

UNIVERSITÁ DEGLI STUDI DI TRENTO
FACOLTÁ DI SOCIOLOGIA

TESI DI LAUREA

INCONTRI CON L'ALTRO MONDO
RICERCA SULLA PERCEZIONE DELLO
STRANIERO E SULL'INTEGRAZIONE
SCOLASTICA

RELATORE
CARLO BUZZI

LAUREANDO
ANTHONY KINGSLEY
FRIZZERA

ANNO ACCADEMICO 2003/04

Questo lavoro è dedicato in particolar modo ai ragazzi delle classi di Cognola dell'anno scolastico 2003/04, ad Anastasya, Alessandra, Alessandro, Luisa, Bianca, Estefania, Bogdan, Radwan, Jawad, El Habib, Giulia, Linda e Stefano, in maniera speciale alle classi I E, I C e II C; ai professori Mahamet Timera e Chapour Haghigat dell'università di Paris VII, a Mamadou Sow, Peter Tesfamariam e Fousseyni Bagayoko, e a tutte le persone di ogni luogo e paese, incontrate durante il mio cammino.

INTRODUZIONE

Vent'anni fa la scuola italiana, e ancora di più quella trentina, si presentava in *bianco e nero*: una maggioranza schiacciante di studenti italiani e uno scarsissimo numero di ragazzi stranieri o adottati, delle vere e proprie “mosche bianche”. Oggi la scuola, specchio principale della società che cambia, è in *technicolor*: in ogni scuola vi sono ragazzi provenienti da altri paesi, non occorre andare nelle classi elementari della capitale o nel quartiere cinese di Prato per accorgersene, è sufficiente entrare una mattina alle scuole “Pigarelli” di Gardolo o alle “Manzoni” di Trento: per un momento si rischierà di essere sorpresi da un'eterogeneità di volti dai tratti esotici, che sono ben lontani dai canoni estetici latini, ma portano con sé tutta la bellezza e la diversità del nostro mondo. La multiculturalità in ogni ambito della società porta con sé sia enormi benefici che numerosi scompensi: essendo la scuola il luogo principale in cui si formano gli uomini del futuro e in cui si riceve buona parte della propria educazione, è sembrato di estremo interesse analizzare, in molteplici modi, il rapporto esistente tra italiani e stranieri all'interno di essa. Poche sono le ricerche al riguardo e rarissime sono le ricerche che prendono in considerazione la categoria di età che va dai 10 ai 14 anni, periodo cruciale per la formazione della propria identità e per il rafforzamento dei propri punti di vista.

Si deve quindi partire da un dato di fatto oggettivo: l'Italia è estremamente indietro, se paragonata al resto d'Europa, nel campo dell'educazione alla multiculturalità intesa come insieme di studi e processi volti ad un'educazione generale del singolo individuo più dinamica e più attuale rispetto al passato.

Questa tesi vuole dare un piccolo contributo affinché aumenti la diffusione di un approccio educativo interculturale nei singoli istituti, e si riduca il vuoto nel campo delle ricerche specifiche riguardanti gli alunni stranieri nelle scuole italiane.

PARTE PRIMA

IL FENOMENO MIGRATORIO IN ITALIA

Prima di poter affrontare il nodo principale di questa tesi, ovvero il livello di integrazione degli studenti, figli di genitori “stranieri”, nel senso lato del termine, è necessario focalizzare l’attenzione sull’ambiente extra-scolastico che circonda gli alunni in questione, in particolar modo l’ambiente familiare. L’importanza della famiglia risiede nel fatto che essa è, in qualsiasi cultura, la fonte privilegiata nella quale si imparano norme e regole, da attuare poi all’esterno di essa; un’educazione impartita in un modo piuttosto che in un altro, l’insegnamento di valori specifici di una cultura, le pratiche religiose, ecc...hanno un notevole peso sul successivo sviluppo sociale del figlio, tanto da far distinguere a Bourdieu un capitale familiare (frutto di quanto sopra descritto) da uno prettamente scolastico.¹

E’ molto frequente che un eventuale disagio di un alunno straniero, sia riconducibile ad un disagio familiare, a sua volta ricollegabile, spesso, a problemi meramente economici, oltre che di adattamento alle nuove condizioni di vita: è da ricordare, a tale proposito, anche se può sembrare scontato, che l’emigrazione in un paese altro dal proprio è sempre e comunque, per quanto possa avvenire in modo apparentemente facile, un trauma, piccolo o grande, a seconda degli avvenimenti vissuti. Prima di affrontare quindi le problematiche relative ai giovani stranieri è necessario individuare le problematiche vissute ed affrontate dai loro genitori arrivando nel nostro paese.

Il fenomeno dell’immigrazione comprende al suo interno un variegato caleidoscopio di altre problematiche ad esso strettamente correlate: qui mi soffermerò però, per volontaria scelta, solo su alcuni temi che ritengo fondamentali per quanto riguarda le possibili ripercussioni sugli eventuali figli in età scolare.

E’ opportuno sottolineare, in special modo, la tendenza, ormai assodata, alla stabilizzazione degli stranieri nel nostro paese, prova ne siano diversi fattori tra i quali l’aumento della scolarità dei ragazzi immigrati, di cui parlerò nel capitolo seguente, il diffondersi dei matrimoni tra coppie miste, il ricongiungimento familiare. In particolare i matrimoni misti, che riguardano soprattutto l’unione tra italiani e stranieri e meno, ma in crescita, l’unione tra due appartenenti a etnie diverse, proiettano, in maniera involontaria, l’Italia nella società del futuro, una società dove la commistione etnica, al di là dei

¹ Bourdieu P. e Passeron L., *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini, 1972

sempiterni rigurgiti fondamentalisti, sembra essere l'inevitabile conclusione. Se si guarda però l'esperienza di paesi più all'avanguardia, rispetto a quest'ultimo fenomeno, si può notare, abbandonando così aspettative troppo positive, che il tasso di divorzi dei matrimoni misti è molto più alto, fatto facilmente spiegabile con le normali difficoltà dell'unione tra due coniugi, aumentate però dalla differenza culturale che inevitabilmente li separa: non riuscendo a colmare, la società in genere, tale gap, spetta al singolo individuo cercare di abbattere le eventuali barriere religiose o di altro genere che possano frapporsi nella coppia. Nel decennio degli anni Novanta la frequenza dei matrimoni misti è quasi raddoppiata, arrivando a toccare quota 20.000 unità nel 2000. In maggior parte, per il 61,5% del totale, sono matrimoni tra un italiano e una donna straniera (soprattutto dell'est europeo o sudamericana), per il 20,2% tra due individui stranieri (appartenenti però a paesi dell'Unione Europea o del Nordamerica) e per il restante 18,3% tra un uomo straniero e una donna italiana: i matrimoni misti vengono praticati, con una leggera prevalenza, nel Nord Italia.² E' doveroso aggiungere che spesso tali unioni sono meramente funzionali allo scopo di ottenere la cittadinanza italiana: i famosi matrimoni di comodo, questi ultimi statisticamente più frequenti con donne provenienti dai paesi dell'Est. Vi è un ulteriore appunto da fare: risulta spesso essere la nascita di un figlio la causa dell'instabilità di una coppia mista. Il futuro del figlio, infatti, causa indirettamente un esacerbato incontro/scontro fra le culture di appartenenza dei genitori, nell'ambito dell'educazione, della religione, della cultura...Ad esempio si è riscontrato una sorta di senso di inferiorità da parte del genitore immigrato, comportamento che si proietta poi al figlio nell'assimilazione della cultura "diversa" rispetto a quella nazionale, con conseguenti grossi problemi identitari. Non si possono quindi disgiungere i ragazzi in età scolare dal contesto sociale/culturale/economico in cui vivono, contesto che può spiegare o fornire quanto meno delle giustificazioni per eventuali comportamenti scolastici particolari.

1.1 ITALIA: UN'INTEGRAZIONE DIFFICILE

In base al dpr. 5 agosto 1998 si definisce integrazione il *processo di non discriminazione e di inclusione delle differenze, nel costante e quotidiano tentativo di tenere insieme principi universali e particolarismi, che prevenga situazioni di emarginazione, frammentazione e ghettizzazione che minaccino l'equilibrio e la coesione sociale e affermi principi universali*

² I dati che riporto in questo capitolo provengono, salvo diversa indicazione, da *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003* a cura di M. Ambrosini e P. Boccagni, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003

*come il valore della vita umana, della dignità e della persona, il riconoscimento della libertà femminile, la valorizzazione e la tutela dell'infanzia, sui quali non si possono concedere deroghe neppure in nome del valore della differenza.*³

Questa potrebbe essere definita come una dichiarazione di intenti dello stato italiano riguardo l'integrazione degli stranieri residenti entro i confini nazionali. Purtroppo la realtà dei fatti si scontra con l'idea diffusa di una società omogenea e compatta, attorno ad un modello di civiltà europeo/mediterranea, nella quale i nuovi arrivati (che hanno ormai superato il milione e mezzo di individui, comprendendo anche i clandestini), etichettati, inconsciamente e non, come diversi e minacciosi sono accettati solo nella misura in cui aderiscano totalmente al modello di vita locale: viene indirettamente richiesta allo straniero una spersonalizzazione del sé e l'acquisizione "spontanea", nel più breve tempo possibile, di usi e costumi locali, pena l'ulteriore abbandono in uno stato di marginalità ancora maggiore. La sindrome a cui si fa riferimento è quella storicamente ben nota e ricorrente del "barbaro alle porte dell'Impero", l'integrazione per gli immigrati non è una scelta ma un'imposizione, motivata dall'atavica paura degli autoctoni di perdere altrimenti le proprie radici culturali, il terrore spesso mediaticamente indotto della contaminazione culturale.

Gli stranieri in Italia sono ben accetti basta che, oltre ad essere ovviamente in regola con i permessi, si italianizzino in fretta. Tali paure, frutto fondamentalmente di una generalizzata ignoranza sommata alla paura del diverso, sono perlomeno comprensibili se si considera che l'immigrazione, recente e passata, mette, in maniera inevitabile, in crisi la solidarietà meccanica di Durkheim. Al posto di questo legame basato su somiglianza e vicinanza di interessi, si sostituisce il concetto più complesso di solidarietà organica, che richiede la capacità di unire gruppi dissimili ma interdipendenti e richiede implicitamente uno sviluppo superiore delle nostre società, un'evoluzione: l'arrivo di popolazione immigrata si configura infatti come un processo strutturale in cui l'iniziativa di persone in cerca di una vita nuova e migliore si incontra con la domanda del nostro sistema economico.

Peculiare e sorprendente aspetto nella situazione italiana è proprio il ricorso a manovalanza straniera a fronte di una persistente disoccupazione interna, ricorso spiegabile con le caratteristiche insite nell'economia del nostro paese (sviluppo delle piccole e medie imprese, diffusione del lavoro nero) e con le caratteristiche specifiche delle ondate migratorie che arrivano nella penisola, più o meno tutte migrazioni per lavoro (e non per studio o altro).

³ Dpr 5 agosto 1998, documento programmatico relativo alle politiche dell'immigrazione e degli stranieri nel territorio dello stato, parte terza, in M. Ambrosini, *La fatica di integrarsi*, Il mulino, Bologna, 2001

1.2 MODELLI D'INTEGRAZIONE A CONFRONTO E BREVE GLOSSARIO DELLA SOCIOLOGIA DELLE MIGRAZIONI

Il modello teorico, riguardo le migrazioni, cui fa riferimento l'Italia è totalmente sui generis; è necessario quindi ricordare qui sinteticamente i modelli più diffusi:

- modello dell'immigrazione temporanea: diffuso in Germania fino al 1999; l'immigrato fa parte di un fenomeno temporaneo, è un lavoratore ospite, funzionale al buon andamento dell'economia e della società; al termine del contratto egli è costretto a ritornare nel paese di origine;
- modello assimilativo: è per antonomasia quello francese, nel quale le distinzioni etniche, religiose e sociali dovrebbero venire appianate dall'adesione totale dell'immigrato al modello di cittadinanza repubblicano, con la rapida acquisizione di usi e costumi transalpini;
- modello multiculturale: è quello proprio della Gran Bretagna, dove esistono minoranze interne straniere già consolidate (Indiani, Pakistani, Afro-antillani); è insita in tale modello una fondamentale idea di reciproca tolleranza, nonché un'organizzazione sociale pluralistica, è la classica metafora della salad bowl, il piatto di verdure dove tutti gli ingredienti sono vicini all'insalata, ma mantengono la loro diversità, in maniera funzionale rispetto al prodotto finale (il gusto tipico del piatto);
- modello americano: è il famoso melting pot, il crogiuolo di razze, temuto in Europa e ormai assodato oltreoceano; la cittadinanza americana unifica tutte le diversità, creando una nuova identità unica e peculiare che trascende i confini di qualsiasi particolarismo;
- modello implicito: è quello italiano, si può riassumere in quattro concetti chiave: a) l'insediamento spontaneistico degli immigrati, b) la scarsa regolazione istituzionale sia per i controlli che per l'ambito dell'integrazione, c) la ricezione dello straniero contrastata e ambigua da parte della società ed infine d) l'inserimento precario dello straniero nel settore lavorativo, però con una straordinaria capacità di cogliere ed adattarsi ai fabbisogni economici del paese.

A questo punto è necessario, onde evitare possibili e facili fraintendimenti, definire alcune distinzioni fondamentali, in particolare i seguenti termini: immigrato, migrante, rifugiato e apolide.

L'immigrato è una persona di nazionalità straniera che si insedia per svariati motivi, primo fra tutti la ricerca di un lavoro, nel paese ricevente; il migrante è invece chi partecipa ad un

fenomeno collettivo di spostamento di masse di individui e si sposta riproducendo in maniera identica, nella società ricevente, il suo modo di vivere (gli Zingari sono l'esempio lampante di un popolo migrante); il rifugiato è chi fugge dal proprio paese in seguito spesso a colpi di stato e rovesciamenti politici che portano a persecuzioni di carattere religioso, ideologico o razziale, la figura del rifugiato è spesso unita a quella del richiedente asilo politico e viene frequentemente e superficialmente considerata alla stregua di quella dell'immigrato; l'apolide è uno dei casi più rari e consiste in un individuo che ha perso la cittadinanza originaria e non ha ancora acquisito quella del paese ospitante, una persona sospesa tra due mondi, totalmente *déraciné*.⁴

1.3 BREVE SINTESI DEI PROCESSI MIGRATORI IN ITALIA DAL DOPOGUERRA AD OGGI

In Italia il processo migratorio è relativamente recente, se si eccettua l'arrivo di alcune piccole avanguardie migratorie (ad esempio i cinesi) già agli inizi degli anni '50, nelle grandi città. Esistevano poi sparute comunità di individui provenienti da ex-colonie del breve impero italiano, comunità presenti ancora oggi come Somali, Eritrei ed Etiopi: esigua inoltre la presenza di rifugiati politici provenienti perlopiù da paesi in guerra (Vietnam) o governati da sanguinose dittature di destra come Argentina e Cile. I primi gruppi consistenti di immigrati arrivano però nel periodo della recessione economica seguita alla guerra del Kippur nel 1973: provengono in maggioranza dai paesi del Maghreb e del Sahel, in particolare Marocco, Tunisia e Senegal. Tali persone entrano nel nostro paese, spesso tramite visti turistici, in quanto l'Italia non era ancora classificata come paese di immigrazione e i controlli alle frontiere erano estremamente scarsi: essi diventano i primi venditori ambulanti, i quali aumenteranno di numero negli anni Ottanta, assumendo la poco gloriosa denominazione di "vù cumprà".

L'arrivo di nuovi immigrati aumenta in maniera esponenziale durante tutto il decennio seguente, tanto da costringere il governo a riconoscere, tardivamente, in chiave istituzionale la figura dell'immigrato, disgiunta dalla figura dello straniero tout court, con una conseguente revisione delle norme di pubblica sicurezza ad esso relative: la legge in questione è la numero 943 del 30 dicembre 1986, promulgata ben tredici anni dopo l'arrivo dei primi gruppi di immigrati. La seguente sanatoria che porta alla regolarizzazione di 119.000 persone dà un'idea della portata del fenomeno e di quanto esso sia stato

⁴ M. Timera, *Africains, citoyens d'ici et de là-bas*, in *Hommes & Migrations* numéro 1239 – septembre/octobre 2002, Paris

precedentemente trascurato. Nella seconda metà degli anni '80 cominciano a popolare le metropoli della penisola anche un gran numero di badanti e collaboratrici domestiche, in gran parte provenienti dalle Filippine o da Sri Lanka e, fatto particolare, quasi tutti individui di sesso femminile.

Agli inizi degli anni '90, l'Europa occidentale in generale e l'Italia in particolare, sono chiamate ad accogliere diverse migliaia di persone che lasciano le situazioni di povertà e di guerra successive all'implosione dell'Unione Sovietica e dei suoi stati satelliti: l'Italia a causa della sua conformazione fisica e alla scarsa possibilità di rigidi controlli viene "presa d'assalto" da migranti di diverse nazionalità, in particolar modo dai vicini Albanesi, in fuga dalla miseria del dopo Hoxha.

Simbolo dell'accoglienza umanitaria italiana sono diventati ormai, nell'immaginario collettivo, i barconi stracolmi di persone, giunti al porto di Bari, dopo un faticoso viaggio iniziato sull'altra sponda dell'Adriatico. In seguito a questi avvenimenti, con la famosa "legge Martelli", diventa inevitabile far rientrare l'Italia nel novero dei cosiddetti paesi di immigrazione, quindi con un'accettazione *de facto* di tale fenomeno e dei problemi che esso comporta.

Negli anni seguenti, l'arrivo di stranieri in cerca di lavoro aumenta esponenzialmente, essendo alquanto sterili e ambigue le politiche migratorie attuate nel nostro paese: nel frattempo, dopo il primo slancio umanitario iniziale, gli Italiani si ripiegano su reazioni difensive e su paure ataviche del diverso, paure sovente cavalcate con successo da diversi esponenti politici, tra cui spiccano inevitabilmente la Lega Nord e la galassia dei partitini dell'estrema destra extra-parlamentare, troppo spesso considerati dall'opinione pubblica nazionale un fenomeno trascurabile e minoritario.

Con il nuovo sviluppo dei gruppi neonazisti tedeschi, frutto della riunificazione delle due Germanie, l'ondata xenofoba raggiunge anche l'Italia nei primi anni '90 e si ha così notizia delle prime intimidazioni, dei primi pestaggi, degli incendi nei dormitori per stranieri, il tutto minimizzato e ridotto all'agire di pochi individui, senza considerare l'aumento costante di una maggioranza silenziosa, indifferente e spesso infastidita dalla presenza in crescita di immigrati extra-comunitari. Grazie al "decreto Mancino", alla fine degli anni Novanta, vengono fortunatamente sciolte diverse organizzazioni dell'estrema destra e in contemporanea si assiste ad un rinnovato fiorire di associazioni e cooperative del terzo settore che coadiuvano e migliorano i progetti di accoglienza e integrazione svolti prima esclusivamente dalla Caritas.

Nei primi anni del secondo millennio, funestati dall'aumento dei conflitti su scala planetaria e dalla nascita di un vero e proprio terrorismo internazionale, in seguito alla tragedia delle Twin Towers, l'11 settembre 2001, in Italia non attecchisce in maniera radicale la paura dello straniero e l'islamofobia (nonostante i circa 300.000 musulmani residenti nella penisola), dando prova di una maggiore coscienza umana e di una capacità di riflessione dell'opinione pubblica superiore rispetto ad altri Stati.⁵

Tabella 1: Gli immigrati presenti in Italia, le prime dieci nazionalità, anno 2002

(fonte: Ministero degli Interni)

Paese di provenienza	Maschi	Femmine	Totale	% su popolazione italiana totale	% su totale immigrati
Marocco	112614	46985	159599	0,27	11,4
Albania	91144	50922	142066	0,24	10,2
Romania	35345	33584	68929	0,11	4,9
Filippine	22410	42943	65353	0,11	4,7
Cina	32908	27167	60075	0,1	4,3
Stati Uniti	16745	30673	47418	0,08	3,4
Tunisia	35165	10515	45680	0,07	3,3
Senegal	35974	3008	38982	0,06	2,8
Germania	15234	22035	37269	0,06	2,7

1.4 SPIEGAZIONI MACRO E MICROSOCIALI E TEORIA DEI NETWORK

Partendo dall'assunto, ormai pressoché unanimemente accettato che il lavoro, in ogni sua forma, è il più efficace dispositivo di integrazione nella società e nella vita adulta, a condizione che risponda ad una precisa serie di requisiti di dignità e di stabilità e che è un fattore determinante per la stratificazione sociale, diventa prioritario, di conseguenza, in questo quadro generale, comprendere in primo luogo perché gli stranieri scelgano di mettersi in viaggio, lasciandosi alle spalle variegate situazioni, alla ricerca di una "terra promessa", che difficilmente trovano all'arrivo, e per quale motivo scelgano l'Italia come luogo di approdo dei loro sogni.

Le teorie a riguardo sono molteplici ed alcune alquanto distanti dalla realtà effettiva, ma nell'insieme si può avere un'idea generale di quanto complesso possa essere l'argomento trattato. Premetto che spesso si tende a banalizzare mediaticamente il movimento di milioni di persone, riducendo il tutto a concetti triti e ritriti come la sovrappopolazione, le

⁵ A tale proposito vi è una puntualizzazione da fare: è di pochi giorni fa (aprile 2004) la cattura di 161 "fondamentalisti islamici" in una vasta operazione di polizia su tutto il territorio nazionale, casualmente tutti immigrati e tutti di religione musulmana. A tali, forse, legittimi arresti vi sono da aggiungere i tre fondatori del "Campo anti-imperialista" di Perugia, incarcerati con l'accusa di sostenere la resistenza irachena e l'imam di Carmagnola espulso, in una notte, per delitti di opinione, una pagina poco felice, e poco dibattuta, della storia italiana recente

carestie, le guerre, le violazioni dei diritti umani e via discorrendo, ma le motivazioni che spingono una qualsiasi persona ad abbandonare il proprio precedente vissuto per un futuro ancora più incerto sono legate a molteplici fenomeni e non sono certamente riconducibili ad un singolo fattore scatenante, per quanto importante possa essere. Nell'ambito della sociologia delle migrazioni esistono fondamentalmente due scuole di pensiero; quelle che riducono tali movimenti a cause macrosociali e quelli che li riducono a cause microsociale.

Riguardo al primo gruppo (cause macrosociali) possiamo distinguere alcuni filoni:

- teoria strutturalista: le migrazioni si configurano come emigrazioni, ovvero una fuga da un qualcosa (i cosiddetti fattori di spinta), che possono variare tra sottosviluppo, oppressione e miseria; rientrano in questa categoria gli studi demografici, in cui si fanno largo concetti come quello della “pressione migratoria”, ovvero un pressoché scontato travaso di popolazione da nord a sud, in seguito allo sviluppo demografico, visione che riduce i fenomeni migratori ad una logica “push and pull”; sempre in questo sottogruppo rientrano anche le tesi di Harris, in base alle quali, fattore determinante è l’attrazione socioeconomica delle società di immigrazione e la formazione in tali contesti dei “nuovi intoccabili”, i paria del XXI° secolo, ovvero i lavoratori migranti;
- teoria neomarxista: in base alla quale le migrazioni attuali, riconducibili in maggior misura a migrazioni per lavoro, derivano storicamente dal colonialismo ottocentesco, causa di immense disuguaglianze geografiche e dal serpeggiante neocolonialismo di cui fanno nuovamente le spese i paesi più arretrati del mondo, tramite una serie di scambi ineguali che fanno perdurare le condizioni di povertà in tali luoghi, a tutto vantaggio dei paesi sfruttatori, nella maggior parte dei casi situati in Occidente⁶;
- teoria del sistema-mondo: il cui più noto esponente è Wallerstein, teorizza la divisione del mondo in diverse zone, centro, periferia, semiperiferia, a seconda del grado di dipendenza dalla dominazione capitalistica dell’Occidente; tale dipendenza crea le condizioni ideali, sia da un punto di vista materiale che culturale

⁶ un esempio chiarificatore dell'intrinseca verità di questa teoria, spesso considerata alla stregua di pura retorica ideologica, può essere lo stato insulare di Capo Verde, nell'Oceano Atlantico, di fronte alle coste africane: una serie di isole vulcaniche una volta verdeggianti e in cui ora non esiste nemmeno un albero, in seguito alla deforestazione selvaggia perpetrata dai Portoghesi, durante gli anni d'oro del colonialismo, per favorire la costruzione dei vascelli in legno; il risultato di questo cambiamento radicale è la riduzione di Capo Verde ad una semplice immensa salina naturale e una coatta emigrazione verso l'Europa della maggior parte della popolazione attiva maschile, in cerca di un impiego che nella patria ecologicamente sconvolta, secoli prima, non può essere trovato.

per lo sviluppo delle migrazioni per lavoro e per il perpetrarsi dello sfruttamento di molti a vantaggio di pochi paesi, in pratica una riproduzione su scala più vasta dello sfruttamento del lavoro di più antica memoria.

A controbilanciare queste tre grosse teorie vi sono le spiegazioni microsociali, basate sulle scelte individuali e sulle strategie familiari: i comportamenti migratori sono il frutto di un calcolo razionale di massimizzazione dell'utilità, un inconscio ragionamento tipico dell'economia neoclassica. I flussi migratori che in seguito si configurano, sono la semplice somma dell'insieme delle singole scelte individuali tese a migliorare la propria situazione soggettiva: il calcolo effettivo tra i costi della partenza e i vantaggi spiega perché, alcuni preferiscano partire ed altri restino nel paese di origine. Il discorso vale ugualmente per le decisioni familiari, in più si può aggiungere il vantaggio della diversificazione dei rischi: inviando un parente all'estero si potrà in caso positivo giovare delle rimesse che quest'ultimo invierà, un rischio iniziale, contro un quasi sicuro guadagno in seguito.

Entrambe le categorizzazioni, micro e macrosociali, non possono essere considerate esaustive rispetto al problema affrontato. Le teorie macrosociali si basano esclusivamente su effetti sovraindividuali (carestie, sovrappopolazione, guerra), per indicare i motori delle migrazioni, senza soffermarsi minimamente sulle singole scelte degli individui, rischiando di far apparire i migranti come una massa allo sbando, in perenne fuga da qualcosa. Diversamente le teorie opposte, quelle microsociali si basano esclusivamente sulle scelte dei singoli individui o famiglie, trascurando completamente l'aspetto strutturale in cui essi vivono e che inevitabilmente li influenza nelle scelte.

