia)

³ Nell'analisi dei processi di integrazione, Esser sottolinea la rilevanza della numerosità dei gruppi nell'elaborazione di una teoria sull'integrazione, in quanto i gruppi di piccola dimensione hanno maggiori possibilità di contatto interetnico rispetto ai membri di gruppi più ampi (Esser, 2010).

Forse magari c'è un problema, quando sono tanti, ad esempio tanti ragazzi marocchini, che tendono a passare l'intervallo insieme. Questo noi lo vediamo con i ragazzi indiani e pakistani che tendono molto a restare da soli durante l'intervallo, ma non è una reazione di chiusura nei confronti dei ragazzi italiani. Da un lato, è una forma di protezione, loro si sentono più tranquilli e più sereni, finalmente un momento che possono rilassarsi. Se c'è anche la difficoltà linguistica è una tensione. All'intervallo possono finalmente stare con chi li capisce da tutti i punti di vista, dalla gestualità al linguaggio del corpo. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

La suddivisione in gruppi nazionali è, pertanto, collegata alle difficoltà linguistiche sperimentate da molti stranieri: in particolare, nelle prime fasi di inserimento, la mancanza di una lingua comune è inevitabile causa di incomprensioni, diffidenza, rafforzamento di pregiudizi reciproci, configurandosi come impedimento allo scambio e alla costruzione di relazioni.

La non conoscenza della lingua italiana da parte loro e per esempio per noi dell'arabo o cinesi contribuisce a una sorta di diffidenza... che poi diventa anche pregiudizio se io mi formo un'idea prima di conoscere una persona... quindi fondamentalmente c'è una grande ignoranza di fondo. (Docente di istituto comprensivo, intervista, Milano)

Il gruppo che costituisce la maggioranza etnica della classe (e della scuola) è in grado di esercitare una certa influenza sull'esperienza scolastica e relazionale di tutti gli altri, creando contrapposizioni e tensioni in cui si sperimentano rapporti di forza e di potere, in cui le minoranze spesso si sentono schiacciate (Santagati, 2011a): ciò può provocare un'ulteriore chiusura nei diversi gruppi nazionali (come nel caso dei latinos), ma anche la creazione di nuove solidarietà interetniche.

Il gruppo dei latinoamericani è molto numeroso, quindi loro fanno gruppo, escono tra di loro. Sono arrivati poi ad aver comportamenti che non andavano bene: del tipo una faceva una festa e allora quel giorno non si andava a scuola, si andava tutti alla festa di quella là. A volte sfuggiva un po' di mano la situazione. È un gruppo molto numeroso e sono molto legati tra di loro. Quelli meno numerosi si devono adeguare. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

L'aumento del numero di allievi stranieri di una determinata provenienza non sempre ha effetti negativi sulle relazioni tra compagni: talvolta pone le condizioni per una maggiore visibilità delle differenze culturali, le legittima, offre maggiori libertà di espressione, crea chance di mescolanza e di scambio, non escludendo di trovare poi nuovi punti in comune che permettono di superare le distanze rafforzando le appartenenze al gruppo di pari.

Mi viene in mente alcuni ragazzi di religione musulmana... che fanno il loro Ramadan. Prima erano molto più celate le cose... quando erano pochi. Io mi ricordo alcuni anni fa, uno pachistano, davvero bravissimo, è stato uno dei migliori allievi della nostra scuola, lui musulmano stava facendo il Ramadan, ma non diceva nulla a nessuno. Questo adesso non succede più. Trovi il ragazzino che a pausa pranzo prende e va oppure alcuni si appartano nell'angolo a far la loro preghiera nel porticato di là. Sono meno i ragazzini assidui nella pratica della loro religione, ma anche i nostri ragazzini cattolici cristiani non vanno a messa, però alcuni che lo fanno tranquillamente, non se ne vergognano. E poi finita la preghiera scendono cominciano a dire le loro parolacce mi tornano nella mischia e si riadeguano al gruppo. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Relazioni eterogenee e interetniche con i compagni italiani all'insegna della mescolanza restano, tuttavia, prerogativa degli stranieri nati in Italia o dei residenti di lungo periodo⁴. Ciò è reso possibile dal fatto che le seconde generazioni spesso vogliono mimetizzarsi e confondersi tra i compagni, evitando di evidenziare qualsiasi tipo di differenza che possa portare a distinguersi dagli altri.

Gli studenti stranieri non vivono male la scuola, però una cosa che è sotto gli occhi di tutti, è che fanno gruppo sempre tra di loro. Soltanto quelli che sono qui da più anni che si sono, come dire, mimetizzati, allora hanno amici anche italiani, escono con loro, quando c'è l'intervallo, piuttosto che al bar, si mescolano... Quelli nati qui o qui da molto tempo vogliono mimetizzarsi... Non vogliono avere niente a che fare con il progetto stranieri. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Le diversità culturali manifestate ed esibite, secondo le opinioni dei docenti possono anche creare muri, diffidenza, distanza, indifferenza, marcando dei confini tra *in-group* e *out-group* (Park, 1950): raramente, a livello informale, sembrano suscitare curiosità, voglia di dialogare e di comprendersi tra alunni italiani e stranieri.

[Ostacoli dell'integrazione]... Le abitudini a volte, come quelle alimentari. Quando mi sembra che ci sia assolutamente un problema, come i musulmani che non mangiano assolutamente il maiale, può essere anche quello un fattore che fa dire "Ma perché tu non lo mangi?" e crea dei muri... ma sinceramente per come l'ho vista io non è visto in modo negativo. Tipo "Non mangi maiale? Ok" e basta, finisce lì. Oppure altre abitudini sulle festività... cioè per il Ramadan che coincide con molti giorni scolastici e allora gli alunni sono assenti in classe e si crea una discontinuità che ribadisce la differenza. (Docente di istituto comprensivo, intervista, Milano)

⁴ Secondo alcuni studi sulle pratiche di socialità e sulla costruzione della rete amicali degli adolescenti, infatti, non sembra incidere tanto la scuola frequentata quanto l'età dell'arrivo in Italia (Ambrosini, Bonizzoni, Caneva, 2011).

I docenti riconoscono, inoltre, nelle diverse provenienze nazionali una maggiore o minore propensione all'integrazione. In realtà, leggendo gli stralci di interventi o le discussioni dei focus group in tutte le nazionalità e culture è possibile riscontrare elementi *hard*, ovvero rigidità che ostacolano l'inserimento nella realtà italiana e nelle classi, ma anche aspetti *soft*, forieri di un'apertura agli altri e facilitanti lo scambio con i compagni di classe.

(Cinesi)

La provenienza favorisce o non favorisce l'aggregazione. Ad esempio nei cinesi questo è molto evidente, se lei li vede a ricreazione sono tutti nello stesso posto... ma è anche abbastanza naturale. Sono molto divisi in base all'origine, all'etnia. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

(Ghanesi)

Le ghanesi che sono molto numerose fra di loro fanno il blocco, anche se appartengono a classi diverse, a volte creando anche delle tensioni perché intervengono nelle relazioni che le connazionali hanno all'interno della loro classe. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

(Marocchini)

Nella mia scuola, dove sono già grandicelli, vedo che per esempio, soprattutto i marocchini, alcuni di loro, sono di un integralismo pazzesco! Non frequenterebbero mai ragazze italiane e poi sposarle non se ne parla nemmeno lontanamente. Sono molto chiusi nella loro realtà culturale ed etnica. Non voglio fare di tutta tua l'erba un fascio, però loro sono molto rigidi, mentre altri africani, pur essendo musulmani, sono più soft. (Docente di istituto professionale, focus group, Bergamo)

(Europei dell'est)

I muri sono veramente tantissimi, perché se io guardo i ragazzi dell'Est, spesso sono molto arroganti sia nei confronti dei nostri che degli africani. (Docente di istituto professionale, focus group, Brescia)

(Pakistani)

I pakistani formano una loro cultura e sono impermeabili a ogni nostro intervento. (Docente di istituto professionale, focus group, Brescia)

Infine, dal punto di vista degli adulti, buone relazioni interetniche costruite nelle classi sono tali se perdurano nel tempo, non solo fuori dalla scuola ma anche alla fine del percorso formativo. Solo la tenuta dei rapporti può mostrare che quelli costruiti in classe sono legami consolidati che testimoniano un effetto diretto dei processi di socializzazione verificatisi dentro la scuola sul sistema relazionale, presente e futuro, degli studenti.

Ci sono dei bambini italiani, di Milano, che sono molto amici di bambini di altra nazionalità. Poi non so se questo durerà... perché magari a un certo punto le strade si

dividono... perché uno va a un certo tipo di scuola, un altro a un'altra. (Docente di istituto comprensivo, intervista, Milano)

Rimane sullo sfondo il nodo dell'influenza del clima culturale che si respira nelle famiglie, nei quartieri, nei paesi, sul vissuto relazionale degli alunni nelle classi. Scuola e società locale (composta da famiglie, amministrazioni, mass media, ecc.) lavorano in due direzioni diverse rispetto all'integrazione: i giovani sembrano, agli occhi degli insegnanti, passivi recettori (casse di risonanza, ecc.) dei messaggi negativi e dei pregiudizi nei confronti dell'immigrazione, considerata come problema e non come risorsa (Bergamaschi, 2010). Nello stesso tempo, vengono anche rappresentati come soggetti estranei al dibattito politico e non interessati a discutere di questi problemi. Centrati sulla vita quotidiana e investendo molto sulle relazioni amicali, sono anche in grado di svincolarsi dal pensare comune ed hanno in potenza la capacità di cogliere opportunità di conoscenza e confronto reale con le differenze degli altri, condividendo l'esperienza scolastica con studenti di altre provenienze⁵.

Io ho da riportare una difficoltà generale della società locale all'accettazione, ad aprirsi, al voler davvero conoscere l'altro. Sento che la scuola lavora molto in senso contrario, per l'apertura, ma non è semplice, le famiglie fanno resistenza, c'è difficoltà a mettersi in discussione, a capire... Lo straniero in questa zona è visto come colui che succhia risorse a noi, non come manodopera che fa crescere l'economia locale. (Dirigente scolastico di istituto comprensivo, intervista, Mantova)

Anche quando si entra in classe sul tema del razzismo tu gli dici: "Ma scusa tu stai dicendo "marocchino di merda", ma il tuo compagno di banco?". "Lui no". Per cui quando tu conosci il tuo compagno di banco lui no, non è più nel gruppo dei marocchini. Oppure lei no, perché anche se ha il foulard in testa è come se non lo vedessero. Alcune differenze spariscono. (Docente di scuola secondaria di primo grado, focus group, Bergamo)

Devo dire che non sono molto politicizzati i nostri ragazzi, non sono nemmeno culturalmente molto inseriti in contesti dove hanno la possibilità di confrontarsi su questi temi (Coordinatrice di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo).

[I pregiudizi degli studenti] Beh, potremmo dire che sono un po' la somma di quello che si sente in giro: che i musulmani sono tutti terroristi, che gli africani sono tutti... brutti, sporchi, cattivi, puzzolenti, eccetera. Cose che sentiamo tante volte dire nei contesti più vari, che gli studenti assorbono e di tanto in tanto saltano fuori... Quello

⁵ In quest'ottica, nella ricerca di Belotti (2010) i bambini e i ragazzi, a partire dalla loro posizione all'interno di specifiche reti relazionali, sono soggetti capaci di elaborare una propria visione del mondo, una propria costruzione culturale. Capacità e competenze sviluppate nel processo di crescita, costruite con riferimento a quelle adulte anche se da esse distinte, possono essere influenzate dai rapporti instaurati in classe, su cui incidono a loro volta la composizione sociale ed etnica delle classi (Janmaat, 2011).

che circola nella società: i ragazzi sono come una cassa di risonanza, quello che sentono in televisione, sui giornali, quello che dicono i politici, probabilmente anche in famiglia. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

4.4 Climi di classe: alcune esemplificazioni

Al termine di quest'analisi qualitativa, si presentano alcune esemplificazioni proposte dai docenti, dai dirigenti scolastici e dai referenti della formazione professionale, che ben descrivono diversi climi di classe, sia positivi sia problematici, in termini di relazioni che si instaurano tra compagni.

4.4.1 Climi di classe negativi

Climi di classe particolarmente faticosi si individuano, soprattutto, nei centri di formazione professionale e nelle scuole secondarie di secondo grado, situazioni esemplificate attraverso episodi che ben descrivono le difficoltà delle relazioni tra gli studenti, sia tra italiani e stranieri, sia tra gli stessi stranieri. In genere, sono individuati episodi isolati nello spazio e nel tempo scolastico, situazioni non eclatanti o macroscopiche, ma striscianti e latenti, casi specifici di rottura o problemi relazionali, forse perché gli adulti nei focus group tendono a minimizzare le questioni etniche e razziali, interpretandole come contrapposizioni tra pari (frutto di dinamiche interpersonali e dell'impulsività legata all'età), cioè situazioni che sono "teoricamente" tenute sotto controllo dalle istituzioni scolastiche. Questi climi particolarmente pesanti e problematici si possono collocare in un continuum, che va da situazioni meno gravi a realtà più preoccupanti⁶. Per citare alcuni esempi forniti dagli intervistati, si evidenziano:

- valutazioni superficiali di giovani italiani che giudicano limitati i compagni stranieri, perché non parlano e non capiscono l'italiano;
- sgarbi e insulti di vario tipo in caso di conflitto fra pari, offese verbali in cui si utilizzano termini che si riferiscono a differenze etniche e razziali, connotate negativamente ("negro", "marocchino di merda", ecc.);
- processi di etichettamento e stigmatizzazione nei confronti di diversi gruppi etnici (ad es. albanesi, ragazzi di colore, rom, ecc.);
- atteggiamenti di intolleranza (come la richiesta di non sedersi accanto a un compagno), a partire da una presunta inferiorità dell'altro;
- l'invidia degli italiani verso gli stranieri che hanno buoni voti o il fastidio quando li pensano come privilegiati per il modo in cui vengono trattati dagli insegnanti;

⁶ Sulle diverse dimensioni del razzismo (attitudini, comportamenti, pratiche, ecc.), cfr. Taguieff, 1997; Wieviorka, 1993.

- il disagio di fronte a una differenza particolarmente visibile (es. un abbigliamento tradizionale), da cui può derivare la presa in giro oppure l'isolamento dello straniero;
- fenomeni di bullismo, di aggressività verbale e fisica, di minaccia, di contrapposizione violenta tra gruppi etnici, vero e proprio scontro tra culture straniere. Mentre gli italiani stanno a guardare, soffrendo la sindrome da assedio;
- la tendenza a isolare fisicamente alcuni allievi stranieri in classe, anche perché ripetenti o neoarrivati;
- l'odio che può covare nelle seconde generazioni di stranieri verso gli italiani, dietro relazioni apparentemente pacifiche e normali.

[Ci sono] magari dei commenti a spot, no? No, magari si sente in corridoio il ragazzo “sì va beh, ma tanto non capisce perché è straniera”. È un discorso di lingua, piuttosto che anche un atteggiamento. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Tra di loro proprio senza molto nascondersi dicono: “rispondi al negro”. Sono ragazzi che vengono quasi tutti dalla Val Brembana, non perché io sia razzista della Val Brembana... Però voglio dire che sono ragazzi che vengono da famiglie che fanno passare opinioni di esclusione verso lo straniero. D'altra parte però noto che i nuovi arrivati non si fanno mettere i piedi in testa... Se ci sono dei conflitti vengono risolti, senza che gli italiani gli mettano i piedi in testa. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

Ci sono episodi legati a qualcuno che... riceve lo sgarbo dal ragazzo di colore e gli dice: “stronzo, torna al tuo paese”. Però io credo che succeda anche tra i nostri, tra i due bergamaschi, perché non è tanto legato alla questione del razzismo... Che siano arrivati due ragazzini ad offendersi per la provenienza etnica va bene, ma non che sia stato quello il motivo che ha fatto scatenare le difficoltà. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

“Prof., gli albanesi si sa che sono dei ladri, che fanno dei traffici loschi e queste cose”. Questo è un pregiudizio che sentivo spesso tra i ragazzi... Una cosa che proprio spesso mi è capitato di sentire è “Non voglio sedermi vicino a quello lì, perché puzza”. (Coordinatrice didattica, centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Per esempio mi era capitato il caso di una ragazza straniera che era stata interrogata e le compagne italiane rispondevano poco o niente, allora l'insegnante alla fine faceva la domanda a lei e ne sapeva di più delle compagne italiane. Queste alla fine dell'interrogazione le hanno detto: “noi non vogliamo più essere interrogate con te perché l'insegnante fa tutte le domande a te per aiutarti”. L'insegnante in realtà arrivava a lei perché le compagne non sapevano rispondere. Se fosse stata italiana non glielo avrebbero detto... A volte viene fuori una sorta di fastidio degli italiani perché, ad esempio, vedono che lo straniero esce dalla classe per fare italiano, oppure esce dalla classe per essere aiutato a studiare. Allora questa viene vista come una forma di

privilegio. Oppure per esempio, nel primo quadrimestre possono non essere valutati o tanti insegnanti nel valutarli li lasciano per ultimi, non gli danno strumenti diversi, però per lo meno li lasciano in fondo, gli danno un mese di tempo per sentire i compagni... Tutti questi strumenti che vengono dati per recuperare lo svantaggio, tante volte vengono visti dai ragazzi italiani come un privilegio e quindi vissuti male. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Da parte degli studenti italiani alcune volte ci sono proprio delle manifestazioni di intolleranza, per esempio un paio di anni fa una mia collega aveva fatto un questionario anonimo, alla fine di alcune lezioni dove si era parlato di questo ed erano venute fuori delle cose bruttissime. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Noi abbiamo una ragazzina pakistana con alle spalle una famiglia estremamente rigida. Nella misura in cui è passata alla scuola media ed entro un paio di mesi si è sviluppata, dal giorno dopo è arrivata completamente vestita alla pakistana, cosa che prima non era mai avvenuta... praticamente secondo la sua tradizione. Questo ha creato un disagio enorme, innanzitutto alla ragazzina che veniva presa in giro, non tanto dagli altri ragazzini stranieri, quanto dai ragazzini italiani... La prendevano in giro, andavano a casa sua... Nel momento in cui lei ha messo in evidenza la sua diversità culturale, attraverso un abbigliamento che non aveva mai utilizzato prima, si è creata questa frattura. (Docente di scuola primaria, focus group, Milano)

Solo un anno devo dire è capitato, su venti classi che abbiamo circa ogni anno, un anno è capitato che il problema era quello dei gruppi tra nazionalità diverse e quindi c'erano le ragazze peruviane, le ragazze ecuadoregne e con tutto un seguito di fratelli e cugini, che con dinamiche di bullismo venivano fuori dalla scuola a dire la loro e quindi questo è stato molto forte, molto vistoso e ha sicuramente catalizzato l'attenzione anche di tutti gli altri compagni e delle altre classi... Erano episodi di bullismo, di aggressività verbale ma anche fisica, di minaccia, insomma era proprio un clima molto faticoso... Si trattava di un gruppo contro l'altro, due compagne di classe per non so dinamiche sentimentali... il tutto è nato, credo, da una ragazza che ha soffiato il fidanzato all'altra... è apparso come uno scontro proprio tra due culture, entrambe straniere e all'interno di una classe, invece, dove le ragazze italiane erano spaventate dalle culture altre, nel senso che il loro ritorno era sia questi che quest'altri sono aggressivi e noi ci sentiamo invase anche se non siamo state aggredite. (Coordinatrice di un centro di formazione professionale, intervista, Milano)

Il primo anno che insegnavo sono entrata in questa classe, una terza media, 27 alunni e 2 straniere abbandonate a se stesse. Proprio anche fisicamente relegate in un angolino separato della classe. Questo nasceva dal fatto che erano state bocciate e quindi poco in sintonia con la classe e che non era da tanti anni che vivevano nel paese. (Docente di scuola secondaria di primo grado, focus group, Bergamo)

Ecco, una volta ho sentito una ragazza ghanese dire "Io li odio, gli italiani". Noi adulti, io penso, conosciamo la crosta delle relazioni fra di loro, ma il magma sotto no. (Docente di istituto professionale, intervista, Brescia)

4.4.1 Climi di classe positivi

Al contrario, climi di classe “da isola felice”, sono tipici di scuole lombarde ad alta multiculturalità che sono caratterizzate, ad esempio, da:

- gruppi misti al momento dell’intervallo;
- interazione quotidiana tra maschi e femmine, italiani e stranieri, che si osservano, si parlano, si piacciono, si innamorano;
- presenza di coppie miste (*boyfriend-girlfriend*), esempio riuscito di mescolanza tra giovani di diversa nazionalità, che più che diversi si riconoscono e si scoprono come persone;
- allievi italiani e stranieri che si fermano volontariamente nei pomeriggi di studio facoltativo, solo per il desiderio di passare del tempo in compagnia;
- preparare la festa di fine anno, facendo musica insieme senza costrizioni, in momenti in cui gli italiani vogliono imparare da chi appare più predisposto musicalmente, anche se straniero;
- andare alla partita, condividendo la passione per la locale squadra del cuore.

Io direi che è abbastanza buono [il livello di integrazione]. Un piccolo indicatore può essere il momento dell’intervallo, che noi facciamo obbligatoriamente all’aperto... Se passiamo per i nostri cortili i gruppetti sono assolutamente misti. Un’altra cosa che mi è capitato di notare è di vedere il ragazzino bianco con la ragazzina nera mano nella mano, quindi alcune relazioni. Abbiamo una ragazzina sudamericana che esce con un ragazzino africano, li vedi tenerissimi mano nella mano che vanno a prendere il gelato al bar. Anche in questo caso ti rendi conto che non si accorgono delle differenze, ma si scoprono come persone. A volte non ci sono pomeriggi di lezione, ma ci sono pomeriggi di studio facoltativo e i ragazzi si fermano, perché hanno l’occasione di stare insieme... Mi viene in mente sempre per esempio la festa di fine anno, dove c’è anche uno spazio musica e allora i ragazzi stranieri, tipo i ragazzi africani, che sono molto portati per la musica... preparano e gli altri si mettono lì “vogliamo imparare anche noi!” E li vedi insieme che cercano di imparare queste nuove cose fatte da loro. Non so mi vengono in mente un 3 o 4 ragazzi che sono qui non da molto, però hanno conosciuto nella loro classe ragazzini con cui si trovano molto bene, italiani, bergamaschi che vanno a vedere la partita dell’Atalanta e quindi sono diventati atalantini anche loro. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo)

Sono adolescenti che si incontrano con altri adolescenti... Noi abbiamo parrucchiere, estetiste, meccanici ed elettrici: si innamorano continuamente... Molti ragazzi dell’Est sono molto più carini di alcuni bresciani ed effettivamente c’è un bel miscuglio. Dal punto di vista dei ragazzi, a volte è più il docente che fa una distinzione: i ragazzi sono lì, vivono insieme, si guardano, si parlano, magari se ne dicono dietro quattro, però hanno comunque una dinamica perché sono adolescenti, per cui prima si amano, poi si odiano, poi si riamano e cambiano continuamente gli equilibri. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Brescia)

Dare e ricevere, far parte del gruppo e distinguersi, imparare gli uni dagli altri, superare le dinamiche interetniche sulla base di un interesse o di un'attrazione: questi sono alcuni tratti caratterizzanti i rapporti tra compagni nelle classi con un clima positivo. Vi sono, senza dubbio, condizioni che favoriscono il formarsi di queste "isole felici", come ad esempio iniziative scolastiche che favoriscono lo sviluppo di appartenenze e di un senso di attaccamento al gruppo classe e all'istituzione formativa più in generale: la partecipazione della scuola ad un torneo di calcio ha la funzione latente di far superare barriere, divisioni e differenze, costruendo una comune identità studentesca. Specifici momenti collettivi dedicati alla narrazione delle proprie esperienze e al confronto, sperimentati in alcuni contesti formativi, contribuiscono a creare apertura, disponibilità allo scambio, in un clima di sincerità, di critica costruttiva, nell'ottica del miglioramento complessivo del vissuto relazionale delle classi, e non solo in vista del consolidamento di amicizie tra pochi.

L'anno scorso il centro ha organizzato un torneo di calcio e anche qui, paradossalmente, noi pensavamo che si menassero tutti, ma in realtà paradossalmente ha prodotto un'ottima sinergia, perché, prima di tutto a livello di identità sociale, cioè si sentivano tutti studenti del centro, secondo il fatto di tifare per la propria squadra e nella squadra c'erano ragazzi di altre classi, ha reso, ha fatto superare le barriere. (Docente di un centro di formazione professionale, focus group, Brescia)

Quest'anno è stato un anno molto ricco, molto positivo... le ragazze o i ragazzi si sono aperti molto e quindi si sono anche esposti, hanno raccontato alla classe e quindi non solo all'amica alcune debolezze o alcuni timori che hanno avuto i primi giorni di scuola o i primi giorni arrivati in Italia. Si sono anche criticati a vicenda, nel senso "avreste potuto farmi stare meglio se aveste fatto così come classe". Però in un clima positivo, erano realmente aperti insomma, quindi disponibili. (Coordinatrice didattica di un centro di formazione professionale, intervista, Milano)

La migrazione e lo spaesamento che ne deriva sono esperienze che aiutano a mettersi nei panni degli immigrati, condividendone le difficoltà. Il giovane diplomato che, interpellato da una docente, aiuta nello studio una ragazza straniera ne è un esempio concreto.

Spesso viene fuori l'espressione "lui sa cosa vuol dire, lui ha passato le stesse cose". A questo proposito, qualche giorno fa ho interpellato un ragazzo italiano che ha fatto parte delle elementari e delle medie a Santo Domingo, poi quando è tornato l'abbiamo messo in terza per l'età, ma non aveva la terza media e per un po' l'abbiamo seguito per fargli fare l'esame di terza media e poi si è diplomato. Adesso ho una ragazza di quarta che doveva fare l'esame di informatica e gli ho chiesto se poteva darle una mano, sapendo che lui è bravo con il computer e lui mi ha detto "sì, sì, lo faccio volentieri perché anch'io, pur essendo italiano, so cosa significa arrivare da un altro paese, capisco le sue difficoltà e sono disponibile ad aiutarla". In quel caso è un italiano che

ha vissuto la stessa esperienza e allora si è dato disponibile ad aiutare. (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia)

Infine, i climi positivi possono essere supportati da figure particolarmente carismatiche di stranieri, con qualità di leader naturali, che riescono a mettere in discussione i luoghi comuni e a fugare i pregiudizi basati sul sentito dire più che sull'esperienza diretta. Chi ha conosciuto il ragazzo marocchino, di cui si è discusso nel focus group di Bergamo, ha avuto modo di ricredersi, di conoscerlo e apprezzarlo, di lasciarsi addirittura motivare alla partecipazione alle attività scolastiche ed extrascolastiche.

A me è capitato un ragazzo straniero che era un leader positivo all'interno della classe che ha spinto i compagni a impegnarsi di più, a portare avanti le attività e a continuare a venire a scuola... Lui è un marocchino e all'inizio non era proprio ben visto, perché "sei marocchino e i tuoi chissà cosa fanno", però lui si è riuscito ad imporre, perché da un lato è un ragazzo estremamente intelligente e gli piace impegnarsi in molte cose, molto bravo a giocare, molto bravo a scuola. Quindi ha iniziato a prendere le distanze da questi atteggiamenti e a far capire che lui alla fine non è un marocchino così, lui è qui, ha il diritto di star qui e studia e ha iniziato a farsi vedere dai compagni in un'altra ottica. I compagni hanno iniziato a conoscerlo, perché c'è da dire che tante stigmatizzazioni nascono dal sentito dire e non dalla conoscenza. C'è un po' una discrepanza tra quello che i ragazzi credono che sia lo straniero e quello che effettivamente imparano a conoscere. (Docente di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

In conclusione a questo capitolo relativo a come gli insegnanti vedono le relazioni interetniche fra compagni di scuola, si può affermare che anche dalla fase qualitativa dell'indagine emerge una rappresentazione complessivamente positiva della vita relazionale degli allievi in classi ad elevata multiculturalità. Non si nega, tuttavia, l'esistenza di scuole in cui si sono riscontrati climi di classe particolarmente "faticosi", ricollegati però a episodi isolati nello spazio e nel tempo, situazioni di disagio latente, minimizzate dai docenti, ma da tenere sotto controllo, da monitorare e da governare.

Creare le condizioni per un confronto interetnico nella scuola, luogo privilegiato dell'incontro tra diversi, diventa pertanto un obiettivo educativo da perseguire a favore di tutti gli allievi, in quanto premessa indispensabile per un'esperienza scolastica soddisfacente a vari livelli. L'integrazione non si configura infatti, secondo un'opzione debole diffusa fra i docenti, come l'esito imprevedibile di un processo naturale e spontaneo, bensì è da considerare come il risultato esplicito di volontà politiche, di un clima culturale favorevole e di pratiche didattiche promozionali. Trovare un accordo sui significati e sugli obiettivi del processo integrativo, non rinunciando alla funzione di socializzazione anche in contesti multietnici e differenziati, rappresentano i primi punti di un programma di rivalutazione del ruolo delle istituzioni formative. Esse,

sostenute dalle amministrazioni locali e dalla società civile, si possono proporre concretamente come laboratori di contaminazione sociale delle differenze, moltiplicatori di capitale sociale interetnico, luoghi di nuove prossimità, spazi in cui si prefigura un modello di convivenza misto e meticcio, in un clima basato sulla fiducia nelle persone e nel futuro. Nelle parole dei docenti, questa prospettiva costituisce una speranza, un'aspirazione, ma soprattutto una realtà da costruire.

Ho una speranza: spero che con l'aumento degli stranieri si riesca a sconfiggere il sentimento di paura che è cavalcato in tutti i sensi, non solo dalla politica, ma anche dalle istituzioni, proprio perché il primo istinto è superare i problemi non vedendoli, mettendoli da parte. È chiaro che è difficile... se i bambini diventano amici, penso che si supereranno le paure. Chi le induce, i mass media, la politica, si scontrerà con una realtà concreta che invece tenderà a risolvere queste paure. Ripeto che è più una mia speranza che una vera previsione. (Insegnante di un centro di formazione professionale, focus group, Bergamo)

5. Le relazioni insegnante-studenti nelle classi multietniche

di Maddalena Colombo e Emanuela dal Zotto*

5.1 Come reagiscono i docenti all'aumentare della multietnicità

Per analizzare come la multietnicità influenzi le relazioni che gli insegnanti stabiliscono coi propri studenti, sia autoctoni sia di origine immigrata, occorre innanzitutto capire come essi reagiscono all'aumentare della varietà di provenienze in classe. Dalle varie rilevazioni effettuate nel corso di questa indagine Orim emerge che, se da un lato, i docenti sono in grado di vedere nell'aumento della multietnicità una preziosa occasione per la scuola ed i suoi attori, dall'altro ne evidenziano difficoltà e contraddizioni.

Tab. 1 - Opinioni degli insegnanti delle classi-campione della ricerca sulla presenza degli alunni stranieri ("molto d'accordo"). Valori assoluti e percentuali

<i>La presenza di alunni stranieri...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>N. base</i>
Rappresenta una sfida stimolante per gli insegnanti	44	62,0	71
Comporta un carico di lavoro eccessivo per i docenti	13	18,6	70
Costituisce un freno per il regolare svolgimento del programma	8	11,3	71
Offre la possibilità di rinnovare il proprio metodo d'insegnamento	42	59,2	71
Provoca un abbassamento della qualità dell'insegnamento	6	8,5	71
È un segno di modernità e progresso della scuola	41	61,2	67
Dovrebbe essere distribuita in tutte le classi o scuole	62	87,3	71
È un'opportunità per gli studenti per confrontarsi e aprirsi	66	93,0	70

Per quanto riguarda gli aspetti positivi (Tab. 1), il 62% degli insegnanti che hanno risposto al questionario somministrato nel 2011 nelle scuole secondarie di primo grado, è del tutto d'accordo con l'affermazione che la presenza di alunni stranieri a scuola rappresenti una sfida stimolante per gli insegnanti, mentre il 59,2% è del tutto d'accordo che tale presenza offra la possibilità di rinnovare il proprio metodo d'insegnamento. Significative sono anche le percentuali di coloro che concordano pienamente con l'idea che la presenza di

* Vanno attribuiti a Emanuela dal Zotto i paragrafi 5.1, 5.2 e 5.3 e a Maddalena Colombo i paragrafi 5.4 e 5.5.

alunni stranieri sia un segno di modernità e progresso nella scuola (61,2%) e un'opportunità per gli studenti di confrontarsi e aprirsi (93%).

Le *potenzialità* legate alla presenza di alunni stranieri nella scuola sono state rilevate anche dai docenti che hanno preso parte alle interviste e ai focus group nell'a.s. 2009/10 (che raccoglievano operatori scolastici di vari istituti primari, secondari di primo e secondo grado e centri di formazione professionale): la necessità di elaborare nuove modalità di relazione per il lavoro nelle classi multietniche sollecita gli insegnanti ad attrezzarsi, mediante la partecipazione a corsi e attività di formazione, ma anche a mettere a punto e condividere con i colleghi strategie atte a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Tuttavia, accanto a questa dimensione positiva, non vengono nascoste le *criticità*, che gli insegnanti coinvolti nella ricerca percepiscono e vivono direttamente nello svolgimento del proprio lavoro (cfr. *supra* Tab. 1). Per il 18,6% dei docenti la presenza di alunni stranieri costituisce un carico di lavoro eccessivo, per l'11,3% un freno al regolare svolgimento del programma, mentre per l'8,5% provoca un abbassamento della qualità dell'insegnamento¹. La concentrazione di alunni stranieri infine costituisce un elemento di preoccupazione se consideriamo che l'87,3% degli insegnanti la vorrebbe distribuita in tutte le classi e in tutte le scuole, anche richiamandosi a un principio di equità.

Nel corso delle interviste e dei focus group il fenomeno delle classi multietniche è stato descritto dagli insegnanti come “naturale”² e “ormai accettato anche dai più restii”: ai loro occhi appaiono ancora molti i nodi da sciogliere. In particolare, le difficoltà che ricorrono nelle testimonianze dei docenti, non si discostano da alcune rilevate già tra il 1999 e il 2001 da indagini del Ministero della pubblica Istruzione (citate in Besozzi, 2006b: 261) concernenti la gestione pratica delle classi multietniche nella quotidianità e la conoscenza da parte degli studenti della lingua per la comunicazione e lo studio. L'aspetto linguistico è rilevante al punto che i docenti attribuiscono maggiore problematicità alla presenza di quegli alunni stranieri che sono giunti da meno tempo o che non hanno avuto una scolarizzazione primaria in Italia. Il trend decrescente dei dati sui neoarrivati tuttavia potrebbe offrire, se opportunamente reso noto e dibattuto, un'occasione per ridurre, almeno in parte, le preoccupazioni dei docenti (Miur, Fondazione Ismu, 2011).

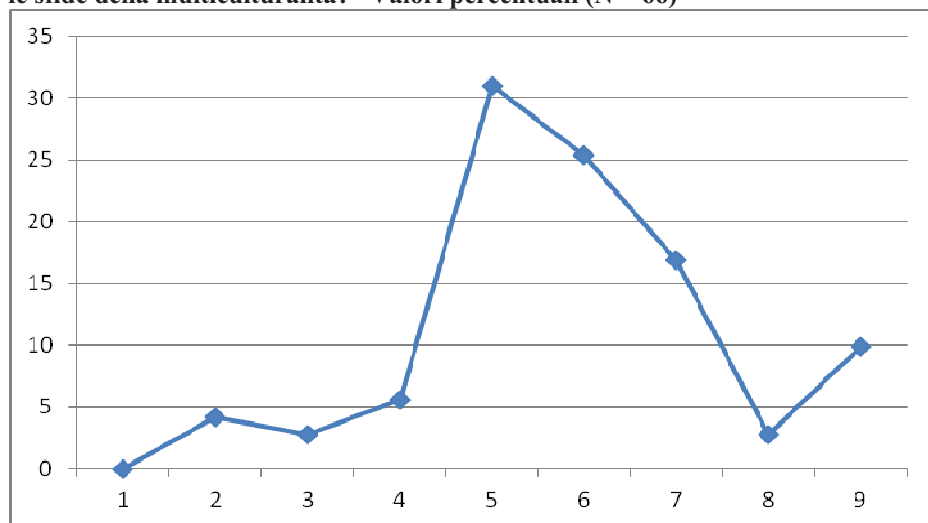
¹ Anche secondo un'altra recente ricerca, la presenza di alunni con cittadinanza non italiana con scarse competenze linguistiche in italiano comporta per i docenti un carico di lavoro eccessivo, costituisce un freno al regolare svolgimento del programma, causa un senso di inadeguatezza nei docenti (Colombo E., 2010b).

² Rispetto a questa visione “naturale” dell'integrazione, che si manifesta nell'interazione “normale” e tendenzialmente positiva fra allievi di diverse nazionalità e provenienze, cfr. anche il cap. 4 di M. Santagati.

Abbiamo il 25% di alunni stranieri, abbastanza corposo come numero, però c'è una distinzione da fare tra i ragazzi che provengono dalla scuola elementare, che sanno già l'italiano e che sono preparati. Per quanto riguarda i neoarrivati, quelli che non sono nati in Italia, non hanno fatto le elementari qui, è chiaro che il discorso è molto più problematico. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Dinanzi a un numero sempre maggiore di alunni stranieri, gli insegnanti si sentono abbastanza pronti, ma non sufficientemente formati al confronto con le tante e diverse culture presenti nelle loro classi (Graf. 1 e Tab. 2).

Graf. 1 - “Da 1 a 10, Lei personalmente quanto si sente preparato ad affrontare le sfide della multiculturalità?” Valori percentuali (N = 66)



Tab. 2 - “Negli ultimi 2 anni, a quante attività di formazione sulle tematiche interculturali ha partecipato?” Valori assoluti e percentuali (N = 67)

	V.a.	V. %
Nessuna	24	35,8
Una	18	26,8
Due	11	16,4
Tre o più	14	21,0
Totale	67	100,0

Come mostra il grafico 1, in una scala da 1 a 10 che indica i diversi gradi di preparazione nell'affrontare la multiculturalità, il 31% degli insegnanti si colloca sul 6, il 25,4% sul 7 ed il 16,8% sull'8: la maggioranza dei docenti si sente cioè sufficientemente o più che sufficientemente preparata a confrontarsi con classi eterogenee per culture e provenienze (mediana: 7; media 7,1).

Questo dato appare in contraddizione con quello relativo alla formazione (Tab. 2). Se da un lato, come abbiamo appena visto, i docenti si percepiscono mediamente preparati dinanzi alla multiculturalità, dall'altro il numero di attività formative dedicate a questa tematica alle quali hanno preso parte negli ultimi due anni risulta esiguo per la maggior parte del campione. A fronte di un 6% di docenti che ha partecipato a 8 attività e di un 1,5% di docenti che ne ha frequentate 5, ritroviamo un 26,9% di docenti che hanno preso parte a una sola attività formativa e un 35,8% che, negli ultimi due anni, non ne ha seguita nessuna³.

Pertanto, essi dichiarano di vivere con fatica i momenti dell'inserimento e dell'orientamento di questi alunni perché sentono mancare gli elementi necessari ad una decisione rispondente alle loro reali necessità, capacità e aspirazioni. Due ulteriori difficoltà che i docenti percepiscono di fronte all'aumento della multiethnicità sono un basso grado di cooperazione, all'interno del collegio docenti, e la sempre maggiore scarsità di risorse umane e materiali necessarie all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri.

Un'altra cosa è chiedermi come hanno risposto i miei colleghi, l'80% se non più dei miei colleghi, che vuol dire non fare il piano di lavoro personalizzato, non compilare nemmeno il Pep – che è per noi un documento di ingresso e che è obbligatorio nella nostra istituzione – che vuol dire che ti rispondono “ma come faccio a fare storia se non sa l'italiano” quando ormai sono anni che facciamo questi aggiornamenti [...] per cui non è vero, non è vero che non puoi fare matematica, non è vero che non puoi fare scienze e non è vero che non puoi fare storia. Va solo pensato. Ci vuole tempo ed energia, anche il tempo a casa, di preparare il lavoro a casa e nessuno dei miei colleghi lo fa, ma non perché sono cattiva a dire che nessuno lo fa, ma perché nessuno lo fa. (Insegnante della formazione professionale, focus group, Brescia)

Facendo riferimento all'esperienza passata, la concentrazione era elevata, ma c'erano le risorse. Non è vero che una delle cause di criticità sia legata alla concentrazione di situazioni di questo tipo. Se ci fossero le risorse che tutte le scuole poi sono in grado di attivare, non ci sarebbero grossi problemi. Il discorso è che sono venuti a mancare tantissimi aiuti. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

La preoccupazione nel guardare alla multiethnicità cresce in rapporto alla *manca*za di risorse adeguate che rende sempre meno possibile alle scuole ricorrere a figure esterne come i mediatori culturali, a forme diverse di sostegno (Santagati, 2010), ma soprattutto rende sempre più difficile garantire nel tempo la continuità dei progetti e, di conseguenza, la loro efficacia in termini di

³ Da alcune ricerche emerge che gli insegnanti italiani rispetto a quelli dei paesi Ocse manifestano un maggiore bisogno di acquisizione di competenze specifiche per fronteggiare situazioni di insegnamento in un contesto multiculturale (Censis, 2008).

integrazione⁴. L'inadeguatezza delle risorse grava sul ruolo dei docenti ai quali viene richiesto un ulteriore impegno, in termini soprattutto di tempo e lavoro non retribuito. Viene chiesto loro di sapersi rapportare con le sempre maggiori problematiche sociali ed economiche che gli studenti, italiani e stranieri, hanno alle spalle e di dedicarsi alla ricerca di bandi e opportunità per il reperimento di nuove risorse. Laddove i mezzi sono minori, il lavoro degli insegnanti per favorire l'integrazione aumenta e non è raro, nelle interviste, sentire che molto è affidato alla buona volontà degli operatori.

Le scelte ministeriali sono andate nell'aggiungere classi (...) cioè la figura del docente è una figura sulle cui spalle si sono appoggiate tantissime cose, tantissime cose (...). (Insegnante della formazione professionale, focus group, Brescia)

5.2 Accoglienza e integrazione come pratiche quotidiane

Nel sistema delle relazioni interetniche, negli spazi educativi e nei processi di integrazione, gli insegnanti possono essere considerati figure strategiche (Colombo M., 2004). Alla luce delle indicazioni ministeriali che invitano ad adottare una prospettiva interculturale che unisca alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze una costante tensione verso la ricerca della coesione sociale e la convergenza verso valori comuni (Mpi, 2007), gli insegnanti della scuola italiana mettono a punto le proprie strategie, destreggiandosi tra le risorse a loro disposizione e il clima di maggiore o minore apertura che li circonda, sviluppando essi stessi opinioni e atteggiamenti personali al riguardo.

Nel corso delle interviste e dei focus group, ma anche rispondendo alla scheda allegata al questionario per gli studenti, i docenti descrivono la propria reazione all'aumento di alunni stranieri nelle scuole in termini di *accoglienza* e di *integrazione*. Esaminiamo queste due dimensioni in successione.

Dal loro punto di vista, l'accoglienza si realizza con due declinazioni, una che hanno chiamato "umana" e una che hanno definito invece di tipo "didattico". La prima comprende quei comportamenti che, spontaneamente, essi mettono in campo per favorire l'inserimento degli studenti stranieri e l'integrazione all'interno della classe: l'accoglienza "umana" attinge alla sfera emotiva ed è agita dagli insegnanti in virtù del loro essere anche individui e cittadini. La seconda si riferisce invece all'attuazione delle misure previste dalla scuola per l'inserimento dei nuovi arrivati e che i docenti sono chiamati a mettere in campo per via del loro ruolo istituzionale (ibid.: 128). Mentre la dimensione umana dell'accoglienza è connessa al maggiore o minore grado di apertura dei docenti nei confronti della multietnicità, l'accoglienza in senso didattico di-

⁴ Quest'analisi è confermata dal bilancio del percorso decennale compiuto dalle scuole lombarde, nell'ambito dell'inclusione degli alunni stranieri, presentato in Besozzi, Colombo, Santagati, 2010.

pende più strettamente dalla disponibilità di quelle risorse di cui si è appena accennato (Colombo M., 2010c).

La maggiore o minore *propensione* all'accoglienza da parte degli insegnanti, si combina di volta in volta con una maggiore o minore *disponibilità* di risorse dedicate dalla scuola all'inserimento e all'integrazione degli alunni stranieri, generando una varietà di situazioni (apertura vs. immigrati e disponibilità di risorse; apertura vs. immigrati e scarsità di risorse; chiusura vs. immigrati e disponibilità di risorse; chiusura vs. immigrati e scarsità di risorse).

Tali situazioni non caratterizzano solo una scuola rispetto a un'altra, ma anche momenti diversi all'interno della stessa scuola. Ad esempio, tornando alle difficoltà legate alla fase dell'inserimento di un nuovo arrivato, gli insegnanti mettono in luce atteggiamenti molto diversi, a seconda che questo avvenga all'inizio dell'anno o ad anno inoltrato. Nel secondo caso la propensione all'accoglienza diminuisce significativamente insieme alle risorse: gli insegnanti devono procedere speditamente per concludere i programmi, mentre il tempo e le risorse da dedicare agli alunni stranieri, programmate ad inizio anno, vanno esaurendosi.

È molto diversa l'accoglienza del ragazzino quando viene inserito a inizio anno e quando invece vengono inseriti in corso d'anno. Soprattutto quando arrivano verso la fine dell'anno quando siamo tutti angosciati dai programmi che devono essere svolti. Per cui, anche personalmente, c'è molta resistenza quando i ragazzini vengono inseriti a giochi fatti. Un atteggiamento più accogliente, più disponibile, è molto più facile quando uno all'inizio dell'anno può organizzare una serie di attività. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Questo fenomeno – il diminuire in parallelo dell'apertura da parte degli insegnanti e delle risorse offerte dalla scuola – si osserva, soprattutto, nel *passaggio dalla prima alla seconda accoglienza*, quando cioè vengono alla luce i cosiddetti “bisogni speciali”, cioè situazioni familiari problematiche, difficoltà intellettive e di apprendimento di cui gli studenti stranieri possono essere portatori e che solitamente si registrano solo dopo il primo periodo di adattamento in classe. Rispetto a quelle linguistiche, queste difficoltà si trascinano più a lungo nel tempo, quando non sono più disponibili né i mezzi né le risorse che vengono invece destinate alla prima accoglienza.

Sul livello iniziale di attenzione, per i ragazzi che non conoscono assolutamente l'italiano c'è un buon livello. Il discorso, secondo me molto più grosso è successivo perché qualche ragazzino, e poi qualche genitore, ce lo chiede, nel senso che si sentono molto supportati all'inizio e poi non c'è più niente, le risorse non ci sono più, non c'è più nessuno disponibile. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Ricorre tra gli insegnanti intervistati la sensazione che, per coloro che non hanno molta sensibilità verso l'accoglienza, la mancanza di risorse economiche e la mancanza di tempo vengano utilizzate come *alibi*. Pertanto, anche se viene dichiarato un certo impegno per l'integrazione, di fatto si fa fatica a renderlo concreto.

Un certo sforzo, un certo bisogno di dare delle risposte più significative c'è, ma spesso rimane a un livello teorico e non riesce a concretizzarsi, in parte per i vari lacci e laccioli, in parte per la scarsa disponibilità; la questione economica c'è, ma spesso è un alibi per non fare delle cose buone e significative che si potrebbero fare comunque. Alcune le dovrete fare lo stesso, anche se non ti pagano. (Insegnante della formazione professionale, intervista, Brescia)

Abbiamo poi chiesto ai testimoni privilegiati quale significato attribuiscono alla parola "integrazione" e in quale modo la perseguano all'interno delle proprie classi, realtà sempre più complesse ed eterogenee⁵. Ne emerge un'idea di *integrazione come confronto* tra realtà culturali e messa in circolo di esperienze e capacità differenti, che si colloca nell'orizzonte dell'interpretazione del processo integrativo come scambio interculturale (Besozzi, 2001), anche se questa condivisione e questo confronto recano con sé non poche difficoltà. Secondo i nostri testimoni, integrazione è idealmente un "mischiarsi", riconoscere le differenze dell'altro e apprezzarle, ma non tutti si trovano a un medesimo livello di apertura verso questo percorso.

In questo senso le interviste raccolte ci dicono che il cammino verso l'integrazione all'interno delle scuole lombarde ha percorso negli ultimi venti anni un significativo pezzo di strada, ma molta ne resta da percorrere. Le *strategie* che gli insegnanti attivano in questa direzione sono quelle che permettono di mettere al centro del lavoro quotidiano gli studenti stranieri, valorizzando i loro punti di forza (ad esempio, chiedendo agli alunni madrelingua di aiutare i compagni nelle ore di inglese, francese o spagnolo), creando spazi e occasioni di narrazione delle proprie biografie, momenti (dedicati spesso al cibo e alla convivialità) in cui sia possibile far conoscere le diverse culture di appartenenza e far adottare agli studenti anche altri punti di vista.

Noi facciamo sempre una settimana dei laboratori interculturali che aiutano a mettere in evidenza le differenze e quindi studiarle viverle e condividerle con gli altri, ognuno con la sua esperienza. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Bergamo)

Io insegno italiano, storia e geografia per cui le possibilità sono infinite per cercare di esercitare la capacità di mettersi nei panni degli altri. Ribaltare sempre il punto di vista. È arrivata la mediatrice per presentare il nuovo alunno e ha parlato per 5 minuti

⁵ Cfr. anche il cap. 4 di M. Santagati.

in cinese. Questa è la sensazione che un cinese prova per 5 ore al giorno. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Bergamo)

Ancora, tra le strategie inclusive adottate vi è il *tutoraggio* tra studenti stranieri e italiani o tra studenti della stessa nazionalità (Topping, 1997).

Alcuni colleghi per esempio individuano un tutor italiano o un tutor della stessa lingua madre. Se uno proprio non sa niente rischia di rimanere isolato, allora si cerca di inserirlo in una classe dove c'è già un compagno della stessa lingua. Quindi o il tutor straniero o quello italiano che per qualche ragione conosce qualcosa di quella lingua (l'inglese o il francese) affianca il nuovo studente. (Insegnante di scuola secondaria di secondo grado, Its, intervista, Pavia)

I docenti intervistati attribuiscono importanza al poter disporre di tempi e spazi dedicati all'interno dell'attività didattica, per favorire l'integrazione, come: i rientri pomeridiani e le gite scolastiche; l'utilizzo dell'ora di religione come momento di confronto (con il limite però che sono pochi gli studenti stranieri ad avvalersi di quest'ora); stili di insegnamento che favoriscono la collaborazione, improntati su lavori di gruppo che possono favorire un apprendimento cooperativo (Chiari, 2011).

Noi siamo un centro cattolico e abbiamo l'ora di religione che ormai da un po' di anni è diventato proprio un momento in cui mettere a confronto i diversi pensieri. (Insegnante della formazione professionale, intervista, Bergamo)

E poiché, per i testimoni della ricerca, l'integrazione passa anche da un *coinvolgimento uniforme di tutti i docenti*, sono considerate strategie di integrazione anche quelle mirate a sensibilizzare tutti gli insegnanti rispetto alla multietnicità.

Nella nostra scuola abbiamo pensato da 2-3 anni a questa parte, a una strategia proprio per pensare di coinvolgere il più possibile tutti quanti i colleghi, abbiamo la settimana dell'intercultura: una settimana durante l'anno in cui tutti i consigli di classe si fanno carico di un'iniziativa di tipo interculturale da preparare per la classe, in modo da sensibilizzare un po' il discorso per quanto riguarda i docenti. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Nonostante ciò, *non assistiamo ancora alla realizzazione di un modello di didattica interculturale*, come nuovo modo di insegnare e di apprendere. Anche in presenza di docenti aperti e motivati, la sua attuazione risulta difficile, per la mancanza di occasioni formative e la poca diffusione di strumenti e sussidi adeguati. L'interculturalità implica una trasformazione delle condizioni, dei contenuti dell'apprendimento, ma anche un confronto tra punti di vista diversi ed è questa la fonte della sua problematicità (Besozzi, 2006b: 258).

La presenza di una percentuale notevole di alunni stranieri all'interno della classe (abbiamo molte classi con più del 30%, una decina su 24 di scuola primaria) chiede un adeguamento della didattica. (...) La presenza di questi allievi legittima, richiede, motiva, la creazione di sfondi educativi più ampi all'interno dei quali i contenuti via via affrontati diventano significativi per tutti: non è più possibile affrontare un contenuto in sé e per sé perché rischierebbe di essere meno significativo per questi bambini. (Dirigente di scuola primaria, intervista, Mantova).

La cultura diversa comporta a mio avviso una modalità diversa, da parte nostra, di affrontare la didattica. Vedo ancora un confine che dobbiamo marcare, secondo me: quello della "etno-pedagogia", cioè il capire che lo stesso argomento o disciplina, io lo posso affrontare e trasmettere con modalità differenti: pensiamo all'italiano, non è la stessa cosa presentarlo a un alunno cinese, o macedone, o italiano. E questo non è ancora appreso a fondo (Dirigente di istituto comprensivo, intervista, Mantova).

5.3 Pregiudizi e disagi degli insegnanti verso gli allievi stranieri

Nonostante la personale inclinazione all'accoglienza, e la volontà di integrazione dichiarata da docenti e dirigenti, la ricerca mette in luce quanto queste intenzioni siano complicate dalle realtà eterogenee dei diversi collegi docenti. E non c'è solo un "effetto scuola" che può influenzare i processi di integrazione (Colombo M., 2004), ma anche lo svilupparsi da parte degli insegnanti di una gamma assai variabile di atteggiamenti (indifferenza, ansia, xenofobia, tolleranza, entusiasmo, curiosità, ecc.) (Giovannini, 1996; Colombo E., 2010b).

Accanto ad atteggiamenti di accoglienza e valorizzazione positiva nei confronti degli alunni stranieri, possiamo osservarne altri, di rifiuto e chiusura, ma anche di totale indifferenza. La ricerca, attraverso l'utilizzo delle interviste e dei focus group (ma anche con il riscontro delle interviste ai ragazzi attraverso il questionario) si è proposta di cogliere le rappresentazioni e i vissuti dei docenti che sono impegnati in classi ad alta e altissima concentrazione di alunni stranieri, per verificare l'esistenza di pregiudizi e forme (sia positive che negative) di discriminazione e le loro ricadute sull'integrazione reciproca e sul clima complessivo.

Se, da un lato, la conoscenza diretta degli alunni stranieri in classe favorisce atteggiamenti maggiormente consapevoli negli insegnanti e aiuta a contenere le forme più esplicite di xenofobia e di discriminazione, è altrettanto verificabile come la prossimità alle situazioni multiculturali non sia di per sé sufficiente nell'abbattere stereotipi e pregiudizi (Besozzi, 2011b: 123) che permangono soprattutto nei confronti di alcune nazionalità e culture familiari. Anzi, talvolta il contatto forzato con realtà culturali ritenute distanti o "inaccettabili" dal docente produce *inclinazioni negative nel lavoro didattico* e nel clima di classe. Per questo, alcuni dirigenti, da parte loro, tendono a valorizza-

re le situazioni più accoglienti indirizzando quanto possibile verso di esse i nuovi arrivati da inserire.

La scelta, anche nella mia scuola, ricade sempre sugli stessi consigli di classe considerati più accoglienti come esperienza. Quindi, pur rimanendo basso il numero degli studenti stranieri nella scuola, finisce che in un corso ce ne sono 4, che su un totale dell'8% non è così poco, con una specializzazione da parte di alcuni insegnanti, non di tutti e con una scarsa circolazione, una diffusione poi dell'esperienza non ottimale, ma limitata. (Insegnante di scuola secondaria secondo grado, Itc, focus group Milano).

Fastidio, insofferenza, rifiuto sono atteggiamenti che gli intervistati hanno riferito non a sé, naturalmente, ma che hanno attribuito ai colleghi. Si tratta di atteggiamenti che, talvolta, si manifestano verbalmente nei confronti degli studenti, con un effetto disincentivante.

Dobbiamo dirlo con tutta sincerità purtroppo ci sono alcuni che non vedono di buon occhio questo inserimento. Noi abbiamo un'utenza che non è molto scolarizzata, anche tra gli italiani, peraltro. Sono tutti maschi e il dialogare è diciamo un po' brusco, non si va tanto per il sottile, lei capisce. Però da parte dell'insegnante, io questo lo ritengo grave, gli si dice: "Che stai a fare in Italia. Se non hai voglia di studiare tornatene nel tuo paese". (Insegnante della formazione professionale, focus group, Bergamo)

Io voglio portare proprio il caso di una collega che ho avuto, infastidita dagli stranieri. Nella classe c'erano anche portatori di handicap, per cui lei mandava fuori l'insegnante di sostegno o l'assistente educatore non solo con il portatore di handicap, ma anche con gli stranieri, perché non li voleva in classe, non li voleva in classe: "andatevene fuori". (Insegnante di scuola secondaria primo grado, focus group, Bergamo)

Diverso è il caso dell'*indifferenza*. Vi sono docenti che, pur non contrari alla presenza di alunni stranieri nella scuola, non ne sembrano toccati, cioè né vi prestano un'attenzione particolare né mettono in atto strategie *ad hoc* per favorirne l'integrazione. Allo studente viene chiesto di adeguarsi autonomamente, assumendo come scusa quella di dover "portare avanti il programma", quindi un dovere istituzionale, mentre la sua presa in carico viene delegata ad altri (coordinatore, funzione strumentale...) e il singolo docente se ne sente de-responsabilizzato.

C'è molta indifferenza da parte di qualcuno e l'indifferenza non è razzismo, ma è molto peggio, nel senso vado avanti nel mio programma e chi mi segue mi segue (...) io ho provato a parlare, ma con alcuni insegnanti non si può parlare ma non perché siano contrari, ma perché sono dei muri di gomma, (...) negli ultimi anni c'è questa insistenza molto più pesante sul programma e sulla rigidità, alla quale non corrisponde secondo me qualcosa di positivo sotto. (Insegnante di scuola secondaria di secondo grado, Itc, focus group, Brescia)

Anche i docenti che si definiscono accoglienti possono mostrare nei confronti degli alunni stranieri un *atteggiamento ambivalente*, di cui si possono rendere conto i dirigenti o i colleghi referenti per l'intercultura (Besozzi, 1996). Benché lo ammettano con difficoltà (o non lo ammettano affatto), essi non sono privi di pregiudizi. Oggetto del pregiudizio sono le culture di appartenenza degli studenti, dei quali gli insegnanti dichiarano spesso di non sapere molto, ma anche i modelli scolastici di provenienza o quelli familiari, ai quali gli insegnanti italiani attribuiscono in maniera generalizzata colpe e responsabilità, oppure meriti (pregiudizi positivi). Talvolta semplicemente, i pregiudizi insiti negli insegnanti non sono altro che il riflesso di quelli diffusi nel contesto extrascolastico in cui sono inseriti.

Si leggano con attenzione i seguenti brani, a conferma di una *eticizzazione latente dei rapporti scolastici*:

Sentendo genitori e insegnanti, vedo un pregiudizio molto forte nei confronti dei cinesi. I luoghi comuni sono che i cinesi sono degli "animali", sfruttatori, dediti solo al lavoro, non puliti, poi questi luoghi comuni possono essere smentiti dalla conoscenza diretta. Poi i rumeni, che sono violenti. I serbi, che sono cattivi. Gli africani che sono lenti, lenti, lenti, hanno i tempi lunghi. C'è poi un pregiudizio positivo verso gli indiani, che sono diligenti, discretamente affidabili, e disciplinati. (Dirigente di scuola primaria, intervista, Mantova)

Per la nostra piccola esperienza abbiamo verificato per esempio che i ragazzi cinesi sono più portati ad apprendere la matematica e sono molto bravi anche in inglese perché è l'unico modo che hanno per comunicare col resto del mondo. Si parte allora con l'idea che uno in certe cose sia bravo perché viene da un determinato posto, ancora prima di testarlo. (Insegnante di scuola secondaria di secondo grado, Its, intervista Pavia)

Nell'analisi della relazione insegnante-studenti stranieri, i pregiudizi positivi o quelli negativi potrebbero avere la funzione di "carte di credito" o "di debito" che facilitano oppure ostacolano il rapporto: è evidente che intervengono a modificare la valutazione del profitto e dell'allievo, in entrambi i casi, agendo come rinforzi oppure impedendo al docente di valorizzare le effettive capacità dell'allievo; inoltre potrebbero venire trasmessi "implicitamente" dal docente all'intera classe, perpetuando una condizione di discriminazione basata sulla provenienza culturale ed etnica⁶. Come evitare ciò? Nei focus group non vi è

⁶ Queirolo Palmas (2006), attraverso una rassegna di studi e ricerche, esamina la pluralità di fattori e meccanismi che creano disuguaglianza all'interno dello spazio scolastico, e che agiscono anche nel momento in cui gli insegnanti si incontrano con gli allievi stranieri: le aspettative che influenzano gli insegnanti nell'orientare, sostenere, classificare, valutare i propri allievi (Rosenthal, Jacobson, 1997); gli stili di insegnamento che si traducono in differenti procedure di organizzazione della classe e diverse opportunità interazionali fra allievi e tra docenti ed allievi (Chiari, 1994); la costruzione sociale del merito che si rende evidente in pratiche didattiche e procedure di valutazione; il funzionamento delle singole scuole; l'organizzazione complessiva del sistema educativo, ad esempio in senso cooptativo o competitivo; il curriculum

stata l'occasione di approfondire questo punto, che avrebbe richiesto una seduta a parte, ma possiamo cercare nelle opinioni dei ragazzi un riscontro – almeno quantitativo – circa le tendenze degli insegnanti a trattare in modo diverso italiani e stranieri, e questi ultimi in maniera ancora differente a seconda delle nazionalità.

Tab. 3 - Opinione degli studenti delle scuole secondarie di grado sul trattamento ricevuto da parte degli insegnanti, per cittadinanza. Valori assoluti e percentuali

Come ti trattano i tuoi professori?	Italiani		Stranieri	
	V.a.	V.%	V.a.	V.%
Bene - abbastanza bene	491	78,6	309	77,8
Né bene né male	108	17,3	71	17,9
Abbastanza male - male	26	4,2	17	4,3
<i>Totale</i>	625	100,0	397	100,0

Se osserviamo le risposte degli studenti (Tab. 3), non rileviamo significative differenze tra italiani e stranieri. In maggioranza sia gli studenti italiani (78,6%) sia quella degli studenti stranieri (77,8%), si sentono trattati “bene” o “abbastanza bene” dai propri insegnanti. Non vi è distinzione tra italiani e stranieri anche per quanto riguarda il sentirsi trattati “né bene né male”, “male” o “abbastanza male”, a indicare che non è percepita una disparità di trattamento sulla base della cittadinanza. Possiamo ipotizzare che *gli insegnanti abbiano imparato a “normalizzare” la diversità etnica come le altre diversità.*

Questo, tuttavia, non esclude il permanere di impressioni negative circa il lavorare in classi multietniche che procurano *disagio al docente nella sua relazione* con gli allievi stranieri e le loro famiglie, soprattutto su temi specifici. Infatti, se dal questionario somministrato agli studenti passiamo a considerare le interviste qualitative ai docenti, ricorre nei racconti dei docenti intervistati il ricordo del disagio vissuto nell'epoca del Ramadan, e quello provato di fronte alla comparsa di simboli religiosi, come il velo o abiti tradizionali, nel caso di studentesse che raggiungono l'età dell'adolescenza.

Un ostacolo enorme è il Ramadan. Quello è proprio un momento devastante, perché rispetto a tantissimi aspetti, i ragazzini sono proprio curiosi, interessati, mentre il Ramadan li spiazza completamente. Quando mi capitava di essere in mensa, perché ero sul tempo pieno, vi garantisco che è una cosa straziante. A un certo punto abbiamo deciso di investire delle risorse, c'era un insegnante che veniva pagato per essere in classe con i ragazzini che non mangiavano, perché portarli giù in mensa davanti al piatto era veramente una cosa.. Io ricordo anche la mia difficoltà di adulto davanti alla bambina che è stata male, neanche un bicchier d'acqua, che dico, almeno quello...

nascosto delle istituzioni scolastiche, che trasmettono oltre a un curriculum ufficiale anche categorie generali di rappresentazione del mondo, da cui si possono originare nuove disuguaglianze educative (Bowles, Gintis, 1976); il grado di distanza tra il linguaggio scolastico e il linguaggio familiare (Bernstein, 1971).

davanti a questo siamo tutti spiazzati, anche noi adulti. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

La reazione dei docenti può essere *variabile*, lungo una scala di sensibilità interculturale che va dalla difesa (etnocentrismo) all'accettazione (etnorelativismo) del comportamento altrui (secondo il modello dinamico di M.J. Bennett, 2002). Come mostrano le storie qui presentate, relative alla presenza di alunni pakistani, alcuni docenti attuano una presa di coscienza importante circa la *diversità visibile* e lavorano sull'accettazione e la comprensione all'interno della classe (Storia 1), altri invece scelgono di intervenire direttamente sull'allievo/a (Storia 2) o sulla sua famiglia (Storia 3), per ottenere un adeguamento alle regole scolastiche italiane, spiazzati dal modo di essere o dalle scelte che vengono esternate in classe. Resta in ciascuno il senso di una generale inadeguatezza a comprendere fino in fondo il "mistero" dell'interculturalità.

Storia 1

Noi abbiamo una ragazzina pakistana con alle spalle una famiglia estremamente rigida. Finché la bambina è stata alla scuola elementare, diciamo che non ci sono stati problemi, anche se il papà era onnipotente: era sempre fuori ad aspettarla, o c'era la mamma, c'era sempre qualcuno, questa ragazzina era seguita a vista. Nella misura in cui è passata alla scuola media ed entro un paio di mesi si è sviluppata, dal giorno dopo è arrivata completamente vestita alla pakistana, cosa che prima non era mai avvenuta. Non con il burqa, ma con i vestiti (...) quei pantaloni (...) scarpe particolari...praticamente secondo la sua tradizione. Questo ha creato un disagio enorme, innanzitutto alla ragazzina che veniva presa in giro, non tanto dagli altri ragazzini stranieri, quanto dai ragazzini italiani. Questa è proprio una cosa che è successa e ha avuto ripercussioni abbastanza pesanti. La prendevano in giro, andavano a casa sua, perché lei a quel punto non poteva più parlare con i maschi, poteva solo rapportarsi con le compagne femmine, ma questa era una richiesta del genitore, con una sua cultura. È stato molto difficile il lavoro che gli insegnanti hanno dovuto fare per riuscire a far sì che i ragazzi accettassero la diversità nell'abito. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Storia 2

Io ritengo di essere piena di pregiudizi, cioè, nonostante io dichiaro l'accoglienza, penso che noi dei pregiudizi ce li portiamo dentro. Molto forti. Sempre con una ragazzina pakistana, mi è capitata una cosa simile. Questa ragazzina, sempre in prima media, era bellissima e veniva sempre vestita con i loro costumi che sono stupendi, ed era stata soprannominata "principessa" dai compagni. A un certo punto, in terza media, anche lei è arrivata con il velo e c'è stato un atteggiamento molto diverso da parte dei compagni. Non di bullismo o di rifiuto, però hanno cominciato a isolarla. Io dico che sono piena di pregiudizi perché sono invece intervenuta sulla ragazzina (...). Così poi, probabilmente sono andata a prevaricare...(...). Sono intervenuta su questa ragazzina proprio perché mi faceva stare male vedere che era stata (...) alla fine lei non ha più messo il velo (...) io non mi sono tanto posta il problema del rispetto della cul-

tura della ragazzina. A me è venuto spontaneo, per pregiudizi dentro di noi. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano)

Storia 3

Una mia alunna dopo essere tornata a scuola col velo mi ha detto: “ha visto”?, poi ho scoperto, c’è anche il discorso di essere diventata grande, le mestruazioni, ecc., per cui per lei era il fatto di diventare donna, però io non lo avevo capito, è più difficile più per noi che per loro a volte (...) Integrare non significa diventare tutti uguali, ma io dico: purtroppo, perché questa ragazza quest’anno non è ancora andata a scuola e io sto cercando di chiamare la famiglia, perché si è iscritta ma non sta andando e il mediatore me l’ha già detto, che stanno facendo finta di partire per il Pakistan ma la nasconderanno, è già successo, però non posso fare di più (Insegnante della Formazione professionale, focus group, Brescia).

In sintesi, nonostante permangano alcuni atteggiamenti di rifiuto e chiusura, la maggioranza degli insegnanti sembra ormai approcciarsi alla multiculturalità come a una caratteristica connaturata alla scuola di oggi. Quelli che più si sentono pronti ad affrontarla, ne sanno cogliere gli aspetti stimolanti e positivi (al di là del senso di aggravio del proprio lavoro didattico) e sono in grado di rapportarsi ai propri studenti mantenendo i propri pregiudizi al di fuori di tale relazione. Rimangono problematici il peso e le difficoltà pratiche del lavoro quotidiano per l’integrazione degli alunni stranieri e la scarsa conoscenza delle realtà che portano in classe con loro, criticità irrisolvibili prescindendo dalla disponibilità e continuità di risorse e dall’offerta di opportunità formative e dall’aggiornamento dei docenti.

5.4 La relazione con i docenti dal punto di vista degli studenti

Attraverso un’analisi puntuale delle risposte dei ragazzi di prima, seconda e terza media a questionario strutturato, cerchiamo ora di capire cosa pensano gli studenti della relazione con i docenti, perno dell’attività scolastica e fattore che influenza sia il rendimento, sia l’esperienza soggettiva dei ragazzi. Il quadro è positivo: come già anticipato (cfr. Tab. 3), il 48,1% degli studenti (indipendentemente dalla cittadinanza) si sente trattato “bene” dai propri professori ed il 30% “abbastanza bene”. Nell’area dell’indifferenza si colloca l’11,1% del campione ed è solo il 4,2% a dichiarare un rapporto negativo coi docenti.

Riguardo a eventuali distinzioni di trattamento, ribadiamo che non vi sono differenze significative nelle risposte degli studenti italiani e stranieri, sia di prima che di seconda generazione: ciò indica che vi è una elevata capacità degli insegnanti nelle classi multietniche delle scuole medie lombarde di adempiere al mandato “universalistico” come agenti della socializzazione dei giovani (Parsons, 2006: 67), in altre parole mostrano di saper trattare con ap-

proccio egualitario studenti di ogni provenienza. Ma esaminiamo nel dettaglio le variabili che hanno un “peso” su questa percezione.

Se la *cittadinanza degli allievi* è un elemento neutro, vi sono tre fattori in base a cui cambia sensibilmente la percezione del trattamento degli insegnanti: innanzitutto il *genere* (si sente trattato “bene” o “abbastanza bene” il 72,1% dei maschi contro l’84,4% delle femmine, viceversa viene trattato “abbastanza male” o “male” il 6,3% dei maschi contro il 2% delle femmine, e anche l’indifferenza è registrata più dai maschi che dalle femmine (20,9% maschi vs. 13,9% femmine). Vi è poi *l’età*, poiché col crescere dell’età e della classe aumenta la distanza psicologica dell’allievo dai professori (sono infatti più di terza che in prima coloro che dichiarano di essere trattati “abbastanza male” o “male”; e aumentano anche coloro che si sentono trattati “né bene né male” – passano dal 15% al 20,8% del campione). Un’altra variabile che influenza questa risposta è, naturalmente, il *profitto scolastico*: gli allievi che vanno “bene” o “abbastanza bene” sono portati a valorizzare il proprio rapporto con i professori più di quelli che vanno peggio.

Per contro, l’analisi delle risposte a questa domanda per *tassi di incidenza* di alunni stranieri (scuole con media, alta e altissima concentrazione di alunni stranieri) non mostra alcuna significatività, a indicare che anche in situazioni complesse gli insegnanti non fanno mancare un rapporto positivo coi propri alunni. Lo stesso vale per la posizione sociale dell’alunno (*status socio-economico dei genitori*), che non si rivela un fattore influente sulla percezione di benessere nel rapporto con i docenti. In conclusione, sono gli attributi personali dell’allievo: genere, età e profitto, più che i caratteri di tipo sociale o quelli di natura ambientale a generare livelli diversi di benessere, almeno nella percezione soggettiva dei ragazzi.

Per quanto riguarda le problematiche quotidiane nel rapporto con i professori, quelli che dichiarano di avere problemi del tipo “non vado d’accordo coi prof.” sono assai poco numerosi (34 soggetti, pari allo 0,5% del campione). Si tratta di alunni sia italiani che stranieri, prevalentemente delle classi più avanzate e con percorso irregolare.

Alla richiesta di descrivere gli stati d’animo associati al rapporto con gli insegnanti, il 72,4% del campione non pensa “mai” o “quasi mai” che i “proff. ce l’hanno con me”; il restante gruppo di coloro che provano questo stato d’animo (27,6% del campione) è composto da maschi (11,3% che lo pensa “sempre”) più che da femmine (5,2%), e aumenta con l’età, mentre non vi sono distinzioni significative tra italiani e stranieri.

Altri stati d’animo caratterizzano diversamente i ragazzi di origine immigrata in rapporto agli italiani: gli studenti stranieri hanno più paura a chiedere spiegazioni (il 19,7% degli stranieri contro il 10,1% degli italiani pensa questo “spesso” o “sempre”), e capita loro di sentirsi considerati degli incapaci più spesso che agli italiani (31,1% degli stranieri si sente “qualche volta” o “spesso” o “sempre” considerato incapace dai professori vs. il 23,4% degli italiani).

In generale, nell'elenco dei disagi scolastici vengono segnalati dagli stranieri quelli che attengono all'apprendimento, mentre non ne emergono altri che possano essere attribuiti all'insegnante o all'ambiente scolastico. Sono infine gli italiani ad avere più problemi con la motivazione allo studio, che a sua volta può influenzare negativamente il rapporto con le materie e con i professori (Tab. 4).

Tab. 4 - "Che tipo di problemi hai in classe?" (max 2 risposte). Per cittadinanza/nascita. Valori percentuali sul totale dei rispondenti

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri nati in Italia</i>	<i>Stranieri nati all'estero</i>	<i>Totale</i>
Mi stanco a stare a scuola troppo a lungo	34,6	22,8	20,3	28,3
Non ho voglia di studiare	20,1	8,9	16,6	17,5
Non vado d'accordo con i compagni	5,5	5,1	6,9	5,9
Non capisco le spiegazioni	2,6	12,7	11,1	6,7
Non vado d'accordo con i proff.	5,8	5,1	4,6	5,3
Faccio fatica a esprimermi bene durante le lezioni	7,6	26,6	15,7	12,7
Non ho amici in questa scuola	1,2	-	-	0,6
Non capisco a cosa serve studiare	0,6	-	0,9	0,6
Tutti ce l'hanno con me	0,3	2,5	1,4	0,9
Faccio fatica in alcune materie	18,0	13,9	19,8	18,1
<i>Totale v.a.</i>	<i>344</i>	<i>79</i>	<i>217</i>	<i>640</i>

Da segnalare, infine, è il fatto che gli allievi stranieri nei confronti dei professori si sentono più aiutati e incoraggiati degli italiani (si sente aiutati dai proff. "spesso" o "sempre" il 53,4% contro il 41,9% italiani). Nella tabella 5 si confronta in quale misura viene percepito l'aiuto diretto delle varie figure di supporto da parte degli alunni italiani e stranieri.

Tab. 5 - "Queste persone ti sono d'aiuto a scuola?" Per cittadinanza/nascita. Valori percentuali ("sì" sul totale di colonna)

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri nati in Italia</i>	<i>Stranieri nati all'estero</i>	<i>Totale</i>
Insegnante di sostegno	32,6	49,1	57,2	41,3
Docenti di L2 per stranieri	16,4	30,6	48,6	27,0
Insegnante di laboratorio	27,9	39,6	44,4	33,7
Educatore	37,9	43,1	50,7	42,0
Mediatore linguistico-culturale	18,0	25,0	35,1	23,6

Vediamo come *tutti i supporti messi a disposizione dalle scuole vengano percepiti come utili e rassicuranti dagli alunni stranieri più che dagli italiani*, e tra gli stranieri come siano soprattutto quelli nati all'estero ad avvalersene. La sensazione di essere aiutato è comune a circa la metà degli stranieri del campione (valori che vanno da un quarto, per il mediatore, al 57% per l'insegnante di sostegno). Ciò permette di guardare con ottimismo alla capacità delle istituzioni scolastiche, anche se soggette a forte pressione migratoria e

ad altrettanto forti restrizioni di risorse (cfr. *supra* par. 5.2), di dare risposte immediate e comprensibili a chi presenta difficoltà di studio e disagi dovuti alle fasi di inserimento/adattamento. Si noti comunque che tali figure di supporto non vengono assegnate al singolo studente bisognoso, ma vengono percepite come elementi di aiuto anche dagli italiani, che possono trovarsi nelle medesime condizioni di difficoltà.

Precedentemente (cfr. *supra* par. 5.3) si è visto come il corpo docente al suo interno sia caratterizzato da posizioni eterogenee e da atteggiamenti variabili, che vanno dall'interesse, alla curiosità, fino all'intolleranza nei confronti della presenza straniera a scuola. Questa variabilità è molto difficile da misurare, perché riflette non solo l'eterogeneità di persone e di funzioni all'interno della scuola, ma anche la varietà delle situazioni che lo studente vive e registra. Per cercare di ordinare, almeno parzialmente, le percezioni generali che gli studenti hanno circa i comportamenti professionali dei loro docenti, è stato chiesto di fornire giudizi sulla maggioranza dei docenti, lasciando la possibilità di discriminare fra comportamenti generalizzati (la maggioranza), comportamenti attribuibili solo ad alcuni professori e comportamenti assenti (Tab. 6).