Considerando che tutte e due le teorie centrano un aspetto del problema, ma tralasciano gli altri, per ovviare a ciò e per cercare di unificare al meglio i vari concetti, si è fatta strada di recente la teoria delle reti in cui le migrazioni sono viste come l'effetto di relazioni interpersonali tra immigrati e potenziali migranti. Tali reti sociali attraversano lo spazio e il tempo, sorgono, crescono, infine declinano: le decisioni individuali sono qui integrate all'interno dei gruppi sociali, che mediano tra i comportamenti migratori dei singoli e le condizioni socioeconomiche a livello macro. E' evidente che in tale livello teorico acquistano capitale importanza per le scelte migratorie, le diverse decisioni prese a livello internazionale e nazionale dai singoli paesi: ogni singola decisione in materia, soprattutto in un'epoca in cui si parla di globalizzazione, ovvero di una compressione spazio/temporale che fa sì che una decisione presa a Sidney abbia influenza in tempo reale anche in Italia, diventa fondamentale, parafrasando Wallerstein, per tutto il sistema-mondo

e ancora di più per i singoli migranti, che scelgono così di dirigersi in un paese piuttosto che in un altro.

Secondo Manuel Castels, “La globalizzazione non è soltanto un fenomeno economico: flussi di capitali, beni e servizi non possono aver luogo senza flussi paralleli di idee, prodotti culturali e persone. Questi flussi tendono in modo crescente ad essere organizzati mediante reti transnazionali di vario genere, che spaziano dalle organizzazioni intergovernative alle imprese transnazionali, passando attraverso le Ong internazionali e le organizzazioni criminali globali.”⁷

Riassumendo, non si possono ridurre le spiegazioni delle migrazioni a banali semplificazioni monocausali: la migrazione è un complesso insieme di interrelazioni, influenzato e direttamente legato ad una serie quasi infinita di fattori, la cui analisi è ben lungi dall’essere definita con le teorie attualmente esistenti.

1.5 LE TRAIETTORIE MIGRATORIE: TEORIE E VARIABILI

Le teorie relative alle traiettorie migratorie nel percorso di arrivo/insediamento/accesso al lavoro, si dividono fondamentalmente in tre filoni principali:

- modello assimilazionista: maggiormente diffuso oltre oceano, sulla sponda ovest dell’Atlantico, teorizza che le traiettorie dei migranti seguano un percorso ciclico (il cosiddetto *race relations cycle* di Park) composto da quattro fasi principali: contatto, competizione, accomodamento, assimilazione, una sequenza *apparentemente progressiva e irreversibile*⁸; in pratica, con il passare del tempo, i vari gruppi di stranieri vengono inglobati seguendo tale ciclo: quando essi sono assimilati, altri gruppi arrivano per colmare il vuoto lasciato dai precedenti;
- modello strutturalista: alquanto pessimista, formatosi negli anni ’70, in base al quale gli immigrati rimangono sempre in una sorta di limbo, costituito dalle attività secondarie della nostra società, quelle più umili, precarie e faticose; la prospettiva massima che viene loro concessa è l’assimilazione alla classe operaia del luogo, ma senza ottenere la spinta alle rivendicazioni sociali e al cambiamento proprie di

⁷S.Castles, *International migration at the beginning of the twenty-first century: Global trends and issues*, in *International Social Science Journal*, n. 165, op. cit. in M. Ambrosini, *La fatica di integrarsi*, Il mulino, Bologna, 2001

⁸R.E. Park, *Race and culture*, The Free Press, Glencoe, 1950, op. cit. in M. Ambrosini, *La fatica di integrarsi*, Il mulino, Bologna, 2001

questa classe, senza quindi mai riuscire a raggiungere un livello professionale e remunerativo superiore;

- approccio delle skilled migrations: è quello più recente, secondo il quale si possono dividere i processi migratori in base al parametro della stratificazione sociale degli stranieri (vincolata dal posto occupato nelle gerarchie occupazionali e nei sistemi educativi e influenzata dalla nazionalità) nel paese di arrivo; si privilegiano infatti ormai i soggetti istruiti e professionalmente qualificati, di più facile integrazione e che più agevolmente possono trovare un'occupazione nei settori primari, tutti gli altri entrano perlopiù in maniera fraudolenta e si collocano nei mercati di nicchia o in tutta la vasta serie di attività illecite o quanto meno al limite della legalità.

Ma quali sono dal punto di vista effettivo le vere variabili che incidono sulle traiettorie degli immigrati? Fondamentalmente esse si possono ridurre in numero di sei:

- 1) numerosità – gruppi troppo piccoli o troppo grandi rischiano di trovare grosse difficoltà nell'instaurare una rete etnica di relazioni realmente funzionante;
- 2) tempo – i gruppi che temporalmente si insediano prima, seguendo il vecchio adagio “chi primo arriva meglio alloggia”, occupano gli spazi occupazionali privilegiati e creano agevolmente le proprie catene di mutuo richiamo nei confronti dei connazionali, rimasti in patria;
- 3) distanza geografica: chi arriva da paesi lontani parte con mentalità e con risorse del tutto diverse rispetto ad un immigrato di un paese confinante e configura la propria esperienza come un vero e proprio investimento a lunga scadenza;
- 4) composizione socioprofessionale del gruppo: i gruppi composti da individui poco scolarizzati o di estrazione rurale hanno serie difficoltà nella costituzione di una rete di reciproco soccorso e soprattutto nel più generale processo di integrazione;
- 5) cultura: la provenienza etnica, di una comunità piuttosto che di un'altra, influenza notevolmente i comportamenti degli immigrati, spesso con fenomeni di chiusura e di ostilità nei confronti dei non appartenenti a quella comunità: due esempi chiave sono le comunità dei Muridi senegalesi e dei Tamil di India/Sri Lanka;
- 6) accoglienza: fondamentale è il processo ricettivo dei nuovi venuti da parte della società ospitante, processo spesso ambivalente a cavallo tra la tutela dei diritti umani unita all'aiuto ai bisognosi e il rifiuto intransigente di ogni forma di immigrazione.

1.6 ASPETTI GENERALI DEL RAPPORTO IMMIGRATI-LAVORO: SOSPESI TRA IL LAVORO NERO E LA LEGGE BOSSI-FINI

Analizzando il lavoro degli immigrati, in maniera più particolareggiata, non ci si può esimere dal constatare come le nuove ondate migratorie in cerca di un'occupazione siano inconsapevoli attrici del cambiamento del mercato del lavoro, già in atto da tempo, velocizzatosi nell'ultimo decennio del secolo scorso, e che colpisce innanzitutto i lavoratori italiani per poi riflettersi nelle forme più negative sui lavoratori stranieri. E' indubitabile che sia urgentemente necessaria da parte del governo italiano, e in generale a livello di Unione Europea, una serie di progetti per far fronte a una molteplicità di problemi che toccano, in maniera più o meno rilevante, la sfera del mondo del lavoro: il declino della figura del lavoratore a tempo pieno e indeterminato, l'aumento della carriera scolastica dei giovani, con i suoi aspetti negativi e positivi, l'aumento del precariato, l'innalzamento della popolazione non più attiva da un punto di vista lavorativo, tanto per citare solo alcuni degli aspetti salienti.

In un quadro di per sé poco felice per il lavoratore con cittadinanza italiana, che si trova ad avere in mano contratti inaccettabili e condizioni di lavoro spesso precarie e non tutelate, con l'impossibilità di avere una benché minima certezza sul proprio futuro economico (e la recente legge Biagi è solo l'ultima nota dolente di una riforma del lavoro mal attuata), in tutto ciò si inserisce il lavoratore di nazionalità straniera. Quest'ultimo, suo malgrado, benché spesso altamente qualificato e mediamente più scolarizzato del pari età nostrano, è costretto nella migliore delle ipotesi ad accettare gli "scarti" delle nostre opzioni lavorative, ovvero tutta quella serie di lavori, che vent'anni fa venivano svolti dai giovani del sud Italia e che ora pochi ragazzi italiani sono disposti a fare: facchino, bracciante, lavavetri, operaio, operatore ecologico...

Un'altra fascia del lavoro immigrato ingloba i cosiddetti "vu cumprà", utilizzando un termine popolare, che, se non ha l'accezione altamente dispregiativa del termine americano "nigger", riflette comunque una punta di inevitabile disprezzo e un sintomo di ineffabile superiorità in chi lo utilizza. Questi personaggi ormai diventati quasi delle icone, presenti in ogni città e luogo turisticamente affollato, raggruppano gli individui che per i più svariati motivi (tra cui l'irregolarità) non possono svolgere attività maggiormente legali: in generale sono la manovalanza cardine per lo smercio di musica, film o griffes contraffatte.

Idealmente, un terzo gruppo è quello che racchiude il maggior numero di clandestini o irregolari: è purtroppo in questa categoria che si ritrova il maggior numero di persone

dedite, volontariamente o meno, ad attività illecite: spaccio di droga e prostituzione in primo luogo, lavoro nero in secondo.

L'ultimo gruppo, quello numericamente più esiguo, rappresenta gli individui presenti in Italia da maggior tempo e che possiedono se non un lavoro qualificato nel pubblico o nel privato, almeno un'attività indipendente.

La constatazione che emerge palesemente è la mancanza totale di riconoscimento dei titoli di studio esteri, a differenza di quanto avviene, seppur in piccola misura e solo con alcune ex-colonie, in Francia: in Italia, all'intero del macrogruppo degli immigrati, vi è un fiorire di laureati nelle materie più disparate, spesso bilingui o trilingui, che passano la loro esistenza a vendere accendini all'angolo di una strada. Si conferma così il pensiero di Harris, secondo il quale il ricorso al lavoro immigrato è un bisogno, intrinseco nella natura di ogni sistema capitalistico, di dotarsi di un lavoro deprivato, sfruttabile e senza garanzie, un'evoluzione in negativo di quanto preventivato da Marx nella metà del XIX° secolo.⁹

Ovvio è che non tutta la realtà del lavoro immigrato è nel nostro paese, così fosca, come sopra descritto: caratteristica specifica dell'Italia è l'inserimento progressivo degli stranieri nell'ambito del lavoro regolare. Naturalmente perché ciò fosse incoraggiato ulteriormente, aldilà di una favorevole congiuntura politica e internazionale che al giorno d'oggi non esiste, sarebbe auspicabile sfruttare meglio i corsi già esistenti per il miglioramento delle competenze linguistiche nella lingua di Dante e per il miglioramento delle conoscenze professionali, tramite corsi specialistici, discorso che si collega comunque ad un previo riconoscimento dei titoli di studio esteri.

Tutto quanto qui descritto non prende in considerazione gli sviluppi recentissimi della discussa legge Bossi-Fini, una constatazione in merito si può comunque fare: è un'ovvietà che il ripiego di un intero stato su se stesso, con la chiusura dei propri confini, per altro geograficamente difficilmente difendibili dalle "invasioni" dei migranti, sia ormai storicamente un fallimento provato. Non risulta poi un'idea troppo riuscita quella in base alla quale un lavoratore straniero possa venire in Italia solo per un periodo determinato e solo se chiamato ed espressamente richiesto da un datore di lavoro italiano. Rasenta l'assurdo immaginarsi che un qualsiasi direttore di una semplice azienda della pianura padana chiami in Romania per ottenere quel determinato numero di lavoratori a lui necessari: meglio sarebbe stato istituire prima di promulgare la legge una serie di agenzie di collocamento, simili alle varie "Adecco" e "Manpower" (meglio comunque se gestite

⁹ N. Harris, *I nuovi intoccabili. Perché abbiamo bisogno degli immigrati*, Il Saggiatore, Milano, 2000

dallo stato), che potessero fare da ponte tra le offerte di lavoro italiane e le richieste straniere. La giustificazione, alquanto sbandierata, a questo cervelotico, e in questa sede indubbiamente semplificato, meccanismo è la difesa dei diritti del lavoratore immigrato: vi è da sottolineare però che se in questo modo vengono formalmente salvaguardati i suoi diritti fondamentali, dall'altra parte lo straniero viene individuato come pura e semplice merce da sfruttare finché è utile, manodopera funzionale ad un determinato utilizzo, totalmente alienata rispetto alle proprie mansioni.

Volendo attuare una distinzione in base alla latitudine geografica, i lavoratori stranieri regolari rientrano, a seconda della città italiana in cui sono insediati nei seguenti quattro modelli:

- modello dell'industria diffusa: sviluppato nel Nord e nel centro, per carenza di manodopera italiana, sono richiesti nella maggior parte operai di sesso maschile (a titolo esemplificativo, la Lombardia, da sola, ne assorbe un quarto del totale);
- modello metropolitano: è richiesto personale per la manutenzione degli stabili e la cura delle famiglie, tramite i collaboratori domestici, colf o badanti che dir si voglia; tipologia di lavoro altamente femminilizzato, sviluppata nelle aree metropolitane come Roma e Milano, meno diffuso a Genova e Torino;
- modello delle attività stagionali: è quello diffuso in molte zone dell'Italia meridionale, segue un andamento altalenante in base ai picchi di richieste, offre comunque un'occupazione precaria, che spesso risulta essere irregolare;
- modello delle attività stagionali del centro-nord: è rappresentato dal lavoro agricolo, ridotto in maggior parte alla raccolta di mele e uva, nonché all'inserimento nelle strutture alberghiere locali, l'esempio lampante di tale modello è il Trentino Alto Adige.

1.7 RETI DI RELAZIONI ED “ETHNIC BUSINESS”

Per quanto riguarda la ricerca e l'ottenimento di un lavoro, gli stranieri appena arrivati, a seconda della provenienza geografica, sfruttano grandemente le reti di relazioni interpersonali, teorizzate nella cosiddetta teoria sistemica delle migrazioni: le reti influenzano in maniera diretta la maggior parte delle pratiche di reclutamento, sia nel bene che nel male. Non si può ancora parlare in Italia di una letterale colonizzazione di alcuni settori del mercato del lavoro, come è già avvenuto e avviene negli Stati Uniti, ma siamo ancora allo stadio precedente, ovvero alla formazione di solide comunità occupazionali

formate da immigrati accomunati dalla medesima provenienza geografica. Gli immigrati infatti, non avendo altre alternative, al di là della possibilità di aggregarsi in gruppo, per ottenere un maggior sostegno morale e per massimizzare le proprie possibilità di sopravvivenza economica, il tutto a causa della totale svalutazione delle loro credenziali educative sono quasi costretti ad affidarsi ciecamente al meccanismo delle reti di conoscenze: le possibilità di sviluppo possono portarli ad ampliare in positivo la loro cerchia di amicizie, riuscendo in breve ad ottenere un posto di lavoro con l'aiuto dei connazionali e ad apprendere la lingua del posto; diversamente essi possono essere vittima di sfruttatori italiani o a loro volta stranieri, legati alla criminalità locale, e utilizzati quindi, con ricatti e minacce, come manovalanza a basso costo per qualsiasi attività illecita. In riferimento a quest'ultimo fenomeno, risalgono frequentemente agli onori delle cronache le prostitute, soprattutto nigeriane, costrette a "lavorare" in Italia tramite la minaccia di vendette trasversali in patria o tramite addirittura la paura di malefici, che si rifanno alla religione vudù haitiana; altro caso emblematico è quello della tratta delle albanesi, convinte a venire nella nostra penisola con il miraggio di studi universitari o di un ottimo posto di lavoro, salvo poi ritrovarsi sulle strade al pari delle nigeriane, picchiate e malmenate, dai loro stessi compatrioti. Resta comunque il fatto che, in un mercato del lavoro frammentato e destrutturato come quello italiano, le reti di relazione diventano i soggetti privilegiati per un possibile incontro tra domanda e offerta, in modo particolare per quanto riguarda i lavori meno considerati socialmente. A tale proposito Light e Gold richiamano il termine cinese *guanxi* che sintetizza in una sola parola il significato dei network: *guanxi è la capacità nel costruire relazioni sociali vantaggiose, nel conservarle e poi nel richiamarle per avere aiuto nella propria attività.*¹⁰

Come sempre, rispetto al problema immigrazione, vi è l'altro piatto della bilancia, ovvero l'inserimento graduale in nicchie di mercato abbandonate dagli Italiani: un inserimento che talvolta è così palese ed appannaggio di una sola etnia, da configurarsi come una colonizzazione in quel settore, tanto da rendere di conseguenza estremamente veloce la creazione di uno stereotipo popolare al riguardo. Gli esempi sono molteplici: gli Egiziani di Milano specializzati nelle macellerie hallal (ovvero con macellazione araba, per dissanguamento dell'animale); i Cinesi di Prato esperti nella pelletteria, tanto da creare quasi un'enclave cinese, dove ci si può stupire di leggere gli annunci di lavoro appesi sui

¹⁰ M. Ambrosini e P. Boccagni, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003

lampioni, scritti con gli ideogrammi; gli Indiani di Roma, con i loro negozi di spezie e abbigliamento...

Le reti di relazioni sono quindi caratterizzate da due contrastanti aspetti: da un lato si possono definire come reti deboli in quanto formate da individui che occupano nella gerarchia sociale le posizioni più basse e meno remunerate, ma allo stesso tempo esse sono anche reti forti, poiché gli immigrati non possiedono altro su cui contare se non il vicendevole sostegno e il cercare di mantenere una buona nomea del loro gruppo etnico, a tutto vantaggio delle possibilità lavorative (la cosiddetta “solidarietà vincolante” definita da Portes e Sensenbrenner)¹¹. Cercando di sistematizzare, il concetto di network, vi sono alcuni elementi che lo rendono unico e peculiare:

- l’ambito dell’accoglienza e della sistemazione logistica (in cui influiscono soprattutto i legami di parentela);
- la ricerca del lavoro (intermediari);
- la promozione professionale (il passaggio al lavoro indipendente);
- la comunicazione interna;
- il supporto sociale (sempre a carico dei parenti più stretti, in caso di sfratto, malattia o altro);
- il sostegno emotivo e psicologico (le reti sono i luoghi privilegiati di socializzazione e della creazione di una nuova identità, nonché del mantenimento delle proprie origini culturali).

Naturalmente, per quanto riguarda l’inserimento nel mondo del lavoro nostrano, hanno un’enorme importanza e non devono essere sottovalutate, oltre alle reti sociali informali dei connazionali anche le diverse cooperative di volontariato esistenti a questo proposito sul territorio nazionale e in minor misura le iniziative direttamente istituzionali: a Trento funziona egregiamente l’A.T.A.S. che si occupa proprio di tali tematiche favorendo in più modi l’inserimento dello straniero nella società tridentina, anche con il supporto di corsi di lingua mirati a superare il difficile scoglio della comunicazione, in pratica essa supplisce alla cronica inefficienza di un analogo servizio statale.

¹¹ A. Portes, *The economic sociology of immigration*, Russel Sage Foundation, New York, 1995

1.8 L'ALTRO LATO DELLA MEDAGLIA: IMMIGRATI E CRIMINALITA'

Tramite la formazione delle reti di relazioni tra immigrati provenienti dallo stesso paese, consolidate nel caso positivo da un legame di forte solidarietà e reciproco aiuto, si pongono le basi per l'elaborazione di una comune memoria culturale e per il mantenimento di una, più o meno forte, etnicità, basata sovente su elementi simbolici: uno dei fattori che può semplificare il difficile processo di integrazione nella nuova realtà in cui si è giunti è proprio il livello di appartenenza etnica, che a volte si può addirittura contrapporre con la società ospitante. I processi migratori verso l'Italia, sono recenti, di conseguenza non possiamo sicuramente parlare di ghetti o di quartieri etnici (nuovo termine sostitutivo del precedente, ma di uguale significato), come il 18eme e 13eme arrondissement di Parigi, chiunque ne parli attualmente lo fa più per motivi ideologici che per una reale tangibilità del fenomeno; allo stesso modo non possiamo immaginarci bande di giovani bengalesi che si picchiano con movimenti di estrema destra come accaduto un paio di anni fa a Brighton in Inghilterra, tali estremi sono fortunatamente ancora abbastanza lontani da raggiungere e, a seconda della direzione presa dalle politiche sociali e migratorie nel nostro paese, sono condizioni ancora evitabili.

Le reti di relazioni interpersonali sono utilizzabili dagli immigrati in chiave costruttiva rispetto alla società ospitante solo se sussistono in esse i seguenti punti cardine: un'alta coesione interna, che favorisca appunto il perdurare di tali relazioni al di là di un mero interesse egoistico e individuale, l'esistenza di legami di consanguineità tra i vari individui (aspetto che inevitabilmente rafforza e stimola la reciproca frequentazione e un mutuo soccorso), infine l'orientamento verso la società ricevente, già discusso prima e al quale si può aggiungere il concetto diffuso in special modo negli Stati Uniti di downward assimilation¹² (ovvero l'assimilazione verso il basso): gruppi non sufficientemente integrati possono spingere i nuovi arrivati a chiudersi nella realtà dei ghetti senza aprirsi in alcun modo nei confronti della società ospitante, bloccando così sul nascere qualsiasi spinta verso un miglioramento individuale dei singoli.

¹² A. Portes, *The economic sociology of immigration*, Russel Sage Foundation, New York, 1995

Tabella 2: Stranieri e devianza(Fonte: M. Ambrosini, *La fatica di integrarsi*, Il mulino, Bologna, 2001)

Paesi di cittadinanza	Permessi di soggiorno	Soggetti condannati	% condannati su permessi
Algeria	11311	1807	16
Tunisia	40002	2713	6,8
Ex-Jugoslavia	74761	4294	5,7
Marocco	115026	5839	5,1
Senegal	31543	1511	4,8
Libano	3151	122	3,9
Nigeria	12587	413	3,3
Colombia	7023	234	3,3
Albania	66608	1868	2,8
Filippine	56209	68	0,1

La delinquenza è un problema sovente legato, nell'immaginario comune, in maniera indissolubile con l'immigrazione. Essendo lo stereotipo una facilitazione del ragionamento, è scontato che in maniera frequente si ricorra ad esso per emettere un giudizio: il tutto è, in qualche modo, aiutato dalla distanza culturale, religiosa e razziale che differenzia gli Italiani da altri stranieri, in modo tale che più una persona è apparentemente diversa da una media considerata normale, più di lei si ha paura. Si entra così in un circolo mentale vizioso, in cui si riesce inconsciamente a realizzare la famosa "legge di Thomas": *quando una situazione sociale è definita come reale, diventa reale nelle sue conseguenze*. Non bisogna dimenticare che a ciò concorrono ampiamente i mezzi di informazione, che con dovizia di particolari sono sempre pronti a sottolineare la provenienza etnica del soggetto deviante e la sua insita incompatibilità con la nostra società.

Al di là degli stereotipi è comunque innegabile che un buon numero di immigrati, in special modo coloro che arrivano in Italia in clandestinità, sono implicati quotidianamente in attività illecite. Sorprende forse un po', in tabella 2, il 16% di condannati sul totale dei permessi, riguardo gli Algerini, percentuale che dà più forza all'ignorante stereotipo che tutti i maghrebini (indistinguibili per un qualsiasi italiano che non conosca l'arabo) sono dei delinquenti, mentre assomiglia molto ad una profezia che si autoavvera lo 0,1% di Filippini nella stessa colonna, ritenuti docili e perfettamente integrabili. E' da sottolineare però che tali dati sono incompleti, in quanto per ovvie ragioni non riportano le cifre riguardanti i clandestini, comunque ritenuti devianti nel senso lato del termine; bisogna considerare inoltre che la maggior parte della popolazione carceraria immigrata è in prigione per reati cosiddetti "minori" (ad esempio lo spaccio di droga). Ciò che spesso non trapela è che a finire in cella sono quasi sempre i "pesci piccoli" (fatto che spiega il

sovraffollamento delle nostre carceri) e quasi mai i boss, sovente italiani, coloro che gestiscono i vari *business* dell'illecito.

Vi sono certamente alcuni gruppi etnici che gestiscono le proprie attività illecite, in maniera gerarchica e programmata, esattamente come qualsiasi altra organizzazione per delinquere italiana: gli immigrati russi con la succursale italiana dell'omonima mafia, la mafia albanese collusa per motivi geografici con ciò che resta della Sacra Corona Unita in Puglia e della Camorra in Campania, le bande di origine slava dedite alle temute rapine nelle ville del Nord. Nonostante ciò, non è ugualmente possibile etichettare gli immigrati in genere come delinquenti: si nota nella tabella 2 che le percentuali di delinquenza sono risibili se confrontate con il totale dei permessi di soggiorno rilasciati, unica eccezione appunto gli Algerini. Inoltre non bisogna dimenticare che, in una situazione di cambiamento radicale della propria vita come il passaggio, che avviene durante le migrazioni, da una realtà conosciuta ad una diversa, totalmente sconosciuta, individui, per un motivo od un altro, più deboli possano attuare strategie devianti per sopravvivere¹³: gli Italiani spesso non ricordano che i loro avi si sono comportati, a cavallo tra Otto e Novecento, nello stesso identico modo, in cui si comportano oggi alcuni immigrati nelle città della nostra penisola, al tempo essi misero addirittura in piedi la cosiddetta mafia americana tante volte immortalata in numerose pellicole cinematografiche.

Riassumendo quindi il rapporto devianza-immigrati è necessario porre attenzione ai seguenti punti:

- incidenza delle denunce: il 17,4% del totale (89.000 unità), in lieve flessione nel 2001 rispetto all'anno prima;
- la criminalità straniera tende a concentrarsi in ambiti specifici, per quanto riguarda i reati: reati contro il patrimonio (ovvero furto, nel 40% dei casi), reati contro l'economia e la fede pubblica (spaccio di droga, 25%), reati contro la persona (13%), delitti contro lo stato e l'ordine pubblico (8%), infine delitti contro la famiglia, la moralità pubblica e il buon costume (prostituzione e abusi familiari, 2%);
- pur esistendo un certo sviluppo delle "specializzazioni etniche devianti", non si può ancora generalizzare il fenomeno, se non per la deliberata volontà di stigmatizzare un preciso gruppo etnico;

¹³ M. Barbagli, *Immigrazione e reati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002

- il coinvolgimento femminile in azioni criminali è alquanto modesto (11,8%), addirittura inferiore al medesimo indicatore italiano;
- la popolazione straniera in carcere è in compenso mediamente alta con 16.800 unità, il 30,1% del totale; è purtroppo doveroso evidenziare che il 54,3% dei carcerati di origine non italiana scontano condanne non definitive, a dimostrazione che nei loro confronti si attua *l'adozione di misure privative della libertà a titolo cautelare*; la maggior parte di essi, il 28% è in carcere per spaccio di droga.