Tab. 6 - "Pensando ai tuoi insegnanti, quanti sono quelli che...?" Per cittadinanza. Valori percentuali

	La maggioranza		Alcuni		Nessuno	
	Ita.	Stra.	Ita.	Stra.	Ita.	Stra.
Mettono entusiasmo nel loro lavoro	30,4	29,5	63,3	66,2	6,3	4,3
Fanno preferenze per alcuni	20,5	16,2	55,2	50,5	24,4	33,3
Ispirano fiducia	36,2	37,3	53,0	52,7	10,8	10
Ti ascoltano se hai dei problemi	44,1	42,1	47,2	46,9	8,7	11
Pensano solo alla propria materia e al programma	22,5	23,8	47,2	47,6	30,3	26,8
Fanno collaborare gli alunni tra loro	39,1	44,4	55,5	45,9	5,5	9,6
Sanno farsi rispettare	61,6	56,5	35,7	39,2	2,7	4,3
Sono attenti ai bisogni di ciascun alunno	38,2	49,2	51,8	41,1	10,0	9,6
Sono giusti nella valutazione degli alunni	41,5	46,2	50,7	44,9	7,7	8,9
Sono giusti nei rimproveri e nelle punizioni	36,2	36,4	50,5	50,6	13,3	13,0

Notiamo subito che le "pagelle" date dagli allievi stranieri al corpo docente sono leggermente più favorevoli di quelle date dai loro compagni italiani; gli items contenenti valutazioni negative dal punto di vista dell'alunno ("pensano solo al programma", "fanno preferenze") sono scelti un po' di più dagli autoctoni, mentre quelli che esprimono valutazioni positive vedono un maggiore favoritismo da parte degli allievi stranieri, soprattutto per quanto concerne l'entusiasmo, l'aiuto, la collaborazione, l'attenzione al bisogno, la fiducia. Non sfuggono però alcune tendenze inverse:

- riguardo al *comportarsi con giustizia*, allievi italiani e stranieri condividono lo stesso parere: per il 13% il corpo docenti non è per nulla giusto, uno su due (50%) pensa che solo alcuni lo siano, mentre uno su tre (36%) che la maggioranza dei docenti si comporti con giustizia;
- riguardo al *fare preferenze per alcuni*, si presenta una curiosa distribuzione: coloro che dovrebbero sentirsi più discriminati (gli stranieri) in quanto membri di gruppi di minoranza, affermano in misura inferiore a chi fa parte della maggioranza (gli autoctoni) che gli insegnanti fanno preferenze, quindi si sentono trattati in modo più egualitario rispetto alle percezioni dei loro compagni autoctoni. Ciò rinforza la supposizione di una dinamica di influenzamento tra gruppi che è stata chiamata di “privazione relativa”⁷, che in questo caso investirebbe gli italiani, i quali si sentono minacciati dalla sottrazione di risorse (l’attenzione dei professori) che riterrebbero destinate a sé;
- riguardo al *farsi rispettare*, sono più gli italiani degli stranieri ad attribuire questa capacità ai professori. Ciò fa pensare che i migranti (e le loro famiglie) tendano a rapportare l’approccio “dialogico” dei docenti italiani con quello “direttivo” dei docenti nei paesi di provenienza, pertanto si facciano l’idea che i docenti qui non esercitino allo stesso modo l’autorità, che non sappiano mantenere le debite distanze con gli alunni, che non sappiano punire gli indisciplinati, ecc.; non emerge un giudizio negativo in proposito, ma solo la sfumatura di un minore apprezzamento di certi comportamenti (“flessibili” o democratici), che tiene conto delle diverse idee di norma e di punizione che caratterizzano le sindromi culturali delle diverse società di provenienza⁸.
- Allo stesso modo i preadolescenti italiani sono più inclini a considerare *poco cooperativi* gli insegnanti (39% italiani vs. 44% stranieri li considera in maggioranza abili nel far collaborare gli studenti); può pesare su questo giudizio un’altra dimensione della distanza culturale sottesa a questo giudizio, cioè quella che distingue le sindromi culturali in base alla maggiore o minore propensione alla *gerarchia* vs. il polo opposto dell’*egualitarismo* (Mucchi Faina, 2005: 62). Si tratta comunque di un’ipotesi da approfondire ulteriormente.

⁷ Si veda anche il cap. 3 di M. Santagati in questo volume. La definizione di questo atteggiamento come “privazione relativa” si richiama ai noti studi di R.K. Merton sul confronto tra gruppi di diverso status, età, provenienza; ciascun soggetto, cioè, si forma una valutazione della propria condizione non già in rapporto alla società in generale, ma confrontandosi con uno o più “gruppi di riferimento” considerati privilegiati, che fanno da base per sentimenti di inferiorità relativa (Merton, 2000: 454ss).

⁸ Gli elementi di cultura soggettiva che si organizzano attorno a un tema centrale sono definiti dagli psicologi sociali “sindromi culturali” (Triandis, 1996). Sulla dimensione delle norme di comportamento, le culture possono distinguersi da un massimo di inquadramento (*embeddedness*) a un massimo di autonomia, sia morale sia intellettuale sia affettiva (cfr. Mucchi Faina, 2005: 61).

Attraverso un'ultima domanda circa il rapporto con i professori, il questionario ha voluto accertare in che misura gli studenti hanno messo a fuoco la differenza etnica, cioè quanto gli insegnanti facciano valere nel rapporto con gli alunni la provenienza da paesi diversi dall'Italia (vale anche per i nati in Italia da genitori stranieri) e modulino così il proprio comportamento in classe (Tab. 7).

Tab. 7 - Qui di seguito trovi un elenco di comportamenti degli insegnanti. Quali di questi vengono usati di più con gli italiani e quali di più con gli stranieri? Per cittadinanza. Valori percentuali

	Di più con italiani		Di più con stranieri		È indifferente	
	Ita.	Stra.	Ita.	Stra.	Ita.	Stra.
1. Lode	19,3	28,1	8,1	7,0	72,6	74,9
2. Ascolto	10,3	20,3	19,1	18,7	70,6	61,0
3. Gentilezza	9,8	22,9	13,0	12,3	77,1	64,8
4. Punizione	15,9	9,8	5,6	22,0	78,4	68,2
5. Critica	16,8	7,7	11,5	27,1	71,7	65,2
6. Fare preferenze	27,2	28,9	7,7	9,5	65,1	61,6

Dalla lettura della tabella 7 emerge come dato complessivo che la maggioranza degli studenti ritiene che gli insegnanti si comportino con i loro studenti indipendentemente dalla provenienza di questi; sono tuttavia gli italiani più degli stranieri che valutano come “egualitari” i propri insegnanti. Infatti, c'è una più alta percentuale di studenti stranieri, rispetto a quella degli studenti italiani, convinta che gli insegnanti lodino, ascoltino e siano gentili soprattutto con i nativi. E c'è una percentuale di studenti stranieri che ritiene di essere oggetto di punizioni e di critiche più dei compagni, superiore a quella che ritiene l'inverso (cioè degli italiani che ritengono di essere “presi” di mira” dai professori). Nella quarta e quinta riga della tabella, infatti, troviamo che il 15,9% degli italiani vs. il 27,1% degli stranieri, così come il 16,8% degli italiani vs. il 27,1% degli stranieri, esplicita la propria “sindrome vittimistica”.

Come spesso avviene con gli indicatori di favoritismo, il gruppo che è oggetto di un migliore trattamento tende a minimizzare tale favoritismo, mentre chi ne è escluso tende a massimizzarlo; pertanto, non è la quantità di ragazzi che si sente vittima di trattamento differenziale a essere significativa (non più di 1 su 5 in qualsiasi caso), bensì la differenza tra i “vittimisti” dell'uno e quelli dell'altro gruppo. Infatti, stando alle normali dinamiche etnocentriche⁹, se la variabile della cittadinanza fosse “neutrale”, avremmo la stessa quota di vittimisti sia fra i membri dell'*ingroup* sia in quelli dell'*outgroup*. Se confrontiamo queste divergenze sia sugli *items* positivi (1-2-3) sia su quelli negativi (4-5), ne risulta invece che gli studenti riconoscono *in generale* un trattamento di minor favore (disponibilità, gentilezza, ecc.) nei confronti degli stranieri.

⁹ Sulla definizione di etnocentrismo e la sua influenza nella ricerca sociale, cfr. Colombo M., 2001.

5.5 Conclusioni: gli insegnanti stimolano o subiscono l'incontro interculturale?

Le informazioni raccolte attraverso le diverse fasi della ricerca ci permettono di giungere ad alcune conclusioni di sintesi relativamente alle relazioni dei docenti che lavorano nelle scuole ad alta e altissima multietnicità con i propri alunni italiani e stranieri. Come stabilito dall'impianto della ricerca (cfr. cap. 2), i dati possono essere letti a tre livelli:

- descrittivo (quante e quali relazioni prevalgono nell'asse docente-studenti);
- esplicativo (quanta e quale integrazione deriva dalle relazioni individuate);
- interpretativo (come viene vissuta dai diversi attori tale integrazione in termini di benessere/disagio).

A livello descrittivo, le ipotesi più favorevoli riguardanti le dinamiche relazionali nelle classi multietniche sono state ampiamente confermate; ossia, *non sembra che la presenza di molteplici provenienze culturali sia di intralcio alle relazioni tra insegnante e allievo*, anzi essa è vista tanto dagli alunni quanto dai docenti come una opportunità di scambio e non va ad incidere sulla soddisfazione complessiva. Per gli studenti stranieri, il rapporto con i docenti è reso difficile dalle “oggettive” carenze personali, nella lingua e nei contenuti di studio della scuola italiana, più che dalla mancanza di accoglienza, supporto, attenzione verso gli allievi da parte degli insegnanti. Per gli studenti italiani, il rapporto con i docenti è reso difficile soprattutto dalla demotivazione verso lo studio.

Le relazioni dell'insegnante con la classe sono inoltre caratterizzate da un buon “*agire universalistico*”, cioè la capacità di non offrire agli alunni un trattamento diseguale né discriminante; ciò non rappresenta solo un'intenzione professionale dei docenti, ma trova riscontro nelle percezioni degli alunni. Per questo, possiamo affermare che le relazioni insegnante-studenti portano ad un livello soddisfacente di integrazione.

Rispetto alla visione dell'integrazione dei docenti, si conferma l'ipotesi di una preferenza verso l'*integrazione come assimilazione* (Besozzi, 2001: 73), che rimanda a una concezione dell'identità come un tratto oggettivo e stabile (prevale dunque l'identità di “studente” nella relazione in classe, al di là di altri caratteri cangianti) e a una concezione di alterità messa in ombra (si nega o ci si imbarazza di fronte a una differenza visibile, come nell'abbigliamento, nella dieta alimentare o nella pratica religiosa). Tuttavia, non è trascurabile la posizione avanzata, raggiunta da quei docenti che in questi ultimi dieci anni hanno fatto esperienza diretta di tutoraggio per gli allievi stranieri, che vedono nell'integrazione assimilativa il rischio di mettere a tacere la differenza e dunque di venir meno ad un dovere dell'agenzia educativa nei confronti del “diritto all'identità”, affermato anche dalla Convenzione Onu per i Diritti dei fanciulli (art. 8). Questi sono i docenti più sensibili (“teste di ponte”) che ammettono in prima persona di essere influenzati, nelle relazioni con gli allievi stra-

nieri, da pregiudizi sotterranei, benché assai resistenti, e che tentano di autoanalizzarsi per evitare i limiti di un etnocentrismo troppo marcato.

Tali pregiudizi operano nel senso di un *favoritismo nei confronti degli allievi autoctoni*, avvertito dagli studenti stessi: non si tratta di una diversità di trattamento a livello formale, né di una tendenza discriminante esplicita (che appunto è negata dagli uni e dagli altri), bensì di una diversa disponibilità nei confronti dei nativi e degli emigrati, un “mettersi in gioco” a livelli diversi: gli stranieri sembrano destinatari di ascolto, ma non di lodi, di critiche, ma non di punizioni, e di questo si accorgono i ragazzi al di là della provenienza. Tale dato, rilevato con il questionario, merita di essere approfondito a livello motivazionale con strumenti qualitativi di indagine.

Infine, riguardo al livello interpretativo, sono i focus group a fornire le informazioni necessarie per comprendere il grado di benessere/malessere dei docenti di fronte alla concentrazione di alunni stranieri in una classe o scuola. Alle parole “accoglienza” e “integrazione” gli insegnanti reagiscono con interesse e impegno, segno che le riconoscono come attitudini essenziali della loro professione oggi. Tuttavia, permane nei racconti la consapevolezza che vi sia una distanza tra l’ideale e il reale, tra l’accoglienza dichiarata e quella che si riesce effettivamente a realizzare. I notevoli tagli subiti dal comparto scolastico negli anni recenti hanno inoltre alimentato (non in tutti i docenti, per fortuna) l’alibi che non si possa fare integrazione perché non bastano le risorse. Andando un po’ più in profondità, invece, si scopre che le scuole hanno messo in campo supporti e strategie specifiche, ma chi opera in queste realtà ha sempre la sensazione di non avere modificato più di tanto il livello dei bisogni e ha talvolta la frustrazione di percepire – attorno al contesto scolastico – poco impegno civico e politico verso l’integrazione degli immigrati; da qui, nasce il senso di fatica e di logoramento che gli insegnanti “teste di ponte” stanno esprimendo ora.

In conclusione, gli insegnanti lombardi sembrano ben consci che spetti a loro la funzione vitale di incorporare i nuovi arrivati, di tenere insieme le diversità, di far crescere tutti all’insegna dell’uguaglianza; per questo si adoperano nella quotidianità, ciascuno con la propria sensibilità (e i propri limiti). Quando però devono riflettere su quanto accade loro, dentro e fuori la scuola, sono colti da sentimenti di disagio e di sconforto, che hanno preso il posto di quegli orientamenti “pionieristici”, di curiosità e slancio, che erano più diffusi nei primi anni dell’intercultura a scuola (Besozzi, 2005). Essi lanciano un richiamo alle forze politiche e della società civile, perché non lascino soli gli operatori della scuola e perché forniscano loro, quanto più possibile, attrezzi efficaci per sentirsi più adeguati a questo difficile compito, e gratificati sulla bontà e sull’importanza dei risultati finora ottenuti. Forse i docenti hanno guadagnato una tappa soltanto del più difficile cammino dell’incontro interculturale, ma occorre ribadire che si tratta di una tappa preziosa perché affidata alla scuola come agenzia basilare di integrazione sociale.

6. *La relazione scuola-famiglia nei processi di integrazione*

di *Erica Colussi*

6.1 **Le famiglie di origine degli allievi: differenze e disuguaglianze**

Per i preadolescenti la famiglia costituisce uno spazio di vita fondamentale: oltre a fornire il supporto economico indispensabile alla loro sopravvivenza, essa svolge funzioni educative e sociali, normative ed etiche. È lo spazio primo in cui si trasmette uno stile di vita, entro cui avviene il confronto con gli altri che, anche se a volte difficoltoso o problematico, serve ai ragazzi come palestra per l'inserimento nel mondo più ampio, contraddittorio e differenziato. È il luogo entro cui avviene la socializzazione primaria e dove essa prosegue, seppur in forme meno esclusive, lungo tutto l'arco della vita. Infine, è in famiglia che i giovani elaborano il proprio progetto di vita, in virtù delle opportunità e dei vincoli che essa pone, in breve, della posizione ascritta che plasmerà direttamente e indirettamente i loro percorsi di vita (Besozzi, 2006b).

La famiglia è dunque un ambito esistenziale fondamentale, connotato da legami e relazioni forti. Se tuttavia la società attribuisce alla famiglia funzioni sempre più ridotte, essa rimane elemento cardine, la cui multifunzionalità e importanza non può di certo venire meno. Queste caratteristiche, presenti sia nelle famiglie italiane sia in quelle straniere, sono il punto di partenza da cui si costruiscono le modalità di relazione con gli altri al di fuori del nucleo familiare e di inserimento nella società circostante.

In questo capitolo si parte proprio dalla famiglia come risorsa, ma a volte anche come ostacolo per lo sviluppo armonico dei figli, per analizzarne il rapporto con il contesto scolastico, alla luce dell'indagine svolta¹. In primo luogo, si pone attenzione al capitale sociale familiare, secondo la definizione di Coleman (2006), identificato tramite due fattori, la struttura familiare e la fiducia che i giovani nutrono nei loro genitori; si sottolinea poi come altri fattori quali il background socio-culturale dei genitori, l'attuale esperienza professionale e di vita degli adulti, le aspettative e aspirazioni per il futuro, incidano

¹ Si precisa che nell'ambito della ricerca si sono raccolte opinioni degli alunni e dei docenti rispetto al rapporto scuola-famiglia, ma non sono stati coinvolti direttamente i genitori (cfr. cap. 2).

sulle traiettorie sociali dei figli. Si assume inoltre che l'interesse, il coinvolgimento, il supporto e il sostegno nella vita scolastica che i figli percepiscono da parte della famiglia siano fattori determinanti per l'integrazione e la riuscita scolastica dei giovani. Il capitolo si conclude infine con un esame delle principali difficoltà di integrazione riscontrate.

6.2 La struttura familiare e le varie forme di capitale

Prima di procedere all'analisi delle qualità relazionali delle famiglie, è opportuna una premessa relativa alle aree geografiche da cui provengono i genitori degli alunni intervistati.

Tab. 1 - Aree di provenienza delle famiglie². Valori assoluti e percentuali

<i>Aree di provenienza</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Italia	616	60,5
Europa UE	34	3,3
Europa non UE	59	5,8
Africa	96	9,4
Asia	124	12,2
America	88	8,6
Altro	1	0,1
<i>Totale</i>	<i>1.018</i>	<i>100,0</i>

Le famiglie straniere provengono per il 12,2% dall'area asiatica, soprattutto dalle Filippine, India e Cina, molte sono le famiglie africane (9,4%) provenienti per la maggior parte da paesi del Nord dell'Africa quali il Marocco e l'Egitto; l'8,6% proviene dall'America – si tratta esclusivamente di latinoamericani – e il 5,8% da paesi europei non appartenenti all'UE, in maggioranza da Albania, Ucraina e Moldavia.

Analizzando l'anzianità migratoria dei ragazzi nati all'estero, si nota che il 42,7% è in Italia da più di 6 anni, il 38,1% è arrivato in Italia da 3 a 6 anni e il 19,2% da meno di 2 anni. Quest'ultimo dato mostra come un numero significativo di famiglie abbia una storia migratoria abbastanza recente. Con la migrazione e comunque con ogni forma di mobilità geografica si verificano delle perdite nel capitale sociale³ (così come nel capitale socio-economico e cultu-

² Data la difficoltà a stabilire se un ragazzo è italiano o straniero considerando solamente il criterio giuridico della cittadinanza (Mantovani, 2011b), ai fini della nostra ricerca si è deciso di prendere in considerazione la provenienza delle famiglie ricostruendo il paese di origine di padre/madre al netto delle differenze rispetto ai luoghi di nascita e alla cittadinanza dei singoli alunni.

³ Con il termine "capitale sociale" si intende generalmente quel bagaglio relazionale e valoriale che un soggetto costruisce nel corso della propria esistenza in una determinata società. L'individuo, infatti, già nei primi anni della vita interiorizza una serie di norme e di valori che gli derivano dall'essere parte di un nucleo familiare e di una società. Crescendo, dunque, il soggetto inizierà ad ampliare la propria rete di conoscenze e a relazionarsi con individui dal

rale: cfr. Santagati, 2009), posseduto dalla famiglia e quindi maggiori saranno le difficoltà di inserimento e di costruzione di relazioni e maggiore sarà il tempo necessario per superarle.

La famiglia risulta essere pertanto lo spazio primo dove l'individuo costruisce il suo capitale sociale e quindi le sue relazioni e il suo benessere. La disponibilità di riferimenti familiari si rivela un fattore determinante per supportare l'inserimento dei figli nell'ambiente scolastico e nella società, sia per i ragazzi stranieri sia per gli italiani. L'analisi della composizione del nucleo familiare degli intervistati, cui si è chiesto di specificare la propria condizione abitativa (*Con te abitano...*), rivela la presenza o l'assenza dei familiari nello spazio domestico. Si individuano così fattori di stabilità o di fragilità del gruppo familiare a seconda che il nucleo sia completo o "spezzato". Vediamo le differenze in base alle provenienze.

Tab. 2 - Persone conviventi nel nucleo familiare degli alunni, per provenienza. Valori percentuali

<i>Persone conviventi</i>	<i>Italiani</i>	<i>Europa UE</i>	<i>Europa non UE</i>	<i>Africa</i>	<i>Asia</i>	<i>America</i>	<i>Totale</i>
Con entrambi i genitori	82,4	77,4	84,5	90,2	86,0	90,8	84,3
Solo con madre	14,8	12,9	15,5	8,7	12,3	6,9	13,1
Solo con padre	2,5	6,5	0,0	0,0	0,9	2,3	2,0
Con altri conviventi	0,4	3,2	0,0	1,1	0,9	0,0	0,5
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>568</i>	<i>31</i>	<i>58</i>	<i>92</i>	<i>114</i>	<i>87</i>	<i>950</i>

Tab. 3 - Presenza o assenza di fratelli/sorelle nel nucleo familiare di convivenza degli alunni, per provenienza. Valori percentuali

<i>Convivenza</i>	<i>Italiani</i>	<i>Europa UE</i>	<i>Europa non UE</i>	<i>Africa</i>	<i>Asia</i>	<i>America</i>	<i>Totale</i>
Con fratelli/sorelle	83,0	75,0	82,1	97,7	84,6	88,3	84,7
Figlio unico	17,0	25,0	17,9	2,3	15,4	11,7	15,3
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>575</i>	<i>32</i>	<i>56</i>	<i>88</i>	<i>117</i>	<i>77</i>	<i>945</i>

La tipologia familiare più diffusa è rappresentata da famiglie nucleari, strutturate attorno alla generazione dei genitori e dei figli. L'84,3% del totale dei preadolescenti del campione vive, infatti, con entrambi i genitori e solo lo 0,5% con altri conviventi. La presenza sia del padre sia della madre offre ai figli stabilità, a livello di risorse materiali, affettive e culturali di cui si dispone. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, le famiglie straniere con tutti e due i genitori presenti sono più numerose (86,1%) rispetto a quelle italiane (83,0%): le famiglie africane (90,2%) e sudamericane (90,8%) sono quelle con la percentuale più elevata. Se si analizza un'altra tipologia familiare, quel-

bagaglio valoriale ed esperienziale diverso dal proprio. Entrando in contatto con soggetti differenti per esperienza e per conoscenza, l'individuo andrà ad accrescere il proprio *capitale* che si svilupperà all'interno della società (Coleman, 2005).

la monogenitoriale, si nota come i ragazzi italiani che vivono solo con la madre sono il 14,8%, mentre i ragazzi stranieri sono l'11,3%.

Le famiglie monoparentali sono considerate realtà più a rischio, sia dal punto di vista economico, sia dal punto di vista sociale. Dal momento che, in caso di separazione dei coniugi, i figli in Italia sono quasi sempre affidati alla madre, nella maggior parte dei casi queste famiglie sono rette dalla figura femminile. Considerando gli stranieri, le ricerche hanno evidenziato che le famiglie di questo tipo sono particolarmente presenti fra i latinoamericani (Queirolo Palmas, Torre, 2005; Lagomarsino, 2006). Nel nostro campione, anche alcune famiglie provenienti da paesi europei non UE (15,5%) e asiatici (12,3%) hanno la madre come unico riferimento genitoriale. Quelle rette unicamente dal padre sono invece in numero minore: il 2,5% per gli italiani e l'1,8% per gli stranieri, tra cui le famiglie europee UE (6,5%), quelle sudamericane (2,3%) e quelle asiatiche (0,9%). Nessuna delle famiglie africane o provenienti da paesi europei non UE ha il padre come unico familiare convivente. Le famiglie monogenitoriali sono, in generale, più precarie di quelle con entrambi i genitori, in quanto l'unico adulto presente deve occuparsi da solo del mantenimento e dell'educazione dei figli.

I ragazzi, nella maggior parte dei casi, vivono anche con fratelli e/o sorelle (84,7%): gli italiani sono l'83,0% e, tra gli stranieri, gli africani (97,7%) e i sudamericani (88,3%) sono quelli che registrano la percentuale più elevata. La condizione di figlio unico è invece vissuta dal 15,3% dei preadolescenti; le famiglie che hanno registrato percentuali più alte di figli unici sono quelle provenienti dalla zona europea (17% italiani, 25,0% Europa UE, 17,9% altri europei) e le famiglie asiatiche (15,4%). Se, da un lato, la presenza di fratelli o sorelle è una risorsa, soprattutto in contesti in cui le reti parentali sono piuttosto ridotte, dall'altro i genitori devono garantire un certo livello di benessere materiale a tutti i figli e un ugual supporto affettivo e relazionale e, nel caso di famiglie numerose, è evidente il sovraccarico funzionale.

Analizzare l'intensità delle relazioni all'interno del nucleo familiare tra genitori e figli, tra fratelli e sorelle, chiedendo agli intervistati la quantità di fiducia che ripongono nei componenti della propria famiglia, rappresenta un aspetto significativo per delineare il capitale sociale familiare interno⁴ del campione preso in esame.

⁴ Si intende l'insieme di relazioni all'interno del nucleo familiare (capitale sociale primario) e la partecipazione diretta dei genitori alla vita del figlio (Coleman, 1988).

Tab. 4 - Grado di fiducia degli alunni italiani e stranieri in genitori e in fratelli/sorelle. Valori percentuali

Quanta fiducia hai...	Nei genitori?			In fratelli/sorelle?		
	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri	Totale
Per nulla	0,8	3,0	1,7	10,1	11,4	10,7
Poca	0,5	5,0	2,2	6,9	10,6	8,4
Né molta né poca	3,2	8,5	5,3	6,7	10,4	8,2
Abbastanza	17,6	21,9	19,3	31,2	29,3	30,4
Molta	77,9	61,6	71,6	45,1	38,3	42,3
Totale V.%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale V.a.	625	398	1023	552	376	928

Il campione nel suo complesso ha espresso un alto grado di fiducia nei componenti del proprio nucleo familiare, soprattutto rispetto ai propri genitori, pur con qualche differenza tra italiani e stranieri. Il 77,9% degli alunni italiani e il 61,6% degli alunni stranieri ha dichiarato di avere molta fiducia nei genitori. Meno elevata è la fiducia in fratelli o sorelle ed è maggiormente presente fra gli italiani (45,1%) che non fra gli stranieri (38,3%).

Anche il capitale culturale in possesso dei genitori è un fattore determinante sulle traiettorie sociali dei figli, in termini di atteggiamenti positivi verso la cultura, di investimento complessivo nei confronti dell'istruzione e di influenza sulle scelte e sulla riuscita scolastica dei figli (Santagati, 2007).

È stato chiesto agli studenti di indicare il titolo di studio acquisito dai propri genitori, con il risultato che solo il 78,4% degli intervistati ha fornito l'informazione (Tab. 5). I livelli di istruzione dei genitori sono stati raggruppati in quattro livelli (basso, medio-basso, medio-alto, alto) e messi in correlazione con l'area di provenienza.

Tab. 5 - Livello di istruzione dei genitori per provenienza. Valori percentuali

Livello di istruzione dei genitori	Italiani	Europa UE	Europa non UE	Africa	Asia	America	Totale
Basso	21,3	23,8	34,1	29,5	35,8	35,3	25,4
Medio-basso	18,9	19,0	19,5	19,2	14,8	14,7	18,2
Medio-alto	25,3	23,8	29,3	19,9	29,6	31,4	25,9
Alto	34,5	33,3	17,1	33,3	19,8	17,6	30,6
Totale V.%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale V.a.	525	21	41	78	81	68	815

Dal confronto fra i titoli di studio dei genitori, emerge che gli italiani hanno in generale un maggiore capitale culturale a disposizione rispetto agli stranieri (34,5% di livello alto), così come coloro che hanno i genitori che provengono dall'Europa UE (33,3%); si osserva tuttavia, contrariamente a come ci si aspetterebbe, un titolo elevato abbastanza diffuso (33,3%) anche fra i genitori africani contro il 19,8% degli asiatici, il 17,6% dei sud-americani e il 17,1% dei provenienti da paesi europei non UE. Un grado medio-alto di istruzione lo si ha per il 25,3% dei genitori italiani, per il 31,4% dei sudamericani e per il 29,6% degli asiatici. Tra quelli con un titolo di studio medio-basso, elevate

sono le percentuali di genitori di paesi europei non UE (19,5%) e di paesi africani (19,2%). Tra quelli a basso titolo di studio, considerevoli sono le percentuali di asiatici (35,8%), sudamericani (35,3%) e di genitori provenienti da paesi europei non UE (34,1%); gli italiani con un livello basso di istruzione sono il 21,3%.

Se si prende in esame l'indice costruito sul titolo di studio dei genitori, si nota che c'è una differenza importante tra italiani e stranieri: si attesta infatti sullo 0,52 per gli italiani e sullo 0,45 per gli stranieri, tra questi si ha un indice dello 0,42 per gli asiatici, dello 0,45 per gli africani e dello 0,46 per gli americani.

Lo status economico delle famiglie prese in esame è rilevato analizzando la condizione occupazionale dei genitori (lavoro saltuario o assenza di lavoro, posto fisso full-time o part-time) e le caratteristiche della posizione lavorativa.

Tab. 6 - Professioni del padre secondo le provenienze. Valori percentuali

<i>Professioni</i>	<i>Italiani</i>	<i>Europa UE</i>	<i>Europa non UE</i>	<i>Africa</i>	<i>Asia</i>	<i>America</i>	<i>Tot.</i>
Casalinghe, disoccupati, in cerca di occupazione, studenti università, tirocinanti, stagisti, apprendisti	0,3	0,0	2,1	1,2	1,0	0,0	0,6
Operai, commessi, badanti, autisti, fattorini, corrieri, camerieri, baristi, contadini, baby sitter, assistenti <i>ad personam</i> , call center, parrucchieri, imbianchini, apprendisti	37,7	77,8	83,0	71,6	83,7	72,3	52,1
Ambulanti, impiegati, operai specializzati, artigiani (elettricisti, idraulici), allevatori, chef, lezioni private, guardie giurate	21,6	7,4	6,4	7,4	7,7	13,8	17,0
Titolari di negozio e lavoratori in proprio, educatori, assistenti sociali, infermieri, agenti di commercio, rappresentanti, impiegati pubblica amministrazione, tecnici	8,5	3,7	4,3	8,6	5,8	6,2	7,7
Consulenti, periti, insegnanti, quadri pubblica amministrazione, militari, sacerdoti, bancari/assicuratori, pubblicitari, programmatori, ispettori	14,3	7,4	0,0	3,7	1,0	1,5	9,9
Dirigenti, manager, imprenditori, liberi professionisti, docenti universitari, amministratori, piloti, giornalisti, artisti	17,6	3,7	4,3	7,4	1,0	6,2	12,8
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>575</i>	<i>27</i>	<i>47</i>	<i>81</i>	<i>104</i>	<i>65</i>	<i>899</i>

Tab. 7 - Professioni della madre secondo le provenienze. Valori percentuali

<i>Professioni</i>	<i>Italiani</i>	<i>Europa UE</i>	<i>Europa non UE</i>	<i>Africa</i>	<i>Asia</i>	<i>America</i>	<i>Tot.</i>
Casalinghe, disoccupati, in cerca di occupazione, studenti università, tirocinanti, stagisti, apprendisti	10,7	21,4	22,2	21,7	33,3	5,4	14,4
Operai, commessi, badanti, autisti, fattorini, corrieri, camerieri, baristi, contadini, baby sitter, assistenti <i>ad personam</i> , call center, parrucchieri, imbianchini, apprendisti	27,5	46,4	66,7	63,3	53,6	78,4	40,2
Ambulanti, impiegati, operai specializzati, artigiani (elettricisti, idraulici), allevatori, chef, lezioni private, guardie giurate	27,0	10,7	6,7	5,0	4,8	6,8	19,6
Titolari di negozio e lavoratori in proprio, educatori, assistenti sociali, infermieri, agenti di commercio, rappresentanti, impiegati pubblica amministrazione, tecnici	8,4	14,3	4,4	10,0	7,1	2,7	7,9
Consulenti, periti, insegnanti, quadri pubblica amministrazione, militari, sacerdoti, bancari/assicuratori, pubblicitari, programmatori, ispettori	16,4	3,6	0,0	0,0	0,0	1,4	10,8
Dirigenti, manager, imprenditori, liberi professionisti, docenti universitari, amministratori, piloti, giornalisti, artisti	9,9	3,6	0,0	0,0	1,2	5,4	7,1
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>523</i>	<i>28</i>	<i>45</i>	<i>60</i>	<i>84</i>	<i>74</i>	<i>814</i>

Considerando più direttamente le professioni svolte da entrambi i genitori, raggruppate in 6 categorie (Tabb.6 e 7), si può innanzitutto osservare come una percentuale significativa di madri italiane (10,7%) e soprattutto straniere (20,6%) non lavori o comunque non percepisca stipendio, soprattutto tra le asiatiche (33,3%), a differenza dei padri che sono senza un lavoro più o meno nella stessa proporzione (0,3% italiani e 0,9% stranieri, con una percentuale significativa del 2,1% di padri provenienti da paesi europei non UE). Per quanto riguarda le professioni, gli uomini stranieri si concentrano maggiormente su lavori operai e manuali poco qualificati (76,3%), con una percentuale rilevante tra gli asiatici (83,7%) e tra i provenienti da paesi europei non UE (83,0%), lavori svolti da italiani solo per il 38,4%. Professioni di impiegato, artigiano o operaio specializzato sono svolte prevalentemente da sud-americani (13,8%), ma anche asiatici (7,5%) e africani (7,4%); la percentuale di italiani che svolge queste tipologie di lavori è abbastanza significativa (21,2%) sul totale dei padri italiani. Considerando le professioni più qualificate, i liberi professionisti, i dirigenti e gli imprenditori il divario tra gli italiani e gli stranieri è netto, se i primi le svolgono per il 17,4%, i secondi soltanto nel 4,4% dei casi e si tratta soprattutto di genitori provenienti dal Nord Africa (7,4%) e dall'America latina (6,2%). I padri stranieri non sembrano avere

grandi difficoltà a trovare lavoro, ma la professione svolta è di basso livello, spesso anche per il mancato riconoscimento del titolo di studio conseguito all'estero e per le difficoltà linguistiche che portano ad accettare lavori immediatamente disponibili, che non comportano elevate competenze professionali e la necessità di una buona conoscenza della lingua italiana.

Le madri straniere svolgono prevalentemente lavoro di assistenza o sono operaie generiche (63,4%), soprattutto sudamericane (78,4%) e provenienti da paesi europei non EU (66,7%). Nessuna madre africana o proveniente da paesi europei non EU svolge professioni altamente qualificate; in percentuale le donne straniere si collocano in fascia professionale "alta" (manager, imprenditori) solamente per il 2,4% (il 5,4% delle sud-americane, il 3,6% delle europee UE e l'1,2 delle asiatiche) a differenza delle italiane che registrano un valore pari al 9,6%.

6.3 Il coinvolgimento della famiglia nella sfera scolastica

I preadolescenti che hanno partecipato all'indagine sono soggetti che, come si è visto dall'analisi dei dati strutturali, vivono in contesti familiari differenti, che presentano punti di forza e di debolezza. Analizzare pertanto la percezione che i ragazzi hanno dell'interesse e del coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica è fattore di grande importanza per capire come la famiglia può essere un sostegno, un aiuto oppure un ostacolo nello sviluppo di relazioni all'interno della scuola tra pari o con gli insegnanti.

Si è chiesto ai ragazzi l'importanza che i genitori danno alla scuola, allo studio per una riuscita personale nella vita.

Tab. 8 - Importanza data allo studio da parte dei genitori italiani e stranieri. Valori percentuali

<i>I tuoi genitori ti ripetono che...</i>	<i>Mai/quasi mai</i>		<i>Qualche volta</i>		<i>Spesso/sempre</i>		<i>Totale</i>
	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	
Studiare serve per trovare un buon lavoro in futuro	10,6	5,8	33,8	21,7	55,7	72,5	100,0
Studiare è importante per avere una cultura personale	14,2	19,1	32,4	36,0	53,5	44,9	100,0
Studiare è un dovere di ogni cittadino	28,3	30,7	36,5	36,6	35,2	32,7	100,0
Sei fortunato perché hai la possibilità di andare a scuola	14,8	7,4	27,3	21,3	57,9	71,3	100,0
Studiare aiuta a realizzare i propri sogni	21,1	16,1	37,7	28,3	41,1	55,6	100,0
Non serve studiare troppo, bisogna imparare a cavarsela nella vita	71,7	69,7	19,1	18,7	9,2	11,5	100,0

I dati mostrano che sono i genitori stranieri a ripetere con maggiore insistenza ai propri figli che la possibilità di avere un'istruzione rappresenta una fortuna

(71,3% vs. 57,9%) e soprattutto che è indispensabile per trovare un buon lavoro (72,5% vs. 55,7%). L'importanza data allo studio per le famiglie immigrate indica chiaramente il desiderio di mobilità e riscatto sociale (da attuarsi attraverso i figli). Anche l'aspetto più personale di realizzazione dei propri sogni è significativamente preso in considerazione più dagli stranieri che dagli italiani (55,6% vs. 41,1%). Per quanto riguarda le famiglie italiane, la fortuna di poter frequentare la scuola, l'importanza di studiare per avere una cultura personale e per trovare un buon lavoro, sono affermazioni che i figli si sentono ripetere dai genitori, ma non così di frequente come accade nelle famiglie straniere. Vi è comunque nel nostro campione una parte di famiglie (9,2% dei genitori italiani e l'11,5% di quelli stranieri) che pensano che studiare non serva granché e che il modo migliore per affrontare il futuro sia imparare a cavarsela al meglio nella vita.

I preadolescenti intervistati sostengono che i loro genitori ritengono importante lo studio, ma quanto i loro figli li sentono coinvolti nella vita scolastica? Si è chiesto ai ragazzi con quanta frequenza in famiglia si parli di argomenti legati alla scuola, quali l'impegno, i problemi, le relazioni con gli insegnanti e i compagni di classe e le regole scolastiche.

Tab. 9 - Frequenza con cui si parla in famiglia di questioni legate alla scuola. Valori percentuali

<i>Con che frequenza in famiglia parli...</i>	<i>Mai/quasi mai</i>		<i>Qualche volta</i>		<i>Spesso/sempre</i>		<i>Totale</i>
	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	
Del tuo impegno nello studio	27,4	33,7	35,9	40,1	36,7	26,1	100,0
Dei tuoi problemi a scuola	41,3	44,8	25,6	23,7	33,1	31,5	100,0
Dei tuoi insegnanti	15,4	35,4	22,8	26,1	61,9	38,2	100,0
Dei tuoi compagni di classe	19,8	29,3	23,8	24,2	57,4	46,5	100,0
Di regole scolastiche	63,7	53,2	18,8	21,1	17,3	25,7	100,0

Il dialogo in famiglia è impostato diversamente tra gli italiani e gli stranieri. L'impegno scolastico è materia di discussione frequente per il 36,7% degli italiani rispetto al 26,1% degli stranieri. Le tematiche più presenti nei discorsi tra genitori e figli, sia italiani sia stranieri, risultano essere gli insegnanti (61,9% italiani vs. 38,2% stranieri) e i compagni di classe (57,4% italiani vs. 46,5% stranieri), mettendo in luce che, oltre al rendimento e all'impegno scolastico, le famiglie sono attente anche alle relazioni che i loro figli instaurano all'interno dello spazio scolastico sia con i pari sia con gli adulti. Gli studenti stranieri che hanno tuttavia risposto che non parlano mai o quasi mai con i loro genitori in merito agli insegnanti sono il 35,4% a differenza degli italiani che risultano essere il 15,4% (+20%): si conferma, come già evidenziato nel capitolo 3, che gli stranieri sono più attenti degli italiani ad aspetti connessi allo studio e agli esiti, piuttosto che ai problemi relazionali.

I problemi a scuola non sono argomento di dialogo in famiglia per il 41,3% dei ragazzi italiani e per il 44,8% di quelli stranieri. Anche le regole scolastiche non sono affrontate in maniera rilevante nelle discussioni genitori-figli

(63,7% italiani vs. 53,2% stranieri), questo perché sorgono spesso timori rispetto a richieste difficili da assumersi e poco comprensibili, soprattutto da parte di stranieri con una limitata conoscenza della lingua italiana e della struttura scolastica del nostro paese. Tuttavia, una percentuale significativa di studenti stranieri ha risposto che parla spesso con i genitori di regole legate all'ambiente scolastico (25,7% vs. 17,3% degli italiani).

Nell'analizzare proprio la relazione genitori-figli, la decima indagine regionale Orim dell'anno 2010 (Blangiardo, 2011: 171) indagava i principali motivi di discussione in famiglia per i ragazzi stranieri dai 15 ai 25 anni. Conoscere tale aspetto permette di capire se ci siano elementi conflittuali su problematiche inerenti al processo di inserimento dei giovani nel contesto di accoglienza. Nonostante il campione di riferimento appartenga a una fascia d'età superiore rispetto ai ragazzi da noi intervistati, il rendimento scolastico risulta essere comunque la tematica maggiormente diffusa (44,6%), più degli amici e delle uscite serali, soprattutto per i ragazzi dai 15 ai 17 anni.

Il coinvolgimento e il supporto che i figli percepiscono da parte della famiglia è indicato nella nostra indagine anche dalla frequenza con cui i ragazzi sono aiutati a casa nei compiti.

Tab. 10 - Supporto della famiglia nello studio a casa. Valori percentuali

<i>Con che frequenza ti capita di fare i compiti...</i>	<i>Mai/quasi mai</i>		<i>Qualche volta</i>		<i>Spesso/sempre</i>		<i>Totale</i>
	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	<i>Ita.</i>	<i>Stra.</i>	
Da solo	8,4	13,1	14,9	13,8	76,7	73,1	100,0
Con qualcuno della tua famiglia	52,3	64,4	31,0	21,6	16,7	13,3	100,0
Con un insegnante privato	86,4	84,4	6,7	6,4	6,9	9,2	100,0
Al doposcuola	88,6	63,6	4,0	11,5	7,4	25,0	100,0

Per quanto riguarda il sostegno nei compiti e nello studio a casa, si conferma quanto già rilevato in indagini precedenti (Gilardoni, 2008); infatti, ragazzi e ragazze assegnano ai familiari un ruolo alquanto limitato e sono in numero maggiore le famiglie italiane che aiutano qualche volta i ragazzi (31,0%), rispetto alle famiglie straniere (21,6%). Offrire ai figli un supporto da parte di un insegnante privato è cosa rara per le famiglie del nostro campione, sia italiane sia straniere. Il basso status economico e le difficoltà lavorative, insieme a un capitale culturale medio-basso dei genitori e alle problematiche legate alla conoscenza della lingua italiana, possono spiegare anche lo scarso aiuto nei compiti offerto dai familiari. I ragazzi, infatti, studiano generalmente da soli, con pochi punti percentuali di differenza tra gli italiani (76,7%) e gli stranieri (73,1%). Un elemento significativo è invece la percentuale di preadolescenti stranieri che frequenta spesso il doposcuola (25% vs. 7,4% italiani), segno dell'offerta significativa che si rivolge alla famiglia straniera in Lombardia.

Il coinvolgimento dei genitori nella sfera scolastica è determinato anche dal rapporto diretto con gli insegnanti. Il rapporto scuola-famiglia, il dialogo fra genitori e insegnanti è un fattore fondamentale nei processi di integrazione

scolastica e un elemento chiave in grado di influenzare la riuscita scolastica dei figli. Se, come si è constatato, a detta degli alunni, i genitori sia italiani sia stranieri parlano con i propri figli dell'importanza della scuola e dello studio, si interessano dell'andamento scolastico e delle relazioni con i compagni o con gli insegnanti, tuttavia il loro coinvolgimento concreto con i docenti spesso non è così frequente e neppure privo di difficoltà.

Tab. 11 - Numero colloqui genitori-insegnanti durante un anno scolastico, per provenienze. Valori percentuali

<i>I tuoi genitori vanno a parlare con i tuoi insegnanti?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Europa UE</i>	<i>Europa non UE</i>	<i>Africa</i>	<i>Asia</i>	<i>America</i>	<i>Totale</i>
No non vanno	4,2	0,0	3,4	10,6	17,7	5,7	6,4
Sì 1 volta l'anno	14,6	17,6	19,0	19,1	16,1	23,9	16,4
Sì 2/4 volte l'anno	55,1	50,0	44,8	39,4	40,3	38,6	49,7
Sì più di 4 volte l'anno	20,2	26,5	25,9	20,2	11,3	17,0	19,3
Non lo so	5,9	5,9	6,9	10,6	14,5	14,8	8,2
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>615</i>	<i>34</i>	<i>58</i>	<i>94</i>	<i>124</i>	<i>88</i>	<i>1.013</i>

Infatti, solo circa la metà dei genitori italiani (55,1%) e ancora meno fra i genitori stranieri (42,2%) si reca a colloquio con gli insegnanti da 2 a 4 volte l'anno. Questa frequenza rappresenta il numero di incontri ordinario che la scuola richiede a tutte le famiglie per le comunicazioni di inizio e fine anno scolastico e la consegna delle schede di valutazione. Alcuni genitori italiani (20,2%) e stranieri, soprattutto europei UE (26,5%), non UE (25,9%) e africani (20,2%), parlano con i docenti per più di 4 volte l'anno. Resta significativo il dato per cui il 14,6% degli italiani e il 19,2% degli stranieri, in prevalenza sud-americani (23,9%), si presenta a colloquio con l'insegnante solamente una volta durante tutto l'anno e quella di coloro che non si recano mai per il 4,2% degli italiani e per più del doppio dei genitori stranieri (9,6%), tra cui in prevalenza asiatici (17,7%) e africani (10,6%).

Negli studi sulle famiglie straniere spesso emerge che alcuni genitori non ritengono necessario incontrare direttamente i docenti, in quanto considerano la scuola e la famiglia come istituzioni con distinte funzioni. Vengono lasciati alla scuola compiti specializzati, riconoscendo la sua autorità e conferendole assoluta fiducia (Casacchia et al., 2008; Daher, 2010). Si è posta pertanto ai ragazzi la domanda sulla fiducia che i genitori nutrono negli insegnanti e nel dirigente scolastico.

Tab. 12 - Fiducia negli insegnanti e nel dirigente da parte dei genitori. Valori percentuali

Quanta fiducia hai ...	Per nulla		Poca		Né molta né poca		Abbastanza		Molta		Totale
	Ita	Stra	Ita	Stra	Ita	Stra	Ita	Stra	Ita	Stra	
Nei tuoi insegnanti	8,1	12,9	13,4	13,7	19,4	17,2	38,9	32,4	20,3	23,8	100,0
Nel dirigente scolastico	18,1	25,4	17,1	12,7	23,5	19,5	23,4	22,8	17,9	19,5	100,0

Sommando i valori positivi (“molta” + “abbastanza”), i ragazzi del nostro campione hanno risposto mostrando come i loro genitori abbiano un alto grado di fiducia sia negli insegnanti (per il 59,2% degli italiani e il 56,2 % degli stranieri) sia nel dirigente scolastico (per il 41,3% degli italiani e il 44,3% degli stranieri), con una lieve accentuazione di fiducia negli stranieri. La figura dirigenziale ispira tuttavia meno fiducia di quella dei docenti, soprattutto per gli studenti stranieri che ne rivelano una totale sfiducia per il 25,4%. Il dirigente rappresenta l’istituzione e l’autorità, perciò per molti genitori può essere vissuta come una figura distante da temere e con cui è impossibile instaurare un rapporto personale di fiducia.

6.4 Il valore dell’istruzione e le aspettative famigliari

Anche se la nostra indagine non raccoglie le opinioni dei genitori, ma ricostruisce l’esperienza familiare in base alla percezione dei figli, nel complesso emerge un valore rilevante attribuito all’istruzione, sia per le famiglie italiane sia per quelle immigrate. Possiamo assumere come indicatore di importanza le risposte alle domande circa la soddisfazione per il rendimento scolastico attribuita ai genitori.

Tab. 13 - Soddisfazione attribuita ai genitori per il rendimento scolastico. Valori percentuali

<i>I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri nati all'estero</i>	<i>Stranieri nati in Italia</i>	<i>Totale</i>
Molto	38,6	19,1	19,3	31,0
Abbastanza	43,6	47,0	53,5	45,6
Sono indifferenti	4,3	11,0	7,9	6,6
Poco	10,5	18,7	14,0	13,2
Per niente	3,1	4,2	5,3	3,6
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>622</i>	<i>283</i>	<i>114</i>	<i>1.019</i>

I genitori italiani abbastanza soddisfatti, secondo il parere dei figli, sono il 43,6% e molto soddisfatti il 38,6%. Anche i genitori dei ragazzi stranieri nati in Italia sono abbastanza soddisfatti del rendimento scolastico (47%) e anche di quelli nati all’estero (53,5%), ma solo il 19% degli stranieri è pienamente

soddisfatto di come vanno i figli, segno che i risultati dei figli non corrispondono alle elevate aspettative dei genitori. Infatti, sono molti di più i ragazzi stranieri che non italiani a dichiarare “poco” o “per nulla soddisfatti” i propri genitori (22,9%, 19,3% stranieri vs. 13,6% italiani). Poi vi è il dato preoccupante dell’indifferenza dei genitori, che riguarda più gli stranieri che gli italiani (11,0%, 7,9% stranieri vs. 4,3% italiani).

L’alto valore dato all’istruzione porta a desiderare per i propri figli un percorso scolastico impegnativo, pensando ad un diploma di scuola superiore (33,3% nati all’estero, 24,1% nati in Italia, 25,1% italiani) e all’università (29,7% nati all’estero, 42,0% nati in Italia, 35,3% italiani) rispetto a un lavoro il più presto possibile (8,2% nati all’estero, 7,1% nati in Italia, 5,2% italiani). Le aspettative dei genitori per il futuro scolastico dei figli tengono conto sia delle possibilità economiche della famiglia che del capitale culturale dei genitori, soprattutto se stranieri. A questo proposito, è naturale aspettarsi che famiglie con capitale culturale alto prospettino per i figli il loro stesso percorso di studi arrivando ad avere un diploma di laurea, tuttavia anche le famiglie con un capitale culturale medio-basso ritengono che investire nella scolarizzazione dei figli, anche a costo di grandi sacrifici economici, sia la migliore strategia di mobilità sociale per l’intera famiglia⁵.

6.5 Le difficoltà di integrazione delle famiglie straniere in ambito scolastico

Dopo aver ricostruito l’incidenza della realtà familiare attraverso le risposte dei ragazzi, vediamo ora in cosa si sostanzia il rapporto famiglia immigrata-scuola con riferimento alle testimonianze dei docenti. La famiglia, luogo di socializzazione primaria e relazioni informali, si trova spesso a dover gestire delle contraddizioni nel rapporto con la scuola. Questo è da ritenersi vero per ogni famiglia, ma diventa particolarmente complicato per i genitori non sufficientemente “familiarizzati” con i codici, le norme delle istituzioni scolastiche italiane e con una lingua diversa da quella del proprio paese d’origine (Colombo M., 2004). Dalle parole di alcuni operatori scolastici da noi intervistati emergono chiaramente questi aspetti relativi alle difficoltà di rapporto, che vanno intese in modo bilaterale. La prima difficoltà è il contatto personale, in cui si notano distanze significative tra il genitore straniero e l’insegnante.

Sicuramente per le famiglie straniere, che vedendolo un universo così sconosciuto, non si avvicinano nemmeno alla scuola. Ne hanno quasi paura. Noi chiamiamo, ma non riusciamo a metterci in contatto con le famiglie, i genitori non si presentano. Io non credo che sia indifferenza, ma incapacità di relazionarsi con un mondo per loro sconosciuto. I padri lavorano magari lontano, tutto il giorno, e le madri conoscono

⁵ A questo proposito si veda il cap. 8 di E. Rinaldi.

pochissimo la lingua. Diventa difficile quando vengono e non vengono quasi mai (Docente di istituto tecnico, intervista, Pavia).

L'attenzione (è rivolta) al fatto che alle spalle non sempre ci sono delle famiglie che sono in grado di essere di appoggio, ma non per cattiva volontà, ma per mancanza di conoscenza o perché lavorano fino a tardi (Coordinatrice di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo).

La seconda difficoltà è la scarsa conoscenza dell'italiano che porta a fidarsi ciecamente della scuola.

Non penso che sia così, vorrei dare un'altra lettura. Penso che in molti casi si possa parlare di fiducia profonda, di una delega vera e in bianco alla scuola. Per quel che riguarda l'educazione e l'apprendimento dei loro figli, si fidano in toto, tanto è vero che in alcuni casi (quando li devo chiamare per qualche problema) ti fanno capire che sostanzialmente il problema non è di loro competenza, ma è tuo. Io ti ascolto, ma non ti posso dare un appoggio, è come se dicessero: "Tu hai carta bianca, se hai bisogno di qualcosa te lo do, ma la scelta è tua". Questo capita soprattutto con genitori dell'area maghrebina (in particolare i marocchini), con i cinesi – soprattutto per la carenza di comunicazione – e anche con gli africani (nigeriani, ghanesi). In genere non c'è una presenza, se non quando li chiamo io (Dirigente scolastico di istituto comprensivo, intervista, Mantova).

Troviamo qui riscontro diretto a quanto dichiarato dai figli: il difficile rapporto scuola-famiglia straniera non è da imputare a uno scarso interesse da parte dei genitori nel percorso scolastico dei figli, ma ad una comunicazione che risulta per loro molto complicata. Le famiglie straniere risultano essere *poco dialoganti* per mancanza di tempo o di capacità di comprensione delle regole legate all'istituzione scolastica italiana, in genere molto differente rispetto ai modelli formativi presenti nei paesi di provenienza.

In occasione dei focus group realizzati all'interno della nostra ricerca, si è chiesto agli insegnanti quali potessero essere i principali ostacoli all'integrazione degli alunni stranieri. La famiglia è stata presentata come uno degli elementi di difficoltà all'integrazione, facendo riferimento soprattutto ai diversi valori e atteggiamenti di cui essa è portatrice.

È chiaro che la famiglia, per la lingua, per la cultura, ha influenza. Poi quando una cultura è incisiva, forte, è chiaro che questa cosa avviene di più. Gli arabi, per esempio, li trovo più strettamente legati e quindi il loro senso di appartenenza alla loro cultura, rimane sempre più forte e più marcato (Docente di scuola secondaria di primo grado, focus group, Milano).

Gli insegnanti notano come spesso i genitori indirizzino con fermezza i figli verso comportamenti dettati da tradizioni del proprio paese di origine, ma come risultino poco favorevoli alla creazione di un clima positivo nelle rela-

zioni interetniche. Aggiungono, inoltre, che la religione, le abitudini alimentari, le imposizioni sull'abbigliamento o i frequenti spostamenti durante il corso dell'anno per raggiungere il paese d'origine, sono fattori che possono ostacolare l'integrazione e, in alcuni casi, influenzare negativamente la riuscita scolastica. Una docente racconta di come uno studente egiziano difficilmente riuscirà a svolgere gli esami di recupero di inizio settembre e di conseguenza verrà bocciato, perché dovrà rimanere in Egitto con la sua famiglia fino al termine del primo mese di scuola. L'insegnante, dopo aver parlato con il padre del ragazzo, ha compreso, da un lato, che la famiglia non era a conoscenza del calendario scolastico e, dall'altro, che spesso i docenti danno per scontato informazioni importanti per chi non conosce i meccanismi della scuola italiana.

Il problema riscontrato è la scarsa conoscenza reciproca delle culture di appartenenza che porta alla creazione di pregiudizi, stereotipi, intolleranza o chiusura reciproca. Gli insegnanti intervistati affrontano il rapporto scuola-famiglia puntando, da un lato, sull'aspetto comunicativo-formativo e, dall'altro, sulla valorizzazione della lingua e cultura d'origine. Il primo ambito vede la realizzazione di documentazione plurilingue, di protocolli di accoglienza e inserimento e la presenza di mediatori linguistico-culturali nei rapporti con i genitori⁶. Queste figure sono rappresentate da esperti esterni, qualora le risorse lo permettano, o da genitori stranieri stessi che creano una rete informale di sostegno e aiuto. Un'ulteriore risorsa per l'integrazione delle famiglie e la conoscenza reciproca è la realizzazione di percorsi formativi con destinatari sia i docenti, sia i genitori italiani e stranieri, riguardanti tematiche educative di interesse comune, quali ad esempio, modelli educativi e stili genitoriali specifici dei diversi paesi, come riporta la testimonianza del dirigente di un istituto comprensivo del mantovano.

Noi abbiamo già messo in campo delle iniziative rivolte a tutti i genitori, l'ultima delle quali è stata la conferenza sulla "fermezza educativa". Poi c'è stata anche una discussione sul ruolo delle emozioni nell'educazione. Però si sono toccati tutti i sistemi per comunicare fermezza: se non è valido picchiare il bambino, non lo è nemmeno lasciarlo solo per 4 ore davanti alla TV (Dirigente scolastico di Direzione didattica, intervista, Mantova).

La riflessione condivisa tra insegnanti e genitori sui differenti codici valoriali, atteggiamenti e aspettative è un primo passo verso il miglioramento nel rapporto scuola-famiglia che rimane un elemento centrale per un efficace inserimento degli allievi.

Il secondo ambito di intervento porta la scuola a dare spazio e voce ai genitori immigrati riconoscendo il loro importante ruolo. Coinvolgere le fami-

⁶ La presenza di mediatori è ritenuta adeguata rispetto alle esigenze dal 62,3% degli insegnanti che hanno risposto al nostro "questionario docenti" (n. casi 69), contro il 30,4 % che pensa che non sia adeguata e il 7,2% che ne riporta l'assenza. Vedi anche il cap. 2 di M. Colombo.

glie straniere nella vita scolastica rendendole protagoniste nella loro specificità, organizzando momenti di partecipazione alla vita scolastica come le feste o gli spettacoli interculturali, è un'ulteriore modalità per creare quella sinergia necessaria nel rapporto scuola-famiglia.

La festa di fine anno, che è un segnale della partecipazione dei genitori dei ragazzi non italiani. La giornata è un po' la sintesi di tutta una serie di percorsi fatti durante l'anno e c'è anche il buffet. Ogni classe ha il compito di portare un po' da mangiare, coinvolgendo anche le mamme. Noi per esempio abbiamo avuto delle mamme marocchine che sono venute e ci hanno aiutato a servire al tavolo, ci hanno preparato il loro cous-cous e quindi anche questo è stato un segno dove abbiamo visto la partecipazione. Alcune mamme hanno collaborato venendo, altre a distanza, però davvero hanno dimostrato di sentirsi parte (Coordinatrice di un centro di formazione professionale, intervista, Bergamo).

È importante stabilire un dialogo con la famiglia che superi il tradizionale schema comunicativo unidirezionale dove la scuola "dice" "alla famiglia" e quest'ultima "riceve" il messaggio, ma dare vita ad un fenomeno di costruzione di fiducia tra sistema scuola e sistema famiglia (Traversi, Ognisanti, 2007). La relazione scuola-famiglia rimane un nodo critico tra i più importanti, tuttavia un confronto attivo da cui emergono spunti e apprendimenti reciproci è un ulteriore passo verso la creazione di un percorso educativo comune volto all'integrazione sia delle famiglie straniere, sia degli allievi. Un percorso in cui siano rintracciabili specificità, prospettive e aspettative e che sia in grado di sintetizzare la tensione al cambiamento e il mantenimento delle proprie radici.

7. L'importanza delle relazioni amicali tra preadolescenti italiani e stranieri

di Federica Avigo e Maddalena Colombo*

7.1 L'amicizia in preadolescenza

La preadolescenza è una delle età in cui maggiormente viene affrontato il tema della differenziazione e definizione della propria identità. L'adolescente, infatti, deve affrontare diversi compiti di sviluppo, quali comprendere i propri sentimenti come diversi dagli altri all'interno di sé; capire i propri confini esterni, nel senso di autonomia, aree di interesse, conoscenze (*individuazione*); ridefinire i vecchi legami. In pratica, gli equilibri interni raggiunti sul piano degli affetti vengono messi a dura prova e nel fare questo l'adolescente si scontra tra il desiderio di crescita e di autonomia e il senso di abbandono, la paura di allontanarsi dalla famiglia (*separazione*).

Nella formazione dell'idea di Sé del preadolescente, vale a dire quello che un individuo pensa di essere e che può essere diverso da quello che effettivamente è (in senso positivo o negativo), Petter (2007) individua tre fasi:

- a) idea di Sé solo *vissuta e frammentata*. Questa è la prima fase di formazione dell'idea di sé e ha le sue origini nell'infanzia e si va strutturando attraverso il rendersi conto dei tratti distintivi che caratterizzano un maschio e una femmina, attraverso delle caratteristiche proprie peculiari (occhi, capelli, colore della pelle) e attraverso i propri interessi;
- b) idea di Sé *cercata*. È tipica della preadolescenza e si manifesta nella ricerca di situazioni in cui può provare se stesso e confrontarsi. È una ricerca di esperienze che riguardano il piano delle abilità sociali, dei rapporti sentimentali e le prime esperienze nell'ambito della sessualità;
- c) idea di Sé *riflessa*. È tipica dell'adolescenza. Vede il soggetto impegnato nella riflessione sulla propria persona; l'obiettivo di tale riflessione è l'elaborare un'immagine unitaria di Sé che deve avere una dimensione sociale.

* Sono da attribuire a Federica Avigo i paragrafi 7.1 e 7.2; a Maddalena Colombo i paragrafi 7.3 e 7.4.

Nella formazione dell'idea di Sé intervengono tre fattori fondamentali: il giudizio della realtà, ossia la risposta degli altri che contribuisce al formarsi dell'idea di Sé. In secondo luogo, il giudizio degli altri, cioè il giudizio di adulti e coetanei, che è sempre un elemento centrale della costruzione dell'idea di Sé. Infine il ruolo dei modelli, con cui confrontarsi, chiedersi in cosa si è simili. Il confronto può portare all'identificazione. In sostanza, solo con il superamento di quello che Piaget (1967) definiva "egocentrismo cognitivo ed emozionale", l'adolescente arriva a interagire con gli altri comprendendone le idee, le emozioni, gli affetti.

Conseguenza del decentramento e del superamento dell'egocentrismo è la reciprocità, che si manifesta nel comportamento interpersonale come capacità di "con-dividere" empaticamente affetti, emozioni, azioni; come apertura al "dare" oltre che al "ricevere", a sentirsi in intimità, con lo sviluppo di una bidirezionalità del rapporto e dello scambio. L'acquisizione della reciprocità è il presupposto per una vita relazionale (amicale, di coppia, familiare, sociale) aperta e soddisfacente.

Dalle indagini svolte da Petter (2007) risulta che, proprio all'inizio della preadolescenza, ragazzi e ragazze tendono a stare maggior tempo fuori casa e trascorrono tale tempo libero con l'amico del cuore o un gruppetto di coetanei, che nei primi tempi sono caratterizzati da una separazione per sessi, nel senso che i maschi tendono a rimanere tra loro per svolgere attività a loro più congeniali, proprio come le femmine che si impegnano in attività diverse. L'appartenere a questi gruppi risponde a dei bisogni psicologici precisi dell'età di riferimento; infatti, il gruppo offre un'occasione per le prime esperienze di indipendenza dalla famiglia; inoltre, permette di esplorare con maggior coraggio la realtà esterna e infine offre la possibilità di confrontarsi con gli altri per quanto riguarda il proprio corpo, le abilità motorie e anche quelle sociali. Questo confronto facilita la riflessione sulla propria persona e si inserisce nella progressiva elaborazione del Sé. Successivamente con la maturazione puberale viene a cessare la separazione tra maschi e femmine per lasciare posto alla "compagnia".

In questa indagine Orim si è deciso di analizzare l'influenza che i rapporti amicali, sviluppati in contesti pluri-etnici, hanno nella formazione dell'identità dell'adolescente e sulla sua integrazione sociale in senso più allargato. È proprio attraverso l'incontro con "l'Altro da sé" che si può sperimentare il "chi si è" e il gruppo di amici rappresenta proprio questo incontro con qualcuno di esterno all'ambiente familiare e che quindi va scelto, ma allo stesso tempo ci sceglie.

In particolare, nel presente capitolo, si cercherà di cogliere come si articola la scelta delle amicizie da parte di preadolescenti che studiano all'interno di classi in cui si attesta una presenza pari o superiore al 30% di alunni stranieri, ossia in che misura si evidenzia un legame tra il vivere un'esperienza

all'interno del contesto classe/scuola, caratterizzato da una crescente presenza di provenienze diverse, e le varie forme esterne alla scuola, di:

aggregazioni informali miste o a gruppi etnicamente connotati. E ancora se nel caso di gruppi misti, prevalgano strategie assimilatorie nei confronti degli appartenenti alle minoranze etniche oppure se il gruppo diventa luogo di sperimentazione, di combinazioni del tutto originali di linguaggi, modelli comportamentali e stili di vita diversi (Baldoni, 2009: 58).

7.2 Le relazioni amicali fuori e dentro la scuola

Con riferimento alla preadolescenza e all'adolescenza, potremmo definire, un rapporto di amicizia con le parole di Youniss (Youniss, Smollar, 1985) come quella particolare forma di interazione fra due coetanei (o due soggetti di età non molto diversa) che è caratterizzata da certi sentimenti (simpatia, fiducia, solidarietà) e da certi atteggiamenti (confidenza, riservatezza, disponibilità all'aiuto) che sono reciproci e possono consolidarsi attraverso alcune esperienze compiute insieme. Naturalmente questi sentimenti e atteggiamenti possono avere un grado di profondità e stabilità molto diversi. Questo rende comprensibile come un ragazzo possa avere molti amici, mantenendo legami più stretti solo con alcuni di loro e riservando solo a uno di questi, l'amico del cuore, una totale intimità e frequentazione pressoché quotidiana (Pietropolli Charmet, 1997). Queste amicizie si stabiliscono quando certe forme di interazione portano due ragazzi ad avere certe affinità negli interessi e nei comportamenti che permettono loro di star bene insieme.

Noam (Noam, Recklist, Paget, 1991), esaminando un campione di adolescenti americani che presentavano disturbi psichiatrici, è giunto alla conclusione che una leggera remissione dei sintomi si era verificata proprio in quei soggetti che avevano livelli di sviluppo più elevati nei domini cognitivo, morale e interpersonale. Durante questo periodo, le relazioni che va costruendo con i coetanei richiamano quella competenza sociale globale ritenuta fondamentale per un buon adattamento sociale. In altre parole, la relazione con gli amici permette di imparare i significati sociali, di acquisire e affinare abilità che sono necessarie per interagire con altri, di conoscere e sviluppare il proprio sé e il proprio ruolo. Fine (1981) afferma che le relazioni di amicizia sono delle vere e proprie "istituzioni culturali" per la trasmissione della conoscenza e delle tecniche di esecuzione e, in quanto tali, costituiscono delle vie maestre per imparare a interagire con gli altri, per diventare socializzati alla cultura dei pari. Rifacendosi all'interazionismo simbolico di Mead (1966), secondo cui solo attraverso il rapporto con un altro o un insieme di altri l'individuo arriva a vedere se stesso come oggetto di appropriazione e a modellare il proprio comportamento alla luce di quello dell'altro, Fine individua tre funzioni fondamentali dell'amicizia: l'amicizia offre un'area di prova per

il comportamento; le amicizie sono istituzioni culturali e come tali offrono un addestramento didattico; le amicizie costituiscono un contesto per la crescita del Sé sociale.

Con la presente ricerca ci si è addentrati nella questione delle relazioni amicali attraverso il contesto scolastico che si qualifica non solo come luogo in cui si svolgono attività, ma anche come ambiente di relazioni. L'attenzione maggiore è dedicata alle relazioni orizzontali, ossia quelle fra pari.

È vero infatti che una delle situazioni in cui tali interazioni possono attuarci è il gruppo-classe, un gruppo formato da coetanei che un bambino o un ragazzo non ha liberamente scelto, ma con i quali si trova per volontà di altri. Tuttavia è innegabile come la scuola sia una delle principali agenzie educative e di socializzazione e quanto possa favorire o meno processi di integrazione, anche attraverso la nascita di forti legami amicali.

Tab. 1 - “Nella tua classe ti senti prevalentemente tra....?” Per cittadinanza/nascita e regolarità del percorso scolastico. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Regolari</i>	<i>Irregolari</i>	<i>Totale</i>
Amici	85,8	70,9	77,0	68,4	83,3	63,8	80,0
Conoscenti	8,9	10,9	10,6	11,0	8,8	13,5	9,7
Estranei	0,5	1,8	-	2,5	0,6	2,4	1,0
Nemici	0,8	1,3	0,9	1,4	0,6	1,4	1,0
<i>Totale V.a.</i>	<i>620</i>	<i>395</i>	<i>282</i>	<i>113</i>	<i>803</i>	<i>212</i>	<i>1.015</i>

Nei dati raccolti attraverso il nostro campione, si trova conferma dell'importanza delle amicizie a scuola, anche se ciò non esclude che molte amicizie possano nascere ed essere coltivate anche in ambienti destrutturati e informali: l'80% del campione dichiara di sentirsi “tra amici” all'interno della propria classe, seguito da un 10% che afferma di trovarsi tra semplici conoscenti e solo l'1% che sostiene di sentirsi tra nemici o estranei (Tab. 1). Un dato interessante riguarda la differenza tra stranieri e italiani: infatti, il sentirsi in un ambiente amicale per i primi è inferiore di 15 punti percentuali rispetto ai secondi, soprattutto per i nati all'estero più che per quelli nati in Italia. Questo dato potrebbe indicare una difficoltà di integrazione da parte degli alunni stranieri all'interno delle classi.

Questo dato è inoltre omogeneo se si considera il sesso degli intervistati; cambia invece tra coloro che hanno un percorso scolastico regolare e chi invece è ripetente o in ritardo. Infatti, vi è tra gli alunni “irregolari” un 16% in meno per quanto riguarda il sentirsi “tra amici” nella propria classe. Questo è percepito soprattutto dagli studenti che hanno più di 15 anni e che si ritrovano ancora nella scuola secondaria di primo grado.

Tab. 2 - “Nei momenti di intervallo con chi preferisci stare?” Per area di provenienza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui Europa</i>	<i>Di cui Africa</i>	<i>Di cui Asia</i>	<i>Di cui America</i>	<i>Tot.</i>
Da solo/da sola	3,4	5,6	5,5	8,2	12,0	3,7	4,2
Non ho preferenze, sto con tutti	86,3	75,4	85,3	77,6	54,7	84,1	80,5
Sto soprattutto con i compagni della mia nazionalità	10,0	7,4	4,1	2,0	22,7	1,2	9,0
Sto soprattutto con compagni di altre nazionalità	3,0	11,5	5,1	12,2	10,7	11,0	6,3
<i>Totale V.a.</i>	<i>623</i>	<i>391</i>	<i>75</i>	<i>51</i>	<i>77</i>	<i>82</i>	<i>1.014</i>

Considerando le relazioni nei momenti di intervallo delle lezioni alla luce delle diverse nazionalità, si osserva come gli asiatici siano il gruppo che presenta maggiori difficoltà di relazioni allargate ad altri gruppi, con ben 18 punti percentuali di distacco da coloro che provengono dall’Africa. Peraltro, sono anche coloro che maggiormente dichiarano di rimanere con i compagni della loro nazionalità durante l’intervallo, il 22% circa (Tab. 2). La difficoltà a relazionarsi diminuisce man mano che aumenta l’anzianità migratoria, a dimostrazione del fatto che una scolarizzazione in Italia aiuta a instaurare relazioni più prossime sia all’interno delle classi, ma anche nella scuola e nei rapporti amicali.

Questo è confermato anche dal fatto che la maggior parte dei ragazzi del campione, più precisamente l’80%, dichiara di non aver preferenze di nazionalità per quanto riguarda lo “stare insieme” durante l’intervallo scolastico e il 65% si dichiara molto (34,2%) o moltissimo (31,3%) contento di avere in classe nazionalità diverse dalla propria, contro un 7,7% che si dichiara per nulla o poco contento¹.

Tab. 3 - Sei contento di avere compagni di nazionalità diversa dalla tua? Per cittadinanza/nascita e genere. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
Per niente	3,5	1,5	-	2,1	3,5	2,0	2,8
Poco	6,8	2,5	1,8	2,8	4,8	5,4	5,1
Abbastanza	30,3	20,8	22,1	20,2	29,6	23,6	26,6
Molto	33,5	35,9	34,5	36,5	35,3	34,3	34,4
Moltissimo	25,9	35,2	41,6	38,3	26,9	35,7	31,1
<i>Totale V.a.</i>	<i>621</i>	<i>395</i>	<i>113</i>	<i>282</i>	<i>521</i>	<i>504</i>	<i>1.016</i>

Più in generale, per gli alunni l’essere in classe e in contatto con persone di nazionalità diversa dalla propria è di per sé positivo e non solo per gli italiani, ma anche e in maggior misura (+18%) per gli stranieri (Tab. 3). I dati ci confermano quindi quanto risultato dalla ricerca “Io e gli Altri: i giovani italiani nel vortice dei cambiamenti” che *i giovani italiani sono interessati a dialoga-*

¹ Per un approfondimento sul tema, cfr. il cap. 3 di M. Santagati.

re su un'ipotesi di società multipla (Swg, Iard, 2010: 45). Infatti, gli anni della loro prima socializzazione ormai avvengono in un ambiente che già comprende una presenza numerosa di immigrati, mentre le generazioni più adulte hanno sperimentato il passaggio da una società etnicamente uniforme a una più variegata.

Da evidenziare è la differenza tra maschi e femmine. Infatti, pur mantenendosi costante il livello di apertura alla diversità di provenienza, troviamo un 10% in più per il gruppo femminile nel percepire come “moltissimo” arricchente l'aver compagni stranieri (Tab. 3); anche questo dato è in linea con le ricerche nazionali (Gilardoni, 2008: 145).

A conferma del fatto che nella scuola possono nascere veri e propri rapporti amicali, troviamo che circa il 60% del campione frequenta i propri compagni di classe anche fuori dell'ambiente scolastico (Tab. 4). Tale percentuale diminuisce di circa 20 punti tra coloro che hanno più di quindici anni e questo dato potrebbe essere ricondotto, come detto in precedenza, al fatto che spesso hanno legami con persone della loro stessa età o compagni delle classi precedenti. È importante sottolineare come ancora una volta il 20% degli asiatici dichiara di non incontrarsi mai fuori dell'orario scolastico con i propri compagni di classe. Questo dato è confermato da altre ricerche nazionali che evidenziano anche la solitudine e l'isolamento del gruppo asiatico (ibid.), fatto che può essere riconducibile a diversi fattori: la chiusura di gruppo della comunità cinese (Farina, 2007), l'autoreferenzialità dei filippini (Zanfrini, Asis, 2006) o le condizioni di isolamento degli indiani che abitano in aree rurali (Peano Casavola, 2010).

Tab. 4 - “Frequenti i tuoi compagni di classe anche fuori dalla scuola?” Per area di provenienza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui Europa</i>	<i>Di cui Africa</i>	<i>Di cui Asia</i>	<i>Di cui America</i>	<i>Totale</i>
Mai	5,2	8,9	5,5	6,0	20,0	8,5	6,6
Quasi mai	8,1	8,4	7,9	10,0	6,7	9,8	8,2
Qualche volta	25,0	28,9	24,6	32,0	34,7	26,8	26,6
Spesso	28,9	32,0	30,7	30,0	18,7	30,5	30,1
Sempre	32,8	21,8	31,3	22,0	20	24,4	28,5
<i>Totale V.a.</i>	<i>619</i>	<i>394</i>	<i>75</i>	<i>51</i>	<i>77</i>	<i>82</i>	<i>1.013</i>

Abbiamo visto in precedenza come in questo periodo della vita diventano fondamentali gli amici, che non sono più semplicemente dei compagni di giochi, ma dei confidenti e delle persone con cui confrontarsi. L'adolescente, maggiormente libero di muoversi in modo autonomo rispetto al bambino, ha la possibilità di incontrare nuove persone e scegliere i propri amici, che non sono più soltanto i compagni di scuola o i vicini di casa, ma ragazzi incontrati nei modi più svariati: velocemente arriva ad apprezzare la presenza costante, la frequentazione assidua, la facilità di incontro con chi, al pari di sé, ha esi-

genze simili, ha bisogno di occupare il tempo libero, condividere interessi, confrontarsi, ecc.

Nel mondo di oggi, definito “villaggio globale”, in cui si assiste a una sorta di espansione generalizzata del sentimento di insicurezza e di vulnerabilità (Bauman, 2003: 101), i bisogni che il legame amicale può soddisfare diventano moltissimi e sempre più trasversali, indipendentemente dalle differenze di genere e di personalità. Non stupisce quindi che, alla domanda “hai amici”, il 99% del campione risponda affermativamente (Tab. 5).

Tab. 5 - Quantità di rapporti amicali, per cittadinanza/nascita. Valori percentuali

Hai amici?	Italiani	Stranieri	Di cui nati in Italia	Di cui nati all'estero	Totale
Sì, molti	73,6	61,7	67,9	59,3	69
Sì, abbastanza	20,5	24,4	24,1	24,6	22
Sì, pochi	5,1	12,6	7,1	14,7	8
No, nessuno	0,8	1,3	0,9	1,4	1
Totale V.a.	625	397	112	285	1.022

È importante sottolineare come circa il 69% affermi di averne “molti”, mentre il 22% dichiara di averne “abbastanza” e solo il 9% “pochi” o “nessuno” (Tab. 6). È da notare come tra coloro che non hanno molti amici, ma solo in numero limitato, si collochi maggiormente chi ha più di quattordici anni come se crescendo si puntasse più alla qualità che alla quantità. Lo stesso possiamo dire degli stranieri rispetto agli italiani (l’essere di nazionalità non italiana fa diminuire la probabilità di avere “molti” amici di 12 punti percentuali). Tra chi è straniero, a conferma di altri dati nazionali (Casacchia et al., 2008: 41), sono i nati all’estero a dichiarare di avere meno amici. Tra le cause vi è sicuramente la difficoltà linguistica, il dover entrare in un contesto culturale nuovo, il dover superare stereotipi e pregiudizi culturali, il rimpiangere quelli lasciati in patria, ecc. Infatti, come sostiene Po-ying (2007), è molto limitativa e di ostacolo la mancanza di conoscenza della lingua del paese ospitante, indicata come fattore di stress post-migratorio².

Anche per coloro che hanno avuto un ritardo scolastico notiamo esserci un 10% in meno di legami amicali rispetto agli studenti regolari; questo dato è comunque significativo perché conferma l’idea che spesso *coloro che hanno un percorso scolastico non lineare hanno anche delle difficoltà da un punto di vista relazionale*. Il disagio scolastico, infatti, è un fenomeno complesso lega-

² L’autore spiega che tale carenza è condizionante, poiché vincola la possibilità di comunicazione e, di conseguenza, la possibilità di esprimere le proprie abilità in settori diversi; per di più, a causa di questa mancanza, i giovani dimostrano di non essere molto soddisfatti e contenti della qualità della propria vita. Ciò è ben documentato anche da Noels (Noels, Pons, Clement, 1996), il quale indica che i giovani immigrati, che hanno imparato la lingua del posto, hanno maggiore stima di se stessi, migliore *locus of control* e si sentono meno stressati. Anche il tempo di residenza nella società ospitante è rilevante, in quanto più esso è lungo, maggiore è la competenza linguistica e, di conseguenza, è più elevato il livello di autostima e di *locus of control*.

to sì alla scuola, come luogo di insorgenza e di mantenimento, ma anche a variabili personali e sociali, come le caratteristiche psicologiche e caratteriali da una parte e il contesto familiare/culturale dall'altra (Colombo, 2009b)³.

7.3 La scelta dell'amico del cuore

Se avere amici, o comunque esserne alla ricerca, è un dato "universale", per quanto riguarda la scelta dell'amico del cuore entrano in campo differenze che riguardano la sfera psicologica, sociale e anche personale. Fra i vari rapporti di amicizia che un ragazzo può stabilire all'interno della propria classe, nel tempo libero, o nei gruppi informali, solo uno – o al massimo due – possono assumere le caratteristiche ben definite di rapporto privilegiato. È quel rapporto che solitamente si consolida con un compagno dello stesso sesso, quando questi diventa alter-ego inseparabile, depositario delle confidenze più intime, sostegno nei momenti di indecisione o difficoltà e viene designato come "amico del cuore". La figura dell'amico del cuore acquisisce grande importanza, ci si sente più sicuri quando si è con lui, si vede spesso come una figura da imitare, da cui trarre spunto per formarsi una propria identità. I tratti che caratterizzano questo tipo di amicizia sono quattro (Pietropolli Charmet, 1997):

- a) la totale confidenza: all'amico si può parlare di tutto, delle proprie esperienze, dei dubbi e delle paure;
- b) la totale discrezione: l'impegno è di non rivelare a nessuno le proprie confidenze;
- c) l'esclusivismo: non è dato avere un'ulteriore amicizia in atto;
- d) una forte empatia: radicata da un forte senso di appartenenza che porta a vedere l'amico come parte della propria persona.

Si può constatare che solitamente vi è una notevole consonanza tra gli amici negli interessi, nel modo di vedere la vita e di affrontare i problemi. Una consonanza che si manifesta nel fatto di avere delle qualità diverse che si compongono e si completano.