1,9 LA SITUAZIONE IN TRENTINO

L'incontro tra la Provincia Autonoma di Trento (PAT) e il fenomeno delle migrazioni si può far risalire a molto tempo addietro: le motivazioni sono fondamentalmente di carattere geografico, il Trentino è infatti una regione di confine, un valico obbligato per arrivare in Germania o per scendere in Italia dal Nord e sia Trento che Bolzano in Alto Adige, sono state spesso durante i secoli scorsi città di passaggio per un gran numero di individui. Questa caratteristica della PAT resta anche ai giorni nostri, nonostante i confini dell'Europa si siano ormai spostati sempre più a est. L'asse del Brennero resta ancora uno snodo privilegiato per il passaggio di merci da Nord a Sud e punto obbligato per l'arrivo in Italia seguendo in special modo le rotte migratorie provenienti dai paesi ex-satelliti dell'Unione Sovietica. Il Brennero è altresì un nodo cruciale per il passaggio dei clandestini, che arrivano spesso stipati all'interno dei furgoni merci, i quali oltrepassato il valico che separa Italia e Austria, hanno ormai raggiunto la loro meta.

La presenza di stranieri è qui, comunque, meno antica che altrove poiché il Trentino non rientra nelle aree di primo inserimento, ma è sempre stato un punto di transito, prova di ciò è la bassa anzianità migratoria degli stranieri, la maggior parte presenti in regione da meno di cinque anni.

Il Trentino, al pari delle altre regioni italiane, è partecipe dei principali mutamenti che segnano ai giorni nostri il fenomeno dell'immigrazione: rapido aumento del numero di stranieri migranti, diversificazione sempre maggiore delle nazionalità, crescita della componente femminile, aumento della scolarità dei ragazzi immigrati, ecc...

Tabella 3: totale stranieri in Provincia 1992-2002

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Anno	Totale individui	% su popolazione	Tasso di crescita annuo
1992	4515	1,0	18,9
1993	5625	1,2	24,6
1994	6715	1,5	19,4
1995	7418	1,6	10,5
1996	8152	1,8	9,9
1997	9222	2,0	13,1
1998	10394	2,2	12,7
1999	12165	2,6	17,0
2000	14380	3,0	18,2
2001	16834	3,5	17,1
2002	19101	3,9	13,5

Riguardo al numero delle presenze, sembra significativo, per individuare il trend futuro, il passaggio dai 4515 individui del 1992 ai 19101 di dieci anni dopo, con una cifra, quindi, quadruplicata: è da considerare inoltre che a quest'ultima quantità saranno da aggiungere anche i dati finali dell'ultima regolarizzazione, che sicuramente aumenteranno in maniera rilevante il totale finale.

Le nazionalità presenti sul territorio della provincia non sono estremamente diversificate, anzi sono concentrate in alcuni gruppi prevalenti: in tabella 4 vengono riportate le dieci principali. E' immediatamente evidente l'assenza di immigrati "storici" in Italia, come le popolazioni filippine, singalesi, indiane e peruviane, nonché un esiguo numero di cinesi. L'analisi ulteriore che da questi dati si può trarre è il cambiamento in corso rispetto al bacino di provenienza degli immigrati: tale bacino si è spostato sul finire degli anni '90 verso i paesi dell'est, a discapito dell'area mediterranea, in questo modo si spiega la lenta diminuzione della popolazione marocchina (prima in Italia), sopravanzata numericamente dagli abitanti del "paese delle aquile". Lo spostamento verso est è facilmente verificabile collocando geograficamente i paesi presenti nella tabella sottostante: solo tre di essi provengono da una zona diversa del mondo (Tunisia, Marocco e Pakistan), nonostante il gruppo marocchino resti quello con il maggior "radicamento intragenerazionale" sul territorio, dato riscontrabile in particolar modo nella popolazione scolastica o nel tasso di natalità. In particolare l'emigrazione del maghreb è quella di più antica data in Trentino, mentre Pakistan e Cina rappresentano gli unici due gruppi esterni al binomio nordafrica-est europeo. Secondo il rapporto annuale 2003, la situazione della nostra regione anticiperebbe addirittura il futuro cambiamento migratorio che si attuerà nel resto del paese nei prossimi

anni, con il declino/stabilizzazione della popolazione marocchina e l'aumento ulteriore di quella albanese/rumena.

Tabella 4: prime dieci nazionalità presenti in Provincia

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Paese	Totale 2002	% sul totale stranieri
Albania	3266	17,1
Marocco	3051	16
Macedonia	1699	8,9
Jugoslavia	1524	8
Romania	1308	6,8
Tunisia	1034	5,4
Pakistan	711	3,7
Bosnia-Erzegovina	609	3,2
Croazia	505	2,6
Polonia	425	2,2

In questa panoramica generale sulla situazione in Trentino sembra opportuno sottolineare un ulteriore mutamento nei flussi migratori, identificato nell'aumento dei permessi di soggiorno familiari (ovvero quelli che rendono possibile il ricongiungimento con i parenti emigrati prima), giunti al 30,7% e nella diminuzione, seppur minima dei permessi per lavoro, il 61% del totale di quelli rilasciati. Si configura così, anche a livello regionale, una tendenza, già presente nel resto di Italia, alla stabilizzazione di alcuni gruppi etnici, in special modo quelli già collocati da alcuni anni nella provincia e con una fonte di reddito più o meno fissa: i gruppi di più recente arrivo come i Polacchi sono invece l'esempio lampante di "primo migranti", identificati simbolicamente, al pari degli Ucraini, con la figura della colf o badante, la quale possiede un progetto migratorio a breve scadenza, incentrato su un prossimo ritorno in patria, previa acquisizione di una certa disponibilità finanziaria.

Sempre dal rapporto 2003 emerge chiaramente l'aumento in valore assoluto degli stranieri residenti, con un dato di 2200 unità in più rispetto alla fine del 2001, con un ritmo di crescita effettivo del 13,5%: il boom, in base alla nazionalità è nuovamente da attribuire a Romania e Albania, la prima con un tasso di crescita addirittura quadruplo, se paragonata agli altri paesi. Ricordo ancora una volta che, a queste cifre, mancano ancora le date ufficiali della regolarizzazione 2003, quindi anche gli ultimi numeri sono probabilmente destinati a salire: per chiarire l'incidenza di tali dati basti pensare che al 31.12.2002 risulta evidente la presenza sul territorio della PAT di altri due gruppi etnici ad alto tasso di femminilizzazione, non considerati prima, quello ucraino e quello moldavo. Entrambi i

gruppi, provenienti da paesi ex-sovietici, rientrano nei paesi “fornitori” di colf e assistenti per gli anziani, con rispettivamente 825 unità l’Ucraina e 416 la Moldavia. A proposito della presenza femminile, in origine monopolio di due sole comunità costituite quasi esclusivamente da lavoratrici (ecuadoregne e polacche), è ormai assodato il graduale passaggio da una migrazione per lavoro solamente di stampo maschile (come negli anni Ottanta), a migrazioni con profilo di genere diverso, in parte anche grazie ai ricongiungimenti accennati prima. Si possono di conseguenza definire almeno tre chiari profili delle comunità presenti in provincia:

1. comunità a prevalenza femminile: spiccano i gruppi latinoamericani e polacchi, ai quali si devono aggiungere quelli che stanno emergendo dalle regolarizzazioni, come detto, ucraini e moldavi in particolare;
2. comunità sostanzialmente paritarie: sono quelle che più hanno sfruttato l’utilizzo del ricongiungimento familiare (Cinesi e Rumeni in primis, seguiti da Albanesi e Marocchini);
3. comunità a prevalenza maschile: sono quelle nelle quali il ruolo della donna è relegato ancora ad ambiti marginali o comunque divisi in maniera sessista, spiccano nella categoria individui provenienti da a maggioranza islamica, come Tunisia, Pakistan e Algeria, dove l’emigrazione è prerogativa dell’adulto maschio.

1.10 GLI IMMIGRATI IN PROVINCIA DI TRENTO: I DATI DEL RAPPORTO 2003

La distribuzione della popolazione straniera a livello locale è distribuita sostanzialmente in maniera abbastanza omogenea, facendo rientrare il Trentino nella categoria del modello di insediamento diffuso, grazie soprattutto alla domanda di lavoro ben distribuita in tutti i comprensori e alla funzionale azione di “enti facilitatori” informali come cooperative, parrocchie e le famose reti di mutuo soccorso dei vari gruppi etnici presenti. In generale comunque gli immigrati sono stanziati in prevalenza nei centri maggiori come il capoluogo Trento, Rovereto, Riva del Garda e Cles.

Tabella 5: distribuzione geografica degli stranieri in provincia di Trento

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Comprensorio	Totale stranieri per comprensorio	% stranieri per comprensorio	Incidenza % sul totale dei residenti
C1 (Valle di Fiemme)	358	1,9	1,9
C2 (Primiero)	198	1,0	2,0
C3 (Bassa Valsugana e Tesino)	987	5,2	3,8
C4 (Alta Valsugana)	1597	8,4	3,4
C5 (Valle dell'Adige)	6574	34,4	4,1
C6 (Valle di Non)	2021	10,6	5,4
C7 (Valle di Sole)	496	2,6	3,3
C8 (Giudicarie)	1228	6,4	3,4
C9 (Alto Garda e Ledro)	1914	10	4,5
C10 (Vallagarina)	3539	18,5	4,3
C11 (Ladino di Fassa)	189	1,0	2,1
Provincia	19101	100	3,9

Riguardo alla distribuzione su base locale non vi sono particolari appunti da fare, poiché come si è detto essa è abbastanza omogenea in tutta la provincia: spuntano unicamente come dati curiosi il 20,5% di immigrati macedoni presenti in Alta Valsugana (impiegati perlopiù nelle cave di porfido che costellano la zona tra Pergine e Albiano) e il 25,5% di Rumeni nella Valle di Non, a fronte rispettivamente di una distribuzione media dell'8,4% e del 10,6%.

Gli immigrati presenti nella provincia di Trento rientrano prettamente in due fasce ben distinte: essendo risibile il numero degli anziani, ridotti a poche centinaia, si rivela numericamente importante il gruppo della “forza lavoro” vera e propria costituita dagli individui che vanno dai 18 ai 49 anni, l’età produttiva e il gruppo della futura “seconda generazione”, ovvero i bambini dai 0 ai 5 anni. Questi ultimi, ulteriore chiaro indice di una progressiva stabilizzazione degli stranieri sul territorio, saranno una problematica di notevole impatto, ed hanno già cominciato ad esserlo, nel mondo della scuola italiana futura. Bisogna aggiungere a tale proposito che a livello nazionale il tasso di natalità della popolazione straniera ha ormai raggiunto il venti per mille, il doppio di quello italiano, inoltre il trend che sembra emergere dai dati trentini dimostra una tendenza regionale ancora superiore, sia a confronto della media del nord-est che di quella nazionale. Tale aumento della popolazione immigrata, se da certi è considerato una delle piaghe insite nel fenomeno immigrazione, deve comunque inevitabilmente venir considerato per l’apporto fondamentale che reca alla riproduzione sociale: affermazione valida soprattutto per le aree come Bassa Valsugana e Valle di Sole a futuro rischio di spopolamento. Rispetto al

rapporto nazionalità/natalità, emergono in tabella 6 tendenze già viste nella distribuzione degli immigrati per nazionalità.

Tabella 6: distribuzione degli stranieri per nazionalità

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Gruppi nazionali	Totale nati 2002	% totale nati 2002	% su residenti gruppo
Marocco	109	24,5	3,6
Albania	86	19,4	2,6
Tunisia	45	10,1	4,4
Macedonia	41	9,2	2,4
Jugoslavia	28	6,3	1,8
Pakistan	22	5,0	3,1
Algeria	21	4,7	5,3
Romania	19	4,3	1,5
Bosnia-Erzegovina	16	3,6	2,6
Cina	11	2,5	4,5
Altri paesi	46	10,4	0,9
Totale	444	100,00	2,3

Sono infatti Marocchini ed Albanesi a contendersi il primato delle nascite: se per il primo gruppo si può parlare di “insediamento storicizzato”, il secondo segue l’andamento di costante sviluppo, già evidenziato in precedenza. E’ abbastanza insolito l’andamento di Rumeni e Jugoslavi, che vivono un aumento costante delle presenze degli adulti, ma hanno un tasso di incidenza della natalità sul resto del gruppo abbastanza basso (1,5% e 1,8%): si può spiegare tale fatto con il tipo di migrazione, spesso infatti chi proviene da tali paesi emigra da solo (è un primo migrante) e non prevede di portare in seguito la propria famiglia nel paese ospitante, progetta di solito un ritorno, anche perché le distanze non sono geograficamente insormontabili.

Altra variabile demografica di grande interesse è il numero di matrimoni misti che avvengono nella nostra regione: *le famiglie miste costituiscono infatti il segno della possibilità di incontro tra culture diverse e stimolano sia nella rete ristretta dei legami parentali ed amicali, sia a livello comunitario ed istituzionale, una riflessione sulle criticità, ma anche sulle potenzialità che nascono dall’incontro tra culture.*¹⁴ Premesso che per l’elaborazione dei dati almeno uno dei coniugi doveva risultare residente in provincia, il trend dimostrato è, anche in questo caso, quello di una forte ascesa con un tasso di crescita del 35% nel 2002, quasi triplicato rispetto all’anno prima.

¹⁴ M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003

Per quanto riguarda la composizione e il tipo di matrimonio valgono anche in provincia di Trento le riflessioni fatte a pagina 2 a livello nazionale, con una netta prevalenza di matrimoni tra italiani e straniere (il 72,6% del totale) e con un prevalere della scelta del rito civile rispetto a quello religioso (165 casi su 178). Le nazionalità prevalenti per quanto riguarda la scelta del partner da sposare sono quelle “classiche”, ovvero individui (maggiormente donne) latinoamericani, provenienti da Brasile, Cile, Colombia o Cuba; in aumento la ricerca di partner dell’Europa orientale.

Tabella 7: tipologia dei matrimoni misti

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L’immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Tipologia della coppia	Rito religioso	Rito civile	Totale in v.a.	Totale %
Entrambi stranieri	0	18	18	7,4
Straniero/italiana	7	42	49	20
Italiano/straniera	13	165	178	72,6
Totale	20	225	245	100

In Trentino l’aspetto legato all’aumento dei matrimoni misti è stato affrontato in maniera estremamente costruttiva dall’amministrazione del capoluogo, incentivando l’individuazione e la realizzazione di interventi e risorse a favore delle coppie miste. Al di là di tutto ciò che si può dire su tali unioni, la loro fragilità, il loro elevato tasso di conflittualità, lo scontro di identità e via discorrendo, i matrimoni misti si rilevano in netta crescita anche in provincia di Trento, con 76 casi nel 2002 (il 15,6% del totale), 21 in più rispetto all’anno prima. Esiste però un’analisi abbastanza cinica di questa realtà che considera le unioni miste come un’ulteriore incontro tra domanda italiana e offerta straniera, all’interno di un mercato particolare quello matrimoniale: spesso il soggetto italiano ha difficoltà per vari motivi a trovare una partner autoctona e si rifugia nella ricerca di una straniera, offrendo più o meno implicitamente l’allettante acquisto di una cittadinanza sicura nel nostro paese, in pratica una sorta in inserimento accelerato, un esempio di veloce mobilità sociale.

Si può affermare alla luce dei dati del Ministero della giustizia che la devianza dei residenti stranieri non affligge in maniera eccessiva il Trentino, rispetto alle altre regioni, anzi i valori sono lievemente più bassi della media nazionale, con Marocchini e Tunisini a contendersi il primato regionale per le attività criminali. La maggior parte degli individui devianti, perlopiù imputati per spaccio di droga, rientra nella classe d’età compresa tra i 18-49 anni, secondo le stime della Casa Circondariale di Trento.

Tabella 8: detenuti per nazionalità nella Casa Circostrizionale di Trento

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Nazionalità detenuti	Valore assoluto	%
Marocco	21	28,8
Tunisia	18	24,7
Albania	8	11
Algeria	6	8,2
Macedonia	3	4,1
Jugoslavia	3	4,1
Turchia	3	4,1
Bosnia-Erzegovina	2	2,7
Altri	9	12,5
Totale	73	100

E' da segnalare però il segnale di rischio lanciato dal ministero dell'Interno nel suo "Rapporto annuale sulla criminalità organizzata", di uno sviluppo progressivo in regione delle attività illegali legate ai traffici transnazionali di stupefacenti e alla tratta degli esseri umani, comunemente chiamata immigrazione clandestina. Il rapporto individua precisamente alcuni gruppi etnici considerati a rischio di maggior devianza: Algerini, Albanesi, Nigeriani e individui appartenenti alle popolazioni Sinti e Rom ormai stanziate da tempo in Trentino.

1.11 IMMIGRATI E LAVORO IN TRENTINO

Anche in Trentino, come nel resto d'Italia, non è ormai più possibile negare il legame de facto che unisce i lavoratori immigrati con il sistema economico nazionale, ciò è particolarmente vero in questa regione per quanto riguarda il lavoro stagionale. Nelle altre occupazioni, gli stranieri trovano lavoro soprattutto nel campo dell'agricoltura e del terziario (nonostante una leggera flessione in quest'ultimo), con un recente balzo in avanti nel settore industriale, ambiti, con il passare degli anni, sempre più abbandonati dalla popolazione locale. Per maggior chiarezza riporto in tabella 9 il dato sulle assunzioni di lavoratori extracomunitari, nei diversi settori di attività, per l'anno 2002.

Tabella 9: le assunzioni di stranieri in Trentino

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Settori	Assunzioni 2002	% variazione 2001-2002
Agricoltura	9535	1,9
Industria	3855	58,8
Terziario	7392	-2,4
Totale	20782	8,3

Tali assunzioni rappresentano circa 1/5 delle assunzioni totali, ma presentano al loro interno un forte squilibrio di genere, con tre assunzioni maschili contro una femminile in agricoltura e nell'industria, mentre praticamente il contrario avviene nel settore terziario: in definitiva comunque, anche paragonando le cifre a quelle degli anni passati, si può notare un costante incremento, di cui ho già discusso, della presenza femminile. Bisogna inoltre considerare, ed è ormai una costante delle indagini sugli immigrati, che anche i dati sopra citati sono fortemente incompleti, in quanto sono mancanti dei numeri (statisticamente importanti) relativi alle collaboratrici domestiche.

I concetti chiave per comprendere il lavoro immigrato sono due: quello di temporaneità dei rapporti di lavoro e quello di basso livello di qualificazione. Sono infatti solo il 10% del totale di stranieri che possono giovare di un contratto a tempo indeterminato, tutti gli altri sono proiettati, come ormai anche i lavoratori italiani, in un sistema detto con eufemismo di flessibilità, che poi si rivela essere una semplice e duratura precarietà costante durante tutta la propria vita occupazionale. In riferimento a ciò è importante segnalare l'aumento del 46,3% rispetto al 2001 nell'ambito delle attività interinali, guidate numericamente dagli Algerini, assenti nelle altre statistiche sul lavoro, a dimostrazione di una certa difficoltà, da parte di questo gruppo a trovare un'occupazione più stabile.

Da un punto di vista maggiormente positivo sembra invece essersi instaurato, da parte degli imprenditori locali, un sistema di gestione del lavoro basato su rapporti di fiducia consolidati dal tempo nei confronti dei lavoratori stagionali, soprattutto dell'est europeo (Polonia, Romania, Slovacchia): attuando alla perfezione la nuova legge Bossi-Fini, essi vengono stagionalmente richiesti, nei paesi di origine, per portare a compimento nella nostra regione la raccolta dell'uva e delle mele. In questo modo si configura per loro un modello di immigrazione sui generis, in cui non occorre affrontare i costi psico-fisici di uno spostamento a lunga scadenza, con tutte le incognite annesse, ma è sufficiente adattarsi per uno o due mesi alla nuova situazione: modello quindi più somigliante ad una migrazione interna che ad un viaggio verso un paese sconosciuto. Le assunzioni per lavoro

temporale del 2002 arrivano alle cifre di 7295 individui nel campo agricolo e 1665 nel settore terziario, con un incremento annuo del 23,8% rispetto all'anno prima.

Come accennato si tende inoltre ad assegnare agli immigrati i lavori che o non richiedono qualifiche di alcun genere o sono considerati comunque di basso livello: circa $\frac{3}{4}$ degli stranieri è impiegato in tali lavori, con una percentuale particolarmente alta nel settore agricolo. Dal punto di vista delle nazionalità i settori di impiego sono equamente ripartiti con la prevalenza di Polacchi, Rumeni e Slovacchi in quello agricolo, Marocchini, Albanesi e Tunisini, in quello industriale, Rumeni, Marocchini ed ex-Jugoslavi nel settore dei servizi.

Il lavoro nero, riferito agli immigrati, non è in provincia di Trento così diffuso come nelle regioni confinanti, prova ne sia il basso tasso di incidenza delle istanze di regolarizzazione rispetto alla popolazione straniera già residente, un modesto 16,0% (l'intera regione Trentino Alto-Adige) contro un tasso nazionale del 50,2%, sintomo palese di una situazione di malessere per troppo tempo dimenticata o volutamente tralasciata. Circa 3200 sono i lavoratori in nero, emersi con la regolarizzazione, la maggior parte donne, impiegate nell'ambito domestico, una realtà sottile che prima della sanatoria era impossibile da cogliere, a causa dell'invisibilità statistica di tale tipologia di occupazione. In Trentino si segnala in maniera evidente una mancata offerta da parte delle strutture che offrono servizi di assistenza a domicilio, gap economico regolato in breve tempo dall'arrivo delle colf straniere: un perfetto esempio di incontro tra una domanda diretta della società e l'offerta degli immigrati. La sanatoria ha segnalato l'ingresso nelle attività di cura e in altre occupazioni, di alcuni gruppi finora ignorati nella nostra provincia:

- le donne ucraine, il 91,4% dei beneficiari della sanatoria, occupate in lavori di carattere assistenziale;
- i Rumeni impiegati, a parità di genere, nelle aziende e a maggioranza femminile in lavori assistenziali;
- gli Albanesi, a stragrande maggioranza maschi occupati in lavori con bassa qualifica ed un ridotto numero di donne impiegate come colf (9%);
- il gruppo marocchino simile al precedente ma con una percentuale maggiore di lavoro femminile nell'ambito domestico (12,8%).

Tabella 10: dati parziali sulla sanatoria 2002-2003

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Nazionalità	Assistenza domiciliare	Collaborazione familiare	Lavoro subordinato	Totale
Ucraina	518	217	94	829
Romania	101	114	283	498
Moldavia	224	134	58	416
Albania	8	20	194	222
Marocco	10	24	153	187
Polonia	109	37	30	176
Ecuador	95	32	24	151
Pakistan	0	4	67	71
Macedonia	0	6	59	65
Tunisia	0	4	50	54
Altri paesi	71	120	321	512
Totale	1136	712	1333	3181

Anche se in maniera meno accelerata, rispetto al lavoro dipendente, cresce in Trentino anche il lavoro autonomo degli stranieri. Secondo la Camera di commercio di Trento le ditte intestate ad individui non italiani hanno superato nel 2002 le 2000 unità (per esattezza le ditte totali sono 2001). Sono queste attività l'unico mezzo che gli stranieri possono utilizzare per migliorare la loro mobilità sociale: è evidente che Trento non è ancora una città cosmopolita ma nonostante ciò cominciano lentamente a spuntare negozi a carattere "etnico" indirizzati direttamente alla popolazione immigrata, così come fioriscono i ristoranti gestiti da stranieri, che propongono le specialità del paese di origine (i Cinesi in primo luogo). Non esistono ancora dati precisi sui fallimenti e le chiusure di queste attività, ma il trend in atto ci proietta verso un andamento positivo.

Tabella 11: immigrati e lavoro autonomo nel 2002

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Gruppi nazionali	Valore assoluto	% su totale stranieri	variazione % imprenditori 2001-2002
Marocco	229	11,4	+15,7
Jugoslavia	165	8,2	+11,5
Argentina	150	7,5	+6,4
Cile	107	5,3	+0,0
Albania	86	4,3	+22,9
Tunisia	56	2,8	+10,6
Cina	52	2,6	+30,2
Pakistan	37	1,8	+8,8
Romania	32	1,6	+52,4
Polonia	24	1,2	+0,0

PARTE SECONDA

IMMIGRAZIONE E SCUOLA

*La scuola, in quanto agenzia educativa...deve comprendere e farsi comprendere dagli stranieri, interrogandosi sulla natura dei nuovi bisogni, ma anche dei nuovi stimoli e delle risorse che la presenza degli stranieri mette in campo.*¹⁵

Il sistema scolastico si configura come un elemento fondamentale, la base portante di qualsiasi stato, in quanto è il luogo in cui, in via primaria, si assume un'educazione culturale e civica ed è inoltre luogo privilegiato di incontro e socializzazione durante tutto il proprio cursus studiorum.

Posta questa importanza de facto della scuola come "ginnasio", nel senso greco di palestra di vita, ormai assodata anche storicamente, è interessante constatare se il mondo dell'istruzione odierno sia preparato o comunque si stia adeguando ai cambiamenti che sempre più velocemente avvengono sul nostro pianeta, se riesca a seguire insomma le repentine metamorfosi della cosiddetta globalizzazione. Al di là di ciò vi è inoltre da porsi la questione se il sistema scolastico sia riuscito a superare indenne l'ultimo decennio del secolo passato, ricco di cambiamenti geopolitici, adeguandosi ineluttabilmente all'arrivo massiccio ed in continua crescita di bambini/ragazzi provenienti da paesi altri dal nostro, con tutti i problemi di convivenza e di istruzione connessi a tale situazione.

Presupponendo che le statistiche siano una limpida fotografia della realtà attuale, visto il tasso di natalità decrescente delle coppie italiane (per svariati motivi che non si affronteranno in questa sede) a confronto con quello estremamente alto degli immigrati, si possono idealmente immaginare, negli anni futuri, delle classi eterogenee, con esponenti di svariate popolazioni e con un numero ridotto di italiani veraci, situazione simile a quella che vive oggi, senza eccessivi patemi d'animo, la Francia. Non bisogna dimenticare, infine, che bambini/e e ragazzi/e rappresentano, secondo una felice espressione di Nora Lonardi la parte più "familiare" di quella parte più ampia e ormai fondamentale nella nostra società, che sono le comunità immigrate.¹⁶

¹⁵ E. Passante, direttore IPRASE del Trentino, in N. Lonardi, *Progetto scuola e alunni stranieri*, Studio Res, Trento, 2002

¹⁶ N. Lonardi, *Progetto scuola e alunni stranieri*, Studio Res, Trento, 2002

2.1 I BAMBINI, FATTORE DI MUTAMENTO PER GLI IMMIGRATI E PER LA SOCIETA' OSPITANTE

La nascita o l'arrivo del figlio sembrano essere, in maniera evidente, un fattore di forte cambiamento nel progetto migratorio dei genitori. Anche la sola presenza dei bambini rompe, involontariamente, la condizione di "invisibilità" e di vita ai margini della società, svolta prima del suo arrivo: l'immigrato adulto deve assumersi altri ruoli, oltre a quelli di lavoratore straniero, entrando in contatto obbligato con la gente del posto, per accedere ai vari servizi sociali, sanitari ed educativi. Il progetto migratorio cambia così in base alle aspirazioni e alle aspettative di riuscita dei figli e le possibilità di un ritorno definitivo in patria si affievoliscono: il bambino diventa il segno della permanenza e l'evolversi di una situazione, anche se, sotto un altro punto di vista, pur rappresentando la continuità delle origini, indica nel contempo la rottura con il passato, messo in crisi con l'acquisizione di nuove conoscenze e nuove abitudini, prettamente occidentali. Una netta frattura tra il figlio e i parenti avviene soprattutto qualora gli adulti della famiglia non abbiano ancora elaborato il distacco dalla madrepatria, permanendo in una situazione di nostalgia e rimpianto per la terra di origine, tocca allora al figlio compiere, involontariamente, tale doloroso percorso. Bisogna inoltre considerare che i bambini, a scuola, vivono esperienze ben diverse da quelle vissute anni prima dai genitori e in più apprendono ad un livello decisamente superiore la lingua del paese ospitante: in questo modo i figli assumono un ruolo non riconosciuto di tramite tra la famiglia e la società ospitante, dove l'autorità del capofamiglia è messa a dura prova, soprattutto in casi di provenienza da società molto tradizionali. Spesso è la madre, in assenza della figura paterna ad essere caricata di tutti gli oneri inerenti all'educazione della prole, pur essendo contemporaneamente bombardata in maniera mediatica o da parte dei vari servizi, affinché adotti abitudini e usi a volte molto lontani dalle proprie tradizioni. La migrazione diminuisce poi, in maniera più o meno passeggera, la capacità della famiglia di aiutare un membro in crisi, essendo la famiglia stessa in un prolungato periodo di cambiamenti: ciò spiega il maggiore disagio vissuto da numerosi ragazzi migranti, nell'età dell'adolescenza, con una più alta possibilità, rispetto ai coetanei italiani, di assumere comportamenti devianti. *Lo sfasamento normativo, il divario e la distanza tra i modelli di identificazione e i valori compresenti possono condurre a situazioni di conflitto generazionale.*¹⁷ A seconda del paese di provenienza i vari migranti si radicano più su un aspetto che su un altro: lingua, religione, identità nazionale...

¹⁷ G. Favaro, *I colori dell'infanzia, bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini e associati, Milano, 1990

2.2 L'ACCOGLIENZA DEI BAMBINI/E STRANIERI NELLA SCUOLA ITALIANA

Ad onore del vero bisogna ammettere l'esistenza di una ricca legislazione sia europea che italiana al fine di configurare la scuola nostrana come luogo primario di accoglienza e di valorizzazione delle identità culturali diverse: vi è però da puntualizzare che nella maggior parte dei casi, non esiste un identico percorso formativo per i docenti, ma a seconda del luogo, in maniera alquanto dispersiva, cambiano i percorsi interni e le risorse esterne dell'istituto scolastico. In questo modo la scuola italiana si ritrova con un'ampia gamma di atteggiamenti diversificati, nei confronti del bambino straniero, più dipendenti da una sensibilità insita nel singolo docente, che da una standardizzazione a monte, forse materialmente più funzionale. Nonostante ciò, si sono comunque consolidate alcune linee guida essenziali per quanto riguarda il cosiddetto "mondo dell'accoglienza", le quali in breve si basano sui seguenti assunti:

- *i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani (ex art. 45.1);*
- *i minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva (ex art. 45.1), previo accertamento delle loro competenze linguistiche e del loro bagaglio di conoscenze;*
- *il Collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi; la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri (ex art. 45.3);*
- *il Collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Ove necessario anche attraverso intese con l'Ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati (ex art. 45.5).¹⁸*

Il rapporto tra scuola e immigrazione si innesta, in maniera naturale, sulla macro-tematica del fenomeno migratorio, come esposto nella prima parte, più in particolare, esso dipende strettamente dalle diverse fasi del ciclo migratorio, inteso come processo secondo il quale i gruppi etnici, attraverso sequenze temporali e modalità diverse, entrano e si stabilizzano e si radicano nel paese di immigrazione, intrecciando relazioni sociali con la società di

¹⁸ D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero a norma dell'articolo 1, comma 6. del d. l. 25 luglio 1998, n. 286*

accoglienza. Le fasi di tale ciclo sono essenzialmente due:

1. una prima fase in cui i nuovi immigrati si trovano in una situazione di totale marginalità sociale ed economica, alle prese con lavori umili e poco remunerati, spesso aiutati dalle reti dei connazionali;
2. una seconda fase, che prevede implicitamente un'emigrazione di lunga durata, e che è sintomo di una migliore condizione dei lavoratori immigrati precedentemente, i quali possono ricongiungersi con la loro famiglia, trasferendo di conseguenza anche i bambini nel nuovo paese di accoglienza

Esistono nel percorso migratorio luoghi di passaggio e di insediamento più o meno duraturo, nella fattispecie, in Italia, questi ultimi sono collocati quasi esclusivamente nel Centro-Nord: è qui infatti che si trovano le maggiori possibilità di impiego e di conseguenza è qui che si stabiliscono di preferenza i lavoratori immigrati con il loro nucleo familiare, decisione che si riflette sul numero più elevato di bambini stranieri nelle scuole del Nord Italia, rispetto al Mezzogiorno (naturalmente, come sempre, esistono delle evidenti eccezioni, come la scuola statale a maggioranza araba di Mazara del Vallo, in provincia di Trapani).

2.3 LA POLISEMIA DEL TERMINE STRANIERO

Innanzitutto è doveroso, anche in questo capitolo, fare una breve parentesi lessicale al fine di comprendere appieno cosa si nasconde realmente dietro l'etichetta generica e spesso abusata di "bambino straniero", una categoria concettuale che vorrebbe fornire in due parole un'eterogeneità di spiegazioni e di vissuti diversi, impossibili da conciliare. Bisogna infatti considerare che ognuno dei 250.000 bambini migranti presenti in Italia si può far rientrare in una delle seguenti sotto-categorie che ampliano e completano il termine "straniero". Troviamo infatti:

- coloro che arrivano in Italia al seguito di un parente, grazie al ricongiungimento familiare, per incontrare una figura paterna o materna, che spesso è divenuta quasi un'estraneo/a;
- coloro che si riuniscono in un nucleo familiare, nel periodo dell'adolescenza, richiudendosi in esso, per proteggersi inconsciamente dalle insidie della nuova società di accoglienza;
- coloro che nati in Italia, al compimento dei 18 anni, diventano cittadini italiani, con una notevole frattura tra le loro tradizioni culturali pregresse, dalle quali spesso si

vogliono allontanare, e la società d'accoglienza che altrettanto spesso li rifiuta per la loro apparente diversità;

- coloro che sono stati adottati e hanno perso qualsiasi contatto con il paese di origine, italiani a tutti gli effetti anche da un punto di vista statistico;
- coloro i quali hanno uno dei genitori che proviene da un paese lontano e diventano involontariamente l'esempio vivente dell'intercultura e, nei casi positivi, un vero proprio "ponte" tra i popoli;
- coloro che, loro malgrado, provengono da zone di guerra o sfuggono da persecuzioni e miseria, arrivati nel nostro paese per vie traverse.

In definitiva, il termine "straniero", come in riferimento agli adulti, oltre ad avere assunto nel linguaggio quotidiano un'accezione fortemente negativa, non riflette ma appiattisce in maniera inadeguata il possibile sradicamento traumatico vissuto dai bambini. E' per questo motivo che, in altri paesi europei, ci si riferisce ai bambini di nazionalità straniera con il termine *enfants migrants*, più riferito all'esperienza migratoria, piuttosto che alla diversità nazionale. Anche questo termine viene comunque criticato in quanto porta in sé un rischio elevato di stigmatizzazione sociale, come afferma M. Abdallah Pretceille: "Questa insistenza, ai limiti dell'insolenza, nell'uso del termine "immigrato" non può che portare ad una percezione drammatizzata della scolarizzazione di questi bambini. Essa incide in maniera negativa sulle rappresentazioni che gli insegnanti si fanno degli allievi. L'effetto Pigmalione, ormai ben conosciuto, trova così una nefasta esemplificazione."¹⁹

Risulta comunque difficile quantificare con stime precise gli alunni provenienti da paesi stranieri, presenti nelle scuole italiane, a causa di una serie di fattori tra loro concatenati:

- la frequente mobilità delle famiglie immigrate
- gli inserimenti dei neo-arrivati, i quali spesso giungono ad anno scolastico già inoltrato;
- la distribuzione disomogenea dei vari gruppi etnici e la cronica mancanza di una seria ricerca nazionale sul rapporto scuola-immigrati;
- l'ambiguità della nozione di nazionalità, nella quale mal si ritrovano i bambini adottati o i bambini stranieri nati in Italia.

¹⁹ M. Abdallah Pretceille, *Des enfants non francophones à l'école*, A. Colin, Parigi, 1982

Tabella 12: alunni stranieri e luoghi di residenza

(fonte: G. Favaro, *Il mondo in classe, dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, Nicola Milano Editore, Bologna, 2000)

Provincia	Totale	Nel capoluogo	Nazionalità prevalente
1. Milano	7283	67,4	Cinese
2. Roma	3003	75,4	Polacca
3. Torino	2603	70,2	Marocchina
4. Brescia	2503	18,9	Marocchina
5. Firenze	2403	55,8	Cinese
6. Bologna	2040	44,1	Marocchina
7. Vicenza	1956	15,5	Ex-Yugoslavia
8. Verona	1909	24,6	Marocchina
9. Modena	1596	29,0	Marocchina
10. Treviso	1484	10,5	Marocchina

Fondamentale per l'integrazione del ragazzo/a nella nuova dimensione scolastica e il rispetto, nel limite del possibile, della sua età anagrafica, come da circolare ministeriale, e dalla tipologia di inserimento che si desidera attuare, tenendo ben presente che, in base ad una ricerca condotta a Milano dall'ISMU, il 30% dei bambini stranieri inseriti nella scuola elementare vive una situazione di ritardo scolastico, mentre alle medie tale valore si eleva al 56%.

Con la nuova autonomia scolastica, i singoli istituti comprensivi si trovano a poter scegliere la modalità di inserimento preferita per ogni singolo alunno, senza necessariamente dover seguire dispositivi rigidi e predefiniti. Si apre quindi anche in Italia il dibattito tra i fautori delle classi di "accoglienza linguistica", (dette oltralpe, di "initiation" o "adaptation"), le quali prevedono un'ulteriore iscrizione pedagogica specifica per l'apprendimento della seconda lingua, in parallelo con la normale iscrizione burocratica e i teorici del cosiddetto "bagno linguistico". Nel primo caso si rischia di ghettizzare (anche se le classi speciali sono transitorie ed in seguito il nuovo venuto viene inserito in una normale classe) gli stranieri, fin dall'inizio, in classi separate, evitando così il naturale contatto con i bambini autoctoni, fonte inesauribile di curiosità e conoscenza, insegnando però, in maniera intensiva, la lingua del luogo; nel secondo caso il ragazzo viene immerso fin dal primo giorno in mezzo agli altri compagni, indipendentemente dal

suo livello di italiano, basando l'apprendimento del nuovo codice linguistico tramite il contatto con gli altri, con tutti i pro e i contro del caso. La soluzione apparentemente più opportuna sembra trovarsi a metà strada fra le modalità sopraccitate: bisogna cercare di combinarne al meglio vantaggi e inconvenienti, tenendo ben presente il background culturale e sociale del bambino migrante. Secondo la Favaro, la fase di accoglienza deve quindi possedere due obiettivi primari *da una parte l'acquisizione di base della comunicazione orale e della lettura, dall'altra , quello di aiutare i bambini venuti da lontano a "imparare" la nuova scuola.*²⁰

Volendo dividere i ragazzi/e stranieri in classi di età si possono definire i seguenti quattro macrogruppi, ben definiti e presenti sul suolo italiano:

1. i bambini/e fra zero e sei anni (quindi nati in Italia o arrivati in tenera età), i quali nella scuola dell'infanzia vivono il delicato passaggio dall'ambiente familiare all'ambiente scolastico, con i conseguenti nuovi comportamenti e abitudini da acquisire; la scuola dell'infanzia assume di conseguenza *il compito di rendere più dolce il passaggio* tra le due situazioni;
2. i bambini fra sei e otto anni, appena arrivati in Italia o affidati precedentemente alle cure dei famigliari e che non hanno quindi frequentato la scuola dell'infanzia, la loro necessità primaria è quella di apprendere i rudimenti della nuova lingua (normalmente un sostegno linguistico è più che sufficiente);
3. i bambini fra nove e undici anni, per i quali influisce estremamente la padronanza o meno di una lingua neolatina e il livello di scolarità pregresso, pena il ritardo scolastico, comunque accettabile, di un anno; era uso comune fino a poco tempo fa, e spesso lo è tuttora, quello di inserire bambini di dieci anni, addirittura in classi di prima elementare, calando il soggetto in una condizione infantilizzante, in un clima psicologico non favorevole né per l'apprendimento, né per lo sviluppo generale dell'identità;
4. i pre-adolescenti, rappresentano il gruppo più problematico, in quanto hanno già assimilato una prima lingua, con tutti i suoi schemi mentali e trovano perciò maggiori difficoltà nell'apprendere l'italiano, per quanto possano riconoscerne un'oggettiva utilità per la comunicazione; ai semplici problemi di adattamento, vissuti in maniera più adulta, rispetto alle classi di età precedenti, si sommano le

²⁰ G. Favaro, *Il mondo in classe, dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, Nicola Milano Editore, Bologna, 2000

difficoltà dell'adolescenza, in un mix sfavorevole, che può riuscire a spiegare l'alto tasso di insuccesso degli stranieri alle scuole medie.

2.4 L'ETEROGENEITA' DELLE COMUNITA' STRANIERE: COME SI RIFLETTE NELLA SCUOLA

E' necessario ora soffermarsi maggiormente in dettaglio, almeno sulle principali comunità di stranieri presenti nel nostro paese, le quali, anche in chiave scolastica, hanno ovviamente aspettative e necessità differenti.

I Cinesi, fanno parte di una comunità di recente insediamento, agli inizi degli anni '90; in precedenza i figli degli emigrati venivano rimandati nel loro paese di origine, per ricevere un'educazione tradizionale. Con l'ampliarsi delle comunità cinesi in Italia è venuta presto meno tale necessità, ribaltando letteralmente la situazione: di conseguenza i bambini cinesi presenti sul nostro territorio, sono perlopiù giunti qui in seguito ai ricongiungimenti familiari. Stanziati in maggior parte nel centro Italia, zona privilegiata Prato-Firenze, provengono perlopiù dalla provincia di Zhejiang, nel sud-est cinese. Tale particolare, apparentemente irrilevante, spiega al contrario la difficoltà che spesso si ha nell'approcciarsi a loro, anche tramite un mediatore culturale: la lingua nazionale cinese, il mandarino o pu tong hua, è tipica del nord nonché di storicamente recente diffusione (a partire dal 1949), ragazzi e famiglie immigrate parlano quindi tra loro un dialetto totalmente differente il chuan zhu yu. Le difficoltà maggiori per gli alunni di questo paese riguardano soprattutto la comprensione della grammatica italiana e il conseguente arduo passaggio da una lingua monosillabica, in cui bisogna memorizzare 9.000 caratteri per leggere senza difficoltà, ad una totalmente diversa sia da un punto di vista concettuale che sonoro. La parola cinese è fissa come un emblema, come un segno di riconoscimento dal potere quasi magico, che deve rimanere la stessa in ogni circostanza, imperturbabile, mentre l'italiano sembra rappresentare molto rumore senza senso, oppure molto rumore per dire una piccola cosa. Un'altra problematica caratteristica dell'alunno cinese è ciò che spesso viene, in maniera ignorante, confuso con indifferenza e scarso interesse, ovvero gli scarsi contatti che intercorrono tra genitori e scuola: la spiegazione è semplice e si trova nel pensiero confuciano, ovvero la gerarchia superiore dell'insegnante, che, visto il suo ruolo, non ha necessità di consigli o suggerimenti da parte dei genitori, solo lui può sapere come educare il bambino affidatogli.

I Filippini hanno vissuto problemi analoghi ai Cinesi: l'immigrazione dei loro figli è quindi un fenomeno abbastanza recente, dovuta alla ricostituzione, sul suolo italiano, dei nuclei familiari originali. La maggior parte dei bambini presenti nelle comunità filippine va dai zero ai sei anni; le lingue parlate sono il tagalog e l'inglese, che comportano comunque meno problemi di apprendimento rispetto al cinese. Nonostante ciò permangono scarsi, come per i Cinesi, i contatti con gli Italiani e prevale la chiusura della comunità su se stessa, in una forma di comprensibile auto-protezione.

I bambini marocchini costituiscono il gruppo principale tra gli alunni stranieri presenti in Italia e, nello specifico, anche in Trentino. Le loro fasce di età sono due: dai zero ai sei anni, normalmente nati qui e quelli sopra ai dieci anni, venuti dopo un'istruzione primaria ricevuta nel loro paese. Spesso si sottovaluta il fatto che il 30-50% di questi ragazzi, accomunati dalla nazionalità marocchina, è di origine berbera, quindi appartenente ad una cultura totalmente diversa: la stessa lingua berbera appartiene al ceppo camitico (più vicino ai dialetti africani), a differenza dell'arabo classico, di origine semitica. Nei ragazzi arrivati, dopo una prima scolarizzazione ricevuta in Marocco, si riscontrano più problemi di adattamento e caratteriali, che veri problemi di comprensione: normalmente, a meno che non provengano da zone rurali, essi sono sempre bilingui, con una discreta base di francese. Diverso, ma nel contempo raro, è l'incontro con bambini che hanno frequentato solo ed esclusivamente le scuole coraniche, dove l'unica lingua parlata è l'arabo classico, quello dei testi sacri, ben diverso dall'arabo parlato correntemente.

Gli Egiziani, si suddividono nelle stesse fasce di età dei Marocchini, ma la loro scolarità pregressa è normalmente inferiore, fatto da imputare, in maniera esclusiva, al diverso tipo di impostazione didattica: più proiettato verso l'Occidente quello marocchino, più tradizionalista quello egiziano. In generale comunque nei ragazzi di madrelingua araba, indipendentemente dal paese di provenienza, si nota un progressivo abbandono della propria lingua di origine, testimoniata dal 19% della *deuxième génération* francese, che è incapace di parlare correttamente l'arabo.

I bambini eritrei, sono forse tra i pochi ad essere presenti in tutti i livelli di scolarità, poiché così come per gli Etiopi e i Somali, anche se in misura minore, la loro migrazione è cominciata già a partire dagli anni '80. In questa comunità, stanziata soprattutto a Milano e Roma, si trovano un po' tutte le situazioni, dai bambini piccoli nati qui, a quelli più grandi che hanno vissuto in strutture socio-assistenziali per l'impossibilità dei genitori di tenerli con sé, fino a quelli più grandi laureandi o laureati in qualche università italiana; sono abbastanza diffuse anche le famiglie monoparentali, per una concezione dell'allevamento

dei figli, riservato in particolar modo alla figura materna. Gli Eritrei, come gli Arabi, tendono a dimenticare la loro lingua di origine, il tigrigno, nonostante i corsi di lingua pomeridiani, che si svolgono settimanalmente nei circoli delle varie comunità.

I Ghanesi possiedono la caratteristica di aver vissuto una migrazione “coniugale”, in quanto spesso, a migrare, erano sia marito che moglie, e perlopiù, i bambini sono nati in seguito in Italia. La maggior parte dei migranti di questo paese è di etnia Ashanti e parla il dialetto twi oltre all’inglese. Il problema che essi si trovano ad affrontare, al pari di Senegalesi, Ivoriani e di altri appartenenti al continente africano, è la piaga del razzismo, spesso tralasciata o minimizzata anche in ambito scolastico, al contrario luogo privilegiato per almeno un effimero tentativo di estirparla. Gli episodi, purtroppo frequenti, vengono vissuti sia a scuola che al di fuori di essa, con epiteti offensivi e atteggiamenti discriminanti, inculcando così automaticamente la spiacevole sensazione che avere la pelle nera sia una qualcosa di cui vergognarsi, fatto suffragato perdipiù, da un certo modello di “bellezza” e da una certa visione del mondo totalmente europa-centrica o meglio, cromaticamente bianca.

I bambini provenienti dai paesi dell’est, rappresentano il triste esempio, nella maggior parte dei casi, di profughi in fuga da scenari di guerra o di terribile povertà: si parla in questo caso di ex-Yugoslavi, Croati, Macedoni, Kossovani o Albanesi. Vi sono poi quelli che sfuggono dal neocapitalismo rampante dei satelliti ex-sovietici come Ucraini, Polacchi e Rumeni. I bambini, al di là della fase di accoglienza, mantengono vivi i terribili ricordi delle situazioni e del disagio vissuto: vista la maggiore vicinanza delle loro lingue, rispetto all’italiano, vi è una difficoltà minore nell’apprendimento, rispetto a Cinesi e Arabi. E’, purtroppo, da questo macrogruppo che emergono un gran numero di individui devianti, sia in termini di adulti che di minorenni.

2.5 PROBLEMATICHE PARTICOLARI: L’ADOZIONE E IL BILINGUISMO

Un’altra categoria, prima accennata e spesso totalmente dimenticata, a causa del suo status apparentemente italiano, è quella che raggruppa i minori arrivati nel belpaese per decreto di affidamento pre-adoztivo (22.000 tra 1984 e 1995), in particolare da Russia, Romania, Brasile, Perù, Colombia, India, Sri Lanka e Filippine. Essi vivono in alcuni casi una situazione di totale sradicamento da abitudini alimentari, linguistiche e comportamentali, relative alla cultura del loro paese. Spesso le famiglie adottive, nonostante tutti gli

accertamenti del caso, si rivelano impreparate nell'aiutare il bambino ad "elaborare il lutto e il distacco", nonostante tutto il buon cuore e il genuino affetto. I genitori adottivi sono purtroppo vittime inconsapevoli di un sottile meccanismo psicologico per il quale *l'inconscia convinzione che la razza bianca sia superiore alle altre razze, il desiderio di un'assimilazione totale di chi è divenuto il proprio figlio, l'esigenza di realizzare al più presto una sua integrazione nel contesto sociale in cui vive, portano spesso i genitori – senza che neppure lo avvertano – a cercare di fornire una "maschera bianca" al bambino di razza diversa.*²¹

Ritornando brevemente sul concetto di bilinguismo, proprio della maggior parte dei bambini/e immigrati, bisogna purtroppo sottolineare come essi in Italia siano costretti a vivere una situazione di bilinguismo sottrattivo, in cui la loro madrelingua non è minimamente valorizzata, al contrario dell'italiano. Tale situazione, che pesa, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, anche sugli alunni italiani, è dovuta al monolinguisma storicamente diffuso nel nostro paese, fattore che ha reso impossibile la diffusione di un bilinguismo coordinato, in cui venga valorizzata sia la prima che la seconda lingua. Di conseguenza l'italiano, investito della massima importanza comunicativa, diventa il veicolo esclusivo e fondamentale per realizzare nuovi apprendimenti: l'insegnamento della lingua di Dante deve essere quindi considerato l'obiettivo primario da raggiungere per qualsiasi nuovo arrivato, nel sistema scolastico nazionale.

2.6 L'INTERCULTURALITA' E IL SUO DIFFICILE PERCORSO NELLA SCUOLA

Il dialogo culturale presuppone un notevole cambiamento della propria forma mentis: *la dimensione europea dell'insegnamento non può basarsi su un concetto di supremazia, politica e culturale dell'Europa, sostituendo l'etnocentrismo con l'eurocentrismo, ma deve proiettarsi verso la dimensione mondiale dell'insegnamento*²². Inoltre bisogna tener ben presente gli obiettivi finali da conseguire ovvero *quelli di una sensibilizzazione al valore positivo del rapporto con l'altro nei vari tipi di società multiculturale...e, quindi, dell'affermazione di una cultura del rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica*²³.

²¹ A. C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano 1991

²² L. Amatucci, *La scuola italiana e l'educazione interculturale* in A.A.V.V., *La scuola nella società multietnica*, La Scuola, Brescia, 1994

²³ C. m. n. 15.324 del 7/3/1992, riguardante la *Settimana per il dialogo interculturale*

La nozione di pedagogia interculturale si ritrova nettamente in un documento del Consiglio d'Europa del 1978, ma ancora prima nel rapporto Faure del 1972. L'idea nasce all'interno delle cosiddette "pedagogie compensative" (che si adoperano al fine di migliorare il successo scolastico di persone in condizioni di ritardo di apprendimento), si cerca di rendere meno traumatico l'impatto con le nuove realtà socio-culturali/linguistiche per chi arriva in un nuovo paese; in particolare ci si riferisce, non ai bambini, come si potrebbe supporre, bensì agli adulti, che all'epoca, negli anni Settanta, cominciavano a migrare numerosi nei paesi della futura Unione Europea. Secondo Faure bisognava urgentemente assumere strategie che promuovessero in riferimento ad ogni età della vita, la comunicazione tra individui appartenenti a culture diverse, per non incorrere in due possibili rischi ovvero:

1. il rischio di non prendere atto dell'esistenza di specificità culturali, linguistiche e religiose, ritenendo di poterle assimilarle facilmente in maniera neo-coloniale, con tutti i problemi del caso;
2. il rischio di dover adattare in un secondo momento i sistemi educativi, anziché prepararsi al momento mentre le migrazioni erano ancora all'inizio.