Proseguendo l'analisi dei dati, consideriamo come sceglie un preadolescente o un adolescente il suo compagno preferito. Pietropolli Charmet (ibid.) tenta di dare risposta a questo quesito indicando alcuni tra i possibili motivi che guidano tale scelta. Criteri "malamente definibili", spiega l'autore, in quanto spesso c'è di mezzo una questione puramente affettiva che viene defi-

³ Mancini e Gabrielli (1998: 14) lo definiscono come "uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, ma anche assoluta carenza di spirito critico), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali."

nita con il termine *simpatia*. L'amico, infatti, deve sembrare in grado di "sentire assieme" a chi lo sceglie. Per capire meglio quali criteri orientano la scelta degli amici si è proposta nel questionario Orim una situazione simulata: gli intervistati dovevano scegliere il compagno per le attività indicate, avendo solo a disposizione l'informazione del nome: Sara (femmina/italiana); Riccardo (maschio/italiano), Naima (femmina/straniera) e Mohamed (maschio/straniero). In tutte quattro le attività proposte la scelta maggioritaria ricade su Sara, seguita da Riccardo, Naima e Mohamed (Tabb. 6a e 6b).

Tab. 6a - Scelta dell'amico in base alla nazionalità e al sesso. Valori percentuali

	Sara					Mohamed				
	Totale	M	F	I	S	Totale	M	F	I	S
Sport	66	51	82	66	68	53	65	40	52	53
Festa	86	81	91	86	86	70	75	64	67	71
Gita	48	28	69	48	48	9	16	2	8	11
Compito	45	37	53	43	47	10	10	11	10	11

Tab. 6b - Scelta dell'amico in base alla nazionalità e al sesso. Valori percentuali

	Naima					Riccardo				
	Totale	M	F	I	S	Totale	M	F	I	S
Sport	51	35	67	47	56	63	76	50	65	60
Festa	73	65	82	69	80	84	87	82	86	81
Gita	18	8	27	13	24	30	54	6	35	24
Compito	12	13	11	11	13	36	43	30	38	33

Guardando ai dati possiamo affermare che, nel campione complessivo, il "femminile" e l'"autoctono" prevalgono sul "maschile" e sull'"immigrato", anche per il sottocampione dei maschi e degli stranieri. Gli stranieri tendono a scegliere con maggiore frequenza un compagno con il nome chiaramente straniero, come Mohamed, che è scelto soprattutto per lo *sport*, mentre Naima riscuote uno scarso successo (in tutte le attività, salvo per la festa). Il fatto che in tutte le situazioni prevalga la scelta di una femmina, Sara, è interessante perché sembrerebbe "far uscire" queste ultime da un maggior isolamento rispetto ai maschi, dato che altre ricerche nazionali avevano messo in luce (Cascchia et al., 2008: 41); si confermerebbe pertanto una maggiore popolarità delle femmine nelle reti relazionali, sia riferite a situazioni scolastiche che extrascolastiche.

Guardando alle differenze fra le varie situazioni proposte, inoltre, si nota come le percentuali di scelta si alzino per tutte le categorie nel momento in cui, dall'attività sportiva o scolastica, si passa a una puramente ricreativa (la *festa* di compleanno). Qui vediamo che gli italiani (Sara e Riccardo) sono scelti più degli stranieri (con una prevalenza di autoctoni solo per Riccardo, mentre Sara è preferita in modo eguale da compagni italiani e stranieri): si può ipotizzare che, trattandosi di un evento socializzante, le barriere culturali vengano parzialmente rimosse per lasciar spazio al divertimento. Anche per la

fiesta, comunque, vale la tendenza già osservata, di una “omofilia” abbastanza marcata secondo la cittadinanza.

Da notare è anche l’alta incidenza percentuale che ricade sulla scelta del compagno con cui condividere la stanza in una *gita* scolastica. Infatti, se il 96% delle femmine sceglie una femmina, la percentuale scende di ben 25 punti per quanto riguarda il gruppo maschile, che ha scelto per il 69% di condividere la stanza con una femmina (pensando probabilmente più alla sua virilità che non alla fattibilità). Le ragazze straniere, inoltre, scelgono con un 11% in più delle italiane di condividere la stanza con Naima. Potremmo quindi sostenere che a differenza della festa di compleanno, nella scelta di situazioni più intime la diversità di sesso e di provenienza pesa maggiormente e influisce in modo significativo sulle scelte del campione.

Per quanto riguarda il riferimento alla richiesta di aiuto per un *compito* scolastico, l’80% dei ragazzi intervistati chiederebbe aiuto a un compagno italiano e solo un 20% a quello straniero: la preferenza verso un autoctono è espressa sia da italiani sia da stranieri, probabilmente influenzata dalla percezione di maggiori difficoltà scolastiche da parte degli alunni non italiani.

Per quanto riguarda la preferenza in base al genere dell’amico del cuore, dalla lettura dei dati (Tab. 7) si può rilevare che, se a una prima scelta i maschi optano, a conferma di quanto esposto in letteratura circa la “sintonia di genere”, il loro stesso sesso (92,5%), e in ugual modo fanno le femmine (90,9%), la seconda scelta ricade sul sesso opposto in maggior misura per i maschi (42,1% che scelgono femmina) che per le femmine (30,1% che scelgono maschio). Questo a indicare che, pur in un contesto ormai abbastanza paritario in cui le differenze tra maschile e femminile vengono sempre meno percepite a livello interpersonale, tali differenze sussistono (non tanto come opposte tendenze, ma semmai come sfumature di grado nelle preferenze). Ciò è stato rilevato anche da una ricerca recente sui giovani bresciani, in cui le differenze di genere si sono rese evidenti in maniera forte quando si è introdotto il tema dei diritti e delle pari opportunità (Avigo, 2010).

Tab. 7 - Sesso dell’amico del cuore, per genere del rispondente. Valori percentuali

<i>Chi sono i tuoi due migliori amici (indica il genere)?</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
Amico 1 maschio	92,5	9,1	51,5
Amica 1 femmina	7,5	90,9	48,5
Amico 2 maschio	69,9	42,1	56,1
Amica 2 femmina	30,1	57,9	43,9

Una considerazione a parte meriterebbe il tema dell’amicizia tra adolescenti di sesso opposto, tuttavia tale tema è stato scarsamente analizzato dalla letteratu-

ra psicologica e sociologica e poco si conosce della struttura, delle dinamiche e del significato di questo tipo di rapporto⁴.

Consideriamo ora omosocialità ed eterosocialità in rapporto alla provenienza etnica dell'amico del cuore. Dai dati (Tab. 8) emerge maggiore omosocialità tra gli italiani che non tra gli stranieri. Questo dimostra che, in un primo momento, la provenienza etnica incide fortemente sulla scelta dell'amico del cuore. I ragazzi stranieri, infatti, annoverano tra i loro amici importanti anche italiani, mentre questi ultimi percepiscono come amici del cuore, soprattutto quelli della loro stessa nazionalità. Questo fa pensare a *quanto la distanza sociale sia ancora così forte da differenziare le preferenze relazionali a seconda che ci si trovi nel gruppo di maggioranza o minoranza*. Questo dato viene inoltre rinforzato dal contesto territoriale (periferico o metropolitano): i ragazzi che vivono a Milano e hinterland, infatti, hanno amici di diverse provenienze, a differenza di quelli che vivono in altre province, ancora legati a relazioni più difficoltose con soggetti di altre nazionalità. Le nazionalità maggiormente indicate, oltre quella italiana, sono quelle dell'area asiatica con +42 punti percentuali (in particolare filippina e indiana), seguita dall'area sudamericana con un 12% (Ecuador e Perù) e l'area africana, con una scelta dell'11% (in particolare egiziana e tunisina).

Tab. 8 - Nazionalità dell'amico del cuore, per cittadinanza e area di residenza dei rispondenti. Valori percentuali

<i>Chi sono i tuoi due migliori amici (indica la nazionalità)?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Area milanese</i>	<i>Altre province *</i>
Amico 1 italiano	82,0	46,8	53,2	78,7
Amico 1 straniero	18,0	53,2	46,8	21,3
Amico 2 italiano	78,7	46,4	52,4	76,4
Amico 2 straniero	21,3	53,6	47,6	23,6

* Mantova, Bergamo, Lodi, Lecco, Cremona, Como.

⁴ Si tratta di un fenomeno sociale recente nella cultura occidentale, dove negli ultimi anni si è verificato ciò che Swain (1992) ha definito un passaggio dall'omosocialità alla eterosocialità. Certo che un tempo, come sostiene Allan (1989), le opportunità di incontro e di interazione nei contesti tra i due sessi erano piuttosto rari. Oggi invece tali opportunità si sono dilatate e fin dall'infanzia maschi e femmine condividono le stesse opportunità ed esperienze formative e sociali. Fonzi (Fonzi, Tani, Tomada, 1998) sostiene che i ragazzi trovano soddisfacenti i rapporti con le ragazze, perché è con loro che si confidano e riescono a mostrare la parte più vulnerabile ed emotiva della propria personalità. Le femmine, da parte loro, considerano importante l'amicizia con i maschi, perché permette di arricchirsi e fornisce una prospettiva diversa per vedere le cose. O'Meara (1989) riconosce alcuni problemi con cui devono confrontarsi amici del sesso opposto: innanzitutto gli amici devono definire che tipo di legame emotivo esiste tra loro (*emotional bond challenge*), ciò che risulta difficile perché uomini e donne sono stati socializzati a vedersi come potenziali partner, in secondo luogo devono negoziare la componente sessuale (*sexual challenge*); infine devono presentarsi come amici (*audience challenge*), giustificando il proprio rapporto di fronte agli altri.

A conferma della grande importanza svolta dalla scuola nel favorire amicizie, troviamo (Tab. 9) che per *la maggior parte del campione il proprio amico del cuore frequenta la stessa classe scolastica*, anche se un buon 35% ha instaurato rapporti con ragazzi che non fanno parte della classe, ma vanno in un'altra classe o un'altra scuola. Questo aumenta di ben 10 punti percentuali per i ragazzi con un percorso scolastico irregolare, che indicano per la maggiore parte amici che non frequentano la classe di appartenenza e in particolare il 24,3% frequenta addirittura un'altra scuola.

Tab. 9 - Scuola frequentata dall'amico del cuore. Differenze tra italiani stranieri nati in Italia e stranieri nati all'estero. Valori percentuali

<i>Chi sono i tuoi due migliori amici (indica dove vanno a scuola)?</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>
Amico 1 mia classe	66,9	62,3	65,2	61,1
Amico 1 altra classe mia scuola	14,7	18,1	16,1	18,9
Amico 1 altra scuola	17,9	19,1	18,8	19,3
Amico 2 mia classe	60,6	56,5	59,6	55,2
Amico 2 altra classe mia scuola	18,6	16,4	16,5	16,3
Amico 2 altra scuola	19,6	24,3	23,9	24,4

Relativamente all'influenza che ha l'essere autoctoni o di origine immigrata, notiamo come *gli stranieri indichino con minore frequenza degli italiani di avere un amico del cuore nella propria classe*, sia per la prima sia per la seconda scelta, con differenziali rispettivamente del -4,6% e del -4,1%. Tra gli stranieri, il gruppo formato da chi è nato in Italia registra percentuali di scelta dell'amico fra i compagni di classe simili a quelle degli italiani, segno che il processo di integrazione vissuto attraverso la scuola è già in larga parte compiuto per questi ragazzi.

Un ultimo indicatore delle relazioni di amicizia è rappresentato dalla fiducia che i ragazzi intervistati dichiarano di riporre nei propri amici (Tab. 10).

Tab. 10 – “Quanta fiducia hai nei tuoi amici?” Per cittadinanza/nascita. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Di cui nati in Italia</i>	<i>Di cui nati all'estero</i>	<i>Totale</i>
Molta	44,6	33,4	44,7	28,9	40,2
Abbastanza	41,5	41,0	42,1	40,5	41,3
Né molta né poca	9,3	14,8	7,9	17,6	11,4
Poca o per nulla	4,6	10,8	5,3	13,0	7,0
<i>Totale V.a.</i>	<i>624</i>	<i>398</i>	<i>114</i>	<i>284</i>	<i>1.022</i>

Osservando le percentuali di coloro che hanno “molta fiducia” negli amici, notiamo un evidente differenziale tra autoctoni (44,6%) e stranieri nati in Italia (44,7), da un lato, e stranieri nati all'estero, dall'altro (28,9%), indicatore di quanto già sopra riportato: sul fronte dell'integrazione nel gruppo dei pari, *l'essere arrivati in Italia dopo avere trascorso parte della propria infanzia in un altro paese, espone maggiormente i preadolescenti a una rete relazionale*

più ristretta, meno significativa e più “fragile”, rispetto a coloro che hanno radici nel paese dove avviene il loro sviluppo. La fiducia per chi proviene da paesi terzi tende ad aumentare in maniera direttamente proporzionale all’anzianità migratoria, a conferma del fatto che con il tempo migliora l’integrazione e il capitale fiduciario posseduto dai migranti.

Se si confrontano, poi, le risposte a questa domanda a seconda dei percorsi scolastici, chi ha un curriculum regolare ha molta più fiducia nei confronti degli amici rispetto a chi si trova in ritardo (-16%). Sarebbe opportuno approfondire questo dato, poiché la posizione di ritardo scolastico, è di fatto, una caratteristica più frequente negli allievi stranieri per cui non si può stabilire, a questo livello di analisi, se sia propriamente il fallimento scolastico ad avere ricadute sulla vita relazionale dei preadolescenti oppure se vi siano altre variabili che “pesano” su questa correlazione statistica.

7.4 Riflessioni conclusive

Nella trattazione sviluppata in questo capitolo, abbiamo cercato di capire come si articola la scelta delle amicizie da parte di preadolescenti che studiano all’interno di classi multietniche, per verificare la relazione esistente tra le scelte amicali e i processi di integrazione.

I risultati ottenuti sono confortanti per quanto riguarda l’integrazione tra giovani di diverse provenienze, biografie di vita e culture familiari. Infatti, il percepirsi tra amici all’interno delle proprie classi è un sentire diffuso sia per gli italiani sia per gli stranieri, e trasversalmente ai due generi. I dati hanno mostrato chiaramente che è il preadolescente straniero nato in Italia, e quindi acculturato interamente attraverso la scuola italiana, a mostrare una forte affinità con gli autoctoni sia nella qualità che nella quantità di relazioni amicali. Anzi, sembra che nella realtà degli scambi interetnici quotidiani anche le barriere culturali tra universo femminile e maschile vengono meno, indipendentemente dalla provenienza, tant’è che nella stessa proporzione preadolescenti italiani e stranieri hanno dichiarato di avere rapporti di amicizia con il sesso opposto. D’altro canto, però, notiamo ancora difficoltà di integrazione per gli stranieri nati all’estero, che si sentono meno sicuri ed accettati sia in classe che nella società, e che di conseguenza hanno meno rapporti amicali e spesso più discontinui rispetto agli altri.

Fra le altre variabili osservate nello strutturarsi delle relazioni con gli amici fuori e dentro la scuola, la nazionalità (o meglio l’area continentale di provenienza della famiglia) ha un peso soprattutto nel marcare comportamenti diversi nella scelta dei pari da frequentare durante l’intervallo: sono gli stranieri di provenienza europea a essere più simili agli autoctoni nelle opzioni di preferenza amicale (stare con chiunque, non importa la nazionalità), mentre sono gli asiatici quelli che rispondono in modo più distante dalla media dei ragazzi,

cioè assegnano molta più importanza al frequentare amici della stessa nazionalità durante le pause scolastiche. Un'altra variabile influente è la posizione di regolarità o ritardo degli allievi: abbiamo anche evidenziato che coloro che hanno una o due bocciature alle spalle fanno fatica a integrarsi nella scuola e sono portatori non solo di un disagio scolastico, ma anche relazionale (Colombo M., 2010b).

Ci siamo chieste infine quanto influisce la multiculturalità in classe sulla mentalità dei ragazzi, ovvero sul loro modo di concepire i rapporti interetnici nella società più vasta. Dall'analisi di alcune scale di atteggiamento contenute nel questionario⁵, confrontando per cittadinanza e luogo di nascita dei preadolescenti, emerge che tutti gli stranieri, indipendentemente dal luogo di nascita, sono portatori di una visione positiva della multiculturalità (“è un fatto positivo”, “è una ricchezza per tutti”, “è una risorsa per l'Italia”, ecc.) molto più dei loro compagni italiani. Inoltre, confrontando queste risposte con la scelta dell'amico del cuore (italiano o straniero), si conferma come l'aver scelto un amico di cittadinanza non italiana sia un fattore correlato con l'essere più aperti verso una società multietnica, rispetto a chi ha scelto come amico del cuore un italiano.

Concludendo, si può affermare che nonostante i livelli di integrazione siano per molti versi ancora instabili, perché molto legati a situazioni e condizioni personali, il vivere relazioni più o meno profonde con il “diverso” da sé possa costituire per i preadolescenti un fattore sicuro di “nuova socialità”: è auspicabile che tale esperienza faccia accrescere in loro la consapevolezza che sempre di più la propria identità prende forma nell'incontro con l'alterità.

⁵ Su questo punto vedi anche il cap. 8 di E. Rinaldi.

8. Pensando al futuro: preadolescenti italiani e stranieri tra aspettative e competizione

di Emanuela Rinaldi

8.1 Aspirazioni e aspettative verso il futuro

L'aspirazione a un futuro migliore in termini di posizione socio-economica costituisce una delle motivazioni principali che spinge gli individui adulti all'emigrazione dal proprio paese di origine. Alla base di questo desiderio vi è l'attesa, più o meno realistica, che nella nazione di arrivo vi siano maggiori *chance* di raggiungere uno status occupazionale, educativo e sociale di successo. Una volta arrivati nel paese di accoglienza, tali aspirazioni vengono generalmente trasmesse dai genitori ai figli attraverso il processo di socializzazione primaria e secondaria, all'interno di un progetto familiare di mobilità sociale ascendente che vede anche nei figli (con il loro percorso di studio e lavoro) dei protagonisti importanti. Questi ultimi poi, attraverso un processo di negoziazione, ridefiniscono crescendo i desideri dei genitori, costruendo il proprio percorso identitario (Dubar, 2004; Besozzi, 2006a). Se dunque è possibile che i minori provenienti dall'estero nutrano aspettative tendenzialmente positive rispetto al proprio futuro socio-occupazionale nel paese di arrivo, supportati dal desiderio di riscatto sociale dei genitori, è altresì plausibile che la presenza di messaggi e indicazioni contraddittorie, ad esempio quelle riguardanti l'integrazione degli stranieri nel mercato del lavoro italiano, possano creare un senso di disorientamento e acuire l'incertezza decisionale, specialmente nei giovani di seconda generazione¹.

Soffermiamoci ora brevemente sulla distinzione tra aspirazioni e aspettative, prendendo in riferimento quelle educative: mentre le prime si riferiscono al tipo e livello di educazione che un individuo vorrebbe idealmente raggiungere nel suo futuro (*educational aspirations*), le seconde si riferiscono a quel-

¹ Tale incertezza naturalmente non risparmia i preadolescenti italiani i quali, a fronte della crisi finanziaria che ha colpito l'Europa, sono chiamati insieme alle loro famiglie a elaborare nuove strategie per fronteggiare il "paradigma delle aspettative decrescenti" (l'ipotesi di un futuro con possibilità inferiori a quelle dei propri genitori, cfr. Fabris, 2010), in uno scenario dove la competizione economica avviene su una dimensione globale, e quindi ancora più agguerrita perché meno controllabile a livello nazionale.

lo che il soggetto si aspetta realisticamente di poter raggiungere e si basano sull'insieme delle opportunità e dei vincoli percepiti nell'ambiente sociale di riferimento (*educational expectations*). La precisazione appare doverosa perché, per quanto correlate, non sempre le due dimensioni coincidono, seppure la letteratura conferma che entrambe hanno un ruolo molto significativo per il processo di *status attainment* (raggiungimento di un certo status socio-economico) (Morgan, 2006).

Nella tradizione delle ricerche sulle aspettative educative, uno degli studi più importanti è il *Wisconsin Model of status attainment*, sviluppato tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Ottanta. La ricerca era finalizzata ad analizzare il processo tramite cui gli svantaggi del background familiare vengono perpetuati attraverso le generazioni. Il modello, fortemente orientato a una prospettiva socio-psicologica, assume che i processi di socializzazione in famiglia e a scuola siano i meccanismi principali che collegano le origini sociali con la posizione sociale acquisita durante l'adulthood (Haller, Portes, 1973). Gli autori hanno infatti evidenziato come il minore, attraverso le relazioni con la famiglia, con gli insegnanti e con gli amici, insieme alla sua capacità di reagire ai riscontri scolastici che riceve, si costruisce durante la crescita aspettative piuttosto precise rispetto al suo futuro educativo e occupazionale. Queste aspettative, a loro volta, sostengono i soggetti verso percorsi specifici (e stratificati) specialmente all'interno di alcune classi sociali (le più alte). In pratica, stando alla letteratura, le aspettative educative sono uno dei fattori primari che sostengono la trasmissione intergenerazionale dello status, sorpassando persino le misure di abilità cognitiva (Jencks et al., 1972).

Anche se il modello originale nel corso degli anni è stato modificato e, per certi versi, criticato (Morgan, 1998; Kalleberg et al., 2004; Smart, Paulsen, 2011), in letteratura recentemente vi sono stati diversi contributi che hanno riportato l'attenzione su alcune sue dimensioni, e in particolare sulle dinamiche micro-sociali che influenzano la formazione delle aspettative durante la preadolescenza e l'adolescenza (Portes et al., 2010; Bozick et al., 2010). Il presente saggio si pone pertanto in linea con questi studi, nell'intento di comprendere meglio i processi socializzativi in atto in un particolare gruppo della popolazione scolastica lombarda, composta da preadolescenti italiani e stranieri (di prima e seconda generazione) che vivono la multiculturalità come "fatto quotidiano" a partire dalle esperienze scolastiche.

8.2 Le scelte dopo la terza media

Si è detto sopra che secondo diversi studi esiste un forte legame tra aspirazioni, aspettative sviluppate nel corso della crescita e acquisizione di un certo livello di status socio-economico in età adulta. Per tale motivo, risulta interes-

sante esaminare quali sono i fattori che distinguono le aspirazioni dei nostri intervistati che, come descritto altrove², costituiscono una categoria sociale relativamente “nuova” nel panorama lombardo. L’ipotesi generale che guiderà l’analisi dei dati è quella che vede una tendenza ancora marcata alla riproduzione socio-culturale delle posizioni d’origine, in particolare per gli alunni provenienti dagli strati sociali più favoriti (fra gli italiani più che fra gli stranieri). Inoltre, si verificherà se la composizione multi-etnica delle classi possa influenzare non solo le aspirazioni e le aspettative dei preadolescenti ma anche la percezione della distanza sociale tra nativi e immigrati, aumentando la preoccupazione per la competizione sociale nel mercato del lavoro tra i due gruppi. Infine, riprendendo una delle aree di interesse principale della ricerca, ovvero le relazioni in classe tra studenti e insegnanti, indagheremo come queste dimensioni influenzino gli orientamenti verso il futuro. La scelta dei fattori predittivi si è concentrata intorno ad alcuni di quelli esaminati da Portes e colleghi in un recente studio sulle aspirazioni e le aspettative dei 14enni di seconda generazione a Madrid (Portes et al., 2010: 10):

- 1) il genere (ipotesi di partenza: le ragazze hanno aspirazioni e aspettative più alte di quelle dei ragazzi);
- 2) per gli stranieri: il luogo di nascita (nati in Italia o all’estero);
- 3) l’educazione e l’occupazione dei genitori (ipotesi di partenza: entrambe le dimensioni hanno un effetto positivo sulle aspirazioni e le aspettative dei figli);
- 4) la composizione familiare (ipotesi di partenza: le famiglie ove sono presenti entrambi i genitori – e quindi con un capitale sociale più robusto – contribuiscono a costruire aspirazioni e aspettative più alte);
- 5) la buona conoscenza della lingua italiana (associata ad aspirazioni e aspettative più alte)³.

Infine, sulla base della specificità del nostro studio, si è verificato in ottica esplorativa anche l’effetto, su aspettative e aspirazioni:

- 6) dell’incidenza del numero di alunni stranieri sul totale degli alunni in classe (indicato come “effetto classe”);
- 7) del rapporto con gli insegnanti e con i compagni e della soddisfazione scolastica in generale⁴.

² Vedi il cap. 2 di M. Colombo.

³ Fattori che si ricollegano al modello Wisconsin secondo cui una maggiore soddisfazione complessiva degli utenti verso l’esperienza formativa aiuta a sviluppare una visione positiva del proprio futuro. A livello di fattori socio-demografici, sarebbe stato interessante analizzare anche le differenze etniche ma, a causa della limitata numerosità dei singoli sottocampioni, si è scelto di escludere tale dimensione.

⁴ L’effetto del vissuto scolastico è stato analizzato attraverso l’esame dei seguenti indicatori, presi separatamente: “D2: Vai volentieri a scuola?”; “D3: Sei soddisfatto della scuola che frequenti?”; “D6: Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?”; “D11: Sei contento di avere compagni di classe di nazionalità diverse dalla tua?”; “D17: Come ti trattano i tuoi professori?”.

Tenendo presente le caratteristiche del campione⁵, nell'analizzare le aspettative a breve termine dei nostri intervistati, ovvero i progetti dopo la scuola media, si nota sin dalla preadolescenza una marcata differenza tra italiani e stranieri che, peraltro, rispecchia la segregazione formativa registrata anche dai dati ufficiali sulla Lombardia (Rinaldi, 2010a; 2010b; 2012): se più del 40% degli italiani dichiara l'intenzione di iscriversi a un liceo, gli stranieri nati in Italia sono solo il 24,8%, e quelli nati all'estero il 20,7%.

Questi ultimi esprimono invece un orientamento verso l'istruzione tecnica e quella professionale (rispettivamente 13,6% e 13,9% - Tab. 1) lievemente più marcato rispetto agli italiani (13,1% e 10,7%). Quanto ai corsi di formazione professionale, che registrano ufficialmente in Lombardia un'incidenza del 16,5% degli stranieri sul totale degli iscritti⁶, la percentuale tra i nostri intervistati stranieri orientata a questo tipo di scelta, specialmente i nati all'estero (7,9%), è sensibilmente superiore a quella degli italiani (3,7%). Inoltre, vale la pena di rilevare che tali differenze sono presenti sin dalle classi prime⁷, a conferma di come il processo di costruzione delle differenze nelle aspettative scolastiche avvenga ben prima dell'adolescenza (Bozick et al., 2010). In entrambi i gruppi (italiani e stranieri) vi è inoltre una percentuale significativa di alunni che dichiara "non vi ho ancora pensato" che, come prevedibile, è più alta nella fascia di età più bassa ("12 anni o meno" 47,8%) ma appare significativa anche tra i quattordicenni, specialmente se stranieri (21,5% vs. 5,8% italiani).

Tab. 1 - "Che cosa pensi di fare finita la scuola secondaria di primo grado?" Per cittadinanza/nascita. Valori percentuali

	Italiani	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero	Totale
Farò un corso di formazione professionale	3,7	4,4	7,9	5,0
Mi iscriverò a un liceo	42,2	24,8	20,7	34,3
Mi iscriverò a un istituto professionale	10,7	12,4	13,9	11,8
Mi iscriverò a un istituto tecnico	13,1	15,0	13,6	13,5
Non ci ho ancora pensato	21,6	36,3	35,7	27,2
Sono ancora indeciso tra ...	8,6	7,1	8,2	8,3
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>616</i>	<i>113</i>	<i>280</i>	<i>1009</i>

Rispetto alle *differenze di genere* (Tab. 2), tra gli italiani notiamo un divario a proposito del liceo a favore delle femmine di +21,5 (ovvero 32,5% vs. 54%), e dell'istruzione tecnica a favore dei maschi di +11. Anche tra gli stranieri la differenza di genere è più evidente a proposito del liceo (+6,5 a favore delle femmine) e dell'istruzione tecnica (+7,7 a favore dei maschi), ma con scarti inferiori rispetto agli italiani. Vi è inoltre una propensione lievemente superio-

⁵ Cfr. cap. 2 e Appendice 2.

⁶ Fonte: sistema Gefo di Regione Lombardia.

⁷ Nelle classi *prime*, la percentuale di italiani che esprime una preferenza per il liceo è il 37,6%, tra gli stranieri nati in Italia il 25,5%, tra gli stranieri nati all'estero il 22%.

re delle femmine straniere rispetto ai maschi a scegliere l'istruzione professionale, che non si denota tra gli italiani. In entrambi i sottogruppi, italiani e stranieri, troviamo infine la medesima tendenza femminile all'indecisione, e quella maschile a rimandare le scelte.

Tab. 2 - "Che cosa pensi di fare finita la scuola secondaria di primo grado?" Per genere e cittadinanza. Valori percentuali

	Italiani		Stranieri	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Farò un corso di formazione professionale	4,8	2,5	8,0	6,0
Mi iscriverò a un liceo	32,5	54,0	18,3	24,8
Mi iscriverò a un istituto professionale	11,3	10,1	12,0	14,7
Mi iscriverò a un istituto tecnico	18,2	7,2	18,3	10,6
Non ci ho ancora pensato	25,7	16,2	38,3	33,9
Sono ancora indeciso tra...e... (specificare)	7,5	10,1	5,1	10,1
Totale V.%	100,0	100,0	100	100
Totale V.a.	335	278	175	218

Quanto all'influenza dello *status socio-economico dei genitori*, esaminando il tipo di occupazione del padre e della madre separatamente non si riscontrano differenze sensibili, mentre il livello di istruzione dei padri appare significativo solo per gli italiani (tra i figli di padri laureati, il 69,8% indica di voler fare il liceo, percentuale che scende a 29,5% tra chi ha il padre con la licenza media). Il *titolo di studio della madre* (Tab. 3) è invece un fattore fortemente correlato (a livello di analisi bivariata) con le aspettative di tutti i preadolescenti: nel gruppo di stranieri, tra i figli di madri laureate e i figli di madre con licenza media o meno che pensano di iscriversi al liceo vi è un *gap* di più di 13 punti (34,4% vs. 21,2%), divario che si accentua ancora di più tra gli italiani (66,5% vs. 22,1%).

Tab. 3 - "Che cosa pensi di fare finita la scuola secondaria di primo grado?" Per titolo di studio della madre e cittadinanza. Valori percentuali

	Italiani			Stranieri		
	Basso	Medio	Alto	Basso	Medio	Alto
Farò un corso di formazione professionale	5,9	2,4	1,3	10,6	6,0	1,6
Mi iscriverò a un liceo	22,1	46,0	66,5	21,2	27,0	34,4
Mi iscriverò a un istituto professionale	19,1	9,0	5,8	16,8	13,0	4,9
Mi iscriverò a un istituto tecnico	17,6	16,6	8,4	11,5	18,0	16,4
Non ci ho ancora pensato	24,3	17,1	12,3	34,5	23,0	34,4
Sono ancora indeciso tra...	11,0	9,0	5,8	5,3	13,0	8,2
Totale V.%	100,0	100,0	100,0	100	100	100
Totale V.a.	136	211	155	113	100	61

Esplorando altri fattori che possono influenzare le aspettative di studio, la *situazione abitativa* (che distingueva: "con entrambi i genitori"; "solo con madre": "solo con padre", "altro") non sembra avere un effetto degno di nota, mentre per gli stranieri appare rilevante la *conoscenza dell'italiano* (Tab. 4):

tra chi conosce molto bene l'italiano la percentuale di coloro che progettano di iscriversi a un liceo (26,2%) è decisamente più alta di quella tra coloro che hanno una conoscenza abbastanza buona (11,9%).

Tab. 4 - “Che cosa pensi di fare finita la scuola secondaria di primo grado?” Per conoscenza della lingua italiana. Valori percentuali

	Qual è la tua conoscenza dell'italiano? Lo capisco...				
	Poco	Abbastanza bene	Bene	Molto bene	Totale
Farò un corso di formazione professionale	-	9,5	9,0	5,6	7,0
Mi iscriverò a un liceo	-	11,9	18,9	26,2	21,6
Mi iscriverò a un istituto professionale	10,0	14,3	9,0	15,9	13,4
Mi iscriverò a un istituto tecnico	30,0	9,5	14,8	13,6	13,9
Non ci ho ancora pensato	50,0	54,8	41,0	29,0	36,1
Sono ancora indeciso tra...	10,0		7,4	9,8	8,0
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>10</i>	<i>42</i>	<i>122</i>	<i>214</i>	<i>388</i>

Analizziamo quindi l'*effetto classe*, ossia il livello di concentrazione di alunni stranieri, sulle intenzioni dichiarate dagli intervistati: stando ai dati della tabella 5, l'alta concentrazione di compagni stranieri non modifica in modo significativo i progetti per il futuro degli italiani, mentre tra gli stranieri nelle classi più multietniche si registra una maggiore percentuale di coloro che non vi ha ancora pensato (43%). Il dato, che richiederà ulteriori controlli statistici, lascia supporre che si tratti specialmente di alunni stranieri inseriti da poco nella scuola secondaria di primo grado.

Pur in presenza di numeri assoluti limitati, si nota che la percentuale di giovani stranieri inseriti in classi con meno del 30% di alunni Cni che pensa di iscriversi a un corso di formazione professionale è sensibilmente più alta (15,8%) rispetto a quella dei giovani nelle classi a maggiore concentrazione (3,2%): la differenza induce a pensare a un effetto di maggiore “segregazione formativa” degli stranieri delle classi a maggioranza italiana, che spingerebbe gli alunni di origine straniera verso percorsi professionalizzanti. Ciò potrebbe derivare (ma accorrono verifiche in tal senso) da un orientamento affrettato e a-prioristico nei confronti dell'utenza straniera, vissuta come una minoranza omogenea⁸.

⁸ Tra le altre ricerche che ne hanno parlato in tal senso, segnaliamo: Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Santagati, 2011a; Mantovani, 2011a.

Tab. 5 - “Che cosa pensi di fare finita la scuola secondaria di primo grado?” Per livelli di concentrazione di alunni stranieri e cittadinanza. Valori percentuali

	<i>Italiani</i>			<i>Stranieri</i>		
	<i>Fino a 29%</i>	<i>Da 30 a 49%</i>	<i>Da 50% in su</i>	<i>Fino a 29%</i>	<i>Da 30 a 49%</i>	<i>Da 50% in su</i>
Farò un corso di formazione professionale	4,0	4,0	2,1	15,8	7,3	3,2
Mi iscriverò a un liceo	44,8	38,8	45,3	24,6	20,2	22,8
Mi iscriverò a un istituto professionale	12,5	10,6	6,3	19,3	14,6	10,1
Mi iscriverò a un istituto tecnico	12,5	15,4	8,4	12,3	17,4	10,8
Non ci ho ancora pensato	16,9	23,1	29,5	21,1	34,3	43,0
Sono ancora indeciso tra...	9,3	8,1	8,4	7,0	6,2	10,1
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>248</i>	<i>273</i>	<i>95</i>	<i>57</i>	<i>178</i>	<i>158</i>

Non si rileva invece una forte associazione tra i fattori relativi al vissuto scolastico (soddisfazione verso la scuola, apprezzamento ricevuto da parte dei professori, rapporti positivi con i compagni), con le aspettative dopo la scuola secondaria di primo grado, a eccezione della dimensione dell'andare volentieri a scuola: tra gli italiani che vanno a scuola “molto/moltissimo” volentieri, infatti, il 58% vorrebbe iscriversi a un liceo (stranieri 31,3%), valore che scende al 23,4% tra chi va “per niente/poco volentieri” (stranieri 11,9%).

8.3 I progetti di carriera dei preadolescenti

Passando alle aspirazioni di più lungo periodo, nuovamente notiamo che la nazionalità differenzia in modo sensibile gli alunni: prendendo le aspirazioni più alte, tra gli italiani si registra circa il 37% che vorrebbe iscriversi all'università, percentuale che scende di poco (34,8%) negli stranieri di seconda generazione e invece di quasi 13 punti tra gli stranieri nati all'estero (23,8%). Come sottolineato in altre ricerche sugli adolescenti in Lombardia (Marzulli, 2007), se da un lato la percentuale significativa di alunni con cittadinanza non italiana (Cni) che desidera proseguire gli studi nell'istruzione superiore può essere un indice positivo della progressiva integrazione degli stranieri, che prelude a posizioni occupazionali di prestigio più elevato, è anche possibile che la risposta misuri un'aspirazione poco realistica, più che una progettualità precisa. Questo specialmente in considerazione del fatto che, generalmente, il percorso universitario implica il rimanere a carico della famiglia di origine per un lungo periodo e, dopo la maggiore età, la perdita delle garanzie del diritto-dovere di istruzione e del permesso di soggiorno congiunto. Tra l'altro, la recente crisi finanziaria che ha investito anche la Lombardia

potrebbe comportare una contrazione della disponibilità delle famiglie straniere a investire in percorsi più lunghi⁹.

Pur considerando che alcune risposte potrebbero essere “provocatorie”, rispetto al quesito posto, desta preoccupazione la quota significativa di italiani (8,7%) e stranieri di prima generazione (9,2%) che dichiara “Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma”, soggetti quindi a rischio di abbandono scolastico precoce e per i quali risulta essenziale l'intervento tempestivo di reti di supporto adeguate (Colombo M., 2010b).

Tab. 6 - “Quali sono i tuoi progetti di carriera?” Per cittadinanza/nascita. Valori percentuali

	Italiani	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero	Totale
Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma	8,7	4,5	9,2	8,4
Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica	30,3	34,8	37,6	32,8
Vorrei fare l'università	36,9	34,8	23,8	33,0
Non ci ho ancora pensato	22,3	25,0	26,2	23,7
Altro	1,8	0,9	3,2	2,1
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>620</i>	<i>282</i>	<i>112</i>	<i>1.014</i>

Rispetto ai *progetti di mobilità geografica* invece (Tab. 7), gli italiani sono i più propensi a trovare un lavoro nella stessa area di residenza (31,3%, vs. 23,6% degli stranieri) e i meno interessati a un lavoro all'estero temporaneamente (8,8%, vs. 9,1%) o definitivamente. È interessante inoltre notare come, tra gli stranieri nati in Italia, il 7,2% aspiri a un rientro nel paese di origine.

Tab. 7 - “Quali sono i tuoi progetti di mobilità?” Per cittadinanza/nascita. Valori percentuali

	Italiani	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero	Totale
Trovare lavoro nella città dove abito	31,3	21,6	24,4	28,3
Trovare lavoro in Italia	28,1	24,3	25,1	26,8
Trovare lavoro all'estero, almeno temporaneamente	8,8	9,0	9,1	8,9
Trasferirmi all'estero definitivamente	7,2	11,7	8,0	7,9
Trasferirmi nel paese dei miei genitori	1,1	7,2	5,8	3,1
Non so	21,4	24,3	26,5	23,1
Altro	2,1	1,8	1,1	1,8
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>613</i>	<i>111</i>	<i>275</i>	<i>999</i>

⁹ Nel complesso i dati del Ministero sugli immatricolati stranieri negli atenei lombardi registrano però un trend di crescita (da 2.432 immatricolati nell'a.a. 2007/08 a 2.745 nell'a.a. 2010/11, +12,9%. Fonte: <http://anagrafe.miur.it>. Query: Immatricolati, Regione: Lombardia; a.a.: 2007/08, 2010/2011; Cittadinanza: Cittadinanza straniera, dati aggiornati al 31/10/2011).

L'effetto dei fattori presi in considerazione nel paragrafo precedente (fattori socio-demografici, incidenza degli alunni stranieri, vissuto scolastico) sui progetti di carriera ricalca sostanzialmente le medesime dinamiche già osservate nelle tabelle precedenti: le aspirazioni più alte sono quelle delle ragazze (vuole andare all'università il 44% delle ragazze italiane e il 31,7% delle straniere)¹⁰, di coloro che hanno genitori con un titolo di studio più alto (tra i figli di laureati italiani il 57,4% desidera andare all'università, tra gli stranieri il 41,5%), e in corrispondenza di una migliore conoscenza dell'italiano (stranieri: tra chi conosce molto bene l'italiano aspira alla laurea il 31,6%, percentuale che scende all'11,6% tra chi ha una padronanza abbastanza buona) e dell'andare volentieri a scuola (stranieri: tra chi va molto o moltissimo volentieri a scuola il 39,5% desidera proseguire fino all'università; italiani: 56,8%).