Con queste concezioni la pedagogia interculturale si identifica, in chiave antropologica, con una funzionale "strategia operativa", volta alla messa in opera di progetti per educare adulti e bambini allo scambio bilaterale tra mondi culturali differenti.

Il termine educazione interculturale, invece, seppur citato dall'Unesco fin dal 1980, riferito ad una nozione di cultura in senso lato, non ristretta a forme di pensiero e di agire esclusive di pochi, ma ampliata al modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale, arriva in Italia solo dieci anni dopo, sotto forma di una circolare ministeriale, la numero 205 del 26 luglio 1990, ampliata in seguito nella C. M. numero 73 del 2 marzo 1994, dal titolo "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola". In Italia il dibattito sulla multiculturalità arriva decisamente in ritardo, per svariati fattori, non ultimo il riconoscimento tardivo di paese di immigrazione: paesi come Regno Unito, Germania e Francia discutevano già da anni di educazione interculturale, a dimostrazione ulteriore che la scuola italiana viene colta totalmente impreparata all'arrivo dei nuovi ospiti.

A questo punto, è doveroso fare un breve excursus glottologico per spiegare due termini spesso usati in maniera impropria: l'aggettivo "multiculturale" può essere utilizzato come termine neutro descrittivo per riferirsi alla coesistenza di fatto fra culture diverse; il termine "multiculturale" unito ad un progetto pedagogico indica invece il tentativo di

favorire la coesistenza dei gruppi e delle culture, in una sorta di ideale mosaico; “interculturale”, pone invece l’accento sul suffisso *inter* e si sofferma quindi sul processo di confronto, scambio e cambiamento reciproco, da cui derivano i vari progetti educativi. Un’affermazione di Camilleri riassume bene i due concetti: *il termine multiculturale si riferisce alla pluralità degli elementi in gioco, alle situazioni di coesistenza di fatto tra culture diverse,...il termine interculturale dovrebbe essere utilizzato solo per gli sforzi fatti per costruire una articolazione tra portatori di culture diverse*²⁴, è un termine dinamico che indica un reciproco rapporto; esso come obiettivo deve tentare *di cogliere l’occasione offerta dalla evoluzione pluriculturale della società per riconoscere la dimensione culturale, nel senso antropologico del termine, di ogni educazione e introdurre il rapporto dell’altro nell’apprendimento*²⁵.

Anche in base alla C. M. numero 3 del 2 marzo 1994 e alla luce delle spiegazioni appena fornite, l’educazione culturale non si configura come una disciplina aggiuntiva e specialistica, parallela alle materie già insegnate, ma è un approccio alla scuola che prevede la revisione dei curricula formativi, degli stili comunicativi e della gestione di differenze, identità e bisogni di apprendimento. E’ una nuova *forma mentis* che opera attraverso quattro principali direttive:

- integrazione, in quanto:
 - facilita l’accoglienza dei bambini migranti;
 - valorizza le culture altre e presta attenzione sia al clima della classe che al rapporto con i genitori;
 - cerca di rimuovere i molteplici ostacoli che rendono difficile l’accesso alle risorse educative nel paese di accoglienza;
- interazione, in quanto:
 - porta a scoprire le analogie esistenti fra individui diversi;
 - porta all’analisi e alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi, rendendo gli alunni consapevoli delle proprie rappresentazioni mentali;
 - considera l’incontro come mezzo privilegiato per un intervento educativo;
- relazione, in quanto:
 - facilita e promuove processi di scambio reciproco;
 - sostiene negoziazione e gestione dei conflitti;

²⁴ C. Camilleri, Le condizioni di base dell’interculturale, in A.A.V.V., Verso una società interculturale, Quaderno n. 6, CELIM, Bergamo, 1992

²⁵ M. Abdallah Pretceille, Vers une pédagogie interculturelle, INRP - Publications de la Sorbonne, Parigi, 1990

- si basa sul concetto di “stare bene insieme e con le proprie differenze”
- decentramento, in quanto:
 - promuove la capacità di decentrarsi rispetto a molteplici dimensioni, non ultima quella etnocentrica;
 - aiuta a calarsi nei panni altrui.

La didattica interculturale, nonostante, come detto, sia purtroppo agli albori della sua storia, almeno in Italia, può essere applicata attraverso diverse e molteplici percorsi educativi: non essendo una materia *strictu sensu*, con rigide linee guida, può essere utilizzata a totale discrezione dell’insegnante, a seconda delle capacità della classe e della sua composizione. Tra i percorsi più utilizzati emerge sicuramente quello riguardante la valorizzazione delle diverse culture e dei contesti di provenienza degli alunni ospitati, specialmente con l’aiuto di mediatori culturali, che con la sola loro presenza evocano/narrano/informano i bambini italiani, valorizzano la cultura del proprio paese e danno agli eventuali piccoli stranieri presenti una rappresentazione fugace delle loro originarie radici.

Un altro percorso molto utilizzato è quello cosiddetto dei “punti di vista”, in cui come dice il titolo, svariati temi e argomenti vengono trattati utilizzando punti di vista altri rispetto a quelli canonici, cercando così di spezzare stereotipi e convenzioni legate al rapporto con le culture straniere (è l’applicazione pratica del decentramento di cui si è prima accennato).

Se questi due percorsi sono forse più utilizzati nelle scuole elementari, nelle scuole medie e superiori si privilegiano i temi interdisciplinari legati alla società che cambia, toccando argomenti delicati come razzismo e xenofobia, applicando così la circolare ministeriale che cita: *il dialogo interculturale e la convivenza nella società multiculturale richiedono la prevenzione e il contrasto di ogni forma di razzismo e intolleranza.*²⁶ Sono poche comunque le scuole sperimentali che hanno preso l’ardua decisione di rivedere e modificare la programmazione delle discipline, sulla base dei principi dell’educazione interculturale. In definitiva non esistono precise direttive a cui adeguarsi, ma tutto viene demandato, erroneamente, alla sensibilità dei singoli docenti, i quali difficilmente possono ritagliare uno spazio di discussione interculturale all’interno di programmi scolastici già di per sé saturi e di difficile attuazione.

²⁶ C. M. n. 73 del 2/3/1994, *Oggetto: il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, parte I

2.7 NUOVI PERCORSI SCOLASTICI: LA FIGURA DEL MEDIATORE CULTURALE

E' a partire dalla seconda metà degli anni Novanta che si affacciano nel mondo della scuola i termini "mediazione" e "mediatori". Dal punto di vista degli obbiettivi da raggiungere, la mediazione dovrebbe facilitare il processo di integrazione dei bambini migranti e delle loro famiglie. Tale processo prevede l'esistenza di due prerequisiti fondamentali:

- l'accesso e l'uso da parte dei migranti di servizi e risorse utilizzati anche dai cittadini autoctoni;
- il riconoscimento, da parte del paese ospitante, delle specificità e delle differenze culturali, linguistiche e religiose, di cui singoli e gruppi possono essere portatori.

La mediazione nasce quindi sia da una innegabile necessità di integrare i nuovi arrivati a tutti i livelli, sia dalla consapevolezza che l'integrazione è un processo di negoziazione reciproca tra cittadini e istituzioni. Secondo Tarozzi, "La mediazione è un atto intenzionale che consente di creare o rendere evidenti i legami che sussistono tra due soggetti apparentemente lontani. Significa collocarsi negli spazi interpersonali per favorire collegamenti tra elementi lontani: è un prisma che trasforma raggi di luce invisibili nei sette colori dell'arcobaleno". L'esigenza della mediazione nasce quando:

- appartenenti a culture diverse si trovano coinvolti in processi di comunicazione reciproca;
- queste relazioni avvengono in contesti socio-istituzionali dove si verifica uno squilibrio di potere fra i partecipanti alle interazioni;
- le relazioni si instaurano fra rappresentanti di una cultura dominante, che si propongono come portatori della verità, del progresso e della civiltà e membri della comunità minoritaria, nei confronti dei quali il gruppo di maggioranza sviluppa e manifesta più o meno apertamente stereotipi e pregiudizi".

La mediazione sviluppa principalmente quattro punti principali, nella relazione con l'altro:

- la capacità di un ascolto attivo, che configura dei metodi didattici totalmente differenti da quelli della lezione frontale classica, applicata quotidianamente nelle scuole di tutta Italia;
- la presa di coscienza rispetto alle proprie matrici percettivo-culturali e il riconoscimento consapevole di altri punti di vista, lontani dal nostro;

- la consapevolezza delle emozioni in gioco nella relazione con l'altro, emozioni sulle quali si innestano con facilità stereotipi e credenze comunemente e acriticamente accettate come vere;
- la gestione creativa e pacifica dei conflitti.

In modo analogo il mediatore culturale deve essere preparato ad affrontare quattro direzioni principali di lavoro, che nell'insieme formano lo scopo dell'esistenza di tale professione; egli deve essere preparato sul piano:

- orientativo-informativo
 - accoglienza
 - orientamento
 - informazione
 - accompagnamento
- linguistico-comunicativo
 - traduzione
 - interpretariato
 - facilitazione linguistica
 - esplicitazione e decodifica dei messaggi verbali e non verbali
- psico-sociale/relazionale
 - prevenzione e gestione dei malintesi e dei conflitti
 - attenzione alla relazione, analisi dei bisogni e delle domande
 - collaborazione alla ricerca di risposte e soluzioni progettuali innovative e mirate
- piano culturale
 - informazione sui contesti di origine e sui riferimenti culturali
 - valorizzazione degli apporti culturali differenti
 - narrazione interculturale

Come si può facilmente notare, i compiti del mediatore culturale sono estremamente variegati e dipendono in gran parte dalle situazioni particolari che si sono venute a creare in un territorio, piuttosto che in un altro: ad esempio, la regione Friuli Venezia-Giulia, pioniera in Italia, ha utilizzato tali figure professionali per accogliere al meglio i profughi, bambini e adulti, provenienti dalla vicina ex-Yugoslavia, devastata dalla guerra civile.

Ma chi sono in realtà i mediatori culturali? Nella maggior parte dei casi essi sono stranieri con un'ottima conoscenza dell'italiano o, al contrario, italiani con un'ottima conoscenza di una lingua specifica di una particolare comunità immigrata: in entrambi i casi, prima di

lavorare direttamente “sul campo”, gli aspiranti mediatori vengono di solito sottoposti a 500/600 ore di tirocinio e a lezioni frontali sui vari ambiti di intervento. In base ad una ricerca condotta a Modena da Piccinini, le caratteristiche richieste per svolgere in maniera soddisfacente questo lavoro sono le seguenti: parlare le lingue degli interlocutori, conoscere la cultura di arrivo e quella di provenienza, aver elaborato una riflessione sul proprio processo migratorio, essere capaci di ascoltare, saper favorire la comunicazione, adottare un atteggiamento che faciliti la relazione, sapersi adattare al contesto, saper memorizzare e sintetizzare un messaggio, conoscere e rispettare un codice etico (riservatezza, deontologia del servizio, segreto professionale). Vista la complessità del lavoro, esiste una piccola diatriba tra chi ritiene capaci di svolgerlo, esclusivamente persone che, per un motivo o per l’altro, hanno potuto vivere situazioni di migrazione e chi ritiene che, applicandosi nello studio teorico e nella pratica, si possa raggiungere lo stesso livello di conoscenza. In tutta onestà, risulta abbastanza “pittoresco” veder svolgere una lezione sull’intercultura, da parte di mediatori culturali autoctoni, nella fattispecie italiani, sentendo ritornare sovente concetti quali migrazione, nostalgia della patria, razzismo o altro, magari mai provati in prima persona da chi parla: purtroppo questa situazione è abbastanza frequente in Trentino, dove i mediatori culturali, con estrema lentezza, cominciano ad apparire solo ora e nella maggior parte dei casi sono italiani.

2.8 MINORI STRANIERI E DEVIANZA

Secondo i dati Istat del 1998, gli stranieri minorenni presenti in Italia si aggiravano intorno ai 181.597 individui, si può supporre che nel 2004, abbiano raggiunto e, forse, superato quota 250.000.

Rispetto ai dati relativi all’anno 1998, il 53% dei minori entrati in carcere è di nazionalità straniera e la maggior parte di essi proviene dalla categoria denominata “minori non accompagnati”: vi rientrano tutti quei ragazzi che si trovano a risiedere nel nostro paese senza la presenza dei genitori o di un adulto che ne faccia le veci. Essi, giuridicamente parlando, rientrano inoltre nello status di irregolari o clandestini che dir si voglia, quindi già all’arrivo colpevoli di un reato, per gli adulti punibile con l’espulsione: non vale lo stesso procedimento per i minori, in base al D. L. numero 286/68, che dispone *l’inespellibilità del minore straniero non accompagnato, tranne per motivi di sicurezza nazionale e ordine pubblico*. Di conseguenza, per gli stranieri minorenni sono possibili due strade, il rimpatrio assistito o il più frequente affidamento temporaneo a famiglie o a

comunità di accoglienza. I reati normalmente contestati rientrano nella categoria delle infrazioni minori come scippi, piccoli furti, vandalismi...casualmente molto simili a quelli ascritti alla popolazione nomade, che vive, anche se, in un contesto differente, una situazione analoga.

Tabella 13: Denunce alla Procura della repubblica presso i Tribunali per i minorenni, per età del minorenne, anni 1991-98

(fonte: D. Melossi e M. Giovanetti, *I nuovi sciuscià, minori stranieri in Italia*, Donzelli Editore, Roma, 2002)

Anni	Italiani	Stranieri	Totale
1991	37049	7928	44977
1992	36786	8002	44788
1993	34628	9107	43375
1994	33311	11105	44326
1995	33350	12701	46051
1996	32521	11454	43975
1997	32149	11196	43345
1998	31181	10926	42107

Tabella 14: ingressi in istituto per minori per nazionalità dei soggetti e anno, anni 1991-98

(fonte: D. Melossi e M. Giovanetti, *I nuovi sciuscià, minori stranieri in Italia*, Donzelli Editore, Roma, 2002)

Anni	Italiani	Stranieri	Totale
1991	1228	726	1954
1992	1492	797	2289
1993	1465	849	2314
1994	1322	918	2240
1995	1110	903	2013
1996	1093	882	1975
1997	934	954	1888
1998	884	954	1888

Bisogna inoltre sottolineare un altro aspetto cruciale che li contraddistingue rispetto ai migranti adulti: i minori non accompagnati, infatti, si trovano spesso in una condizione di clandestinità, aggravata dal fatto che difficilmente un datore di lavoro italiano si sobbarcherà l'onere di trovare loro un'occupazione, per quanto sottopagata, sfidando le severe leggi sullo sfruttamento minorile. In più, in maniera ancora più frequente, tale categoria di giovani migranti possiede alle spalle un background di miseria e sopraffazione,

dove vige una mai sopita “legge della giungla”, in cui vince sempre e solo il più forte o il più astuto, come emerge dai racconti dei piccoli albanesi intervistati da Monia Giovanetti. Questi minori provengono perlopiù da contesti rurali di paesi impoveriti da regimi dittatoriali o travagliati dalle guerre, come Albania, Afghanistan, Romania, Marocco e paesi Latino-Americani: hanno un’età compresa tra i 13 e i 17 anni (quindi ai problemi sopra descritti, si aggiungono quelli tipici del periodo adolescenziale) e, alle spalle, una famiglia numerosa, non certamente destrutturata, come, al contrario, si potrebbe inizialmente supporre. In maniera forse abbastanza sorprendente da una ricerca Miur condotta a Bologna emerge che, per quanto riguarda la popolazione minorile straniera del capoluogo emiliano, non sono i genitori a spingere i ragazzi all’emigrazione, ma sono gli stessi ragazzi che trovano nelle tragiche situazioni che li circondano la spinta motivazionale per intraprendere un lungo viaggio verso l’ignoto. Influiscono sulla scelta i conoscenti adulti ritornati con almeno una minima parte di denaro in più rispetto alla partenza e sicuramente una visione idilliaca dell’Occidente, terra dai facili guadagni e dove esistono poche limitazioni alla vita personale: i ragazzi che partono, si avviano solo con in tasca i loro sogni e nessuna idea sull’impiego da cercare o sugli obiettivi da raggiungere, prima di poter tornare in patria, aldilà di un generico “trovare un lavoro, fare soldi, comprare la macchina”. Dall’analisi di una serie di interviste, svolte con minori stranieri, emergono tre tipologie diverse per raggiungere la loro terra dei sogni, nel caso in questione l’Italia:

1. acquistare un pacchetto viaggio affidandosi totalmente alle organizzazioni del viaggio clandestino
2. avvalersi del trasporto tramite un’agenzia clandestina, per poi pianificare da sé il proprio viaggio
3. viaggiare senza avvalersi dell’aiuto di agenzie clandestine, sono i cosiddetti *self-made traveller*

Nel primo caso i giovani vengono affidati dalle famiglie ad un passeur, che prende letteralmente in consegna il ragazzo/a e tenta di portarlo sano e salvo, con documenti falsi, presso un familiare che vive in Italia: il costo totale di questo servizio è però sovente proibitivo, visto il prezzo oscillante tra i 2500 e i 5000 euro. Nel secondo caso, il piccolo migrante si nasconde su un mezzo di trasporto legale (camion, barca), previo accordo con il guidatore, per raggiungere e almeno superare il confine nostrano: il prezzo di quest’alternativa si aggira intorno ai 1000-1500 euro. Infine, chi non può permettersi simili esborsi per guadagnarsi un pezzo di speranza, è costretto a nascondersi sui medesimi mezzi

di trasporto all'insaputa del conducente con tutti i rischi del caso: le cronache quasi quotidiane riportano casi di migranti ritrovati morti assiderati in celle frigorifere, stipati nei container delle barche adibite alla pesca, nelle stive dei charter e qualcuno addirittura arriva a nascondersi nel vano del carrello degli aerei, trovando una sicura morte per assideramento. L'arrivo, in stato di clandestinità come detto, è il primo passo che porta a compiere, in un circolo continuo, una serie sempre maggiore di atteggiamenti devianti: nel caso degli Albanesi, ormai radicati da anni sul nostro territorio, è da prevedere, in mancanza di possibilità di lavoro onesto, un inquadramento nelle fila dell'organizzatissima mafia del paese delle aquile. Per molti bambini/ragazzi in età scolare, ma provenienti da paesi stranieri, sembra quasi che esista un percorso "predestinato", che invece di portarli verso un sempre maggiore adattamento ad usi, costumi e leggi del paese ospitante, li porta in parallelo sempre più lontano da esso. Anche l'affidamento alle comunità, in alternativa all'espulsione, si trasforma in una crudele beffa del destino, in quanto spesso si illudono questi giovani con la speranza che il loro impegno quotidiano per redimersi venga in futuro ricompensato da una possibile integrazione, per poi scoprire che con il compimento dei diciotto anni di età, tutti i sogni svaniranno.²⁷

2.9 LA SCUOLA TARENTINA DIFRONTA ALL'IMMIGRAZIONE

In Trentino la situazione non è dissimile dal resto d'Italia, con un aumento costante e in crescita delle iscrizioni di ragazzi immigrati nelle scuole di ogni ordine e grado della nostra penisola. Nell'anno scolastico 2002/2003 i ragazzi stranieri censiti in provincia di Trento arrivano a quota 3.251 con una percentuale di incidenza sul resto della popolazione del 4,5% (lo 0,7% in più rispetto all'anno precedente): un dato che supera nettamente il 3% nazionale, ma che è ancora lontano dai valori di Vento (5,3%) ed Emilia Romagna (5,9%). Nell'insieme si delinea di conseguenza una presenza straniera ancora estremamente contenuta, spesso percepita quantitativamente in maniera erronea ed eccessiva, fatto da imputare anche, ma non solo, alla velocità temporale con cui si è arrivati a tale cifra percentuale: dal 1994 al 2003 gli alunni stranieri sono quasi quintuplicati.

Secondo i dati del Servizio Statistica della Provincia Autonoma di Trento, i 3.251 studenti stranieri si distribuiscono in maniera abbastanza differenziata nei vari ordini del sistema

²⁷ In base alla legge 189 del 2002, il minore al raggiungimento della maggiore età, può ottenere un permesso di soggiorno per motivi di studio o d'accesso al lavoro subordinato o autonomo, se è presente in Italia da non meno di 3 anni e se a parere del Comitato Minori Stranieri il percorso di integrazione realizzato dagli enti gestori a favore del minore risulta conforme alla normativa secondo le linee guida indicate dal Comitato stesso.

scolastico locale: nella fattispecie il maggior numero di presenze si riscontra nella fascia che rientra nella scuola dell'obbligo ovvero elementari e medie. Una facile spiegazione si può ritrovare nell'età media alquanto bassa delle coppie immigrate (quindi in gran parte dei casi con figli ancora in età scolare) e dal loro alto tasso di natalità, due fattori che peraltro tendono a pareggiare la crescita zero dell'Italia e il progressivo invecchiamento della sua popolazione.

La concentrazione di alunni stranieri al 42% è comunque facilmente riscontrabile a vista d'occhio in una qualsiasi classe delle elementari trentine, senza necessariamente dirigersi nei luoghi provinciali multietnici per eccellenza come i sobborghi di Trento, Gardolo e S. Bartolomeo, o la città di Cles.

Tabella 15: ripartizione della popolazione scolastica per ordine di scuola (anno scolastico 2002/2003), percentuali

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Tipologia di scuola	Alunni in complesso	Alunni stranieri
Materna	21,1	22,3
Elementare	34,1	42,1
Media	19,9	23,3
Superiore	24,9	12,2
Totale	100,00	100,00

Se la situazione nelle scuole elementari e materne è quella sopra delineata, bisogna rivolgersi ai gradi di istruzione superiori per ritrovare delle variazioni di spicco rispetto all'anno scolastico 2001/02, chiaro indice di un trend, che molto probabilmente si consoliderà negli anni a venire. I dati riferiti alle scuole medie descrivono una variazione percentuale del 25%, mentre nelle scuole superiori, questo dato si eleva addirittura al 51%: la conclusione lapalissiana a cui si può giungere è un'indubbia tendenza, da parte degli alunni stranieri, nel proseguire gli studi, anche oltre la scuola dell'obbligo. Ma verso quali istituti superiori si dirigono in prevalenza questi studenti? Il quadro che le recenti statistiche tratteggiano ha una netta somiglianza con la tendenza nazionale: in Trentino il 75% degli stranieri sceglie un istituto tecnico o professionale, con l'obiettivo di ottenere un titolo di studio più facilmente spendibile sul mercato del lavoro, una semplice e innata strategia psicologica che massimizza le "possibilità di sopravvivenza" degli immigrati. Per quanto riguarda la distribuzione territoriale di tali alunni, l'andamento segue pressoché

pedissequamente quello dei genitori: ciò si concretizza in una concentrazione scolastica nei centri urbani più grossi come Trento e Rovereto e con il felice caso della Valle di Non, che presenta un bacino d'utenza dell'11%, su scala provinciale: come appare dalla tabella sottostante, nel complesso la distribuzione per comprensorio è abbastanza omogenea, nonostante permangano tuttora zone con bassi valori (ad esempio i comprensori est della provincia)

Tabella 16: alunni stranieri iscritti alle scuole statali e non statali della provincia di Trento (anno scolastico 2002/2003) per ordine di scuola

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Comprensorio	Iscritti provincia	% iscritti provincia
C1 Valle di Fiemme	53	1.6
C2 Primiero	26	0.8
C3 Bassa Valsugana e Tesino	205	6.3
C4 Alta Valsugana	290	8.9
C5 Valle dell'Adige	1130	34.8
C6 Valle di Non	362	11.1
C7 Valle di Sole	73	2.2
C8 Giudicarie	227	7.0
C9 Alto Garda e Ledro	282	8.7
C10 Vallagarina	575	17.7
C11 Valle di Fassa	28	0.9
Totale	3251	100.0

La distribuzione per sesso, all'interno dell'ordinamento scolastico, rispetta alcuni punti ormai assodati come il fatto che a proseguire gli studi siano in maggior parte le ragazze, mentre i maschi si gettano al più presto alla ricerca di un posto di lavoro. Questa peculiarità non vale però per le studentesse provenienti in maggior parte da paesi musulmani (come Tunisia e Pakistan), dove il ruolo della donna resta metaforicamente *tre passi dietro all'uomo*, con un netto abbassamento, anche in Italia, della frequenza scolastica rispetto ai connazionali maschi.

Volendo suddividere per macroaree la provenienza geografica degli studenti immigrati, si può notare una netta prevalenza, almeno nella nostra provincia, degli studenti provenienti dai paesi dell'est (il 55%), seguiti ad una certa distanza dai maghrebini (il 25,7%): tra gli altri raggruppamenti nessuno raggiunge la soglia del 10%. Bisogna comunque

puntualizzare una caratteristica tipica della provincia di Trento, rispetto alle altre località del nord-est: sebbene gli esponenti dei paesi asiatici siano quasi quadruplicati negli ultimi cinque anni, la loro percentuale è molto al di sotto rispetto al 14,6%, dato medio di Veneto e Friuli Venezia-Giulia: dopotutto anche le stime della popolazione asiatica complessiva restano a livelli estremamente bassi. Analizzando più nel dettaglio, in base alla nazionalità, la popolazione degli studenti stranieri, emerge il primato dei ragazzi marocchini, seguiti a ruota da albanesi e macedoni.