Invece, la *situazione abitativa* è associata a progetti di carriera differenti (Tab. 8) in modo più evidente di quanto osservato per le aspettative, dato che tra chi vive con entrambi i genitori la percentuale di quanti puntano all'università è pari al 40,3% (e del 28,1% fra gli stranieri), e tra chi vive solo con la madre il 31,7% (17,6% stranieri), a conferma dell'ipotesi dell'effetto positivo del capitale familiare coeso sulle aspirazioni educative più ambiziose dei figli (Portes, Rumbaut, 2001; Santagati, 2009).

Tab. 8 - “Quali sono i tuoi progetti di carriera?” Per situazione abitativa e cittadinanza. Valori percentuali

	Con te abitano			
	Italiani		Stranieri	
	Entrambi i genitori	Solo madre	Entrambi i genitori	Solo madre
Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma	8,8	8,5	8,0	4,7
Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica	29,0	32,9	34,9	53,5
Vorrei fare l'università	40,3	31,7	28,1	18,6
Non ci ho ancora pensato	20,6	22,0	25,9	23,3
Altro	1,3	4,9	3,1	
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>476</i>	<i>82</i>	<i>324</i>	<i>43</i>

Per contro, l'*effetto-classe* è molto ridotto, così come quello delle relazioni con i compagni, mentre appare più interessante il confronto per il livello di apprezzamento ricevuto dagli insegnanti (Tab. 9): il 41,8% degli italiani che si

¹⁰ Anche la nostra ricerca conferma il trend di sorpasso femminile nell'istruzione in atto da diversi anni in Italia (Colombo M., 2003a; 2009a), e legato non solo all'impegno nello studio delle femmine ma anche alla presenza di un capitale sociale familiare di sostegno alle femmine più forte, rispetto a quello dei maschi, per la riuscita scolastica (le ragazze infatti risentirebbero di una supervisione più attenta dei familiari e sarebbero meno indipendenti dei ragazzi, e quindi maggiormente influenzate dalle aspettative educative dei genitori; cfr. Portes, Rumbaut, 2001: 9).

sente trattato bene dai propri docenti ha aspirazioni elevate (università, 41,8%) o medio-alte (completare la scuola superiore, 31,5%), così come tra gli stranieri (rispettivamente 30,1% e 42%).

Tra coloro che hanno un rapporto meno soddisfacente coi propri docenti, invece, sono più alte le percentuali di chi punta ad abbandonare la scuola, sia tra gli stranieri, sia tra gli italiani. Tali differenze non sembrano dunque riconducibili pertanto a un trattamento discriminante da parte degli insegnanti verso gli alunni di cittadinanza non italiana¹¹, quanto piuttosto all'effetto positivo/negativo che il rapporto docente-alunno, insieme ai *feedback* ricevuti dalla famiglia o dal gruppo dei pari in relazione ai progetti scolastici, può avere sulla costruzione delle aspirazioni dei minori, così come sostenuto dai ricercatori del Wisconsin.

Tab. 9 - “Quali sono i tuoi progetti di carriera?” Per rapporto con i professori e cittadinanza. Valori percentuali

	Come ti trattano i tuoi professori?					
	Italiani			Stranieri		
	Bene	Abba- stanza bene	Né bene né male + abb. male + male	Bene	Abb. bene	Né bene né male + abb. male + male
Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma	4,5	8,8	18,2	5,2	7,0	15,3
Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica	31,5	32,0	25,8	42,0	30,7	32,9
Vorrei fare l'università	41,8	32,5	32,6	30,1	24,6	22,4
Non ci ho ancora pensato	20,5	25,8	21,2	21,2	36,0	23,5
Altro	1,7	1,0	2,3	1,6	1,8	5,9
Totale V. %	100	100	100	100	100	100
Totale V.a.	292	194	132	193	114	85

Illustriamo quindi una *comparazione diretta tra aspettative* (che cosa pensi di fare finita la scuola media) e *aspirazioni* (quali sono i tuoi progetti di carriera) per verificare il grado di corrispondenza delle prime rispetto alle seconde.

Dalla tabella 10, si evidenziano chiaramente le discrepanze tra italiani e stranieri per quanto concerne la preferenza verso l'abbinamento liceo-università (circa il 74% degli italiani che aspira all'università intende iscriversi al liceo vs. solo il 37% degli stranieri) e quella istituto tecnico-università (8,8% italiani vs. 18,4% stranieri). Infatti, sembra più diffusa tra gli stranieri rispetto agli autoctoni l'aspettativa secondo cui attraverso l'istruzione tecnica si possa accedere anche alla formazione terziaria, aspettativa “formalmente”

¹¹ Cfr. su questo punto il Cap. 6 di Colombo e Dal Zotto.

corretta ma che, in sostanza, porta spesso a esiti differenti¹². Si nota inoltre una quota di stranieri che non ha aspettative (“non ci ho ancora pensato” 30,1%, vs. 10,6% italiani) ma coltiva aspirazioni educative alte (“vorrei fare l’università”), segnale di un disallineamento tra progettualità ideale e capacità concreta di progettazione, o comunque dell’esistenza di spazi di notevole disorientamento, che è tipico della condizione adolescenziale (Merico, 2011).

Tab. 10 - Confronto tra aspirazioni e aspettative per cittadinanza. Valori percentuali

<i>Vorrei fare l'università</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>
Farò un corso di formazione professionale	0,4	1,0	0,6
Mi iscriverò a un liceo	74,0	36,9	62,4
Mi iscriverò a un istituto professionale	3,1	2,9	3,0
Mi iscriverò a un istituto tecnico	8,8	18,4	11,8
Non ci ho ancora pensato	10,6	30,1	16,7
Sono ancora indeciso tra...e... (specificare)	3,1	10,7	5,5
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>227</i>	<i>103</i>	<i>330</i>
<i>Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>
Farò un corso di formazione professionale	4,9	7,7	6,1
Mi iscriverò a un liceo	23,2	25,4	24,2
Mi iscriverò a un istituto professionale	21,1	23,2	22,0
Mi iscriverò a un istituto tecnico	18,9	16,2	17,7
Non ci ho ancora pensato	20,5	20,4	20,5
Sono ancora indeciso tra...e... (specificare)	11,4	7,0	9,5
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>185</i>	<i>142</i>	<i>327</i>
<i>Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>
Farò un corso di formazione professionale	17,3	35,5	24,1
Mi iscriverò a un liceo	7,7	-	4,8
Mi iscriverò a un istituto professionale	19,2	22,6	20,5
Mi iscriverò a un istituto tecnico	13,5	6,5	10,8
Non ci ho ancora pensato	30,8	29,0	30,1
Sono ancora indeciso tra...e... (specificare)	11,5	6,5	9,6
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>52</i>	<i>31</i>	<i>83</i>
<i>Non ci ho ancora pensato</i>	<i>Italiani</i>	<i>Stranieri</i>	<i>Totale</i>
Farò un corso di formazione professionale	3,0	3,9	3,4
Mi iscriverò a un liceo	28,4	8,8	19,9
Mi iscriverò a un istituto professionale	6,7	7,8	7,2
Mi iscriverò a un istituto tecnico	11,9	8,8	10,6
Non ci ho ancora pensato	38,1	63,7	49,2
Sono ancora indeciso tra...e... (specificare)	11,9	6,9	9,7
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>134</i>	<i>102</i>	<i>236</i>

¹² Si vedano i dati ufficiali Istat relativi alla transizione istruzione-lavoro disponibili sul sito www3.istat.it/lavoro/sistema_istruzione/.

8.4 Desideri dei figli e desideri dei genitori a confronto

Passiamo a un confronto tra le aspirazioni dei figli e quelle dei genitori, pur basandoci sempre sulle dichiarazioni dei ragazzi intervistati. Il questionario esplorava il tema attraverso un'apposita domanda, formulata come in tabella 11.

Tab. 11 - "I tuoi genitori che cosa desiderano per te?" Per progetti di carriera e cittadinanza/nascita. Valori percentuali

	<i>I tuoi genitori che cosa desiderano per te?</i>					<i>Totale</i>
	<i>Un lavoro il più presto possibile</i>	<i>Il diploma di scuola superiore</i>	<i>L'università</i>	<i>Non ne abbiamo mai parlato</i>	<i>Altro</i>	
<i>Italiani</i>						
Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma (1)	46,9	11,7	3,7	6,9	4,5	8,8
Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o la qualifica (2)	15,6	59,1	14,7	25,7	32,8	30,4
Vorrei fare l'università	15,6	14,3	64,2	22,2	41,8	36,9
Non ci ho ancora pensato	18,8	14,3	16,5	43,8	13,4	22,1
Altro	3,1	0,6	0,9	1,4	7,5	1,8
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>32</i>	<i>154</i>	<i>218</i>	<i>144</i>	<i>67</i>	<i>615</i>
<i>Stranieri nati in Italia</i>						
Vorrei andare a lavorare... (1)	12,5		2,1	8,7	14,3	4,5
Vorrei completare la scuola superiore... (2)	12,5	65,4	23,4	30,4	28,6	34,2
Vorrei fare l'università	12,5	15,4	59,6	17,4	28,6	35,1
Non ci ho ancora pensato	62,5	19,2	12,8	43,5	28,6	25,2
Altro			2,1			0,9
<i>Totale V.%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>8</i>	<i>26</i>	<i>47</i>	<i>23</i>	<i>7</i>	<i>111</i>
<i>Stranieri nati all'estero</i>						
Vorrei andare a lavorare... (1)	34,8	8,6	4,9	8,2		9,0
Vorrei completare la scuola superiore... (2)	30,4	63,4	20,7	23,0	47,4	38,1
Vorrei fare l'università	17,4	6,5	54,9	13,1	21,1	24,1
Non ci ho ancora pensato	17,4	18,3	18,3	50,8	21,1	25,5
Altro		3,2	1,2	4,9	10,5	3,2
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>23</i>	<i>93</i>	<i>82</i>	<i>61</i>	<i>19</i>	<i>278</i>

Da un primo confronto per *cittadinanza/nascita*, emerge un disallineamento lievemente più marcato tra genitori e figli stranieri, più che tra gli italiani. Prendendo in considerazione questi ultimi, tra i preadolescenti che hanno ge-

nitori con aspettative alte, coloro che vogliono fare l'università costituiscono il 64,2%, tra gli stranieri nati in Italia il 59,6%, mentre tra quelli nati all'estero il 54,9%. Più del 40% di coloro che non hanno mai parlato in casa dei progetti di futuro corrisponde a coloro che non ha maturato anche personalmente una riflessione in proposito, gruppo particolarmente consistente tra i nati all'estero (circa 50,8% vs. 43,8% tra gli italiani)¹³.

Per quanto riguarda il *genere*, le aspettative nei confronti delle femmine sono decisamente più alte, sia per i genitori italiani sia per quelli stranieri: tra gli italiani, la percentuale di femmine che indica che i genitori “(vorrebbero per me) l'università” è pari al 41,8%, a fronte di una percentuale di maschi più contenuta (29,9%), tra le straniere nate in Italia il 44,8% (maschi 37,8%) e tra quelle nate all'estero il 35,6% (maschi 23,1%). Inoltre, tra gli italiani, le femmine che sono indirizzate a “un lavoro il più presto possibile” sono solo l'1,8% (i maschi l'8,1%), tra gli stranieri nati in Italia il 4,5% (i maschi l'11,1%) e tra quelli nati all'estero il 6% (maschi 10,8%), a conferma della maggiore spinta dei maschi stranieri all'inserimento nel mercato del lavoro, specialmente se neoarrivati.

Riguardo al *titolo di studio dei genitori* (Tab. 12), coerentemente con la letteratura, i genitori di estrazione più alta sostengono maggiormente progetti di investimento educativo di lungo periodo. Si nota però, sempre in questa fascia, un gruppo consistente di preadolescenti italiani (21,9%) che dichiara di non aver mai parlato in famiglia delle aspirazioni dei genitori verso i figli, forse perché i famigliari preferiscono incoraggiare i figli all'autonomia e lasciano libertà nella definizione delle proprie scelte di vita, tendenza decisamente più contenuta tra gli stranieri (8,3%; cfr. Rinaldi, 2009).

Tab. 12 - “I tuoi genitori che cosa desiderano per te?” Per indice del titolo di studio dei genitori (classi) e cittadinanza/nascita. Valori percentuali

I tuoi genitori che cosa desiderano per te	Indice: titolo di studio genitori (classi)							
	Italiani				Stranieri			
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto
Un lavoro il più presto possibile	8,0	4,9	3,0	3,4	12,2	8,5	2,8	5,6
Il diploma di scuola superiore	39,3	32,4	26,9	13,5	33,3	36,2	30,6	27,8
L'università	23,2	37,3	44,8	43,8	20,0	29,8	50,0	52,8
Non ne abbiamo mai parlato	22,3	17,6	17,9	21,9	26,7	23,4	9,7	8,3
Altro	7,1	7,8	7,5	17,4	7,8	2,1	6,9	5,6
<i>Totale V.%</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale V.a.</i>	<i>112</i>	<i>102</i>	<i>134</i>	<i>178</i>	<i>90</i>	<i>47</i>	<i>72</i>	<i>72</i>

¹³ Per ulteriori approfondimenti sulla relazione della famiglia con la scuola si veda il Cap. 6 di E. Colussi.

8.5 Rappresentazioni della competizione per il lavoro nelle classi multietniche

Nel questionario ai preadolescenti è stata proposta infine una batteria di affermazioni per misurare la loro percezione della competizione per il lavoro in una società aperta all'immigrazione. Le proposizioni miravano a individuare il grado di apertura/chiusura verso gli immigrati, che possono essere percepiti come concorrenti pericolosi da chi si considera *insider* (Zanfrini, 2004; Rustenbach, 2010). Non necessariamente, tuttavia, tale atteggiamento deve essere presente nei soli italiani, ma va verificato anche nel gruppo degli stranieri di prima e di seconda generazione, che potrebbero sentirsi minacciati dagli altri immigrati.

Tab. 13 - Opinioni sul lavoro degli immigrati per cittadinanza/nascita. Valori percentuali (di colonna)

<i>Sei d'accordo con le seguenti opinioni sugli immigrati?</i>		<i>Italiani</i>	<i>Stranieri nati in Italia</i>	<i>Stranieri nati all'estero</i>	<i>Tot.</i>
Gli immigrati fanno lavori che gli italiani non vogliono fare	D'accordo	45,9	38,1	41,3	43,8
	Né d'accordo né in disaccordo	31,7	32,7	32,2	31,8
	In disaccordo	22,5	29,2	26,5	24,4
Gran parte degli immigrati svolge attività criminali o illecite	D'accordo	26,4	12,3	11,6	20,5
	Né d'accordo né in disaccordo	45,6	42,1	49,8	46,3
	In disaccordo	28,0	45,6	38,6	33,1
Gli immigrati portano via lavoro agli italiani	D'accordo	17,6	3,5	7,9	13,3
	Né d'accordo né in disaccordo	36,5	16,7	30,8	32,6
	In disaccordo	45,8	79,8	61,3	54,1
Il lavoro degli immigrati produce ricchezza per tutti	D'accordo	21,2	32,5	33,9	26,2
	Né d'accordo né in disaccordo	49,5	49,1	44,4	48,0
	In disaccordo	29,3	18,4	21,7	25,8
Un immigrato che vive, lavora e paga le tasse nel nostro paese deve avere gli stessi diritti degli italiani	D'accordo	82,7	85,0	79,2	81,9
	Né d'accordo né in disaccordo	14,1	8,8	14,3	13,6
	In disaccordo	3,2	6,2	6,5	4,5
Gli immigrati sono una risorsa per l'Italia	D'accordo	20,0	42,5	30,0	25,7
	Né d'accordo né in disaccordo	49,8	46,9	49,5	49,3
	In disaccordo	30,2	10,6	20,6	25,0
Se c'è scarsità di lavoro, è meglio assumere prima un italiano che un immigrato	D'accordo	34,0	11,5	10,7	24,9
	Né d'accordo né in disaccordo	42,0	31,9	41,1	40,6
	In disaccordo	24,0	56,6	48,2	34,5

Dai dati della tabella 13 notiamo innanzitutto una percentuale più alta tra gli alunni italiani (45,9%) rispetto agli stranieri nati in Italia (38,1%) di coloro che percepiscono una marcata etnicizzazione del mercato del lavoro, special-

mente nell'accesso a posizioni occupazionali meno prestigiose ("Gli immigrati fanno lavori che gli italiani non vogliono fare").

Per quanto riguarda l'associazione tra la condizione di immigrato e le attività criminali o illecite, essa è condivisa da molti più italiani che stranieri; i primi percepiscono anche una concorrenza più spiccata sul mercato occupazionale ("portano via lavoro agli italiani", 17,6%), tendenza più marcata tra coloro che provengono da uno status socio-economico più basso (29,% di risposte "d'accordo") rispetto a quelli di status socio-economico più alto (13,1% di risposte "d'accordo"). Inoltre, sono sempre gli italiani a reclamare una priorità degli autoctoni nelle assunzioni (34% d'accordo con la frase "Se c'è scarsità di lavoro, è meglio assumere prima un italiano che un immigrato"), rimarcando una distanza culturale nei confronti degli immigrati che diventa la giustificazione per un trattamento discriminatorio nel mercato del lavoro, contro il quale si schiera fermamente il 56,6% degli stranieri di seconda generazione (e il 48,2% di quelli nati all'estero). Di fatto, sono gli alunni di cittadinanza straniera ad aderire maggiormente, rispetto agli italiani, a una rappresentazione degli immigrati come risorsa per l'Italia.

In generale appare incoraggiante il fatto che circa l'80% del campione sia d'accordo con la frase "Un immigrato che vive, lavora e paga le tasse nel nostro paese deve avere gli stessi diritti degli italiani" indicatore sia dell'apertura dei nostri intervistati al riconoscimento dei diritti di cittadinanza per gli stranieri (specialmente i lavoratori regolari che sostengono quindi anche la finanza pubblica), sia di un atteggiamento più favorevole nei confronti dell'integrazione sociale *tout court*. L'incidenza degli alunni stranieri per classe non differenzia in modo significativo gli italiani da stranieri a riguardo delle diverse affermazioni sopra esaminate, un dato che rafforza l'ipotesi della diffusione condivisa nelle scuole qui esaminate, al di là del numero dei compagni stranieri in aula, di una sensibilità aperta al riconoscimento dei diritti degli immigrati.

Dopo opportuni test statistici, si è inoltre proceduto a creare un *indice di tolleranza verso gli immigrati nel mercato del lavoro* di valore compreso tra 1 (bassa tolleranza) e 3 (alta tolleranza) sulla base della media di alcuni *item* riportati in tabella 13¹⁴. Il confronto dei valori di questo indice su diverse dimensioni per cittadinanza conferma sostanzialmente quanto commentato sopra, e in particolare risulta come, per gli italiani (ma non per gli stranieri), il background socio-economico familiare giochi un ruolo significativo (più basso lo status, più bassa la tolleranza). In entrambi i gruppi di italiani e stranieri,

¹⁴ Nello specifico: "D30.2: Gran parte degli immigrati svolge attività criminali o illecite"; "D30.4: Gli immigrati portano via lavoro agli italiani"; "D30.10: Se c'è scarsità di lavoro, è meglio assumere prima un italiano che un immigrato".

inoltre, ad aspirazioni educative più basse corrisponde un livello minore di tolleranza¹⁵.

Infine, si è voluto controllare se il vissuto scolastico, inteso come livello di soddisfazione, possa incidere sulla maggiore o minore apertura verso l'immigrazione. La risultanza è positiva: come indicato in tabella 14, al crescere della soddisfazione per la scuola frequentata corrisponde un aumento dell'apertura verso gli immigrati nel mercato del lavoro, specialmente nel gruppo di italiani e in quello di stranieri nati in Italia.

Tab. 14 - Indice di tolleranza verso gli immigrati nel mercato del lavoro per cittadinanza/nascita e soddisfazione scolastica. Confronto di medie (valori da 1= bassa tolleranza a 3=alta tolleranza)

		<i>Sei soddisfatto della scuola che frequenti?</i>			
		<i>Per niente + poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto + moltissimo</i>	<i>Totale</i>
Italiani	Media	1,93	2,05	2,15	2,07
	N.	114	253	253	620
Stranieri nati in Italia	Media	2,39	2,51	2,55	2,51
	N.	19	46	47	112
Stranieri nati all'estero	Media	2,30	2,42	2,40	2,40
	N.	38	121	118	277

8.6 Riflessioni conclusive: l'influenza della famiglia sulle aspettative dei preadolescenti

In questo capitolo sono state analizzate le aspettative e le aspirazioni dei preadolescenti italiani e stranieri nelle scuole statali, un tema importante per la riflessione sui processi di inclusione delle nuove generazioni di stranieri in Italia, essendo indicatori dei percorsi futuri che i giovani sceglieranno per integrarsi (o non integrarsi) nella nostra società (Colombo, Santagati, 2010). Proviamo quindi a mettere in luce alcuni punti salienti della ricerca, uniti a indicazioni per le politiche sociali.

In primo luogo, si conferma il forte ruolo che il titolo di studio dei genitori (sia per gli italiani che per gli stranieri), e in particolare quello della madre gioca nei confronti delle aspirazioni e delle aspettative educative dei figli, costituendo un fattore di spinta verso il successo formativo e il proseguimento degli studi, come ormai indicato da più autori (Ballarino, Checchi, 2006; Santagati, 2007; Bozick et al., 2010). Inoltre, a conferma di quanto emerso nei dati regionali (Pedrizzi, 2011; Rinaldi, 2010a), anche nel nostro campione si delinea una differenziazione marcata (ipotesi della canalizzazione) dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado in base alla cittadinanza: se più del

¹⁵ In particolare, tra gli stranieri che desiderano andare all'università, l'indice ha un valore di 2,49, mentre tra coloro che desiderano andare a lavorare il prima possibile anche senza un diploma/una qualifica, esso scende al 2,33 (per gli italiani, rispettivamente 2,20 e 1,95).

40% dei preadolescenti italiani è orientato a canali scolastici liceali che preludono a un ipotetico vantaggio occupazionale in termini di salario e di riconoscimento sociale, gli stranieri orientati al liceo sono meno del 23%, mentre propendono maggiormente per l'istruzione tecnico-professionale o per percorsi formativi di durata più breve (specialmente se nati all'estero).

Quanto alle aspettative (cosa fare dopo la terza media), è importante evidenziare che differenze significative tra italiani e stranieri sono state rilevate a partire dalle classi prime delle scuole esaminate: questo parrebbe dunque in linea con il pensiero di Bourdieu e Passeron (1970) che vedono nella posizione socio-culturale della *famiglia di origine* un elemento in grado di formare un *habitus* nell'individuo, influenzandone abitudini, gusti e preferenze, e in particolare di trasmettere l'*ethos di classe* (l'insieme di valori che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti verso la scuola).

La famiglia offre infatti un significativo bagaglio di tipo esperienziale: le attività a casa, o tra i compagni di gioco nelle attività pomeridiane, unite ai desideri dei genitori, possono dunque influenzare significativamente – tramite segnali coerenti e ripetuti – la costruzione delle aspettative e delle aspirazioni dei bambini sin dalla scuola primaria, trasmettendo ad alcuni di loro un sostegno che li indirizzerà verso il liceo o l'università¹⁶. Per contro, è altresì vero che l'influenza delle aspettative familiari non è uguale per tutti, ma tende a essere più debole per alcuni minori, specialmente tra gli stranieri di estrazione media o bassa, motivo per cui diventa cruciale l'intervento delle politiche sociali che compensino l'influenza al “ribasso” del background familiare sostenendo scelte di investimento nel lungo periodo degli studenti meritevoli e svantaggiati, e che li tutelino da forme di segregazione più o meno esplicite.

Riguardo alla *correlazione tra vissuto scolastico e progetti futuri*, occorre dire che l'andare volentieri a scuola, e l'aver una relazione soddisfacente con i docenti, sembrano fattori in grado di sostenere in modo positivo le aspirazioni più elevate degli studenti, senza distinzioni rilevanti tra italiani e stranieri.

Esiste però un consistente gruppo di studenti, sia italiani sia stranieri, che dichiarano di non aver mai pensato ai propri progetti di vita o scolastici, e di non averne parlato neppure in famiglia. L'assenza di una riflessione consapevole è comprensibile alla luce sia della tendenza alla presentificazione dell'orizzonte temporale decisionale (rilevata da più indagini sui giovani in Italia, es: Colombo M., 2003b; Buzzi, Cavallo, De Lillo, 2007) sia dell'alta

¹⁶ A questo proposito, un'interessante ricerca qualitativa di Lareau (2002) su bambini di 10 anni rivela che l'organizzazione delle attività domestiche e delle attività nel tempo libero, l'uso di un certo linguaggio e il tipo di interazioni dei genitori con istituzioni sociali coltivano un senso di diritto (*sense of entitlement*, ovvero la consapevolezza di alcune garanzie di accesso a benefici stabiliti da specifiche norme sociali o dalla legislazione) tra i bambini della classe socio-economica media che li aiuta a orientarsi nel sistema educativo dalle scuole primarie fino al college.

incertezza che caratterizza la “società del rischio” di cui parla U. Beck, che induce a concentrarsi sulla dimensione contingente del “vivere alla giornata”.

Appare invece incoraggiante il fatto che, nelle analisi fin qui svolte, *non siano state registrate differenze significative tra preadolescenti italiani e stranieri legate all’inserimento in classi ad alta o altissima “concentrazione”* di alunni con cittadinanza non italiana sul tema della competizione nel mercato del lavoro. Infatti, l’affermazione “un immigrato che vive, lavora e paga le tasse nel nostro paese deve avere gli stessi diritti degli italiani” è condivisa da circa l’80% degli intervistati (indipendentemente dalla nazionalità), anche se la tolleranza varia in funzione del benessere scolastico (e in particolare della soddisfazione per la scuola frequentata). Questo atteggiamento di apertura va sostenuto durante il percorso di crescita non solo attraverso specifiche azioni di educazione interculturale da parte degli adulti significativi (insegnanti, mediatori culturali, operatori sociali) ma anche attraverso un’attenzione particolare al vissuto scolastico, come già indicato da precedenti ricerche (Giovannini, Queirolo Palmas, 2002).

A livello di politiche sociali è inoltre importante promuovere strumenti di accompagnamento e supporto allo studio che sostengano meglio le pari opportunità, in particolare per gli studenti italiani e stranieri con un background socio-familiare debole, in modo che, se molto dotati, possano proseguire gli studi malgrado le scarse risorse della famiglia. Esistono infatti numerosi interventi documentati di sostegno alla riuscita e di accompagnamento dei minori stranieri nei percorsi di istruzione secondaria e terziaria (es.: Tieghi, Ognisanti, 2009; Canino, 2010) che occorre potenziare¹⁷.

Vogliamo dedicare un’ultima riflessione agli interventi di supporto alla conoscenza dell’italiano. Stando ai dati qui commentati, un buon livello di alfabetizzazione è sensibilmente correlato con una maggiore consapevolezza nella progettualità educativa, e in alcuni gruppi anche con aspirazioni e aspettative più alte. Pertanto, anche se nelle seconde generazioni di minori stranieri le difficoltà linguistiche sembrano sensibilmente inferiori rispetto a quelle dei minori nati all’estero, l’insegnamento di un livello di eccellenza dell’italiano L2 dovrà rimanere a nostro avviso un’area di intervento prioritaria.

¹⁷ A questo proposito, sono interessanti le indicazioni di Morgan e McKerrow (2007), che puntano allo sviluppo di attività strutturate extra-curricolari finalizzate a sviluppare network amicali o di sostegno tra studenti autoctoni e immigrati, reti che in parte “compensano” le disuguaglianze derivate dalla diversa origine familiare.

Bibliografia di riferimento

- Allan G. (1989), *Friendship: Developing a sociological perspective*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2011), *Incontrarsi e riconoscersi. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.
- Arum R., Beattie I.R., Ford K. (2011) (ed.), *The structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Avigo F. (2010), *Obiettivo Alterità. Comunicazioni sociali e forme di razzismo tra gli adolescenti bresciani*, Università Cattolica di Brescia, Facoltà di scienze della Formazione, tesi di Laurea Specialistica in Progettazione Pedagogica e Interventi socio-educativi.
- Baldoni E. (2009), *Identità e socialità dentro e fuori la scuola*, in Pocaterra R., Colloca C., Gulli G., Pirni A. (a cura di), *Insieme a scuola. Classi multietniche e processi di integrazione a Milano*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 57-78.
- Baldoni E., Carbonai D. (2008), *Le reti sociali all'interno della classe: un'analisi sociometrica*, in Recchi E., Baldoni E., Mencarini L., *Un mondo in classe. Multietnicità e socialità nelle scuole medie toscane*, "Quaderni Cesvot", Firenze, pp. 67-84.
- Ballarino G., Checchi D. (2006) (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, il Mulino.
- Banks J.A., Park C. (2010), *Ethnicity and Education: The Search for Explanations*, in Collins P.H., Solomos J. (ed.), *Race and Ethnic Studies*, London, Sage, pp. 383-414.
- Bauman Z. (2003), *Una nuova condizione umana*, Milano, Vita e Pensiero.
- Belotti V. (2010) (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazzi e ragazze nella vita quotidiana*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Benasso S., Cortellesi G., Villa A. (2010), *Crossing Sights: migrant youth in two Italian cities*, "Italian Journal of Sociology of Education", vol. 4, n. 1, pp. 75-105.
- Bennett M.J. (2002), *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bergamaschi A. (2010), *Teenagers and the phenomenon of immigration. A new comparative approach to understand the effects of the context and of the national ideology on the social representation of the immigrant*, "Italian Journal of Sociology of Education", vol. 6, n. 3, 2010, pp. 148-184.
- Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control*, London, Routledge and Kegan Paul.

- Besozzi E., Rinaldi E. (2012), *La presenza di giovani stranieri nell'istruzione e nella formazione professionale in Lombardia*, in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, pp. 107-134.
- Besozzi E. (2011a), *Il successo scolastico dei minori stranieri tra prima e seconda generazione*, "Libertà civili", n. 1, pp. 45-55.
- Besozzi E. (2011b), *La ricerca su "relazioni interetniche nelle realtà scolastiche-formative e livelli di integrazione"*, in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano, pp. 120-128.
- Besozzi E. (2009) (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (2006a), *Educazione e società*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (2006b), *Società, cultura, educazione*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (2005) (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Besozzi E. (2002), *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Besozzi E. (2001), *L'incontro tra culture e la possibile convivenza*, "Studi di Sociologia", n. 1, pp. 65-82.
- Besozzi E. (1999) (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Milano, FrancoAngeli.
- Besozzi E. (1996), *Insegnare in una società multi-etnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto*, in Giovannini G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città*, Milano, FrancoAngeli, pp. 22-60.
- Besozzi E., Colombo M. (2009) (a cura di), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Besozzi E., Colombo M. (2007) (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Besozzi E., Colombo M., Rinaldi E. (2011), *Gli alunni stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Rapporto 2010*, Milano, pp. 107-136.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2010), *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multi-etnici*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009) (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli.

- Blangiardo G.C. (2011) (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La decima indagine regionale. Rapporto 2010*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli Editore.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basic Book.
- Bozick R., Alexander K., Entwisle D., Dauber S. (2010), *Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment*, "Social Forces", July, vol. 88, n. 5, pp. 2027-2052.
- Brint S. (2000), *Scuola e società*, Bologna, il Mulino.
- Buchmann, M. (1989), *The Script of Life in Modern Society: Entry Into Adulthood in a Changing World*, Chicago, University of Chicago Press.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007) (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Caneva E. (2011), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, FrancoAngeli.
- Canino P. (2010) (a cura di), *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*, Milano, Fondazione Cariplo, "Quaderni dell'Osservatorio", n. 3.
- Caritas, Unar (2009) (a cura di), *Disparità di trattamento e discriminazione razziale*, in Caritas (a cura di), *Immigrazione. Dossier Statistico 2009. XIX rapporto*, Roma, Anterem.
- Casacchia C., Natale L., Paterno A., Terzera L. (2008), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano, FrancoAngeli.
- Cavalli A. (2000) (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Cavalli A., Argentin G. (2010) (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Censis (2008), *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, Roma, www.censis.it.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, FrancoAngeli.
- Chiari G. (1994), *Climi di classe e apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.
- Chiari G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, "Quaderni del Dipartimento di sociologia e ricerca sociale", Università degli Studi di Trento, Facoltà di Sociologia, n. 57.
- Cnel (2011), *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale?*, Roma, Fondazione Silvano Andolfi.
- Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. (2009), *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, "Teachers College Record", vol. 111, n. 1, pp. 180-213.

- Coleman J.S. (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, il Mulino.
- Coleman J.S. (2006), *Capitale sociale e sviluppo di capitale umano*, in Colombo M. (a cura di), *E come educazione*, Napoli, Liguori Editore, pp. 291-308 (ed. or. 1988).
- Cologna D., Breveglieri L. (2003) (a cura di), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo E. (2010a) (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Torino, Utet Università.
- Colombo E. (2010b), *La presenza di studenti non italiani*, in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino, pp. 257-284.
- Colombo E., Semi G. (2007), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo M. (2012), *Il dirigente e la scuola multiculturale*, in Cavalli A., Fischer L. (a cura di), *Dirigere le scuole oggi*, Bologna, il Mulino.
- Colombo M. (2011), *Il minore e la famiglia migrante: bisogni e pratiche di tutela tra scuola e servizi territoriali*, in Donati P., Folgheraiter F., Ranieri M.L. (a cura di), *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson, pp. 401-422.
- Colombo M. (2010a), *Alumni stranieri in Italia*, "Rassegna Bibliografica", Istituto degli Innocenti, Nuova serie, n. 1, pp. 5-19.
- Colombo M. (2010b), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erickson.
- Colombo M. (2010c), *Inserimento e integrazione dei minori stranieri nei contesti scolastico-formativi: le questioni aperte*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Alumni stranieri nella scuola e nella formazione professionale: dieci anni di inclusione nella realtà lombarda*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, pp. 198-210.
- Colombo M. (2010d), *La Banca dati dei progetti di educazione interculturale: esempio virtuoso nel panorama nazionale*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità.
- Colombo M. (2009a), *Differenze e disuguaglianze di genere nei processi di inclusione sociale dei giovani stranieri*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, pp. 91-118.
- Colombo M. (2009b), *Disagio e insoddisfazione a scuola. Un ostacolo per il futuro dei giovani migranti?*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, pp. 153-178.
- Colombo M. (2009c), *Maschile e femminile a scuola*, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Roma, Carocci, pp. 141-157.

- Colombo M. (2007), *L'investimento sulla scuola e le scelte nell'istruzione e nella formazione professionale*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri tra presente e futuro*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, pp. 87-110.
- Colombo M. (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo M. (2003a), *Differenze di genere nella formazione*, in "Studi di sociologia", a. 40, n. 1, 2003, pp. 81-108.
- Colombo M. (2003b), *L'orientamento verso il futuro, tra rischio e bisogno di certezza*, in Besozzi E. (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa*, Milano, FrancoAngeli, pp. 159-180.
- Colombo M. (2001), *Ricerca sociale interculturale e limiti dell'etnocentrismo*, "Studi di sociologia", a. XXXVIII, n. 1.
- Colombo M., Langialonga D. (2007), *Relazioni e benessere a scuola*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, pp. 139-159.
- Colombo M., Santagati M. (2010), *Interpreting social inclusion of young migrants in Italy*, "Italian Journal of Sociology of Education", vol. 4, n. 1, pp.9-48.
- Commissione delle Comunità Europee (2008), *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Bruxelles, eur-lex.europa.eu.
- Daher L. (2010), *Second-Generation Immigrants in Catania (Sicily): Prejudice and Relationships with Institutions*, "Cirsdig Working Paper", n. 46, Università di Messina, www.cirsdig.it.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, il Mulino.
- Dubar C. (2004), *La socializzazione*, Bologna, il Mulino.
- Esser H. (2010), *Assimilation, Ethnic Stratification, or Selective Acculturation? Recent Theories of the Integration of Immigrants and the Model of Intergenerational Integration*, "Sociologica", n. 1, pp. 1-29.
- Eve M., Ricucci R. (2009), *Giovani e territorio: percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*, Torino, Fieri, Compagnia di San Paolo (rapporto di ricerca).
- Fabris G. P. (2010), *La società della postcrescita. Consumi e stili di vita*, Milano, Egea.
- Farina P. (2007), *Donne migranti*, in Blangiardo G.C., *L'immigrazione straniera in Lombardia. La sesta indagine regionale. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità.
- Felouzis G., Liot F., Perroton J. (2005), *L'apartheid scolaire*, Paris, Seuil.
- Fine G. A. (1981), *Friends impression, management and preadolescent behavior*, New York, Cambridge University Press.
- Fischer L., Fischer M. G. (2002), *Scuola e società multietnica*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2007), *Approssimandosi. Vita e città dei giovani di seconda generazione a Torino*, Torino, in www.fga.it.

- Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari, Laterza.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità (2011), *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano.
- Fonzi A., Tani F., Tomada G. (1998), *La funzione del legame amicale nell'arco di vita*, "Età evolutiva", n. 60, pp. 87-92.
- Fravega E. (2003), *Insegnanti e migrazioni. Come cambia il lavoro nelle classi*, in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- Galioto C. (2011), *La questione delle scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri*, "Educazione interculturale", a. 9, n. 2, pp. 243-257.
- Gilardoni G. (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multiethnica*, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannini G. (2011), *Il diritto allo studio alla prova dell'immigrazione*, "Libertà civili", n. 1, pp. 36-44.
- Giovannini G. (1996) (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002) (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multiethnici italiani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gfk-Eurisko (2010), *Gli atteggiamenti verso l'integrazione sociale degli stranieri*, Rapporto di ricerca, Milano, www.gfk.com/gfk-eurisko.
- Glenn C. (2009), *School segregation and virtuous market*, Ginevra, paper presentato al colloquio internazionale "Penser le marché scolaire".
- Haller A. O., Portes A. (1973), *Status Attainment Processes*, "Sociology of Education", n. 46(1), pp. 51-91.
- Janmaat J. G. (2011), *Ability grouping, segregation and civic competences among adolescents*, "International Sociology", vol. 26, n. 4, pp. 455-482.
- Jencks C., Smith M., Ackland H., Bane M. J., Cohen D., Gintis H., Heyns B., Michelson S. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, NY, Basic Books.
- Kalleberg A.L., Morgan S.L., Myles J.F., Rosenfeld A.R. (2004) (eds.), *Inequality: Structures, Dynamics and Mechanisms: Essays in Honor of Aage B. Sørensen*, "Research in Social Stratification and Mobility", vol. 21.
- Lagomarsino F. (2006), *Esodi e approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dell'Ecuador*, Milano, FrancoAngeli.
- Lareau A. (2002), *Invisible Inequality: Social Class and Child Rearing in Black Families and White Families*, "American Sociological Review", vol. 67(5), pp. 747-76.
- Leonini L., Rebughini P. (2010), *Legami di nuova generazione: relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, il Mulino.
- Luatti L. (2009) (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci.
- Luciano A., Demartini M., Ricucci R. (2009), *L'istruzione dopo la scuola dell'obbligo. Quali percorsi per gli alunni stranieri?*, in Zincon G. (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, il Mulino, pp. 113-156.