Tabella 17: principali provenienze degli alunni stranieri per ordine di scuola (anno scolastico 2002/2003), valori percentuali

(fonte: M. Ambrosini e P. Boccagli, *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003)

Elementari		Medie		Totale	
Marocco	21,7	Albania	19,1	Marocco	20,5
Albania	18,6	Marocco	17,7	Albania	18,2
Macedonia	13,0	Macedonia	13,7	Macedonia	11,3
Serbia-	9,9	Serbia-	10,1	Serbia-	10,2
Montenegro		Montenegro		Montenegro	
Romania	6,7	Romania	5,3	Romania	5,4
Pakistan	3,4	Bosnia-	4,9	Tunisia	4,2
		Erzegovina			
Tunisia	3,2	Pakistan	4,9	Pakistan	3,6
Bosnia-	2,3	Croazia	2,1	Bosnia-	3,5
Erzegovina				Erzegovina	
Croazia	1,6	Tunisia	1,8	Croazia	1,8
Polonia	1,2	Polonia	1,6	Polonia	1,6
Altri paesi	18,4	Altri paesi	18,8	Altri paesi	19,7
Totale	100,0	Totale	100,0	Totale	100,0

Come risulta dalla tabella numero 17, le nazionalità rappresentate nella scuola trentina, per quanto inferiori come diversificazione rispetto al resto d'Italia, mantengono una notevole eterogeneità, che rischia di pesare in primo luogo sui progetti educativi per i singoli alunni e in generale sull'accoglienza scolastica del bambino "altro". E' evidente che maggiore è la diversità etnica della composizione di una classe o comunque di una scuola, maggiori sono le difficoltà da affrontare da parte del personale docente, spesso impreparato a tale sfida interculturale: a titolo di esempio, risulta addirittura un problema l'assegnazione dei compiti per il venerdì (giorno sacro dei musulmani), se in classe sono presenti ragazzi di

fede islamica, senza scomodare le recenti *bagarres* più che altro ideologiche e strumentali, in merito a crocifissi e al presunto, nonché costituzionalmente doveroso, laicismo dell'istituzione scolastica. Le difficoltà del personale docente e dell'ambiente scolastico in termini più ampi si riflette poi, in un circolo vizioso, sull'alunno "diverso" portando alle percentuali di bocciatura (e quindi di implicito fallimento sia per l'alunno che per la scuola) del 2,5% per le elementari e di un ben più pesante 18% per le medie, a fronte di un 12% per i coetanei italiani. In generale, il successo scolastico degli stranieri è di otto punti percentuali più basso degli autoctoni, sintomo evidente di una serie di disfunzioni ormai annose della scuola italiana, incapace di adattarsi ai repentini cambiamenti della società e incapace inoltre di riformarsi in maniera celere: l'educazione interculturale sia a livello nazionale (con le dovute eccezioni), sia a livello locale, è un qualcosa di estraneo al vocabolario scolastico e il peso di questa estraneità ricade totalmente sugli alunni stranieri. La ricerca compiuta nel 2002 dallo Studio Res, di cui si parlerà più approfonditamente in seguito, traccia un quadro non propriamente positivo per la scuola trentina, da cui emerge una certa impreparazione nell'affrontare l'accoglienza dei bambini stranieri. Molto spesso il tutto si riduce ad uno scambio di pregresse esperienze, all'interno del Collegio docenti, senza rivolgersi ad enti istituzionali od organizzazioni apposite: come detto, un esempio lampante è la figura del mediatore culturale, internazionalmente riconosciuta, ma che in Italia fa un'estrema fatica nel ritagliarsi un proprio spazio autonomo all'interno della scuola, riducendosi ad un semplice lavoro di traduttore ed interprete. Sono gli stessi docenti a riconoscere le carenze dell'istituzione scolastica, tra cui spicca, la mancanza di un articolato programma di aggiornamento in materia di educazione culturale: di conseguenza per fronteggiare l'arrivo dei piccoli immigrati i docenti sono costretti ad attivarsi autonomamente al di fuori dell'ambiente lavorativo, aumentando così di gran lunga il peso del proprio lavoro.

Sembra quindi necessaria a questo punto una seria riforma di tutto l'ordinamento scolastico: di recente è stata portata a termine la riforma del ministro dell'istruzione Letizia Moratti, ma non si può certo dire che essa abbia affrontato, in primo luogo, le sfide dell'educazione all'interculturalità. Se un'ulteriore riforma sull'argomento in questione ci sarà, e dovrà prima o poi essere portata a termine, è necessario che si valutino attentamente le enormi risorse, utili anche per il mondo della scuola, fornite dal terzo settore, ovvero quello del volontariato e volendo in termini più ampi delle ONG (organizzazioni non governative), numerose delle quali sono spesso attive da decenni nell'ambito dell'interculturalità, pionieri dimenticati di un aspetto fondamentale della nostra società, minimizzato in nome di una

tradizione scolastica ormai vetusta e spesso lontana dal reale, ovvero il desiderio di conoscere ed imparare a convivere con chi è portatore di una cultura diversa dalla nostra.

PARTE TERZA

SISTEMI SCOLASTICI A CONFRONTO: FRANCIA, BELGIO E GERMANIA

...è indispensabile che sia la scuola, di ogni ordine e grado, a gettare il seme e a coltivare la pianta della tolleranza, della solidarietà, dell'integrazione, fornendo alle giovani generazioni il significato vero e reale dell'interculturalismo, dell'arricchimento profondo che si ha ponendo in dialogo, partendo da basi paritetiche e reciprocamente rispettose delle diversità, culture e tradizioni differenti per creare una società nuova e, diciamo apertamente, più libera²⁸.

Dopo aver approfondito nella parte precedente il travagliato rapporto che lega i bambini/e stranieri e il sistema scolastico italiano, è interessante, su questi argomenti, confrontarsi con le altre realtà europee.

Bisogna premettere che l'Europa attuale è storicamente il frutto di una coesistenza, a volte pacifica, a volte conflittuale, tra popoli appartenenti a culture diverse, l'Europa è un crocevia culturale di primaria importanza nella storia dell'umanità: a partire dall'antica civiltà minoica, passando per il Rinascimento e la scoperta dell'America, per finire con il colonialismo e la recente costituzione dell'Unione Europea. In particolare, quest'ultima non è solo un luogo figurato, uno spazio economico immenso dove favorire la mobilità delle merci e del capitale, ma è un luogo fisico, dove, per necessità, si osserva un progressivo instaurarsi di diritti comuni, di una cultura civile comune, di una formazione comune, nonostante diversi partiti nazionalisti, nei vari paesi aderenti, tentino di osteggiare tale inevitabile cambiamento. A titolo di esempio, basti pensare al bailamme scatenato in merito al diritto di voto per gli extra-comunitari residenti da almeno cinque anni nel nostro paese: un atto dovuto e già attuato in altri paesi dell'Unione, ma che nel belpaese ha scatenato un putiferio di polemiche. E' bene evidenziare che l'aggettivo "comune", in questo caso, va inteso come un'insieme di strategie sociali ed istituzionali, volte al raggiungimento di un'effettiva pluralità delle differenze.

Per quanto riguarda l'attuazione dell'educazione interculturale, l'Europa nel suo insieme ha affrontato l'argomento non in maniera sincrona, ma con vari provvedimenti presi, in

²⁸ G. Bianchi, *Verso la società multiculturale: gli orizzonti dell'Europa di domani*, in A.A.V.V., *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Milano, 1994

anticipo, con una certa lungimiranza, rispetto a quanto già illustrato per la situazione italiana.

Nello specifico, come per moltissimi altri aspetti legati al welfare, i paesi nordici sono stati i pionieri di tale modello educativo, fin dagli albori degli anni Sessanta: ad onore del vero però, le istituzioni scolastiche di questi paesi, accettavano effettivamente di integrare al loro interno le varie differenze esistenti, fino ad allora considerate pressoché invisibili, ma solo in chiave assimilazionista.

Si è passati poi ad un secondo periodo, iniziato negli anni Settanta, con la crescita del fenomeno migratorio, dando origine allo sviluppo dell'educazione multiculturale. In base a tale approccio, la scuola viene intesa come una modalità educativa della comunità umana, di conseguenza le scelte culturali decise dalle istituzioni sono strettamente legate al progetto politico dello stato, riguardo l'immigrazione; l'educazione multiculturale, di ispirazione statunitense/canadese passa attraverso due fasi differenziate:

- la prima, guidata dall'ideologia liberale, la quale *concepisce uno stato nazione dove tutti gli individui possono liberamente partecipare, ma a condizione di liberarsi della loro appartenenza etnica e culturale*²⁹;
- la seconda, sorta al culmine del dibattito sui diritti civili negli Stati Uniti, in cui le rivendicazioni dei movimenti etnici e la differenziazione sociale sempre maggiore, portano inevitabilmente verso una coesistenza di evidenti minoranze, sia all'interno della società, sia di riflesso all'interno della scuola.

Infine si è arrivati alla definizione di educazione interculturale, così come è stata delineata nel capitolo precedente: *è la relazione che sta al cuore dell'interculturale ed è il sistema relazionale dei bambini e dei giovani che la pedagogia interculturale mette al centro*³⁰.

Come dimostrano i ricorrenti episodi di razzismo, di pregiudizio e di xenofobia, continentalmente diffusi, non basta la conoscenza scolastica delle altre culture, occorre sviluppare simpatia e partecipazione nei loro confronti. L'educazione interculturale è quindi un'attitudine alla relazione con l'altro nella sua complessità umana, culturale e storica, ben sapendo, come afferma R. Bastide che sono gli uomini ad entrare in contatto non le culture.

Grazie alla ricerca del Consiglio d'Europa sulla pedagogia interculturale, sono stati delineati fondamentalmente due grandi orientamenti a questo riguardo:

²⁹ F. Quellet, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Parigi, 1991

³⁰ A. Perotti, *L'éducation interculturelle: enjeux et stratégies*, Migrants Formations n. 77, CNDP, Parigi, 1989

1. l'attenzione alle carenze linguistiche e scolastiche degli alunni stranieri, in un'ottica compensatoria, di integrazione;
2. l'attenzione ai legami culturali e all'appartenenza linguistica, per tener viva e considerare in maniera attiva la sua identità di origine.

Vi sono due aspetti legati alla pedagogia interculturale che, a livello europeo, sembrano risultare abbastanza centrali:

- a) l'istituzione di classi di accoglienza specifiche per i figli degli immigrati oltre alle classiche misure di sostegno e recupero;
 - in Germania le classi di accoglienza hanno una durata massima di due anni; gli alunni sono divisi in base alla nazionalità;
 - in Belgio esistono corsi di adattamento per gruppo di 10 alunni;
 - in Danimarca vengono utilizzate sia le classi di accoglienza, sia l'insegnamento individuale;
 - in Francia vi sono classi di accoglienza sin dalla scuola materna, a livello pluriennale; alle elementari il numero massimo di alunni è 15;
 - in Olanda l'accoglienza è diversificata a sua volta in quattro tipologie diverse: full immersion con rinforzo individuale, classi di accoglienza nazionali (massimo due anni), classi bilingui di transizione (lingua madre e olandese), classi internazionali;
 - in Gran Bretagna esiste una grande flessibilità e un adattamento costante alle necessità della classe/individuo;
- b) in nessuno dei tre paesi più importanti dell'Unione Europea, Germania, Francia e Gran Bretagna, si riesce a rispondere in maniera adeguata alla domanda di insegnamento delle varie lingue d'origine dei piccoli migranti (domanda che per altro cresce esponenzialmente con l'aumentare del livello scolastico):
 - in Francia, vi sono stati alcuni tentativi di inserire le lingue straniere nei programmi scolastici, ma con esito negativo; l'insegnamento di lingua e cultura d'origine, dipende dal paese di provenienza e dagli accordi bilaterali che con esso intercorrono;
 - in Gran Bretagna la lingua di origine è catalogata come bisogno privato specifico e di conseguenza è a carico di famiglie e comunità;

- in Germania la situazione è estremamente variegata e cambia a seconda dei Länder di appartenenza; alcuni ammettono l'insegnamento della lingua di origine in orario scolastico, altri invece non lo prevedono.

Come si può evincere anche da questi pochi esempi, non esistono ancora strategie comuni a livello europeo, nonostante siano attualmente in fase di studio, per inserire al meglio i ragazzi/e stranieri, rispettandone la loro identità. E' necessario puntualizzare che la scuola, nel suo insieme, si trova in mezzo a due fuochi: da un lato la diffusione sempre maggiore di una cultura planetaria, omogenea e apparentemente uniforme, massificante, basata principalmente sui mezzi di comunicazione, dall'altra l'aggressivo rigurgito nazionalista, alla perenne ricerca di ipotetiche radici e basato sul particolarismo, ben esemplificato dal partito italiano della Lega Nord, fondato nella sua interezza sul concetto storicamente falso di "Padania".

La scuola deve scegliere tra il proseguire il proprio approccio tradizionalista ed europocentrico o aprirsi all'accettazione del pluralismo in ogni sua forma, con tutti gli eventuali sconvolgimenti del caso. *In medio stat virtus* è la soluzione, secondo Canterini sta quindi nel mezzo: la scuola non deve e non può rinunciare alla sua tradizione di pensiero critico, ma deve necessariamente passare, in maniera non traumatica, attraverso la prova del pluralismo, tenendo ben presente che *il problema non è... quello di enfatizzare le culture facendone oggetto di insegnamento, ma insegnare ad alunni di culture differenti*³¹ e soprattutto non considerando l'educazione interculturale come un'utopia irrealizzabile, ma come un mezzo pratico per aiutare, sotto ogni punto di vista, sia gli studenti stranieri che quelli autoctoni.

3.1 UN CAMMINO INTERCULTURALE AMBIGUO: LA FRANCIA

Antonio Perotti, in un suo saggio sulla scuola in Francia, porta due chiari esempi di come il concetto di intercultura e più in generale di pluralismo culturale sia stato e sia attualmente ben lontano dall'essere compreso, anche da parte dei "detentori del sapere". Il romanziere J. Verne, nella sua opera "Ector Servadoc", racconta di un capitano guascone che si trova sulle coste del maghreb: naturalmente assieme a lui vi è un solo arabo, il suo attendente, tutti gli altri personaggi hanno disparate nazionalità (russi, francesi, ebrei), ma nessuna attinente con il contesto geografico. Anche se quest'episodio si può agevolmente far

³¹ M. Canterini, *La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa*, in A.A.V.V., *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Milano, 1994

rientrare nell'ottica del romanzo fantastico e dell'ideologia coloniale, non si può fare un discorso analogo per l'enciclopedia di tutti i pensatori della storia umana, pubblicata a Parigi, nel 1986: tale monumentale compendio consta di 2.700 pagine e 168 filosofi diversi, ma è deficiente di due sommi pensatori come Avicenna e Averroé, ovvero coloro che trasmisero il pensiero greco-orientale in Europa e che diedero un contributo fondamentale al sapere in senso lato, un contributo talmente importante che dobbiamo sentirci ancora oggi loro debitori.

Il plurale è già insito all'interno di noi: una ricerca del ministero dell'educazione francese, ha dimostrato che esiste, nella lingua transalpina, un'inimmaginabile ricchezza di contributi culturali diversi. *Noi abbiamo già all'interno di noi lo straniero anche se tendiamo a dimenticarlo. L'educazione interculturale non deve solamente impostarsi sul come insegnare o sul come educare il ragazzo straniero; essa ci deve portare a rivalutare anche quello che riguarda il plurale nell'insegnamento e nell'educazione in genere, anche al di fuori della scuola*³².

Ritornando, più nello specifico, alla situazione francese, il pluralismo scolastico esistente oggi, con le sue pecche e i suoi meriti, è figlio dei mutamenti avvenuti già a partire dagli anni Sessanta, circa vent'anni prima che li stessi avvenissero anche in Italia. Bisogna infatti arrivare al 1968, anno epocale per le contestazioni su ogni fronte, per ritrovare un intervento istituzionale in merito alla questione della scolarizzazione dei ragazzi stranieri, nonostante nella scuola francese, la presenza di alunni stranieri, si fosse consolidata fin dagli anni trenta. Nel 1933, secondo le stime del Ministero dell'Educazione, erano registrati 300.000 scolari stranieri, compresi fra 6 e 13 anni; di questi ben 260.000 frequentavano le scuole pubbliche; nell'anno scolastico 1926-27, nei dipartimenti di Briey e Meurthe e Moselle, il 40% della popolazione scolastica era costituito da stranieri, nel 1935-36, in Lot e Garonne, la loro cifra superava il 50%, in Alpes Maritimes, Bouches du Rodan, Aude ed Herault, rappresentava circa 1/3 del totale. Le prime circolari ministeriali che toccano lo spinoso problema degli stranieri, riguardano solo in maniera limitata la questione alunni, concentrandosi maggiormente sull'inquadramento degli insegnanti, non francofoni. E' solo con l'inizio degli anni Settanta che si comincia a delineare la figura dell'alunno straniero, in quanto portatore di una cultura diversa e degna del medesimo rispetto di quella francese, nonché necessitante, in alcuni casi, di un aiuto supplementare.

³² A. Perotti, *La scuola in Francia e l'integrazione nell'insegnamento della dimensione pluriculturale del corpo sociale: analisi di un percorso ad ostacoli*, in A.A.V.V., *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Milano, 1994

Inoltre con l'innalzamento dell'età per l'obbligo scolastico, arrivata a 16 anni, nel 1959 e con l'istituzione dei CES, i collegi di insegnamento secondario (destinati a raggruppare gli scolari degli ultimi quattro anni della secondaria nelle stesse scuole, per orientarli meglio, valorizzando le loro capacità...obbiettivo almeno sulla carta), aumenta velocemente la selezione scolastica, facendo risaltare inevitabilmente i ritardi linguistici e gnoseologici, di cui sono vittime i ragazzi/e migranti. Grazie ai nuovi bisogni dell'economia, che richiede personale via via sempre più istruito, la lotta per la vita, non incomincia più solo una volta lasciata la scuola, ma al contrario inizia subito sui banchi di scuola e, in un ottica di sfrenata e malsana competizione per accaparrarsi posti privilegiati, dove i più deboli sono destinati a soccombere.

Fu il CREDIF (Centro di ricerche e di studio per la diffusione del francese, sito a St. Cloud), incaricato di formare gli insegnanti per le scuole francesi all'estero, a sottolineare per la prima volta, in maniera ufficiale, l'handicap linguistico di cui erano vittime i figli di immigrati, riconoscendo così, implicitamente anche la loro intrinseca diversità socio-culturale. Partendo da questa constatazione, si cominciano a formare nel 1965 le prime classi speciali, che accolgono i ragazzi non francofoni, attuando una didattica appropriata e accelerata, per integrare i giovani ospiti, il più velocemente possibile, nelle classi corrispondenti. All'epoca si riteneva che risolto l'handicap linguistico, tutto l'iter scolastico dei piccoli immigrati fosse in discesa e che nulla si ponesse loro come ostacolo, al pari di chi era nato in Francia. Questa erronea considerazione favorì quindi il ritiro temporaneo dei ragazzi stranieri dalle classi normali e il loro inserimento nelle neonate CLIN (per le scuole elementari) o nelle CLAD (per le secondarie), in base alle circolari del 13 gennaio 1970 e del 25 settembre 1973. Il Ministero dell'Educazione, a dimostrazione di quanto si cominciasse a sentire il problema, istituì presso il CNDP (centro nazionale di documentazione pedagogica), un ufficio di documentazione migranti, autore di due importanti riviste come "Migrants-Nouvelles" e "Migrants-Formation". Le nuove classi speciali risultarono però ben presto insufficienti riguardo la tematica generale dell'integrazione dei ragazzi stranieri, in quanto, al di là dell'insegnamento della lingua francese, non prendevano assolutamente in considerazione l'identità culturale degli alunni; vi erano inoltre una serie di ulteriori disfunzioni che ne inficiavano l'utilità generale:

- nelle CLIN venivano inseriti ragazzi con un ritardo non derivante dall'handicap linguistico;
- gli insegnanti erano spesso principianti, privi di alcuna formazione specifica;

- le pratiche pedagogiche non erano adattate al contesto, ma prelevate dalle scuole francesi all'estero;
- era palese l'incapacità di creare un percorso didattico che portasse ad un apprendimento congiunto del francese e delle altre materie.

La situazione comincia nettamente a cambiare con una circolare del 2 febbraio 1973, in cui per la prima volta, per i ragazzi portoghesi (all'epoca una delle comunità principali sia a Parigi, che nel resto della Francia), si prevede come attività opzionale della scuola elementare, l'insegnamento, della durata di tre ore settimanali, della lingua lusitana. Nei tre anni successivi la Francia firma con altri sette paesi un accordo che prevede l'insegnamento della lingua e della cultura d'origine, per gli alunni richiedenti; i paesi in causa sono: Italia, Spagna, Algeria, Marocco, Tunisia, Turchia, Jugoslavia. Anche in questo caso, seppur l'idea di mantenere viva l'identità del ragazzo immigrato fosse nobile, il modo in cui venne attuata risultò comunque ghezzante, sancendo e sottolineando una vera e propria differenza tra chi era nato francese e gli altri: è doveroso inoltre notare come la casualità volle che l'istituzione di questi corsi di cultura straniera coincidesse, in maniera forse strumentale, con le prime fallimentari misure di incitamento al ritorno nei paesi di origine.

E' solo verso il finire degli anni Settanta che, con lo sviluppo del dibattito pedagogico, veicolato dal Consiglio d'Europa, nelle persone di Louis Porcher e Micheline Rey, si comincia a definire *un insegnamento e una educazione non solo per i culturalmente differenti ma per tutti allo scopo di far acquisire a ciascuno l'apertura e la comprensione del diverso, in un processo dinamico che suppone la reciprocità dello scambio*³³. Si arriva alla comprensione che due processi apparentemente distinti, quello di inculturazione (il quale è qui inteso come processo in cui l'individuo acquista la cultura del proprio gruppo, della propria classe sociale e della propria società) e di acculturazione (insieme dei processi di acquisizione cosciente o incosciente dei tratti culturali di un altro gruppo), devono essere invece considerati come strettamente in reciproca interazione. La scuola francese si ritrova quindi d'un tratto a dover superare il proprio, ormai acquisito, etnocentrismo, in nome di un'educazione interculturale che travalica i semplici confini e le singole identità nazionali, iniziando a materializzarsi con la circolare del 25 luglio 1978. Non si tratta, come era stato fatto in precedenza, di aggiungere una nuova disciplina, ma di

³³ A. Perotti, *La scuola in Francia e l'integrazione nell'insegnamento della dimensione pluriculturale del corpo sociale: analisi di un percorso ad ostacoli*, in A.A.V.V., *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Milano, 1994

integrare quelle già esistenti in un'ottica pluriculturale, in base alle necessità e alle aspettative della singola classe, sottolineando in particolare concetti come l'interdipendenza delle nazioni, i problemi dello sviluppo, la risoluzione pacifica dei conflitti, la convivenza di etnie e religioni diverse, la lotta al razzismo, l'educazione alla solidarietà e ai diritti dell'uomo: in definitiva un'educazione civica a livello planetario. In aggiunta a ciò, con il 1981, anno storico, per la fine del gollismo storico e l'inizio della presidenza socialista di Mitterand, si sviluppano le ZEP (zone di educazione prioritaria) e i PAE (progetti di azione educativa). Le ZEP sono zone geografiche, caratterizzate da diversi parametri tra cui la percentuale di ragazzi stranieri nelle scuole, che beneficiano di particolari interventi in materia di formazione e di assegnazione del personale docente; i PAE sono particolari progetti didattici, svolti con il contributo del Ministero dell'Educazione, basati sulla libertà d'iniziativa di un'équipe di insegnanti e di allievi, i quali insieme concretizzano un'idea comune. Nel 1989 su 7500 collèges e licei, ben 5500 erano interessati da tali progetti, di cui il 10% riguardava tematiche interculturali; ogni anno vengono realizzati in media circa 12.000 PAE, secondo una stima del Ministero dell'Educazione. Inoltre tra il 1981 e il 1985 nella formazione iniziale degli insegnanti viene inserita l'unità obbligatoria sulle migrazioni pluriculturali.

Il 1985 è un altro anno importante, in quanto viene pubblicato il rapporto Berque, che sottolinea per la prima volta, lo stretto rapporto che intercorre tra la Francia e il Mediterraneo: come proposta concreta l'autore invita infatti ad introdurre, nei programmi didattici, l'approfondimento particolare e interdisciplinare delle culture mediterranee e in particolare, lo studio fin dalle elementari, delle cosiddette "lingue d'apporto" come l'arabo, cercando in questo modo di recuperare la "memoria dimenticata" della cultura francese. Purtroppo tale interessante riflessione teorica resta solo sulla carta, ma non trova applicazione nella quotidiana realtà scolastica, in particolare a causa della successione tra il ministro Savary, che aveva commissionato la relazione, e Chevenement, propugnatore di una repubblicana uguaglianza degli alunni: il nuovo ministro accantona quasi totalmente i progetti interculturali, dandosi come obiettivo di creare una scuola del successo, portando l'80% degli alunni alla maturità, indipendentemente dai contenuti da loro assimilati. Dopo il primo quinquennio degli anni '80, in cui, grazie al governo Mitterand, la società in generale si era preoccupata di accogliere a tutti i livelli, sia gli immigrati che i loro figli, lentamente e inesorabilmente si va verso la cosiddetta "Fortezza Europa", del nuovo millennio, con l'ascesa dei vari governi gollisti e la cohabitation forzata tra Jospin e Chirac. Le leggi, come quella recentissima, sulla proibizione di ogni simbolo religioso nelle scuole

transalpine, vengono mascherate come decisioni prese in nome dei valori repubblicani ma, comunque sia, non facilitano sicuramente il dialogo tra le diverse culture presenti.

Oggi, in Francia, secondo le statistiche del censimento 1999, vivono ben 4.130.000 immigrati, il 7,4% della popolazione totale: tra di loro, 1/3 ha scelto di acquistare la nazionalità francese (immigrato francese), rispetto a coloro che hanno preferito mantenere la propria nazionalità (immigrato straniero). Qui, come in altri paesi, i figli degli immigrati sono vittime di un paradossale processo di *intégration dans l'échec*, ovvero un'integrazione nel fallimento: essi se da un lato sono fortemente scolarizzati, dall'altro sono costretti a confrontarsi con il fallimento scolastico considerevole delle classi sociali più sfavorite; in un certo qual modo, loro malgrado, i giovani ospiti non francofoni hanno sostituito sui banchi di scuola i figli di operai e minatori. Secondo Bastide, non conta tanto la provenienza etnica, quanto lo status sociale dei genitori: considerazione che può essere ritenuta alquanto verosimile, se si pensa che ormai i bambini stranieri presenti nelle scuole francesi, sono perlopiù nati in Francia, mentre i veri e propri immigrati, rispetto agli anni presi in considerazione in precedenza, si sono numericamente ridotti. Nell'ambito scolastico, come in molti altri, esistono degli scarti enormi e spesso non percepiti, tra le varie comunità presenti nell'*hexagone*, al punto da risultare quasi paradossali. Così, i Portoghesi, che l'opinione pubblica generalmente ritiene più affini e di più facile integrazione rispetto agli Algerini, sono di gran lunga meno numerosi nelle scuole di istruzione secondaria. Le famiglie portoghesi preferiscono infatti che i figli pratichino studi brevi e s'inseriscano nel mondo del lavoro rapidamente, per incrementare il livello economico familiare: una mentalità molto vicina a quella della vecchia classe operaia. Per gli Algerini, al contrario, il successo scolastico del figlio rappresenta la rivincita sulle umiliazioni subite dai genitori e, secondo Morokvasic, tale spiegazione è applicabile anche agli immigrati slavi e spiega la loro forte ambizione sociale.