- Luciano A., Ricucci R., Demartini M. (2010), *La scuola*, in Ponso I., Zincone G. (a cura di), *Immigrati: servizi uguali o diversi?*, Roma, Carocci, pp. 57-96.
- Maggioni G., Vincenti A. (2007) (a cura di), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Roma, Donzelli Editore.
- Mancini G., Gabrielli G. (1998), *TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Trento, Erickson.
- Mantovani D. (2011a), *A quale scuola mi iscrivo? Italiani e stranieri a confronto*, “il Mulino”, n. 1, pp. 155-161.
- Mantovani D. (2011b), *Italiano o straniero? Considerazioni sui criteri di classificazione degli studenti nella ricerca sociale*, “Polis”, n. 1, aprile, pp. 65-95.
- Mantovani D. (2008), *Seconde generazioni all'appello: studenti stranieri e istruzione secondaria superiore a Bologna*, Bologna, Istituto Carlo Cattaneo.
- Maroni M. V. (2010) (a cura di), *Riflessi. Dietro lo specchio, adolescenti stranieri*, Milano, FrancoAngeli.
- Martini E. (2011), *Le seconde generazioni nella rete: un approccio di network allo studio delle relazioni sociali tra i banchi di scuola*, in Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), *La generazione dopo*, Istituto Cattaneo, Bologna, il Mulino, pp. 233-263.
- Marzulli M. (2007), *Aspettative, valori di riferimento e progetti per il futuro*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Rapporto 2006*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, pp. 177-198.
- Mead G. H. (1966), *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti Barbera.
- Melucci A. (1992), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Menonna A. (2002), *Le condizioni abitative degli immigrati stranieri, con particolare riferimento alla provincia di Lecco*, Milano, Tesi di laurea in Scienze statistiche, demografiche e sociali, Facoltà di Statistica, Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Merico M. (2011), *Chances and choices: patterns of life planning and future orientations among Italian young people*, “Italian Journal of Sociology of Education”, vol. 7, n. 1, pp. 97-114.
- Merton R. K. (2000), *Teoria e struttura sociale*, vol. II, Bologna, il Mulino (ed. or. 1949).
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma, www.istruzione.it.
- Miur, Fondazione Ismu (2011), *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale a.s. 2010/2011*, Milano, “Quaderni Ismu”, n. 4.
- Monaci M.G., Carbone D., Bonapace W. (2010), *Le famiglie immigrate e i servizi sociali*, “Rivista di Studi famigliari”, n. 1.
- Morgan S.L. (2006), *Expectations and Aspirations*, in Ritzer G. (ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, in www.soc.cornell.edu/faculty/morgan/papers/Expectations_and_Aspirations.pdf.
- Morgan S.L. (1998), *Adolescent Educational Expectations: Rationalized, Fantasized, or Both?*, “Rationality and Society”, n. 10, pp. 131-162.

- Morgan S.L., McKerrow M.W. (2007), *Human Capital Development and the Frontiers of Research in the Sociology of Education*, in Picot G., Saunders R., Sweetman A. (eds.), *Fulfilling Potential, Creating Success: Perspectives on Human Capital Development*, Montreal, McGill-Queen's University Press, pp. 185-225.
- Mucchi Faina A. (2005), *Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Noam G. G., Recklits C. J. (1991), *Pathways of ego-development. Contributions to maladaptation and adjustment*, "Development and Psychopathology", 1991, n. 3, pp. 311-328.
- Noels K. A., Pon G., Clement R. (1996), *Language, identity and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process*, "Journal of Language and Social Psychology", 15(3), pp. 246-264.
- O' Meara J. D. (1989), *Cross-sex friendship: Four basic challenges of an ignored relationship*, "Sex Role", n. 21, pp. 525-543.
- Osservatorio provinciale delle Immigrazioni di Bologna (2010), *Alunni stranieri a scuola in provincia di Bologna*, "Dossier ScuolaAperta", n. 3, in www.provincia.bologna.it/immigrazione.
- Park R. E. (1950), *Race and Culture*, Glencoe, The Free Press.
- Parsons T. (1997), *La classe scolastica come sistema sociale*, in Morgagni E., Russo A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, pp. 71-91.
- Parsons T. (2006), *La socializzazione del bambino*, in Colombo M. (a cura di), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Napoli, Liguori, pp. 54-68.
- Peano Cavasola F. (2010), *L'integrazione delle popolazioni straniere nelle aree rurali lombarde. Il caso degli indiani punjabi*, in Besozzi E. (a cura di), *Immigrazione e contesti locali*, Annuario CirmiB Brescia, Milano, Vita e pensiero, pp. 171-186.
- Pedrizzi T. (2011), *Le iscrizioni premiano i licei "light" (e la disoccupazione)*, documento tratto da www.ilsussidiario.net (pubblicato in data 23 febbraio 2011).
- Petter G. (2007), *Io e gli altri. Identità, relazioni, valori*, Trento, Erickson.
- Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi.
- Pietropolli Charmet G. (2001), *Amici, compagni e complici*, Milano, FrancoAngeli.
- Pilkington A. (1999), *Racism in school and ethnic differentials in educational achievement*, "British Journal of sociology of education", vol. 20, n. 3, pp. 411-417.
- Portes A., Aparicio R., Haller W., Vickstrom E. (2010), *Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation*, February, working paper, in <http://ideas.repec.org/p/pri/cmgdev/1235.html>.
- Portes A., Fernandez-Kelly P., Haller W. (2009), *The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence*, "Journal of Ethnic and Migration Studies", vol. 35, n. 7, pp. 1077-1104.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, California, University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Po-ying, C. (2007), *How students react to the power and responsibility of being decision makers in their own learning*, in "Language Teaching Research", 11, 2, pp. 225-241.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, FrancoAngeli.

- Queirolo Palmas L., Torre A. (2005), *Il fantasma delle bande*, Genova, Fratelli Frilli Editore.
- Rapari S. (2007), *L'osservazione delle relazioni multiculturali nei contesti scolastici*, in Maggioni G., Vincenti A. (a cura di), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Roma, Donzelli Editore, pp. 169-215.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- Recchi E. (1993), *Reciprocità. Un nome per tre concetti*, "Stato e mercato", n. 39, pp. 467-500.
- Rinaldi E. (2010a), *La presenza di minori con cittadinanza non italiana nei percorsi scolastici e formativi in Lombardia: dal 1998 al 2008*, in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Dieci anni di immigrazione in Lombardia. Rapporto 2009*, Milano, pp. 187-195.
- Rinaldi E. (2010b), *La presenza di alunni stranieri nell'istruzione e nella formazione professionale in Lombardia*, in Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, pp. 107-120.
- Rinaldi E. (2009), *Significati e rappresentazioni del lavoro nell'adolescenza*, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma, pp. 177-191.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1997), *Pigmalione va in classe*, in Morgagni E., Russo A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Bologna, Clueb (ed. or. 1968).
- Rustenbach, E. (2010), *Sources of Negative Attitudes toward Immigrants in Europe: A Multi-Level Analysis*, "International Migration Review", n. 44, pp. 53-77.
- Santagati M. (2012), *La scuola*, in Fondazione Ismu, *Diciassettesimo Rapporto sulle migrazioni 2011*, Milano, FrancoAngeli, pp. 115-127.
- Santagati M. (2011a), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Santagati M. (2011b), *La scuola*, in Fondazione Ismu, *Sedicesimo rapporto sulle migrazioni 2010*, FrancoAngeli, Milano, 2011a, pp.115-132.
- Santagati M. (2010), *Inserimento e integrazione dei minori stranieri nel rapporto tra scuola e territorio: le questioni aperte*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Alunni stranieri nella scuola e nella formazione professionale: dieci anni di inclusione nella realtà lombarda*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, pp. 210-226.
- Santagati M. (2009), *Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, pp. 57-89.
- Santagati M. (2007), *La famiglia immigrata, risorsa e vincolo per i figli*, in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro*, Milano, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, pp. 61-86.
- Santerini M. (2008), *School mix e distribuzione degli alunni immigrati nelle scuole italiane*, "Mondi migranti", n. 3, pp. 235-249.

- Smart J. C., Paulsen M. B. (2011) (eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Dordrecht, Springer, vol. 26.
- Swg, Istituto Iard (2010), *Io e gli altri: i giovani italiani nel vortice dei cambiamenti*, Trieste, Conferenza dei presidenti delle assemblee legislative delle Regioni e delle Province autonome, in www.parlamentiregionali.it.
- Swain S. O. (1992), *Men's friendships with women: intimacy, sexual boundaries, and the informant role*, in Nardi P. (Ed.), *Men's friendships*, Newbury Park, Sage, pp. 153-171.
- Tabet P. (1997), *La pelle giusta*, Torino, Einaudi.
- Taguieff P. A. (1997), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Tieghi L., Ognisanti M. (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano, FrancoAngeli.
- Topping K. (1997), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- Traversi M., Ognisanti M. (2007), *Famiglie straniere, scuole, luoghi di relazione: una integrazione a doppia velocità*, "Autonomia locali e servizi sociali", n. 2, pp. 349-356.
- Triandis H.C. (1996), *The psychological measurement of cultural syndromes*, "American Psychologist", 51, pp. 407-415.
- Van Zanten A. (2001), *L'école périphérique. Fabrication et enjeux de la ségrégation scolaire*, Paris, PUF, coll. Le lien social.
- Wieviorka M. (1993), *Lo spazio del razzismo*, Milano, Il Saggiatore.
- Youniss J., Smollar J. (1985), *Adolescent relations whit mothers, fathers and friends*, Chicago, University of Chicago Press.
- Zanfrini L. (2004), *Sociologia della convivenza interetnica*, Roma-Bari, Laterza.
- Zanfrini L., Asis M. M. B. (2006), *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigranti e dei figli di immigrati*, Milano, FrancoAngeli.
- Zincone G. (2009) (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, Bologna, il Mulino.
- Zincone G., Ponzo I. (2010) (a cura di), *Immigrati: servizi uguali o diversi?*, Roma, Carocci.

Appendici

L'analisi dei dati

di *Emanuela Rinaldi*

Le elaborazioni presentate in questo volume sono state effettuate partendo dalla base dati raccolta nel secondo anno dell'indagine *Relazioni interetniche nelle realtà scolastico/formative in Lombardia* promossa dall'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità della Regione Lombardia nel corso della primavera dell'anno scolastico 2010/11. Con la somministrazione del Questionario studenti si è raggiunto un campione di 1.040 studenti (di cui 509 femmine) italiani e stranieri che frequentano 14 scuole secondarie di I grado in diverse città della Lombardia¹. Accanto a questo, è stato preso in considerazione anche un campione di docenti, in servizio nelle classi in cui è stata effettuata la somministrazione, a cui è stato chiesto di compilare una Scheda-docente (questionario strutturato di 29 items) per un totale di 71 insegnanti/educatori selezionati in modo non probabilistico.

1. Il questionario studenti

Il questionario studenti comprendeva 59 domande sia chiuse sia aperte, divise in 6 sezioni (cfr. Appendice 3 – Codebook):

Parte 1 – Amici e compagni di classe;

Parte 2 – Professori;

Parte 3 – Genitori e ambiente familiare;

Parte 4 – Persone in società;

Parte 5 – Il futuro;

Parte 6 – Informazioni personali.

2. La codifica dei dati

I dati sono stati imputati in apposito database e sono state compiute specifiche elaborazioni tramite il software statistico *SPSS 13.0 for Windows*. Innanzitutto

¹ Cfr. capitolo 2 di M. Colombo (paragrafi 2.3 e 2.4).

si è proceduto a creare nuove variabili ricodificando le risposte alle domande originali del questionario (Tab. 1).

Tab. 1 - Questionario studenti: variabili ricodificate

<i>Domanda originale nel questionario</i>	<i>Domanda ricodificata (etichetta in SPSS)</i>	<i>Etichetta variabile ricodificata</i>	<i>Modalità (etichette risposte ricodificate)</i>
D37	RED37 NAZ	Aree di provenienza	Dove sei nato? - Italia - Europa UE - Altri Europei - Africa - Asia - America
D37	RED37NA Z_GR3	Cittadinanza/ nascita	Dove sei nato? NAZIONE (<i>proxy</i>) - Italia (nati in Italia) - Stranieri nati all'estero - Stranieri nati in Italia
D37	RED37NA Z_GR2	Cittadinanza	Dove sei nato? NAZIONE (<i>proxy</i>) - Italiani (nati in Italia) - Stranieri (nati all'estero o da genitori stranieri)
D38	RED38	Anzianità migratoria	Se non sei nato qui, da quanti anni sei in Italia? - Meno di 3 anni - Da 3 a 6 anni - Da più di 6 anni
D43P	RED43P	Titolo di studio padre	- Basso = (non ha nessun titolo + licenza di scuola elementare + Licenza di scuola media inferiore) - Medio = Diploma di scuola superiore - Alto = Laurea
D43M	RED43M	Titolo di studio madre	- Basso = (non ha nessun titolo + licenza di scuola elementare + Licenza di scuola media inferiore) - Medio = Diploma di scuola superiore - Alto = Laurea
D44	RD44_NA ZP	Nazionalità padre	Dove è nato tuo PADRE (nazione) - Italia - Europa UE - Altri Europei - Africa - Asia - America
D46	RED46P	CHE LAVORO fa tuo padre?	<i>Variabile con risposta aperta, ricodificata in gruppi diversi, indicati qui seguito:</i> - Casalinghe, disoccupati, in cerca di occ., studenti università, tirocinanti, stagisti, apprendisti - Operai, commessi, badanti, autisti, fattorini, corrieri, camerieri, baristi, contadini, baby sitter, assistenti <i>ad personam</i> , call center, parrucchieri, imbianchini - Ambulanti, impiegati, operai specializzati, artigiani (elettricisti, idraulici), allevatori, chef, lezioni

			private, guardie giurate - Titolari di negozio e lavori in proprio, educatori, assistenti sociali, infermieri, agenti di commercio, rappresentanti, impiegati PA, tecnici - Consulenti, periti, insegnanti, quadri PA, militari, sacerdoti, bancari/assicuraz, pubblicità, programmatori, ispettori - Dirigenti, manager, imprenditori, liberi professionisti, docenti universitari, amministratori, piloti, giornalisti, artisti
D47	RED47m	CHE LAVORO fa tua madre?	(come la RED46)
D48	RED48FU	Figlio unico	Composizione nucleo familiare - Figlio unico - Con fratelli/sorelle
D48	RED48 GEN	Situazione abitativa	Con te abitano: - Entrambi i genitori - Solo con madre - Solo con padre
D49	RED49	A quale religione appartieni?	- Cristiana cattolica - Altra - Cristiana = (Cristiana protestante + Cristiana ortodossa) - Musulmana - Altra religione = (Buddista + Induista + Valdese + Altro + Testimoni di Geova + Ebraica) - Nessuna
D59	RED59	Mobilità abitativa	Negli ultimi 5 anni hai cambiato casa? - No = no, ho sempre abitato nella stessa casa - Sì, mobilità ristretta (stesso quartiere/città) = (Sì, e sono rimasto nello stesso quartiere + Sì, e sono rimasto nella stessa città) - Sì, mobilità allargata = (Sì, prima abitavo in una provincia/regione diversa + Sì, ho cambiato anche Stato)

In seguito sono state costruite alcune nuove variabili (Tab. 2).

Tab. 2 - Questionario studenti: variabili nuove costruite

Etichetta SPSS	Etichetta nuova variabile	Modalità (etichette risposte)
RED69_RIT	Regolarità percorso scolastico	Variabile costruita confrontando l'anno di nascita (D36) e la classe frequentata (classe), e raggruppando gli intervistati in gruppi diversi, indicati di seguito: - Regolari = comprende anche coloro che non hanno ritardi scolastici o sono andati a scuola un anno prima del previsto - Irregolari = comprende coloro che sono in ritardo scolastico di uno o più anni
RE_MILANO	Area Lombardia	Variabile costruita in base alle province di riferimento dei diversi istituti, raggruppate in gruppi diversi, indicati di seguito: - Milano - Altre province
RED20	Frequenza programmi	Variabile costruita computando la MEDIA delle risposte alle seguenti domande:

	attivi (continua)	D20.1 Con quale frequenza nell'ultimo anno scolastico ti è capitato di partecipare a: Lavori di gruppo; D20.2 Attività di recupero; D20.3 Laboratorio linguistico; D20.4 Dibattito in classe con esperti; D20.5 Gite e visite di studio; D20.6 Teatro e cineforum; D20.7 Progetti di educazione interculturale con insegnanti della scuola
RED20_GR3	Frequenza programmi attivi (gruppi)	<i>Variabile costruita ricodificando la RED20 in gruppi diversi, indicati di seguito:</i> - POCHI programmi = (valore di RED20 compreso tra 0 e 2,19) - MEDI programmi = (tra 2,2 e 2,6) - MOLTI programmi = (tra 2,61 e 5)
RED39	Anzianità scolastica (continua)	<i>Domanda di riferimento: "D39 - Quando hai cominciato a frequentare la scuola in Italia?". Variabile costruita sottraendo a "2011" l'anno indicato dall'intervistato nella D39 (Es. 2011-2009 = 2 (= è qui da 2 anni))</i>
RED38_GR3	Anzianità scolastica (gruppi)	<i>Variabile costruita ricodificando la RED39 in gruppi diversi, indicati di seguito:</i> - Meno di 4 anni fa - Da 4 a 7 anni fa - Più di 7 anni fa
EFFCLASSE	Effetto classe (continua)	Variabile costruita sulla base degli elenchi degli alunni forniti dalle scuole. Essa è stata calcolata in base al numero di studenti stranieri per classe diviso il numero complessivo di alunni, espresso in forma percentuale (es: 8 alunni stranieri su un totale di 23 alunni = 34,8%). In pratica, essa corrisponde all'incidenza degli alunni stranieri per il totale degli alunni di ciascuna classe
EFFCLASSE_GR	Effetto classe (gruppi)	<i>Variabile costruita ricodificando la variabile "effclasse" in gruppi diversi, indicati di seguito:</i> - fino a 29% = Classe ove l'incidenza degli stranieri è minore del 30% - da 30 a 49% = Classe ove l'incidenza degli stranieri è compresa tra 30% e 49% - da 50% in su = Classe ove l'incidenza degli stranieri è pari o superiore al 50%
RED58_GR	Media dei voti (gruppi)	<i>Variabile costruita ricodificando la variabile RED58 in gruppi diversi, indicati di seguito:</i> - Meno di 6 - Da 6 a 6,9 - Da 7 a 7,9 - Da 8 a 10

3. La definizione degli indici

In seguito, si è proceduto con la definizione degli indici, costruiti attraverso variabili selezionate per ciascun concetto, corrispondenti alle dimensioni costitutive. Le variabili scelte sono illustrate nella tabella 3.

Tab. 3 - Indici e variabili selezionate

<i>Etichetta SPSS</i>	<i>Etichetta indice</i>	<i>Modalità (etichette risposte)</i>
IND_INT2	Indice di tolleranza verso gli immigrati nel mercato del lavoro	<i>Variabile costruita computando la media delle risposte riportate alle seguenti domande:</i> D30.2 (30. Sei d'accordo con le seguenti opinioni sugli immigrati?) Gran parte degli immigrati svolge attività criminali o illecite; D30.4 Gli immigrati portano via lavoro agli italiani; D30.10. Se c'è scarsità di lavoro, è meglio assumere prima un italiano che un immigrato
RED58	Indice di profitto scolastico (continua)	<i>Variabile costruita computando la media dei voti riportati in risposta alle seguenti domande:</i> D58.1 Indica la media dei voti che avevi alla fine del I quadrimestre in ogni materia: Italiano; D58.2 Lingua straniera; D58.3 Storia; D58.4 Geografia; D58.5 Matematica; D58.6 Scienze; D58.7 Educazione musicale; D58.9 Educazione tecnica/tecnologia
INDTITO_GEN	Indice di capitale culturale genitori	<i>Variabile costruita computando la seguenti domande:</i> D43.P Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? PADRE; D43.M Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? MADRE
INDSTAT_GEN	Indice di status occupazionale genitori	<i>Variabile costruita computando la seguenti domande</i> D 45. Che tipo di lavoro fanno i tuoi genitori ? PADRE; 45. Che tipo di lavoro fanno i tuoi genitori ? MADRE
INDLAV_GEN	Indice di status economico genitori	<i>Variabile costruita computando la seguenti domande</i> D46. Se lavora, CHE LAVORO fa tuo padre?; D47. Se lavora, CHE LAVORO fa tua madre?

Gli indici di *capitale culturale*, di *status occupazionale* e dello *status economico* dei genitori sono calcolati tramite il “metodo della semisomma dei percentili ordinati”²: tecnicamente, per ogni variabile in input presa in considerazione si sono dapprima ordinate in modo crescente le modalità di risposta e poi ad esse sono stati attribuiti punteggi pari alla semisomma dei percentili cumulati di confine tra una modalità e la successiva (nei casi della prima e dell’ultima modalità ordinata rispettivamente pari alla metà della quota percentuale associata e al complemento all’unità della metà della quota percentuale associata). A titolo esemplificativo riportiamo in tabella 4 i vari passaggi per la costruzione dell’*Indice di capitale culturale dei genitori*.

Tab. 4 - Calcolo dei punteggi (PADRE) per la costruzione dell’Indice di titolo di studio dei genitori

<i>Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori? (padre)</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>	<i>Punteggi</i>
Non ha nessun titolo	56	5,4	7,3	7,3	3,65
Licenza di scuola elementare	25	2,4	3,3	10,6	8,95
Licenza di scuola media	202	19,4	26,4	37	23,8

² Cfr. la medesima elaborazione in: Menonna, 2002.

Diploma di scuola superiore	298	28,7	39	75,9	56,5
Laurea	184	17,7	24,1	100	87,95
<i>Totale</i>	<i>765</i>	<i>73,6</i>	<i>100</i>		
Non so	244	23,5			
Altro	6	0,6			
Non dichiara	1	0,1			
System	24	2,3			
<i>Totale</i>	<i>275</i>	<i>26,4</i>			

Analoga procedura è stata fatta per il titolo di studio della madre (D43 - madre). In seguito, si è proceduto al computo della media dei punteggi per padre e madre³ che corrisponde al valore dell'*Indice di capitale culturale dei genitori*. Successivamente, per ogni record, al punteggio in ogni indice si è affiancata una ripartizione in quattro *classi* (ripartizione mediante percentili) in cui ogni soggetto è ricaduto a seconda che presentasse un punteggio la cui percentuale cumulata fosse rispettivamente: compresa tra lo 0 e il 25% (livello *basso*), compreso tra il 26% e il 50% (livello *medio-basso*), compreso tra il 51% e il 74% (livello *medio-alto*), pari al 75% o superiore (livello *alto*). Riportiamo in tabella 5 a titolo di esempio la ripartizione dell'*Indice di titolo di studio dei genitori*.

Tab. 5 - Ripartizione in classi dell'*Indice di capitale culturale genitori*

<i>Indice: titolo di studio genitori (punteggi)</i>					<i>Classi</i>	
<i>Valid</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	<i>Percentuale valida</i>	<i>Percentuale cumulata</i>		
0,03	6	0,58	0,72	0,72	Bassa	
0,035	37	3,56	4,45	5,17		
0,04	6	0,58	0,72	5,89		
0,06	3	0,29	0,36	6,25		
0,065	2	0,19	0,24	6,49		
0,09	11	1,06	1,32	7,81		
0,125	4	0,38	0,48	8,29		
0,135	3	0,29	0,36	8,65		
0,15	7	0,67	0,84	9,50		
0,165	14	1,35	1,68	11,18		
0,21	12	1,15	1,44	12,62		
0,225	104	10,00	12,50	25,12		
0,24	7	0,67	0,84	25,96		Medio-bassa
0,28	6	0,58	0,72	26,68		
0,3	3	0,29	0,36	27,04		
0,305	6	0,58	0,72	27,76		
0,33	5	0,48	0,60	28,37		
0,38	59	5,67	7,09	35,46		

³ Nel caso di un valore mancante, il sistema ha preso il valore dell'unico genitore indicato.

0,39	39	3,75	4,69	40,14	
0,45	1	0,10	0,12	40,26	
0,455	1	0,10	0,12	40,38	
0,475	1	0,10	0,12	40,50	
0,485	1	0,10	0,12	40,63	
0,52	23	2,21	2,76	43,39	
0,545	181	17,40	21,75	65,14	Medio-alta
0,545	7	0,67	0,84	65,99	
0,55	15	1,44	1,80	67,79	
0,57	13	1,25	1,56	69,35	
0,7	45	4,33	5,41	74,76	Alta
0,715	57	5,48	6,85	81,61	
0,86	23	2,21	2,76	84,38	
0,87	124	11,92	14,90	99,28	
0,88	6	0,58	0,72	100,00	
<i>Totale</i>	<i>832</i>	<i>80</i>	<i>100</i>		
<i>System</i>	<i>208</i>	<i>20</i>			
<i>Totale</i>	<i>1040</i>	<i>100</i>			

La medesima procedura è stata seguita anche per la costruzione dell'*Indice di status occupazionale dei genitori* e dell'*Indice di status economico dei genitori*.

4. L'analisi dei dati

Dopo le operazioni di codifica, ricodifica e costruzione degli indici, si è proceduto con analisi monovariate (frequenze), bivariate e tri-variate (tabelle di contingenza), completate da comparazioni di medie. Si è confrontata la distribuzione delle risposte a tutte le domande in base alle variabili strutturali considerate più importanti ai fini della ricerca, quali:

- Genere (maschi, femmine);
- Classe (1[^], 2[^], 3[^]);
- Area (Milano, Lombardia);
- Cittadinanza (italiani, stranieri);
- Cittadinanza/nascita (italiani, stranieri nati in Italia, stranieri nati all'estero);
- Posizione della famiglia (figlio unico, con fratelli/sorelle);
- Ritardo scolastico (regolari/irregolari).

Ulteriori incroci sono stati effettuati con le variabili riportate nelle tabelle 1, 2 e 3 dai singoli autori dei diversi capitoli del presente volume in base alle specifiche aree di approfondimento tematico di competenza.

Codebook del questionario “Relazioni scolastiche e multiculturalità” somministrato agli studenti delle scuole secondarie di I grado della Lombardia A.s. 2010/11

di Vera Lomazzi

Parte prima - Amici e compagni di classe

<i>1. Perché vai a scuola?</i>	V.a.	V.%
Perché è obbligatorio	149	14,5
Perché è il mio dovere	206	20,0
Per imparare cose nuove	227	22,1
Per trovare un buon lavoro in futuro	289	28,1
Per realizzare i miei sogni	119	11,6
Per realizzare il progetto che i miei genitori hanno per me	13	1,3
Altro	26	2,5
<i>Totale</i>	<i>1029</i>	<i>100,0</i>

<i>2. Vai volentieri a scuola ?</i>	V.a.	V.%
Per niente	56	5,4
Poco	161	15,5
Abbastanza	527	50,8
Molto	224	21,6
Moltissimo	69	6,7
<i>Totale</i>	<i>1040</i>	<i>100,0</i>

<i>3. Sei soddisfatto della scuola che frequenti?</i>	V.a.	V.%
Per niente	41	4,0
Poco	133	13,0
Abbastanza	430	41,9
Molto	288	28,0
Moltissimo	135	13,1
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	<i>100,0</i>

<i>4. Hai problemi a scuola?</i>	V.a.	V.%
No	412	39,9
Sì, pochi	469	45,4
Sì, abbastanza	121	11,7
Sì, molti	31	3,0
<i>Totale</i>	<i>1033</i>	<i>100,0</i>

5. Se sì, che tipo di problemi sono (max 2 risposte)?	V.a.	V.% sul totale delle risposte
Mi stanco a stare a scuola troppo a lungo	184	17,0
Non ho voglia di studiare	168	15,6
Non vado d'accordo con i compagni	52	4,8
Non capisco le spiegazioni	54	5,0
Non vado d'accordo con i proff.	58	5,4
Faccio fatica a esprimermi bene durante le lezioni	134	12,4
Non ho amici in questa scuola	11	1,0
Non capisco a cosa serve studiare	23	2,1
Tutti ce l'hanno con me	21	1,9
Faccio fatica in alcune materie	315	29,1
La scuola è difficile	2	0,2
Ho problemi relazionali	5	0,5
Altro	57	5,3
<i>Totale risposte</i>	<i>1084</i>	<i>100,0</i>
<i>Base dei rispondenti</i>	<i>612</i>	

6. Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?	V.a.	V.%
Bene	720	69,5
Abbastanza bene	202	19,5
Né bene né male	87	8,4
Abbastanza male	14	1,4
Male	13	1,3
<i>Totale</i>	<i>1036</i>	<i>100,0</i>

7. Con quale frequenza pensi che i tuoi compagni...?	V.a.	V.%
<i>... ce l'hanno con te?</i>		
Mai	347	34,1
Quasi mai	409	40,2
Qualche volta	215	21,1
Spesso	39	3,8
Sempre	8	0,8
<i>Totale</i>	<i>1018</i>	<i>100,0</i>
<i>...si fidano di te?</i>		
Mai	39	3,8
Quasi mai	76	7,5
Qualche volta	209	20,5
Spesso	527	51,7
Sempre	168	16,5
<i>Totale</i>	<i>1019</i>	<i>100,0</i>
<i>...ti aiutano quando ne hai bisogno?</i>		
Mai	50	4,9
Quasi mai	76	7,4
Qualche volta	259	25,2
Spesso	368	35,9
Sempre	273	26,6
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>

<i>... ti prendono in giro?</i>		
Mai	361	35,3
Quasi mai	350	34,2
Qualche volta	196	19,2
Spesso	74	7,2
Sempre	41	4,0
<i>Totale</i>	<i>1022</i>	<i>100,0</i>
<i>... vogliono comandare?</i>		
Mai	431	42,4
Quasi mai	226	22,2
Qualche volta	212	20,9
Spesso	90	8,9
Sempre	57	5,6
<i>Totale</i>	<i>1016</i>	<i>100,0</i>

<i>8. Ti capita di avvertire un senso di ansia quando entri in classe?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Mai	387	37,8
Quasi mai	227	22,2
Qualche volta	308	30,1
Spesso	73	7,1
Sempre	28	2,7
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>

<i>9. Nella tua classe ti senti prevalentemente...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Tra amici	822	80,0
Tra conoscenti	100	9,7
Tra estranei	10	1,0
Tra nemici	10	1,0
Non so	86	8,4
<i>Totale</i>	<i>1028</i>	<i>100,0</i>

<i>10. Nei momenti di intervallo con chi preferisci stare? (una sola risposta)</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Da solo/da sola	43	4,2
Non ho preferenze, sto con tutti	825	80,4
Sto soprattutto con compagni della mia nazionalità	92	9,0
Sto soprattutto con compagni di altre nazionalità	66	6,4
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>

<i>11. Sei contento di avere compagni di classe di nazionalità diverse dalla tua?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Per niente	28	2,7
Poco	52	5,0
Abbastanza	276	26,8
Molto	352	34,2
Moltissimo	322	31,3
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>

<i>12. Dall'inizio dell'anno scolastico ad oggi ti è capitato a scuola di...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>...assistere a una rissa?</i>		
No, mai	344	33,7
Sì, una o due volte	485	47,5
Sì, più di due volte	191	18,7
<i>Totale</i>	<i>1.020</i>	<i>100,0</i>

<i>...essere coinvolto in una rissa?</i>		
No, mai	814	80,1
Sì, una o due volte	162	15,9
Sì, più di due volte	40	3,9
<i>Totale</i>	<i>1016</i>	<i>100,0</i>
<i>...assistere a episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri?</i>		
No, mai	590	58,2
Sì, una o due volte	326	32,1
Sì, più di due volte	98	9,7
<i>Totale</i>	<i>1014</i>	<i>100,0</i>
<i>..essere coinvolto in episodi di razzismo nei confronti degli studenti stranieri?</i>		
No, mai	874	86,1
Sì, una o due volte	104	10,2
Sì, più di due volte	37	3,6
<i>Totale</i>	<i>1015</i>	<i>100,0</i>
<i>...subire prepotenze da parte dei compagni di scuola?</i>		
No, mai	723	71,6
Sì, una o due volte	233	23,1
Sì, più di due volte	54	5,3
<i>Totale</i>	<i>1010</i>	<i>100,0</i>
<i>..assistere a una prepotenza?</i>		
No, mai	454	44,7
Sì, una o due volte	418	41,2
Sì, più di due volte	143	14,1
<i>Totale</i>	<i>1015</i>	<i>100,0</i>

<i>13.1. Durante l'ora di educazione fisica l'insegnante decide di dividervi in squadre. Chi scegli per la tua squadra? (una sola risposta)</i>	<i>V.a.</i>	<i>Totale v.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>Totale %</i>
Sara	684	1034	66,2	100,0
Mohamed	541	1031	52,5	100,0
Naima	523	1032	50,7	100,0
Riccardo	653	1033	63,2	100,0

<i>13.2. Stai organizzando la tua festa di compleanno. Chi inviti? (una sola risposta)</i>	<i>V.a.</i>	<i>Totale v.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>Totale %</i>
Sara	880	1026	85,8	100,0
Mohamed	717	1029	69,7	100,0
Naima	753	1020	73,2	100,0
Riccardo	863	1027	84,0	100,0

<i>13.3. Sei in gita scolastica. Devi condividere la stanza da 2 posti con uno/a di questi compagni/e. Chi scegli? (una sola risposta)</i>	<i>V.a.</i>	<i>Totale v.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>Totale %</i>
Sara	483	1008	47,9	100,0
Mohamed	90	1010	8,9	100,0
Naima	179	1011	17,7	100,0
Riccardo	301	1008	29,9	100,0

<i>13.4. Devi risolvere un compito difficile. Puoi chiedere aiuto a uno/a di questi compagni/e. A chi ti rivolgi per primo? (una sola risposta)</i>	<i>V.a.</i>	<i>Totale v.a.</i>	<i>V.%</i>	<i>Totale %</i>
Sara	453	1016	44,6	100,0
Mohamed	105	1015	10,3	100,0
Naima	122	1014	12,0	100,0
Riccardo	368	1014	36,3	100,0

<i>14. Frequenti i tuoi compagni di classe anche fuori dalla scuola?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Mai	68	6,6
Quasi mai	84	8,2
Qualche volta	274	26,7
Spesso	309	30,1
Sempre	292	28,4
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	

<i>15. Hai amici?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Sì, molti	712	68,7
Sì, abbastanza	230	22,2
Sì, ma pochi	84	8,1
No, nessuno	10	1,0
<i>Totale</i>	<i>1036</i>	<i>100,0</i>

<i>16.1. Il tuo migliore amico/la tua migliore amica (1) è...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Maschio	529	51,5
Femmina	499	48,5
Italiano/a	696	68,3
Non italiano/a	323	31,7
Frequenta la mia classe	663	65,0
Frequenta un'altra classe della mia scuola	164	16,1
Frequenta un'altra scuola	188	18,4
Non va a scuola	5	0,5

<i>16.2. Il tuo migliore amico/la tua migliore amica (2) è...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Maschio	565	56,1
Femmina	442	43,9
Italiano/a	668	66,5
Non italiano/a	336	33,5
Frequenta la mia classe	595	59,0
Frequenta un'altra classe della mia scuola	179	17,8
Frequenta un'altra scuola	216	21,4
Non va a scuola	18	1,8

Parte seconda - I professori

<i>17. Come ti trattano i tuoi professori?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Bene	498	48,1
Abbastanza bene	311	30,0
Né bene né male	183	17,7
Abbastanza male	32	3,1
Male	11	1,1
<i>Totale</i>	<i>1035</i>	<i>100,00</i>

<i>18. Con i professori ti capita di...</i>	V.a.	V.%
<i>...avere paura di chiedere spiegazioni?</i>		
Mai	303	29,4
Quasi mai	254	24,7
Qualche volta	331	32,1
Spesso	97	9,4
Sempre	45	4,4
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>
<i>...sentirti aiutato?</i>		
Mai	108	10,5
Quasi mai	108	10,5
Qualche volta	334	32,5
Spesso	322	31,4
Sempre	155	15,1
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	<i>100,0</i>
<i>...di sentirti apprezzato?</i>		
Mai	102	10,1
Quasi mai	136	13,4
Qualche volta	368	36,3
Spesso	306	30,2
Sempre	102	10,1
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>
<i>...pensare che i prof. ce l'hanno con te?</i>		
Mai	520	50,7
Quasi mai	233	22,7
Qualche volta	163	15,9
Spesso	66	6,4
Sempre	43	4,2
<i>Totale</i>	<i>1028</i>	<i>100,0</i>
<i>...sentirti considerato un incapace?</i>		
Mai	520	50,7
Quasi mai	233	22,7
Qualche volta	163	15,9
Spesso	66	6,4
Sempre	43	4,2
<i>Totale</i>	<i>1028</i>	<i>100,0</i>

<i>19. Indica se queste persone ti sono d'aiuto a scuola:</i>	V.a.	V.%
Insegnante di sostegno	420	41,3
Docente di lingua italiana per stranieri	275	27,1
Dirigente scolastico	393	38,4
Bidello	524	51,0
Educatore	418	42,1
Psicologo	270	27,5
Mediatore linguistico-culturale	233	23,7
Insegnante di laboratorio	332	33,9
<i>In particolare di (N=221):</i>		
Discipline artistiche	64	29,1
Matematica e informatica	31	14,1
Lingua italiana (compresa alfabetizzazione)	14	6,4
Lingua straniera	13	5,9
Attività motoria	5	2,3
Discipline scientifiche e tecnologiche	84	38,2
Altri (Invalsi, attività di recupero)	10	4,6

<i>20. Con quale frequenza nell'ultimo anno scolastico ti è capitato di partecipare a:</i>	V.a.	V.%
<i>Lavori di gruppo</i>		
Mai	45	4,4
Quasi mai	106	10,3
Qualche volta	427	41,7
Spesso	363	35,4
Sempre	84	8,2
<i>Totale</i>	<i>1025</i>	<i>100,0</i>
<i>Attività di recupero</i>		
Mai	493	48,1
Quasi mai	171	16,7
Qualche volta	203	19,8
Spesso	120	11,7
Sempre	39	3,8
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>
<i>Laboratorio linguistico</i>		
Mai	551	54,3
Quasi mai	154	15,2
Qualche volta	159	15,7
Spesso	99	9,8
Sempre	51	5,0
<i>Totale</i>	<i>1014</i>	<i>100,0</i>
<i>Dibattito in classe con esperti</i>		
Mai	312	31,0
Quasi mai	215	21,4
Qualche volta	330	32,8
Spesso	130	12,9
Sempre	20	2,0
<i>Totale</i>	<i>1007</i>	<i>100,0</i>
<i>Gite e visite di studio</i>		
Mai	59	5,8
Quasi mai	135	13,2
Qualche volta	449	43,9
Spesso	280	27,4
Sempre	99	9,7
<i>Totale</i>	<i>1022</i>	<i>100,0</i>
<i>Teatro e cineforum</i>		
Mai	285	28,1
Quasi mai	221	21,8
Qualche volta	335	33,0
Spesso	120	11,8
Sempre	53	5,2
<i>Totale</i>	<i>1014</i>	<i>100,0</i>
<i>Progetti di educazione interculturale con insegnanti della scuola</i>		
Mai	389	38,7
Quasi mai	250	24,9
Qualche volta	242	24,1
Spesso	100	10,0
Sempre	24	2,4
<i>Totale</i>	<i>1014</i>	<i>100,0</i>