E' indubbio ormai che il *cursus studiorum* di ogni alunno, a maggior ragione se di nascita non transalpina, è influenzato da una numerosa serie di variabili quali: l'età dell'immigrazione, gli stereotipi etnici, l'effetto "Pigmalione" a cui si può essere sottoposti a causa delle aspettative positive o negative dell'insegnante, le disposizioni culturali della famiglia verso la scuola, ecc.... Bisogna inoltre sottolineare come esistano dei veri e propri "miti" riguardo alcune comunità, a seconda della loro presunta capacità di integrarsi. Si ritiene, per esempio, che gli Indocinesi, visto il loro alto livello di integrazione nella società francese, siano gli stranieri che hanno la riuscita scolastica più elevata: così non è, il loro risultato è buono, ma ben lontano da essere il migliore. Sembra scontato, ma è

doveroso evidenziare che, se la situazione degli studenti, figli di immigrati, non è delle più rosee, la colpa non è da ricercare esclusivamente nel sistema scolastico: le difficoltà esistenti e innegabili vengono accentuate dalla crisi e dall'anomia familiare e, più in generale, dalla situazione del quartiere in cui i giovani risiedono (il modus vivendi cambia diametralmente se si abita nel XVIII o nel VII arrondissement di Parigi o peggio ancora in banlieue). L'anomia si nota prevalentemente negli adolescenti maghrebini e africani della seconda e terza generazione, i quali rifiutano i modelli culturali dei parenti più anziani, si allontanano sempre più dalle loro radici, si gettano su mode e look elaborati, "fanno tendenza": essi non trovano nulla di interessante e di stimolante in una scuola che seppur all'avanguardia, rispetto al resto d'Europa, deve fare autocritica e migliorarsi in fretta, rischiano così di finire in un baratro privo di regole, in cui si inseriscono il grigiore della "concrete jungle" (la giungla di cemento) del nuovo millennio e le facili tentazioni della piccola criminalità, in grande ascesa, oltralpe, negli ultimi anni.

3.2 IL FALLIMENTO SCOLASTICO DEI GIOVANI MIGRANTI: IL BELGIO

In Belgio, la situazione relativa all'integrazione degli immigrati è molto simile a quella dei "parenti" francesi e spesso simili sono anche le politiche istituzionali applicate. Le migrazioni in Belgio sono iniziate già nel secolo scorso, con lo sfruttamento delle miniere di carbone: le prime comunità, arrivate in gran numero, in particolare dall'Italia, hanno formato i nuclei iniziali sui quali si sono inserite le ondate migratorie successive, specialmente quelle avvenute negli anni seguenti la fine della seconda guerra mondiale. Da un'immigrazione tradizionale di manodopera omogenea si è comunque lentamente passati a flussi caratterizzati da una maggiore eterogeneità, tanto culturale, quanto socio-economica. Nel corso degli ultimi cinquant'anni la popolazione straniera, installata in Belgio, ha registrato una forte crescita, passando dalle 367.619 unità nel 1947 alle 880.812 nel 1990, con un aumento progressivo del 240%.

Tabella 18: i sei gruppi nazionali più numerosi in rapporto alla popolazione straniera, in Belgio (in %)

(fonte: S. Feld e A. Manço, *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation*, L'Harmattan, Parigi, 2000)

Nazionalità	1961	1970	1990
Italiani	44,1	35,8	27,3
Marocchini	0,1	5,6	15,7
Francesi	13,5	12,4	10,5
Turchi	0,01	2,9	9,3
Olandesi	10,8	8,8	7,1
Spagnoli	3,5	9,6	5,9

Nello specifico i flussi migratori degli anni '50-'60 erano composti essenzialmente da Europei del Sud e da Italiani, installatisi per il 75% in Vallonia, mentre i flussi compresi tra '65-'75 denotavano una maggior presenza di Turchi e Marocchini distribuitisi in maniera disuguale nelle varie regioni del Belgio, in prevalenza nelle Fiandre e nella regione di Bruxelles.

Tra i vari dati è interessante osservare quelli relativi alla composizione dei gruppi di migranti, per fasce di età: nelle categoria 0-15 anni quindi in età scolastica, possiamo trovare il 15% di naturalizzati Belgi, il 43% di Turchi e ben il 48% di Marocchini, a dimostrazione ulteriore del peso rilevante che hanno i figli di stranieri anche nel sistema scolastico belga. Bisogna inoltre sottolineare che di questi ragazzi circa il 55% è nato in terra fiamminga o vallone, mentre la restante percentuale è realmente migrata da un altro paese. Prendendo in considerazione solo il Belgio francofono, i figli di stranieri sono circa il 30% degli alunni totali, un dato quindi estremamente rilevante. Essi purtroppo si distinguono in particolar modo per il tasso estremamente elevato di ripetenti: quasi un terzo del totale contro il 10% dei bambini belgi. Secondo una ricerca del GRESP (Groupe de Recherches Economiques et Sociales sur la Population), coadiuvata dall'università di Liegi, tramite i professori Feld e Manço, i dati dimostrano che la scuola belga si configura, per i figli dei migranti, più come un luogo di fallimento che di riuscita, con tutte le conseguenze del caso: vivendo un fallimento scolastico, già alle primarie, vi è un'alta possibilità che essi vengano successivamente indirizzati verso le classi professionali della scuola secondaria, privi quindi della chance di accedere ad una formazione superiore. Molti di questi giovani abbandonano gli studi prima del termine, con il rischio di finire ad aumentare il numero già elevato di disoccupati. Secondo alcuni il fallimento del ragazzo straniero dipende da una rottura culturale e linguistica che si è venuta a creare tra scuola e famiglia: quest'ultima, incaricata di insegnare le regole dominanti, in senso ampio,

trasforma ogni scarto dalle norme consuetudinarie in disuguaglianza. In Belgio, la situazione è particolarmente grave per quanto riguarda la diffusa ignoranza della lingua francese, tra i bambini immigrati, sia a causa del basso livello di scolarizzazione dei genitori, sia per la scarsità di rapporti tra famiglie e scuola, sia infine per le loro condizioni di vita spesso difficili (sono installati perlopiù in contesti urbani con un forte tasso di popolazione immigrata).

Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, nel Belgio francofono, il 20% degli alunni è di origine straniera: essi però a differenza degli autoctoni si indirizzano in particolare verso le sezioni professionali, diminuendo automaticamente le proprie possibilità sul mercato del lavoro (il 70% dei Turchi contro il 15% dei Belgi fa questa scelta). In generale i Nord-Europei e i Belgi si ritrovano in gran numero nelle classi del ciclo di studi generale, mentre Italiani, Turchi e Maghrebini privilegiano le classi tecnico-professionali.

Tabella19: tipi di scuola secondaria inferiore per nazionalità, in Belgio (in %)

(fonte: S. Feld e A. Manço, *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation*, L'Harmattan, Parigi, 2000)

Nazionalità	Professionale	Tecnico-professionale	Generale	Artistico
Italia	31,63	24,92	40,58	2,88
Spagna, Grecia, Portogallo	22,22	17,78	58,89	1,11
Altri U.E.	18,13	21,25	58,13	2,50
Turchia	59,38	15,63	23,44	1,56
Maghreb	36,63	23,84	37,79	1,74
Altri non U.E :	11,49	18,39	67,82	2,30
Naturalizzati	26,32	10,53	60,53	2,63
Belgi				
Totale	29,11	21,54	47,08	2,27

Nuovamente tra i giovani, che accumulano ritardi pedagogici rilevanti, ritroviamo Turchi e Maghrebini : rispettivamente il 45% e il 63% di loro termina a fatica gli studi con la fine del ciclo d'istruzione della secondaria inferiore.

Tabella20: ritardi pedagogici nella scuola secondaria inferiore belga (in %)

(fonte: S. Feld e A. Manço, *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation*, L'Harmattan, Parigi, 2000)

Nazionalità	Scolarità normale	Ritardo di un anno	Ritardo di 2 anni o più
Italia	65,99	29,15	4,86
Spagna, Grecia, Portogallo	64,79	33,80	1,41
Altri U.E.	61,48	34,43	4,10
Turchi	58,82	32,35	8,82
Maghreb	51,61	39,52	8,87
Altri non U.E.	74,29	25,71	0,00
Naturalizzati Belgi	53,57	39,29	7,14
Totale	62,50	32,61	4,89

Nelle scuole secondarie superiori, essendo ormai già avvenuta una notevole selezione, si possono individuare un buon numero di studenti provenienti da paesi dell'Unione Europea, con l'eccezione negativa degli Italiani e dei Turchi, che metaforicamente sembrano essere in Belgio, "l'ultima ruota del carro".

Globalmente, dall'analisi della scuola belga, emergono in sostanza tre profili di giovani rispetto alla scuola secondaria inferiore:

- coloro che progettano, dopo una seria riflessione, di praticare un mestiere ben preciso o di proseguire gli studi superiori all'università, scegliendo di conseguenza il loro insegnamento secondario superiore (circa il 60% dei casi);
- coloro che vengono inseriti in una scuola, piuttosto che in un'altra, a causa della scelta dei genitori o di altre istituzioni parascolastiche (circa il 20% dei casi);
- coloro infine che senza un'apparente progetto di vita scelgono il tipo di insegnamento in base ad argomenti risibili come "per seguire un amico", "perché è più facile", "perché è la scuola più vicina" (circa il 20% dei casi).

E' in quest'ultima categoria che rientra la maggior parte degli studenti turchi e maghrebini, già vittime di ritardi pedagogici nelle classi primarie, i quali danno la triste impressione di non essere in alcun modo attori partecipanti nella costruzione del loro futuro.

I fattori che possono spiegare questo generalizzato fallimento scolastico, da parte di alcune comunità di migranti, specialmente quelle di più recente arrivo, sono molteplici e come detto dipendono in particolar modo da una doppia rottura, culturale e linguistica, occorsa tra l'istituzione scolastica e le famiglie. A ciò bisogna aggiungere la crisi generale nella quale si ritrova il sistema educativo del Belgio francofono, in cerca di una propria ridefinizione della propria funzione sociale: la formazione attuale e il modo di operare della maggior parte degli insegnanti difficilmente può favorire la riuscita scolastica dei

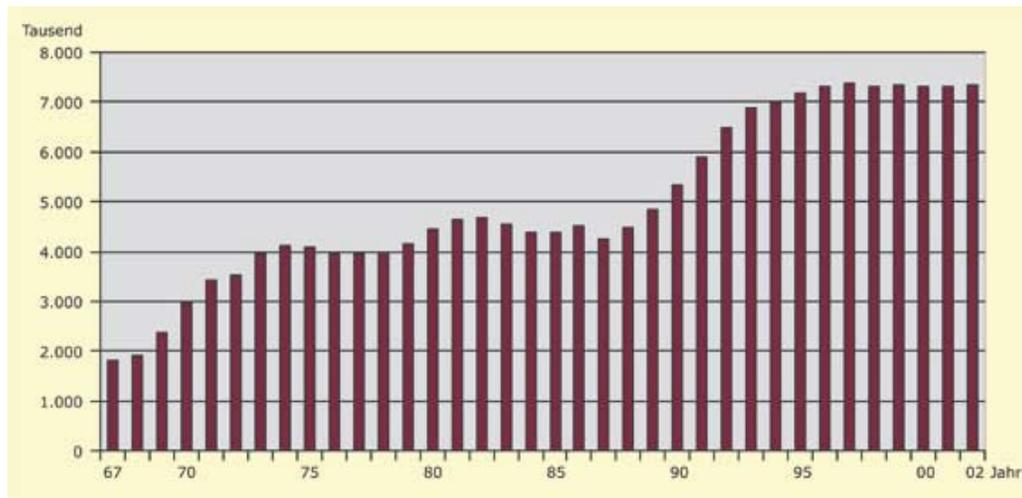
bambini “diversi”. D’altra parte gli stessi studenti stranieri sembrano avere una visione negativa delle proprie capacità, suffragata anche dalle scarse possibilità di riuscita, attribuite loro dai familiari e dal corpo docente: si configura così, in maniera involontaria, una sorta di “profezia che si autoavvera” e si reitera nel tempo. Il condizionamento sociale sembra dominare ad ogni livello il processo scolastico degli alunni stranieri, inoltre un gran numero di variabili individuali e culturali appaiono fortemente collegate alle caratteristiche socio-economiche delle famiglie d’origine: la popolazione immigrata in Belgio assomiglia quindi ad un insieme di gruppi nazionali ed etnici abbastanza omogenei, ma fortemente stratificati tra di loro.

3.3 INTERCULTURA E ANTIRAZZISMO: LA GERMANIA

La Germania del nuovo millennio è senza alcun dubbio la nazione che possiamo considerare, seguendo Priotto, la più multiculturale de facto e contemporaneamente la meno multiculturale de jure. Se guardiamo la storia tedesca prima della sua pagina nera nazista, l’apprezzamento della diversità risalta come un tratto costante, una caratteristica peculiare della sua cultura, presente qui più che in qualsiasi altro paese d’Europa: basti pensare alle raccolte di letteratura europea di Herder, alla Weltliteratur di Goethe, ai viaggi di Alexander von Humboldt e agli studi linguistici del fratello Wilhelm e gli esempi sarebbero ancora numerosi. Dall’esperienza tedesca emerge una definizione di cultura che contiene e sa valorizzare le diversità, senza l’ansia di eliminare le proprie contraddizioni interne. Non a caso i regimi dittatoriali del passato e svariate pseudo-democrazie del presente colpiscono in primo luogo le minoranze, in nome di una presunta uniformità della cultura, che passa attraverso una sterile riproduzione dell’esistente per poi annullare implicitamente qualsiasi produzione culturale. Ritornando alla Germania di oggi, quasi il 10% della sua popolazione totale è costituito da immigrati, più di sette milioni di individui, nonostante tale nazione continui a non voler collocarsi nella categoria dei paesi di immigrazione, come l’Italia.

Tabella 21 : evoluzione del numero di stranieri in Germania (1967-2002), dati in migliaia

(fonte: Statistisches Bundesamt)



La Germania inoltre si suddivide, un po' come l'Atene classica, in sotto categorie di individui con diversi diritti: in cima alla piramide troviamo i cittadini tedeschi veri e propri, che godono di tutti i diritti costituzionali, poi a scalare troviamo i cittadini dell'Unione, i lavoratori extra-europei e all'ultimo posto i richiedenti diritti d'asilo, che si giovano di una garanzia costituzionale estremamente limitata, dopo il maggio del 1993. Alcuni studiosi ritengono che proprio questa implicita divisione in classi definite, abbia dato via libera nel dopo unificazione alla crescita dei gruppuscoli nazisti, i quali hanno ritenuto di poter agire liberamente in nome di una "pulizia etnica" voluta anche dalla classe politica. E' agli inizi degli anni Novanta che nei länder del nord e dell'ovest hanno luogo i raid contro le case di accoglienza (Hoyerswerda e Rostock fra tutti), gli incendi contro case abitate da stranieri (Möll e Solingen), la profanazione dei cimiteri ebraici e i pestaggi contro gli immigrati: il tutto avviene in una situazione paradossale in cui al contrario i simpatizzanti dei partiti comunisti (per natura intrinseca del loro credo ideologico più aperti verso qualsiasi diversità) si ritrovano a non poter svolgere nessuna attività, nemmeno lavorativa, in base al *Radikalenerlass*. Bisogna sottolineare infine che i famigerati naziskin sono, in generale, giovani esclusi dai livelli superiori di istruzione e spesso provenienti da länder con un alto tasso di disoccupazione: essi si scagliano contro gli stranieri per difendere una cultura della quale essi stessi sono stati privati, si muovono quindi, guidati da stereotipi e da una tetra ignoranza, contro i responsabili sbagliati.

Le origini della xenofobia, sono naturalmente molto complesse e spesso radicate lontano nel tempo, ma un concorso di colpa nell'esistenza di tale fenomeno lo ha, in maniera indubitabile, il sistema della trasmissione della cultura, ovvero il sistema scolastico nel suo insieme. Martin Walzer ritrova una parte delle origini dell'odio verso gli stranieri nell'ignoranza della maggioranza silenziosa, di cui i naziskin sono solo una piccola parte: un'ignoranza rispetto a luoghi, popoli e culture diverse dalla propria. *Si dovrebbe introdurre l'obbligo di viaggiare. Nessuno può rimanere tutto un anno nello stesso luogo. Dovrebbe essere pacifico che ciascuno si reca per almeno quattro settimane in una località qualunque dove non conosce né lingua, né costumi e dove si trova del tutto spaesato, e questo ogni anno*³⁴. Un'idea non nuova, anzi ricorrente nella letteratura tedesca, come ne "Gli anni di noviziato di Wilhelm Meister" di Goethe. Al di là di questi ipotetici progetti di viaggio, bisogna sottolineare una caratteristica che accomuna i sistemi scolastici di tutti i länder tedeschi: l'alta selettività, in particolar modo nelle classi di istruzione secondaria. Il sistema scolastico della Germania unificata si suddivide in quattro tipi principali di scuola:

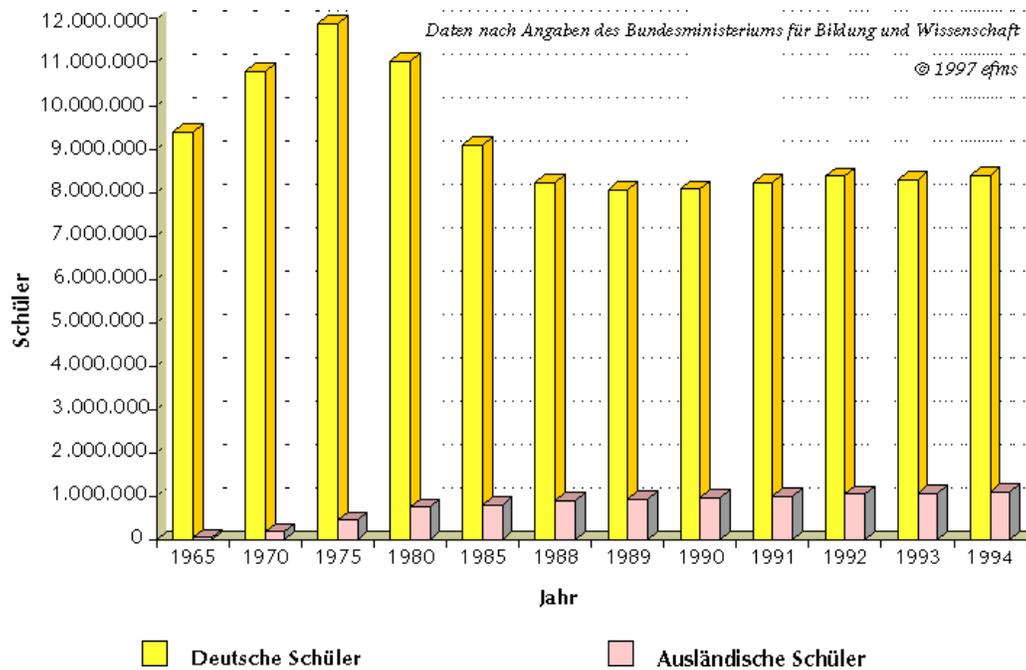
- il Gymnasium (nove anni), la più prestigiosa, praticamente l'unico accesso per l'università;
- la Realschule (sei anni), che prepara alla vita professionale, specialmente nell'ambito impiegatizio;
- la Hauptschule (cinque anni), nella quale confluiscono tutti coloro che non sono ritenuti idonei per le due precedenti;
- la Sonderschule, alla quale sono trasferiti, obbligatoriamente, gli alunni con difficoltà di apprendimento: gli Italiani ne hanno da vent'anni il primato assoluto.

Sempre secondo Priotto la discriminazione degli stranieri, anziché essere superata nella scuola, ha proprio qui il suo inizio, con un sistema classista e spaventosamente determinante per la vita di ogni singolo ragazzo/a. Gli stranieri nella scuola tedesca hanno un peso abbastanza importante se si considera che superano ormai il milione di individui (più di 87.000 Italiani) e che il posto di lavoro di ben 25.000 insegnanti locali, dipende dalla loro presenza.

³⁴ M. Walzer, *Einfache Heimaten gibt es nicht*, Südkurier del 29/08/92

Tabella 22: alunni tedeschi e stranieri nei Länder della R.F.T:

(fonte: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)



In Germania, nonostante politiche assai lungimiranti nei confronti dei cittadini tedeschi si è pensato ben poco alla necessità di interventi in ambito interculturale, partendo dal presupposto sbagliato che l’immigrazione fosse semplicemente un fenomeno transitorio: addirittura, a dimostrazione di quanto sia stata sottovalutata questa tematica, negli anni Settanta si impiegavano docenti stranieri per insegnare il tedesco agli immigrati. E’ sintomatico inoltre che l’*Ausländerpädagogik* o “pedagogia per gli stranieri” fosse centrata sulla ricerca di metodi per evitare alla scuola tedesca i problemi causati dalla presenza di alunni stranieri. Esistono casi diffusi di professori e dirigenti scolastici che attuano percorsi per valorizzare gli alunni stranieri, ma come in Italia non esiste, nonostante le direttive della U.E., una strategia proveniente dal Ministero dell’Educazione/ Pubblica Istruzione, mancano delle linee guide che siano identiche in tutto lo stato. Nonostante un gran numero di pronunciamenti teorici, anche in Germania, la scuola si configura come l’inizio di una mera competizione homo homini lupus, dove l’unica scelta per i “diversi” è farsi assimilare o rinunciare a qualsiasi speranza per il proprio futuro.

Solo negli ultimi anni ha cominciato a diffondersi una vera e propria educazione interculturale, veicolata anche dalla pubblicazione *Interkulturel* dell’Istituto di Pedagogia di Friburgo: in Germania più che altrove, a causa di un triste passato storico, l’educazione

all'interculturalità si configura ancora di più come educazione antirazzista, con la speranza che questo paese possa diventare nuovamente il centro culturale della futura Europa.

PARTE QUARTA

RICERCA SULLA PERCEZIONE DELLO STRANIERO E SULL'EDUCAZIONE ALL'INTERCULTURALITÀ

La situazione relativa al rapporto tra scuola e presenza di alunni stranieri, in Trentino, è già stata trattata nella parte seconda: è comunque obbiettivo di questa tesi analizzare più nel dettaglio le problematiche relative all'educazione interculturale, in senso lato, soffermandosi in particolare sulla scuola media "Dell'Argentario", facente parte dell'Istituto Comprensivo Trento 2 e sita nel sobborgo di Cognola, a due chilometri di distanza dal capoluogo, alle pendici del monte Calisio.

La scuola non è stata scelta casualmente, ma è stata a lungo ponderata: si possono ridurre a quattro i fattori principali che hanno fatto sì che la scelta, per la ricerca, cadesse su di essa:

- la scuola media in questione è rinomata a livello locale, come una delle migliori, sia a livello strutturale che didattico e non è un caso se diversi ragazzi provenienti da altri sobborghi di Trento (Povo, Villazzano e Martignano in primis, ma anche Gardolo e Trento urbe) la scelgono tra le altre;
- nell'insieme dell'istituto comprensivo sono attivi una serie di progetti di educazione interculturale, in collaborazione con il centro di ricerca "Il seme di acacia";
- la scuola è di grandezza medio-piccola, di conseguenza è indubbia la maggiore facilità e agevolezza nel monitorare gli alunni, inoltre la presenza degli immigrati è limitata, non si creano qui i piccoli gruppi etnici che si possono trovare ad esempio alle "Pigarelli" di Gardolo; da un certo punto di vista, la situazione dei singoli ragazzi/e stranieri non è quindi influenzata dalle dinamiche di un gruppo di pari, ma dipende esclusivamente dalla sensibilità di ognuno di essi;
- lo scrivente lavora ormai quasi da due anni presso detta scuola, in qualità di educatore intermensa, di conseguenza, alla semplice attività di ricerca si aggiunge, in questo caso, la possibilità di aggiungere l'esperienza personale di una quotidiana osservazione partecipante, relativa perlopiù all'ambito ludico e comportamentale, dove, ancora più che in classe, possono emergere stereotipi o problematiche

relative all'accettazione dei compagni o in senso più ampio dell'altro inteso come straniero.

Oltre a ciò, è stato fattore preferenziale per la scelta finale l'esistenza di una reciproca e consolidata collaborazione tra la facoltà di sociologia di Trento e la scuola media "Dell'Argentario" di Cognola: infatti, nell'anno scolastico 2002/03 i professori Carlo Buzzi, docente di sociologia e Pierangelo Peri, docente di Metodi e Tecniche della Ricerca Sociale, hanno promosso un questionario rivolto ai genitori in merito al piano formativo dell'istituto. Tale scuola inoltre, vista la disponibilità del dirigente scolastico e di un buon numero di professori, è spesso coinvolta in attività di ricerca per numerose iniziative: gli alunni frequentanti non erano quindi nuovi a interviste, questionari o focus-group.

All'interno del piano formativo per l'anno 2003/04, riguardo gli alunni stranieri, vi è un capitolo intero a loro dedicato: come detto, l'istituto comprensivo Trento 2 si impegna in maniera particolare sia per l'accoglienza degli alunni disabili (compresi quelli ospitati nella vicina struttura A.N.F.F.A.S. di "Casa Serena"), sia per l'integrazione di ragazzi/e provenienti da paesi lontani. Per quanto riguarda questi ultimi, a seconda dei bisogni di ogni neo-arrivato, si provvede ad un'accoglienza mirata, la quale quindi può attuarsi con modalità estremamente diverse. Il ragazzo/a può essere subito affidato ad un professore ed inserito immediatamente in uno specifico gruppo classe, se sussistono fin dall'inizio i requisiti ideali per un ottimo ambientamento, altrimenti viene ospitato in via provvisoria presso i locali del centro "Il seme di acacia", siti comunque nel complesso della struttura scolastica, e posto sotto la cura di un'équipe di sostegno coordinata dalla responsabile per le attività interculturali. E' inoltre cura della scuola mantenere uno stretto, reciproco legame, con i genitori/responsabili tutoriali del nuovo alunno, un legame volto e mirato a favorire un veloce inserimento confacente alle necessità del ragazzo/a. Ad esempio, per i ragazzi provenienti da paesi stranieri è prevista la possibilità di adattare il curriculum, in particolare per quanto concerne le lingue straniere: può infatti avvenire che l'insegnamento delle due lingue straniere della scuola media (inglese e tedesco), venga sostituito da un insegnamento di mantenimento della lingua e di insegnamento della cultura di provenienza, o, se il caso, con lezioni mirate ed intensive per l'apprendimento della lingua italiana. In sede di esame di licenza verrà svolto un accertamento per quanto riguarda la lingua straniera e la lingua italiana: eventualmente, con l'aiuto di un mediatore culturale, potrà essere sondata la conoscenza della cultura d'origine, nella lingua del paese di provenienza dell'alunno. A seconda comunque delle situazioni si terrà in conto una possibile riduzione dei contenuti dei vari programmi per gli alunni stranieri: *ogni alunno straniero sarà*

*trattato a sé, secondo i suoi bisogni e le sue risorse, e il Consiglio di classe si farà garante delle decisioni assunte, coinvolgendo anche la famiglia*³⁵.