<i>21. Pensando ai tuoi insegnanti, quanti sono quelli che ...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>...mettono entusiasmo nel loro lavoro?</i>		
La maggioranza	311	30,2
Alcuni	661	64,2
Nessuno	58	5,6
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>
<i>...fanno preferenze per alcuni?</i>		
La maggioranza	193	18,8
Alcuni	547	53,4
Nessuno	284	27,7
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100,0</i>
<i>...ispirano fiducia?</i>		
La maggioranza	373	36,4
Alcuni	542	52,9
Nessuno	109	10,6
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100,0</i>
<i>...ti ascoltano se hai dei problemi?</i>		
La maggioranza	444	43,3
Alcuni	483	47,1
Nessuno	98	9,6
<i>Totale</i>	<i>1025</i>	<i>100,0</i>
<i>...pensano solo alla propria materia e al programma?</i>		
La maggioranza	237	23,1
Alcuni	488	47,6
Nessuno	301	29,3
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>
<i>...fanno collaborare gli alunni tra loro?</i>		
La maggioranza	425	41,3
Alcuni	531	51,6
Nessuno	74	7,2
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>
<i>...sanno farsi rispettare?</i>		
La maggioranza	613	59,4
Alcuni	381	36,9
Nessuno	38	3,6
<i>Totale</i>	<i>1032</i>	<i>100,0</i>
<i>...sono attenti ai bisogni di ciascun alunno</i>		
La maggioranza	438	42,5
Alcuni	493	47,8
Nessuno	100	9,7
<i>Totale</i>	<i>1031</i>	<i>100,0</i>
<i>...sono giusti nella valutazione degli alunni?</i>		
La maggioranza	447	43,5
Alcuni	498	48,4
Nessuno	83	8,1
<i>Totale</i>	<i>1028</i>	<i>100,0</i>
<i>...sono giusti nei rimproveri e nelle punizioni?</i>		
La maggioranza	371	36,1
Alcuni	522	50,7
Nessuno	136	13,2
<i>Totale</i>	<i>1029</i>	<i>100,0</i>

22. Qui di seguito trovi un elenco di comportamenti degli insegnanti. Quali di questi vengono usati di più con gli italiani e quali di più con gli stranieri?	V.a.	V.%
<i>Lode</i>		
Di più con gli italiani	230	22,7
Di più con gli stranieri	80	7,9
È indifferente	705	69,5
<i>Totale</i>	<i>1015</i>	<i>100,0</i>
<i>Ascolto</i>		
Di più con gli italiani	147	14,4
Di più con gli stranieri	194	19,0
È indifferente	682	66,7
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>
<i>Gentilezza</i>		
Di più con gli italiani	154	15,1
Di più con gli stranieri	129	12,6
È indifferente	740	72,3
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>
<i>Punizione</i>		
Di più con gli italiani	140	13,7
Di più con gli stranieri	127	12,4
È indifferente	755	73,9
<i>Totale</i>	<i>1022</i>	<i>100,0</i>
<i>Critica</i>		
Di più con gli italiani	138	13,5
Di più con gli stranieri	179	17,5
È indifferente	706	69,0
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>
<i>Fare preferenze</i>		
Di più con gli italiani	288	28,1
Di più con gli stranieri	85	8,3
È indifferente	653	63,6
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>

Parte terza - Genitori e ambiente familiare

23. I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?	V.a.	V.%
Molto	318	30,8
Abbastanza	471	45,6
Sono indifferenti	69	6,7
Poco	137	13,3
Per niente	38	3,7
<i>Totale</i>	<i>1033</i>	<i>100,0</i>

24.1 Con quale frequenza i tuoi genitori ti ripetono che...	V.a.	V.%
<i>...studiare serve per trovare un buon lavoro in futuro</i>		
Mai/quasi mai	91	8,8
Qualche volta	302	29,2
Spesso/sempr	643	62,1
<i>Totale</i>	<i>1036</i>	<i>100,0</i>
<i>...studiare è importante per avere una cultura personale</i>		
Mai/quasi mai	166	16,6
Qualche volta	346	34,6
Spesso/sempr	515	51,5
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	<i>100,0</i>

<i>...studiare è un dovere di ogni cittadino</i>		
Mai/quasi mai	298	29,0
Qualche volta	375	36,5
Spesso/sempr	353	34,4
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>
<i>...sei fortunato perché hai la possibilità di andare a scuola</i>		
Mai/quasi mai	121	11,7
Qualche volta	257	25,0
Spesso/sempr	652	63,3
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>
<i>Studiare aiuta a realizzare i propri sogni</i>		
Mai/quasi mai	198	19,3
Qualche volta	351	34,2
Spesso/sempr	477	46,5
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>
<i>...non serve studiare troppo, bisogna imparare a cavarsela nella vita</i>		
Mai/quasi mai	722	70,6
Qualche volta	195	19,1
Spesso/sempr	105	10,3
<i>Totale</i>	<i>1022</i>	<i>100,0</i>

<i>25. I tuoi genitori vanno a parlare con i tuoi insegnanti?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
No, non vanno mai	66	6,4
Sì, una volta l'anno	173	16,7
Sì, circa 2/4 volte	511	49,5
Sì, più di 4 volte l'anno	197	19,1
Non lo so	86	8,3
<i>Totale</i>	<i>1033</i>	<i>100,0</i>

<i>26. Con che frequenza in famiglia parli...</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>...del tuo impegno nello studio?</i>		
Mai	137	13,3
Quasi mai	174	16,9
Qualche volta	387	37,5
Spesso	255	24,7
Sempre	79	7,7
<i>Totale</i>	<i>1032</i>	<i>100,0</i>
<i>...dei tuoi problemi a scuola?</i>		
Mai	231	22,4
Quasi mai	208	20,2
Qualche volta	257	24,9
Spesso	208	20,2
Sempre	128	12,4
<i>Totale</i>	<i>1032</i>	<i>100,0</i>
<i>...dei tuoi insegnanti</i>		
Mai	102	9,9
Quasi mai	139	13,5
Qualche volta	251	24,3
Spesso	335	32,4
Sempre	205	19,8
<i>Totale</i>	<i>1032</i>	<i>100,0</i>

<i>...dei tuoi compagni di classe</i>		
Mai	113	11,0
Quasi mai	129	12,5
Qualche volta	247	24,0
Spesso	304	29,5
Sempre	238	23,1
<i>Totale</i>	<i>1031</i>	<i>100,0</i>
<i>Di regole scolastiche</i>		
Mai	363	35,2
Quasi mai	249	24,2
Qualche volta	205	19,9
Spesso	112	10,9
Sempre	101	9,8
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>

<i>27. Con quale frequenza ti capita di fare i compiti</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>Da solo</i>		
Mai	47	4,5
Quasi mai	59	5,7
Qualche volta	150	14,5
Spesso	296	28,6
Sempre	484	46,7
<i>Totale</i>	<i>1036</i>	<i>100,0</i>
<i>Con qualcuno della tua famiglia (madre, padre, fratello, sorella, nonni...)</i>		
Mai	333	32,4
Quasi mai	253	24,6
Qualche volta	282	27,4
Spesso	125	12,1
Sempre	36	3,5
<i>Totale</i>	<i>1029</i>	<i>100,0</i>
<i>Con qualche compagno di classe o amico italiano</i>		
Mai	283	27,5
Quasi mai	224	21,8
Qualche volta	341	33,2
Spesso	141	13,7
Sempre	39	3,8
<i>Totale</i>	<i>1028</i>	<i>100,0</i>
<i>Con qualche compagno di classe o amico straniero</i>		
Mai	471	45,9
Quasi mai	226	22,0
Qualche volta	219	21,3
Spesso	86	8,4
Sempre	25	2,4
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	<i>100,0</i>
<i>Con un insegnante privato (lezioni a pagamento)</i>		
Mai	818	79,4
Quasi mai	63	6,1
Qualche volta	68	6,6
Spesso	46	4,5
Sempre	35	3,4
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>

<i>Al doposcuola</i>		
Mai	777	75,4
Quasi mai	36	3,5
Qualche volta	70	6,8
Spesso	69	6,7
Sempre	78	7,6
<i>Totale</i>	<i>1030</i>	<i>100,0</i>

Parte quarta - Persone in società

<i>28. Quanta fiducia hai nelle seguenti persone?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>Nei tuoi genitori</i>		
Per nulla	18	1,7
Poca	23	2,2
Né molta né poca	54	5,2
Abbastanza	201	19,4
Molta	741	71,5
<i>Totale</i>	<i>1037</i>	<i>100,0</i>
<i>Nei tuoi fratelli/sorelle</i>		
Per nulla	100	10,6
Poca	79	8,4
Né molta né poca	78	8,3
Abbastanza	286	30,4
Molta	399	42,4
<i>Totale</i>	<i>942</i>	<i>100,0</i>
<i>Nei tuoi amici</i>		
Per nulla	26	2,5
Poca	48	4,6
Né molta né poca	121	11,7
Abbastanza	429	41,4
Molta	412	39,8
<i>Totale</i>	<i>1036</i>	<i>100,0</i>
<i>Nei tuoi compagni di classe</i>		
Per nulla	55	5,4
Poca	113	11,0
Né molta né poca	234	22,8
Abbastanza	422	41,1
Molta	204	19,8
<i>Totale</i>	<i>1028</i>	<i>100,0</i>
<i>Nei tuoi vicini di casa</i>		
Per nulla	291	28,5
Poca	188	18,4
Né molta né poca	273	26,8
Abbastanza	197	19,3
Molta	71	7,0
<i>Totale</i>	<i>1020</i>	<i>100,0</i>
<i>Nei tuoi insegnanti</i>		
Per nulla	102	9,9
Poca	138	13,4
Né molta né poca	193	18,8
Abbastanza	371	36,1
Molta	225	21,9
<i>Totale</i>	<i>1029</i>	<i>100,0</i>

<i>Nel dirigente scolastico</i>		
Per nulla	215	21,0
Poca	156	15,2
Né molta né poca	226	22,0
Abbastanza	239	23,3
Molta	190	18,5
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>

<i>29. Quale è il tuo grado di accordo/disaccordo rispetto le seguenti affermazioni?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>È giusto che in una società una persona sia trattata diversamente dall'altra, perché non siamo tutti uguali</i>		
D'accordo	119	11,6
Né d'accordo né in disaccordo	188	18,4
In disaccordo	716	70,0
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>
<i>Se tutte le persone fossero uguali la società non funzionerebbe perché tutti avrebbero gli stessi compiti</i>		
D'accordo	334	32,6
Né d'accordo né in disaccordo	372	36,3
In disaccordo	318	31,1
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100,0</i>
<i>È utile che in una società ci siano persone che comandano e persone che ubbidiscono</i>		
D'accordo	208	20,3
Né d'accordo né in disaccordo	354	34,5
In disaccordo	464	45,2
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>
<i>Le persone sono tutte uguali non ci sono differenze</i>		
D'accordo	451	43,8
Né d'accordo né in disaccordo	327	31,8
In disaccordo	251	24,4
<i>Totale</i>	<i>1029</i>	<i>100,0</i>

<i>30. Sei d'accordo con le seguenti opinioni sugli immigrati?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>Gli immigrati fanno lavori che gli italiani non vogliono fare</i>		
D'accordo	451	43,8
Né d'accordo né in disaccordo	327	31,8
In disaccordo	251	24,4
<i>Totale</i>	<i>1029</i>	<i>100,0</i>
<i>Gran parte degli immigrati svolge attività criminali o illecite</i>		
D'accordo	210	20,5
Né d'accordo né in disaccordo	474	46,3
In disaccordo	339	33,1
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>
<i>Avere in classe compagni di altri paesi è un fatto positivo</i>		
D'accordo	763	73,9
Né d'accordo né in disaccordo	204	19,8
In disaccordo	65	6,3
<i>Totale</i>	<i>1032</i>	<i>100,0</i>
<i>Gli immigrati portano via lavoro agli italiani</i>		
D'accordo	137	13,3
Né d'accordo né in disaccordo	336	32,6
In disaccordo	558	54,1
<i>Totale</i>	<i>1031</i>	<i>100,0</i>

<i>Mi disturba il fatto che in Italia ci siano così tanti immigrati</i>		
D'accordo	208	20,3
Né d'accordo né in disaccordo	357	34,8
In disaccordo	460	44,9
<i>Totale</i>	<i>1025</i>	<i>100,0</i>
<i>Il lavoro degli immigrati produce ricchezza per tutti</i>		
D'accordo	267	26,2
Né d'accordo né in disaccordo	489	48,0
In disaccordo	263	25,8
<i>Totale</i>	<i>1019</i>	<i>100,0</i>
<i>Un immigrato che vive, lavora e paga le tasse nel nostro paese deve avere gli stessi diritti degli italiani</i>		
D'accordo	838	81,9
Né d'accordo né in disaccordo	139	13,6
In disaccordo	46	4,5
<i>Totale</i>	<i>1019</i>	<i>100,0</i>
<i>Gli immigrati rendono meno sicura la vita in città</i>		
D'accordo	164	16,0
Né d'accordo né in disaccordo	439	42,9
In disaccordo	421	41,1
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100,0</i>
<i>Un immigrato che vive, lavora e paga le tasse nel nostro paese deve avere gli stessi diritti degli italiani</i>		
D'accordo	262	25,7
Né d'accordo né in disaccordo	503	49,3
In disaccordo	255	25,0
<i>Totale</i>	<i>1020</i>	<i>100,0</i>
<i>Se c'è scarsità di lavoro, è meglio assumere prima un italiano che un immigrato</i>		
D'accordo	255	24,9
Né d'accordo né in disaccordo	416	40,6
In disaccordo	353	34,5
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100,0</i>

Parte quinta - Il futuro

<i>31. Che cosa pensi di fare finita la scuola media (secondaria di I grado)?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Farò un corso di formazione professionale	51	5,0
Mi iscriverò a un liceo	349	34,1
Mi iscriverò a un istituto professionale	120	11,7
Mi iscriverò a un istituto tecnico	137	13,4
Non ci ho ancora pensato	280	27,4
Sono ancora indeciso	85	8,3
<i>Totale</i>	<i>1022</i>	<i>100,0</i>

<i>32. Quali sono i tuoi progetti di carriera?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Vorrei andare a lavorare il più presto possibile, anche senza diploma	86	8,4
Vorrei completare la scuola superiore, prendere il diploma o	336	32,7
Vorrei fare l'università	339	33,0
Non ci ho ancora pensato	245	23,8
Altro	21	2,0
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	<i>100,0</i>

<i>33. I tuoi genitori che cosa desiderano per te</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Un lavoro il più presto possibile	63	6,2
Il diploma di scuola superiore	276	27,0
L'università	354	34,7
Non ne abbiamo mai parlato	231	22,6
Altro	97	9,5
<i>Totale</i>	<i>1021</i>	<i>100,0</i>

<i>34. Quali sono i tuoi progetti di mobilità ?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Trovare lavoro nella città dove abito	284	28,1
Trovare lavoro in Italia	271	26,8
Trovare lavoro all'estero, almeno temporaneamente	89	8,8
Trasferirmi all'estero definitivamente	82	8,1
Trasferirmi nel paese dei miei genitori	31	3,1
Non so	236	23,3
Altro	18	1,8
<i>Totale</i>	<i>1011</i>	<i>100,0</i>

Parte sesta - Informazioni personali

<i>35. Genere</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Maschio	525	50,8
Femmina	509	49,2
<i>Totale</i>	<i>1034</i>	<i>100,0</i>

<i>36. Età</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
12 anni o meno	279	27,2
13 anni	344	33,6
14 anni	317	31,0
15 anni o più	84	8,2
<i>Totale</i>	<i>1024</i>	<i>100,0</i>

<i>37. Cittadinanza e luogo di nascita</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Italiani	627	61,1
Stranieri nati all'estero	285	27,8
Stranieri nati in Italia	114	11,1
<i>Totale</i>	<i>1027</i>	<i>100,0</i>

<i>38. Anzianità migratoria (per alunni stranieri)</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Meno di 2 anni	55	19,2
Da 3 a 6 anni	109	38,1
Da più di 6 anni	122	42,7
<i>Totale</i>	<i>286</i>	<i>100,0</i>

<i>39. Quando sei entrato/a nella scuola italiana? (per alunni stranieri)</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Da meno di 4 anni fa	96	35,8
Da 4 a 7 anni fa	95	35,4
Più di 7 anni fa	77	28,7
<i>Totale</i>	<i>268</i>	<i>100,0</i>

40. Hai iniziato a frequentare la scuola in Italia nella...	V.a.	V.%
Scuola dell'infanzia	80	29,6
Scuola primaria	137	50,7
Scuola secondaria di I grado	53	19,6
<i>Totale</i>	<i>270</i>	<i>100,0</i>

41. Quale è la tua cittadinanza? (autodichiarazione)	V.a.	V.%
Italiana	655	69,2
Non italiana	291	30,8
Dichiara italiana ma forse non lo è	92	9,6
<i>Totale</i>	<i>1038</i>	<i>100,0</i>

42.1. Quale titolo di studio ha tuo padre?	V.a.	V.%
Non ha nessun titolo	56	7,3
Licenza di scuola elementare	25	3,3
Licenza di scuola media	202	26,4
Diploma di scuola superiore	298	39,0
Laurea	184	24,1
<i>Totale</i>	<i>765</i>	<i>100,0</i>

42.2. Quale titolo di studio ha tua madre?	V.a.	V.%
Non ha nessun titolo	53	6,6
Licenza di scuola elementare	30	3,8
Licenza di scuola media	173	21,7
Diploma di scuola superiore	320	40,2
Laurea	221	27,7
<i>Totale</i>	<i>797</i>	<i>100,0</i>

43.1. Area di provenienza del padre	V.a.	V.%
Italia	613	60,8
Africa sub sahariana	34	3,4
America Latina	121	12,0
Asia	75	7,4
Est Europa	5	0,5
Europa UE	71	7,0
Nord Africa	89	8,8
<i>Totale</i>	<i>1008</i>	<i>100,0</i>

43.2. Area di provenienza della madre	V.a.	V.%
Italia	590	58,0
Africa sub sahariana	69	6,8
America Latina	33	3,2
Asia	126	12,4
Est Europa	82	8,1
Europa UE	17	1,7
Nord Africa	100	9,8
<i>Totale</i>	<i>1017</i>	<i>100,0</i>

<i>44.1. Che tipo di lavoro fa tuo padre?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Non lavora (casalinga, disoccupato, in cerca di occupazione)	29	3,0
Lavora senza posto fisso	54	5,5
Lavora con posto fisso (o in proprio) part time	47	4,8
Lavora con posto fisso (o in proprio) full time	776	79,5
Pensionato	70	7,2
<i>Totale</i>	<i>976</i>	<i>100,0</i>

<i>44.2. Che tipo di lavoro fa tua madre?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Non lavora (casalinga, disoccupato, in cerca di occ.)	193	19,5
Lavora senza posto fisso	75	7,6
Lavora con posto fisso (o in proprio) part time	155	15,6
Lavora con posto fisso (o in proprio) full time	498	50,2
Pensionato	71	7,2
<i>Totale</i>	<i>992</i>	<i>100,0</i>

<i>45. Se lavora, che lavoro fa tuo padre?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Casalinghe, disoccupati, in cerca di occ., studenti universitari	5	0,6
Operai, commessi, badanti, autisti, fattorini, corrieri...	473	52,0
Ambulanti, impiegati, operai specializzati, artigiani...	155	17,1
Titolari di negozio e lavori in proprio, educatori, assistenziali	71	7,8
Consulenti, periti, insegnanti, quadri PA, militari, sacerdoti	90	9,9
Dirigenti, manager, imprenditori, liberi professionisti, docenti universitari	115	12,7
<i>Totale</i>	<i>909</i>	<i>100,0</i>

<i>46. Se lavora, che lavoro fa tua madre?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Casalinghe, disoccupati, in cerca di occ., studenti universitari	118	14,3
Operai, commessi, badanti, autisti, fattorini, corrieri...	335	40,6
Ambulanti, impiegati, operai specializzati, artigiani...	160	19,4
Titolari di negozio e lavori in proprio, educatori, assistenziali	66	8,0
Consulenti, periti, insegnanti, quadri PA, militari, sacerdoti	89	10,8
Dirigenti, manager, imprenditori, liberi professionisti, docenti universitari	58	7,0
<i>Totale</i>	<i>909</i>	<i>100,0</i>

<i>47. Con chi vivi?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Figlio unico	145	15,1
Con fratelli/sorelle	816	84,9
<i>Totale</i>	<i>961</i>	<i>100,0</i>
Con entrambi i genitori	821	84,5
Solo con madre	126	13,0
Solo con padre	20	2,1
Con altri conviventi	5	0,5
<i>Totale</i>	<i>972</i>	<i>100,0</i>

<i>48. A quale religione appartieni?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Cristiana cattolica	732	71,3
Altra - cristiana	54	5,3
Musulmana	94	9,2
Altra religione	89	8,7
Nessuna	57	5,6
<i>Totale</i>	<i>1026</i>	<i>100,0</i>

50. Ti consideri praticante (osservante) della tua religione?	V.a.	V.%
Sì	743	74,6
No	253	25,4
<i>Totale</i>	996	100,0

51. Ti avvali dell'Insegnamento della religione cattolica a scuola (IRC)?	V.a.	V.%
Sì	669	67,4
No	323	32,6
<i>Totale</i>	992	100,0

52. Come riesci a scuola?	V.a.	V.%
Molto bene	260	25,3
Bene	463	45,1
Né bene né male	249	24,3
Abbastanza male	33	3,2
Male	21	2,0
<i>Totale</i>	1026	100,0

53. Livelli di profitto scolastico (media dei voti)	V.a.	V.%
Meno di 6	159	16,1
Da 6 a 6,9	372	37,7
Da 7 a 7,9	291	29,5
Da 8 a 10	165	16,7
<i>Totale</i>	987	100,0

54. Ti è mai capitato di ripetere l'anno scolastico?	V.a.	V.%
No, mai	896	86,9
Sì, nella scuola primaria	35	3,4
Sì, nella scuola secondaria di I grado	100	9,7
<i>Totale</i>	1031	100,0

55. Qual è la tua conoscenza dell'italiano?	V.a.	V.%
<i>Lo capisco</i>		
Poco	15	1,5
Abbastanza bene	56	5,4
Bene	225	21,8
Molto bene	736	71,3
<i>Totale</i>	1032	100,0
<i>So parlare</i>		
Poco	14	1,4
Abbastanza bene	58	5,7
Bene	280	27,3
Molto bene	672	65,6
<i>Totale</i>	1024	100,0
<i>So leggere</i>		
Poco	14	1,4
Abbastanza bene	77	7,5
Bene	279	27,3
Molto bene	653	63,8
<i>Totale</i>	1023	100,0

<i>So scrivere</i>		
Poco	18	1,8
Abbastanza bene	111	10,9
Bene	295	28,8
Molto bene	599	58,6
<i>Totale</i>	<i>1023</i>	<i>100,0</i>

<i>54. Ci sono altre lingue che conosci bene?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Sì	856	85,3
<i>In particolare:</i>		
Lingue russe (russo, moldavo, rumeno...)	31	3,6
Albanese	14	1,6
Arabo	50	5,8
Singalese	4	0,5
Lingue slave (kosovaro, macedone, bulgaro...)	10	1,2
Tagalog	25	2,9
Lingue indeuropee (hindi, urdo, bangla, punjabi...)	28	3,3
Inglese	418	48,8
Portoghese	8	0,9
Francese	79	9,2
Tedesco	7	0,8
Spagnolo	135	15,8
Cinese	20	2,3
Lingue Africa subs.(wolof, twi, amarico...)	9	1,1
Altre europee (ceco, polacco, greco...)	18	2,1
No	148	14,7
<i>Totale</i>	<i>1004</i>	<i>100,0</i>

<i>55. Se sì, qual è la tua conoscenza di questa lingua (1^ lingua oltre l'italiano)?</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
<i>Lo capisco</i>		
Poco	39	4,4
Abbastanza bene	265	30,1
Bene	300	34,1
Molto bene	276	31,4
<i>Totale</i>	<i>880</i>	<i>100,0</i>
<i>So parlare</i>		
Poco	60	6,9
Abbastanza bene	290	33,1
Bene	271	31,0
Molto bene	254	29,0
<i>Totale</i>	<i>875</i>	<i>100,0</i>
<i>So leggere</i>		
Poco	96	11,0
Abbastanza bene	235	26,9
Bene	313	35,8
Molto bene	230	26,3
<i>Totale</i>	<i>874</i>	<i>100,0</i>
<i>So scrivere</i>		
Poco	144	16,5
Abbastanza bene	282	32,2
Bene	284	32,5
Molto bene	165	18,9

<i>Totale</i>	875	100,0
56. Se sì, qual è la tua conoscenza di questa lingua (2^ lingua oltre l'italiano)?	V.a.	V.%
<i>Lo capisco</i>		
Poco	101	14,1
Abbastanza bene	278	38,7
Bene	238	33,1
Molto bene	101	14,1
<i>Totale</i>	718	100,0
<i>So parlare</i>		
Poco	120	16,9
Abbastanza bene	304	42,7
Bene	210	29,5
Molto bene	78	11,0
<i>Totale</i>	712	100,0
<i>So leggere</i>		
Poco	93	13,0
Abbastanza bene	262	36,7
Bene	259	36,3
Molto bene	99	13,9
<i>Totale</i>	713	100,0
<i>So scrivere</i>		
Poco	151	21,2
Abbastanza bene	281	39,4
Bene	192	26,9
Molto bene	89	12,5
<i>Totale</i>	713	100,0

57. Negli ultimi 5 anni hai cambiato casa?	V.a.	V.%
No, ho sempre abitato nella stessa casa	623	63,7
Sì, e sono rimasto nello stesso quartiere	85	8,7
Sì, e sono rimasto nella stessa città	178	18,2
Sì, prima abitavo in una provincia/regione diversa	65	6,6
Sì, ho cambiato anche stato	27	2,8
<i>Totale</i>	978	100,0

Ringraziamenti

Si ringraziano, per la preziosa collaborazione alla ricerca, i dirigenti e gli insegnanti degli istituti scolastici:

I.C. Cabrini - S. Angelo Lodigiano (LO)
I.C. Alberico da Rosciate (BG)
I.C. Como centro (CO)
I.C. Dedalo Gussola - S. Giovanni in Croce (CR)
I.C. Foscolo Vescovato - Ostiano (CR)
I.C. Gonzaga (MN)
I.C. Lecco 4 (LC)
I.C. Narcisi (MI)
I.C. Ponte S. Pietro - Ponte S. Pietro (BG)
I.C. Stoppani (MI)
I.C. Via Boccaccio - Cologno M. (MI)
I.C. Via Polesine (MI)
I.C. Via Russo (MI)
SMS Maffucci-Pavoni (MI)

che hanno acconsentito e collaborato alla somministrazione del questionario e tutti gli studenti e le studentesse delle classi che hanno preso parte alla rilevazione. Un ringraziamento anche agli insegnanti e ai dirigenti che hanno preso parte alle interviste ed ai focus group realizzati nel corso della ricerca.

Arnoldi Laura, Scuola Sec. I grado di Leffe (Leffe - BG)
Baccolo Simona, Scuola Sec. I grado dell'IC di Vobarno (BS)
Bartoli Luisa, Scuola dell'infanzia e primaria di Asola (Asola - MN)
Bennati Concetta, Scuola Sec. I grado Volta Battisti (Cologno M. - MI)
Bianchi Annalisa, Scuola Sec. I grado Cardarelli (MI)
Biggi Lisa, CFP AFOL Paullo (Paullo - MI)
Birri Fiorella, IP Pesenti (BG)
Cantù Paola, CFP Paullo Afol (MI)

Capello Elena, Scuola Sec. I grado BG (BG)
Carbone Giuseppina, ICS Grossi (MI)
Cattaneo Laura, CFP Patronato S. Vincenzo (BG)
Ceccarelli Gorini Elena, ITS L. Casale di Vigevano (PV)
De Vita Annalisa, Scuola Sec. I grado Zingonia (Zingonia - BG)
Fiorona Stefania, CFP Engim Lombardia (Valbrembo - BG)
Folgarait Maria, ITC Lunardi (BS)
Ghiringhelli Falvia, Scuola Sec. I grado Pescarenico (MI)
Giurdanella Giuseppina, IC Narcisi (MI)
Malanchini Massimo, CFP Patronato S. Vincenzo (BG)
Martino Ida, Scuola Sec. I grado Pescarenico (MI)
Martulano Michela, CFP Paullo Afol (MI)
Matteotti Ludovico, ICP Golgi (BS)
Musco Elena, CFP Zanardelli (BS)
Parolini Umberto, IC di Asola (Asola MN)
Pea Sergio, IPS Fortuny (BS)
Petrella Maria Rita, ITC Primo Levi (Bollate - MI)
Piccini Fulvia, Scuola Sec. I grado Mompiani (BS)
Premoli Luisa, IPS Golgi (BS)
Sorzi Luigi, CFP Engim Lombardia (Valbrembo - BG)
Tomasini Cristina, IIS Capirola (Leno - BS)
Tonoli Annamaria, ITC Abba Ballini (BS)

Le pubblicazioni dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità

I rapporti regionali

2002

- Ambrosini M. (a cura di), *I volti della solidarietà. Immigrazione e terzo settore in Lombardia. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Bellaviti P., Granata E., Novak C., Tosi A., *Le condizioni abitative e l'inserimento territoriale degli immigrati in Lombardia. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La prima indagine regionale. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Colasanto M., Zanfrini L. (a cura di), *Sostenere il lavoro. Le attività dei Centri per l'impiego a favore dei lavoratori extra-comunitari. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Cologna D., Zanuso R. (a cura di), *Gli interventi di accoglienza per gli immigrati nelle province di Milano e Varese. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2001*, Milano, 2002.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Report on migrations in Lombardy 2001*, Milano, 2002.
- Pasini N., Pullini A., *Nascere da stranieri. I punti nascita in Lombardia. Rapporto 2001*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2002.

2003

- Ambrosini M. (a cura di), *Immigrazione e terzo settore in Lombardia. La seconda indagine. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La seconda indagine regionale. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.
- Cologna D., Gulli G. (a cura di), *Gli interventi di accoglienza per gli immigrati nelle province di Brescia e Cremona. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto2002. Volume primo*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto2002. Volume secondo*, Milano, 2003.
- Pasini N., Pullini A. (a cura di), *Immigrazione e salute in Lombardia. Una riflessione interdisciplinare. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2003.

2004

- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La terza indagine regionale. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Colasanto M. (a cura di), *L'occupazione possibile. Percorsi tra lavoro e non lavoro e servizi per l'inserimento lavorativo dei cittadini non comunitari*, Pubblicazione nell'ambito dell'accordo di programma con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali realizzato dall'ARL in collaborazione con l'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, finanziato dalla regione Lombardia, Milano, 2004.
- Cologna D., Mauri L. (a cura di), *Gli interventi di accoglienza per gli immigrati. L'indagine nelle province di Bergamo, Lecco e Como. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2003. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2004.
- Pasini N. (a cura di), *La salute degli immigrati in Lombardia. Problemi e prospettive*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.
- Tosi A. (a cura di), *Le politiche locali per l'accoglienza e l'integrazione nel quadro dei programmi regionali per l'immigrazione. Rapporto 2003*, Fondazione Ismu, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2004.

2005

- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Un'assistenza senza confini. Welfare "leggero", famiglie in affanno, aiutanti domiciliari immigrate. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Besozzi E. (a cura di), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Besozzi E., Tiana M.T. (a cura di), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quarta indagine regionale. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Colasanto M., Lodigiani R. (a cura di), *Complementare, sostitutivo, discriminato? Il lavoro immigrato in Lombardia tra programmazione dei flussi e funzionamento del mercato del lavoro. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2004. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2005.
- Gusmeroli A., Ortensi L., Pasini N., Pullini A., *La domanda di salute degli immigrati. Rapporto 2004*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2005.

2006

- Ambrosini M. (a cura di), *Costruttori di integrazione. Gli operatori dei servizi per gli immigrati. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2006.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2006.
- Blangiardo G.C., *L'immigrazione straniera in Lombardia. La quinta indagine regionale. Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2005. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2006.

2007

- Ambrosini M., Tosi A. (a cura di), *Vivere ai margini. Un'indagine sugli insediamenti rom e sinti in Lombardia. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La sesta indagine regionale. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *La domanda di lavoro immigrato. Problemi e prospettive. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Colombo M., *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche. Anno 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2006. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2007.
- Pasini N. (a cura di), *Mutilazioni genitali femminili: riflessioni teoriche e pratiche. Il caso della Regione Lombardia. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.
- Pullini A., *La salute della donna immigrata in Lombardia. Analisi dei dati e assistenza/accoglienza dedicata. Rapporto 2006*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2007.

2008

- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La settima indagine regionale. Rapporto 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *L'eticizzazione del mercato del lavoro lombardo. Rapporto 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.

- Demarchi C., Papa N., *Certifica il tuo italiano. La lingua per conoscere e farsi conoscere. Una sperimentazione della Regione Lombardia*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2007. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2008.
- Grandi F. (a cura di), *Il diritto d'asilo in Lombardia. Il quadro normativo e la rete territoriale dei servizi d'accoglienza e integrazione. Rapporto 2007*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2008.

2009

- Ambrosini M., Tosi A. (a cura di), *Favelas di Lombardia. La seconda indagine sugli insediamenti rom e sinti. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'ottava indagine regionale. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *I percorsi di mobilità del lavoro immigrato. Primi riscontri per una lettura del caso lombardo. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2008. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2009.
- Grandi F. (a cura di), *Il diritto d'asilo in Lombardia: nuove procedure, integrazione, non accoglienza e dimenticanza. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2009.

2010

- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E., *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti d'origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La nona indagine regionale. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.
- Colussi E., *Repertorio di buone pratiche di educazione interculturale in Lombardia. Anno 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.
- Demarchi C., Locatelli F. (a cura di), *Certifica il tuo italiano: per un modello regionale d'intervento*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Dieci anni di immigrazione in Lombardia. Rapporto 2009*, Milano, 2010.

- Marcaletti F. (a cura di), *Valore Lavoro: integrazione e inserimento lavorativo di rom e sinti*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2010.
- Pullini A., *I codici Stp in Lombardia. Dalle disuguaglianze sociali alle disparità di salute. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2010.
- Tosi A., *Minimi di integrazione. Gli sportelli per gli immigrati in Lombardia. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2010.
- Valtolina G.G. (a cura di), *Famiglie immigrate e inclusione sociale: i servizi e il territorio*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2010.
- Vergani A., Locatelli F., Riniolo V. (a cura di), *Tra inserimento sociale e sostenibilità dei flussi migratori. Una sperimentazione in Lombardia*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2010.

2011

- Agustoni A., Alietti A. (a cura di), *Migrazioni, politiche urbane e abitative: dalla dimensione europea alla dimensione locale*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2011.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva, E. (a cura di), *Incontrarsi e riconoscersi. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2011.
- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La decima indagine regionale. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2011.
- Caselli M., Grandi F. (a cura di), *Volte e percorsi delle associazioni di immigrati in Lombardia. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2011.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *Immigrazione e mercati del lavoro: gli impatti della crisi in Lombardia. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2011.
- Colombo M., Santagati M., *Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale. Guida per il tutor di scuola*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, *Decimo rapporto sugli immigrati in Lombardia. Anno 2010*, Milano, 2011.

2012

- Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2012.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi-etnicità, Milano, 2012.

- Blangiardo G.C. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. L'undicesima indagine regionale. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2012.
- Colasanto M., Marcaletti F. (a cura di), *Famiglie immigrate, tempi di vita e tempi di lavoro. La conciliazione come questione emergente. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2012.
- Farina P., Ignazi S. (a cura di), *Catene invisibili. Strumenti e dati per comprendere la prostituzione straniera e promuovere percorsi emancipativi*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano, 2012.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Rapporto 2011. Gli immigrati in Lombardia*, Milano, 2012.

I rapporti provinciali

2003

- Farina P. (a cura di), *Viste da vicino. L'immigrazione femminile nella provincia di Mantova. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Mantova, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Bergamo, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Bergamo. Rapporto Statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu – Provincia di Bergamo. Anno 2002*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Brescia, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Rapporto Provinciale a cura della Fondazione Ismu e dell'Osservatorio Provinciale sull'immigrazione di Brescia. Anno 2002*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Cremona, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Cremona. Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu – Provincia di Cremona. Anno 2002*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lodi, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Lodi. Terzo Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu – Provincia di Lodi. Anno 2002*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Sondrio, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Sondrio. Primo Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu – Provincia di Sondrio. Anno 2002*, Milano, 2003.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Varese, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Varese. Rapporto statistico dell'Osservatorio Fondazione Ismu – Provincia di Varese. Anno 2002*, Milano, 2003.
- Lanzani A. (a cura di), *Dare spazio alle differenze. Insediamento e presenza straniera nella provincia di Lecco. Rapporto 2002*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lecco, Milano, 2003.

2004

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Bergamo, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Bergamo. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale sull'immigrazione di Brescia, *L'immigrazione straniera in provincia di Brescia. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Como, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Approfondimento territoriale nella Provincia di Como. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2003*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Cremona, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Cremona. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lecco, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Lecco. Annuario statistico Anno 2003. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Lodi, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Lodi. Annuario statistico Anno 2003. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Mantova, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Mantova. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Milano, *Approfondimento territoriale: il caso della Provincia di Milano. Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2003*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Prefettura di Pavia-Ufficio territoriale del Governo, *Approfondimento territoriale: il caso della Provincia di Pavia. Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2003*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Sondrio, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella Provincia di Sondrio*, Milano, 2004.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Varese, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Anno 2003. Approfondimento territoriale nella Provincia di Varese. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2004.

2005

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale sull'immigrazione di Brescia, *L'immigrazione straniera in provincia di Brescia. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provinciale di Como, *Annuario statistico dell'immigrazione straniera. Approfondimento territoriale nella Provincia di Como. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità. Anno 2004*, Milano, 2005.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *L'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Anno 2004*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2004. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2005.

2006

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Terzo Rapporto sull'immigrazione straniera in Provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2006.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2006.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2005. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2006.
- Maiorino S., Ortensi L., Valtolina G.G. (a cura di), *Ricongiungimenti familiari di immigrati in Provincia di Milano. Indagine conoscitiva: l'esperienza del servizio Minori e Famiglia della Provincia di Milano*, Fondazione Ismu, Osservatorio Provinciale di Milano, Milano, 2006.

2007

- Farina P. (a cura di), *Futuro plurale. Percorsi dei giovani stranieri nel mantovano*, Fondazione Ismu, Osservatorio Provinciale di Mantova, Milano 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Bergamo, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Como. Annuario statistico 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Como, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Cremona, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Lecco, 2007.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Lodi, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Mantova, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Quarto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Pavia, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Sondrio, 2007.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2006. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Varese, 2007.

2008

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *L'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Anno 2007*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Anno 2007*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Quinto Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2008.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2007.*

Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2008.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2007. Dettaglio per i 22 Ambiti Territoriali e per la Provincia di Monza, Milano, 2008.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Quinto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2008.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2008.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2007. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2008.*

Marcaletti F. (a cura di), *Lavoratori immigrati e fenomeno infortunistico in provincia di Sondrio*, Fondazione Ismu, Osservatorio Provinciale di Sondrio, Milano, 2008.

2009

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *L'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Anno 2008*, Milano, 2009.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella Provincia di Brescia. Anno 2008*, Milano, 2009.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Sesto Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano 2009.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2009.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2009.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2009.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2009.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2008. Milano, 2009.*

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza-Brianza, *Primo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza-Brianza. Annuario statistico. Anno 2008*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Sesto rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2008. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2009.

2010

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Settimo Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Dodicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità*, Milano, 2010.

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza-Brianza, *Secondo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza-Brianza. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Settimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2010.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2009. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2010.

2011

- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Bergamo, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Bergamo. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Brescia, *L'immigrazione straniera nella provincia di Brescia. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Como, *Ottavo Rapporto sull'immigrazione straniera in provincia di Como. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Cremona, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Cremona. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lecco, *Dodicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lecco. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Lodi, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Lodi. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Mantova, *Undicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Mantova. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità*, Milano, 2011.
- Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Milano, *Tredicesimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Milano. Annuario statistico. Anno 2010.*

Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Monza-Brianza, *Terzo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Monza-Brianza. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Pavia, *Ottavo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Pavia. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Sondrio, *Nono rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Sondrio. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.*

Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Provincia di Varese, *Decimo rapporto sull'immigrazione straniera nella provincia di Varese. Annuario statistico. Anno 2010. Nel quadro delle attività dell'Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano, 2011.*

I volumi sono consultabili a Milano, presso il Centro Documentazione (Ce.Doc.) della Fondazione Ismu in via Galvani n. 16, aperto il lunedì, il mercoledì e il giovedì dalle 9.30 alle 16.00 e il martedì dalle ore 9.30 alle ore 17.30. È possibile accedere ai testi anche collegandosi ai siti: www.orimregionelombardia.it e www.ismu.org.