Visto che si è già citato il centro, interno alla scuola di Cognola ma attivo in tutto l'Istituto Comprensivo Trento 2, denominato "Il seme di acacia", sembra doveroso accennarne almeno gli aspetti principali: esso, infatti, finanziato dal Fondo Sociale Europeo, si prodiga per

- favorire l'integrazione dei nuovi allievi nella scuola;
- aiutarli a mantenere lingua e cultura madre;
- facilitarne l'integrazione nella nostra città.

Il centro, come detto, partecipa ai momenti di accoglienza dei nuovi alunni, fornendo se necessario gli interpreti e verificando le conoscenze pregresse dei vari ragazzi. La responsabile del centro coordina assieme ad insegnanti e dirigente scolastico l'inserimento nelle classi dei giovani stranieri, fornendo il materiale didattico appropriato e gestendo, a volte, interventi mirate su varie tematiche a carattere interculturale (identità, stereotipo e pregiudizio...), utilizzando una metodologia attiva. Il target di tali interventi non sono necessariamente le classi con la presenza di alunni stranieri, ma anche quelle composte da soli italiani, in quanto si cerca di suscitare sia negli alunni che negli insegnanti una partecipata attenzione nei confronti delle culture diverse dalla nostra. In particolare "Il seme di acacia" propone le seguenti iniziative:

- corsi di lingua italiana per assecondare il processo di integrazione;
- uno spazio di riferimento all'interno dell'Istituto, aperto alcuni pomeriggi in settimana, con materiale nelle lingue materne degli alunni stranieri;
- corsi di lingue straniere per il mantenimento della lingua madre;
- curricoli di insegnamento sui paesi di appartenenza degli alunni stranieri in alcune discipline come storia e geografia;
- materiali didattici per gli insegnanti che vogliono offrire ai propri allievi alcune conoscenze in più sui paesi di appartenenza degli alunni stranieri (eventualmente anche attraverso l'utilizzo di mediatori culturali);
- una biblioteca multiculturale con libri di divulgazione in diverse lingue straniere e libri semplificati in italiano;
- progetti di educazione interculturale per tutte le classi dell'Istituto.

³⁵ A.A.V.V., *Creare legami, piano formativo con piani annuali delle attività delle cinque sedi e calendario scolastico per il 2003/2004*, Istituto comprensivo "Trento 2", Cognola (TN), 2003

4.1 METODOLOGIA DELLA RICERCA

La metodologia usata per portare a termine la ricerca si può definire “mista”, in quanto ha riunito nel suo svolgimento le due principali scuole di pensiero, in cui si divide la sociologia: l’approccio qualitativo e quello quantitativo. Questa metodologia è stata scelta per riuscire ad affrontare al meglio la complessità e la variegata sfaccettatura della tematica in questione, nonostante lo scrivente sia di gran lunga maggiormente propenso verso le analisi di tipo qualitativo.

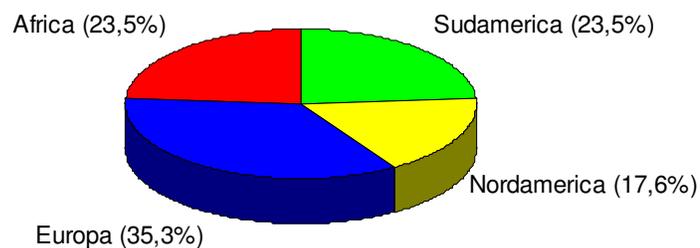
La ricerca è stata sostanzialmente suddivisa in quattro parti ben distinte, poi ridottesi a tre per alcune difficoltà sopraggiunte in seguito, dopo la pianificazione iniziale. L’obiettivo principale era quello di riuscire a fotografare nella maniera più chiara possibile la situazione dei ragazzi stranieri presenti presso le classi medie, un’indagine quindi esclusivamente conoscitiva. L’indagine è stata suddivisa, come detto in quattro parti:

- una serie di interviste semi-strutturate ad alcuni ragazzi/e stranieri, escludendo quelli appena arrivati o con evidenti difficoltà linguistiche, il campione rappresenta quindi individui che in linea teorica si suppone siano già ampiamente “integrati”;
- un questionario sulla percezione degli stranieri in genere, con particolare attenzione all’ambito scolastico, da sottoporre a tutte le classi che compongono la scuola “Dell’Argentario”;
- un focus-group sulle medesime tematiche con alcuni alunni scelti a caso nelle varie classi;
- un questionario ad una parte del personale docente sulle problematiche dell’educazione interculturale e sull’accettazione dei ragazzi stranieri.

In termini di tempo la ricerca ha occupato circa due mesi, da gennaio a febbraio 2004 ed è stata interamente svolta in orario scolastico, per non sovraccaricare gli alunni anche dopo scuola. Il problema maggiore è quindi consistito nel riuscire ad incastrare interviste e questionari all’interno delle giornate scolastiche, a mio parere, eccessivamente piene e congestionate, a tal punto che “perdere” un’ora rischia per alcuni docenti di diventare un problema insolubile e che porterà conseguenze fino al termine dell’anno. Ad onor del vero bisogna rimarcare che diversi professori, con i quali esisteva già un ottimo rapporto lavorativo, hanno aderito in maniera partecipata all’iniziativa, solo pochi di essi hanno dato l’impressione di non esserne interessati o di considerarla realmente una perdita di tempo. Per quanto riguarda la prima parte, consistente in un’intervista semi-strutturata, rivolta ai ragazzi stranieri in senso lato, sono sorte le prime serie difficoltà. Infatti questa ricerca voleva essere allargata non solo agli alunni provenienti da un altro paese e quindi

immediatamente distinguibili come “diversi”, ma anche a quelli, che portano insita in loro un’altra cultura spesso nascosta e che a volte si tende a voler dimenticare, ovvero i figli di coppie miste, sempre più numerosi sia in Italia che nelle altre nazioni storicamente multietniche, senza dimenticare poi i ragazzi adottati, come detto, spesso obliati anche in chiave statistica. Di grande aiuto è stato quindi l’utilizzo di un monitoraggio svolto nell’anno scolastico precedente 2002/03, dalla responsabile dei progetti interculturali, nonché dirigente del centro “Il seme di acacia”, signora Natalija Ilić: su tre fogli A4, con grande fatica, erano stati registrati i paesi di provenienza di tutti gli alunni stranieri, figli di coppie miste e adottati, presenti nell’intero Istituto Comprensivo; nel grafico sottostante sono riportate le provenienze per aree geografiche di questi alunni.

Grafico 23: aree di provenienza degli alunni stranieri presenti a Cognola nell’anno scolastico 2003/04
(%, n=17)



Il passo successivo è consistito nel chiedere il permesso alle famiglie dei figli in questione, inviando loro, con l’approvazione del dirigente scolastico, una chiara lettera che spiegasse le motivazioni e gli obiettivi della ricerca, lasciando ad essi la piena libertà di scelta di aderire all’iniziativa. Partendo dall’ingenuo presupposto che nell’essere straniero, adottato o quant’altro non vi è nulla di male e anzi, al contrario, grazie all’unione di due culture, si possiedono spunti di riflessione e conoscenze di gran lunga superiori alla media, ha così destato grande stupore in chi scrive, la risposta di un buon numero di genitori. In particolare stupisce sfavorevolmente l’aggressione verbale subita da parte di un genitore italiano, padre di una ragazza figlia di coppia mista, il quale in maniera infervorata chiedeva, tra un urlo e l’altro, “perché bisogna fare differenze tra i bambini?”. In effetti la domanda è legittima, ma non rivolta ad un ricercatore, bensì rivolta a quella società in cui

apparentemente e costituzionalmente non esistono differenze, ma dove poi, nella realtà dei fatti, la stigmatizzazione sociale è presente sin dai primi anni di vita di un bambino, nella scuola in particolare. Questo individuo, particolarmente accalorato, assieme ai genitori che hanno negato il consenso alle interviste per timore che i figli/e subissero particolari traumi psicologici nel far emergere la loro metà non-italiana, è il sintomo evidente di una paura serpeggiante di essere etichettati come “stranieri”: una parola come un’altra che assume però, in maniera evidente, un’importanza semiologica negativa. Straniero anziché significare portatore di una cultura diversa dalla nostra, e quindi spingere all’incontro, è un termine che automaticamente si erge a barriera tra l’autoctono e il diverso, un muro invalicabile di ignoranza mista a paura del diverso: molti dei figli di coppie miste, con le scuse più disparate, sembrano spinti a dimenticare una parte della loro identità, cercando di sentirsi a tutti i costi italiani, rifuggendo il loro “lato oscuro”. E’ interessante inoltre constatare a conferma di ciò come, nonostante l’ottimo lavoro svolto dalla signora Ilić l’anno precedente, diversi ragazzi non siano riportati nel suddetto “censimento” degli alunni con provenienza non italiana: solo, in maniera casuale alcuni di essi hanno innocentemente rivelato, senza alcun problema, di avere un genitore nato all’estero. Il numero totale di ragazzi “stranieri”, nell’accezione ampia da me data in precedenza, è pari a 17 individui, così suddivisi:

Tabella 24: alunni stranieri presso le scuole “Dell’Argentario”, anno scolastico 2003/04

Categoria	Numero alunni
Figli di coppia mista	7
Ragazzi stranieri strictu sensu	10
Ragazzi adottati	0

Al di là delle spiacevoli discussioni sopra descritte, le interviste semi-strutturate, sono state portate a termine per un totale di 8 alunni stranieri: durante i colloqui, della durata di circa mezz’ora l’uno, condotti in un aula vuota della scuola nell’arco di due settimane, è stato utilizzato un registratore portatile come supporto nella trascrizione delle risposte.

Il questionario, invece, doveva inizialmente essere sottoposto, grazie alla grande disponibilità del dirigente scolastico, a tutte le classi, dalle prime alle terze: successivamente, vista la difficoltà, per alcuni professori, nel riuscire ad organizzare lo svolgimento di tale attività all’interno delle loro lezioni, il questionario è stato sottoposto a 11 classi su 15, un numero comunque sufficientemente rappresentativo, rispetto al totale

degli alunni (189 su 222). Alcune domande presenti nel questionario della ricerca, intitolato “Questionario sull’educazione all’interculturalità e sulla percezione dell’altro”, sono state volutamente prese a prestito da un’analoga indagine, svolta nel 1997 da Nora Lonardi e Adel Jabbar, nelle classi medie ed elementari di alcuni istituti in provincia di Bolzano. Come detto la compilazione da parte degli studenti è avvenuta in orario scolastico, nel mese di febbraio 2004, circa 40-60 minuti, con la presenza del docente dell’ora in classe, oltre allo scrivente: è stata inoltre lasciata un’ampia possibilità di porre domande sulle varie questioni proposte, ben considerando la difficoltà di comprensione, per un questionario standardizzato per tutti e tre gli anni di corso, anni di crescita e di profondi cambiamenti, con punti di vista che tra gli 11 e i 14 anni, possono cambiare in maniera estremamente repentina.

Il passo successivo sarebbe dovuto consistere in una serie di tre focus group, uno per le prime, uno per le seconde e uno per le terze, ma viste le difficoltà organizzative, già emerse nella compilazione dei questionari, è sembrato meglio evitare di sobbarcare sia studenti che professori con un’ulteriore attività. Un focus-group “informale” è stato svolto, grazie all’interessamento di una professoressa e dei suoi alunni, in una classe terza: dopo aver risposto alle domande del questionario, si è infatti dibattuto per una mezz’ora su alcuni spunti di riflessione che da esso potevano emergere.

L’ultima parte, il rapporto professori-stranieri, è consistita nella somministrazione di un questionario IPRASE ideato da Nora Lonardi dal titolo “Scuola e alunni stranieri in Trentino”, rivolto ai professori le cui classi sono state coinvolte nella ricerca, con la funzione di supporto materiale per una successiva intervista. Solo in pochi casi, quantificabili in cinque docenti, il questionario, da compilare a casa, è stato restituito: vista l’esigua risposta si è preferito colloquiare con essi in maniera informale, come nel caso precedente, senza costringerli a ritagliarsi appositamente, malvolentieri, uno spazio da dedicare all’indagine.

4.2 LE INTERVISTE SEMI-STRUTTURATE: I RAGAZZI STRANIERI A COGNOLA

Premesso che i risultati delle interviste semi-strutturate fotografano la situazione esistente presso la scuola media “Dell’Argentario” e sono difficilmente estensibili ad altre realtà, in quanto, in maniera inevitabile, cambierebbero una serie di importanti fattori, si può ora

analizzare più nel dettaglio l'esito di queste piacevoli "chiacchierate" intercorse con i ragazzi.

Per ovvi motivi di comunicazione sono stati esclusi i ragazzi stranieri appena arrivati a Cognola, tre marocchini ed un rumeno, tutti giunti nell'anno scolastico in corso; inoltre pensando di agevolare maggiormente gli intervistati, essi sono stati scelti, preferendo coloro con i quali era già stato instaurato un rapporto di amicizia precedente, durante le ore della pausa pranzo (l'intermensa). Di conseguenza sono stati ascoltati 8 ragazzi, tra gli 11 e i 14 anni, così suddivisi:

1. 5 ragazzi figli di coppia mista (1 maschio, 4 femmine)
2. 3 ragazze straniere³⁶

L'intervista, come detto della durata media di circa mezz'ora, ha toccato fondamentalmente quattro argomenti principali: l'ambito "privato" (famiglia e tempo libero), il rapporto con la scuola e i compagni, il futuro (sogni e ambizioni). I paesi di provenienza degli intervistati sono abbastanza eterogenei, nonostante, come detto, in Trentino siano presenti solo alcune nazionalità tra le tante residenti in Italia: tale molteplicità culturale si può facilmente spiegare con il fatto di avere esteso il campione non solo a chi aveva un passaporto estero, ma anche a tutti i figli di coppie miste, nei quali sono rappresentati, in una sola persona, due o più paesi. Tra gli otto ragazzi, solo tre hanno subito il trauma di un recente arrivo in Italia (Antonella, Lorenza ed Erika), tutti gli altri sono nati a Trento e quindi non hanno vissuto una migrazione forzata dal loro luogo di origine. Generalmente, le famiglie sono composte da quattro componenti (madre, padre e due figli); in un caso il padre è morto e la moglie ha dovuto per necessità lasciare il paese natio per l'Italia, ricongiungendosi poi in un secondo momento con le due figlie, fatte trasferire non appena la situazione economica era migliorata; nei due casi delle ragazze colombiane ci si ritrova di fronte a famiglie divorziate, con un genitore che lavora nel nostro paese, mentre l'altro è rimasto a Bogotà o Caracas: in entrambi i casi resta quindi necessariamente un forte legame con il paese di provenienza, con telefonate regolari ai parenti lontani, nonostante il buon rapporto instaurato con il nuovo genitore/genitrice italiano/a. Anche per chi non vive situazioni di forte disagio, come quelle generate da una situazione di divorzio, esiste un forte legame con i parenti lontani, a mio giudizio, un legame addirittura più forte (e in parte forse idealizzato) rispetto a quello esistente con i consanguinei trentini. I nonni e gli zii del paese altro sono il simbolo tangibile di

³⁶ In rispetto della legge sulla privacy, si è scelto di non citare i nomi degli intervistati, utilizzando al loro posto nomi di fantasia e segnalando al massimo la provenienza continentale.

un'identità diversa, allo stesso tempo distante e vicina, nei confronti della quale permane comunque un notevole trasporto emotivo, tranne nel caso di Marta. La nostalgia è naturalmente esponenziale, ovvero aumenta in maniera parallela con l'età di arrivo dal paese di origine: Lorenza ed Erika essendo giunte una a dieci anni e l'altra a otto, sono le due intervistate che ne soffrono di più, anche, come detto, per situazioni familiari non del tutto felici. In particolare Lorenza possiede una comprensibile visione estremamente idealizzata della sua nazione, un paese di giovani dove il tempo passa tra feste e balli e dove naturalmente la scuola è molto meno pesante: tale visione di un paese latino, un po' stereotipata in chiave occidentale, si ripercuote comunque in maniera positiva sui loro comportamenti (allegre, solari e molto spesso, quando vi è l'occasione inclini al ballo e alla danza in ogni sua forma, rispettando in pieno la profezia che si autoavvera, nella fattispecie il cliché della "chica latina"). Sei intervistati su otto parlano abitualmente, in famiglia, la loro madrelingua alternandola in maniera automatica con l'italiano, a seconda se stanno discutendo con il genitore "straniero" o con quello trentino: Antonella addirittura, vista la precedente scolarizzazione ricevuta in un paese dell'est europeo, parla bene l'italiano, ottimamente l'ucraino ed ha una buona conoscenza di russo, tedesco e inglese. In particolare, a Cognola, il centro "Seme di acacia", istituisce, per tutta la durata dell'anno scolastico, dei corsi facoltativi in varie lingue, non previste nell'insegnamento canonico, favorendo così il mantenimento del bilinguismo: tra queste russo, spagnolo e portoghese. Vi è solo un ragazza che pur essendo orgogliosa di essere per metà argentina, sembra refrattaria a qualsiasi insegnamento: *mio padre ha provato a insegnarmi lo spagnolo, ma non ero interessata...dopo un po' ha smesso senza problemi.* Grazie a questa iniziativa i ragazzi provenienti da paesi stranieri o i figli di coppie miste, hanno la possibilità di mantenere un ulteriore legame con le loro radici, imparando ad apprezzare una volta di più, anche quella parte della loro identità, che, altrimenti, scolasticamente parlando, non verrebbe presa in considerazione. Le abitudini familiari, nella loro vasta accezione, sembrano rientrare tranquillamente in quelle di una famiglia tipo trentina: dopotutto la vita familiare è normalmente scandita dai ritmi lavorativi, i quali, in una società frenetica come la nostra non guardano certo il paese di provenienza. Solo la domenica sembra un giorno un po' diverso, da dedicare maggiormente alla propria seconda identità, estraniandosi forse, almeno per un giorno, dalle frenesie dell'Occidente: *la domenica di solito mangiamo alle tre e mia mamma cucina solo specialità del suo paese.* L'incontro tra culture diverse porta a dover spiegare anche alcune abitudini particolari ed inusitate, un'ottima cura per combattere qualsiasi pregiudizio: *stamattina ho detto ai miei compagni con cosa avevo*

fatto colazione...riso e pollo, è il mio piatto preferito, è una colazione tipica colombiana, lo mangerei sempre...mi hanno guardata tutti male. L'argomento cucina, a cui si riferiscono le due risposte testè citate, è forse uno degli aspetti dell'intercultura, meno approfonditi e meno studiati, in quanto considerato come fattore puramente istintivo: al contrario la cucina, in quanto fusione millenaria di svariate usanze e abitudini diverse, dovrebbe essere considerato maggiormente come elemento peculiare, non certamente primario, di una cultura piuttosto che di un'altra. Gli otto ragazzi/e raccontano infatti di un certo attaccamento ai propri piatti tradizionali, un ulteriore implicito esempio di attaccamento alle loro origini, sia che si parli di *empanadas*, di *pita*, di kebab o quant'altro. Per quanto riguarda il tempo libero, vista la giovane età, è comprensibile, pur non essendo del tutto scusabile, lo scarso interesse per la lettura sia di libri scritti nella madrelingua, sia di libri in italiano: da quanto dicono i ragazzi sembra che comunque nelle rispettive case ne circolino pochi, in entrambi i casi. Un solo ragazzo Samuel, racconta di aver letto l'ultimo libro di Harry Potter, interamente nella lingua madre, il polacco, per volontaria scelta e, vista la difficoltà nel trovare libri in tale lingua, di dedicarsi maggiormente al surfing in internet, navigando perlopiù su siti nella lingua di Kieslowski. Al di là della lettura, il resto del tempo libero viene impiegato allo stesso modo dei compagni italiani (videogiochi, musica, computer, sport...): bisogna sottolineare che, come per la cucina, anche in ambito musicale si denota un certo attaccamento alle origini e alle musiche tradizionali (*mia mamma mette su spesso musica sudamericana solo che dopo un po' mio papà non ne può più*), in particolare nei ragazzi che sono arrivati in Italia in un secondo momento o che fanno periodicamente ritorno nel paese di provenienza. Per quanto riguarda giochi o passatempo di altro genere, tipici della propria cultura, sembra che non esistano nemmeno: la globalizzazione elettronica fatta di Playstation e Game Boy ha spazzato via ogni "vecchiume" e nemmeno le Barbie sembrano sopravvissute, ancora di meno i giochi da tavolo... a fatica sopravvivono i giochi di squadra fatti all'aperto o in palestra, solo una ragazza infatti partecipa in una rappresentativa locale di pallavolo. Infine sempre riguardo ad un ambito familiare in termini generali, l'aspetto religioso, seppur comune a tutti, sottoforma di religione cristiano cattolica (eccetto Lorenza cristiano mormone), pur essendo presente, resta latente e non è sicuramente un punto centrale nell'identità di questi ragazzi, peraltro al pari di molti compagni italiani. Per quanto invece concerne il frequentare un gruppo dei pari o più in generale un gruppo di amici, al di fuori degli orari scolastici, considerata la giovane età degli intervistati, resta un'attività limitata agli alunni più grandi, di terza media: colpisce particolarmente, in negativo, la testimonianza di

Antonella, una ragazza ucraina: *non esco mai, resto quasi sempre in casa, dopo essere tornata da scuola...non ho amici...a scuola parlo solo con due amiche, con gli altri non ho nessun tipo di rapporto, anzi spesso mi prendono in giro e una volta mi hanno detto straniera di m****...non mi trovo bene in quella classe, non vedo l'ora che finisca la terza così il prossimo anno me ne vado in un'altra scuola e cambio anche i compagni.* Antonella rientra nella categoria dei bambini arrivati in un secondo momento, dopo i genitori e soprattutto dopo aver iniziato la scolarizzazione nel paese di origine: un trauma difficile da superare, per di più se ci si ritrova a convivere quotidianamente, ed è molto facile, in una situazione di ostilità pregressa nei confronti dello straniero/immigrato, dovuta semplicemente dell'etichetta sociale che si è costretti a portare, non per propria scelta e ad un coacervo di ignoranza che la scuola, in maniera evidente, non riesce a tamponare. Anche Erika e Lorenza sono giunte tra gli otto-dieci anni, ma si sono ambientate in maniera molto più agevole, fatto imputabile anche ad una minore/maggiore simpatia che si può provare inconsapevolmente per il paese di provenienza dello straniero: è indubbio che in Occidente esista una visione dei popoli latinoamericani molto più solare e positiva (*caliente* per dirla in spagnolo), talmente radicata da trasformarsi in stereotipo, che si riflette invece in chiave negativa per chi viene da est (russi, polacchi, balcanici, slavi in genere). Pochi intervistati hanno contatti frequenti con altri coetanei del medesimo gruppo nazionale: un evidente conferma dell'impossibilità attuale di parlare, in Italia, di gruppi chiusi di giovani, aventi la stessa appartenenza geografica, come invece avviene in altri stati europei e negli Stati Uniti. In particolare coloro che frequentano di più i loro conterranei, sono coloro il cui gruppo vanta un numero abbastanza elevato di rappresentanti sul suolo trentino: nello specifico arabi, sudamericani e slavi. Vi è chi si ritrova assolutamente indifferente a tali frequentazioni come *Giovanna il mio papà è sempre a casa o è sempre al telefono con dei suoi amici e parlano sempre in arabo...io non capisco niente e mi annoio mostruosamente* o chi invidia gli altri gruppi nazionali che si incontrano molto più spesso come *Lorenza ed Erika ci sono pochi colombiani qui a Trento e fanno poche feste, non è come da noi...qui i Brasiliani fanno un sacco di feste, con musica e ballano...qualche volta, conoscendo Beatrice* (ragazza brasiliana ritornata temporaneamente in Brasile al momento delle interviste) *ci vado anch'io e mi piace tantissimo.* Riassumendo comunque la maggior parte, se non la totalità, dei ragazzi stranieri e figli di coppie miste, non si discostano dalle abitudini, per quanto riguarda il tempo libero, tipiche di quest'età (11-14 anni), la provenienza geografica non si può certamente considerare un fattore di discriminazione in questo ambito. Essendo la scuola, il

luogo in cui gli otto intervistati passano la maggior parte del loro tempo, è interessante conoscere l'opinione che di essa hanno gli alunni. Al di là della valutazione positiva della scuola di Cognola nel suo complesso, dagli insegnanti alla struttura fisica, i ragazzi, con l'eccezione di Antonella, si trovano in perfetta sintonia con i compagni di classe: valutando esclusivamente le loro parole sembrano non esistere in orario scolastico né momenti di intolleranza, né atti di esclusione nei confronti di chi proviene da un altro paese e, come detto, sono circa 17 alunni. A questo è necessario aprire una parentesi, utilizzando l'osservazione partecipante di più di un anno di lavoro presso le scuole "Dell'Argentario": è vero, da un lato, che sono rarissimi i casi di insulti a sfondo razziale o momenti di intolleranza, tutti episodi che si possono temporalmente ricondurre al mese di settembre (primo mese di lezione e per alcuni primo momento di incontro/scontro con i compagni); è però altrettanto vero, che in quasi ognuno di questi pre-adolescenti, esiste "in fase dormiente" un certo livello di pregiudizio e stereotipo pronto ad esplodere alla prima occasione (prova ne siano gli insulti, tutti a carattere squisitamente razziale, indirizzati a tre marocchini, caratterialmente abbastanza vivaci, arrivati a scuola in ottobre). L'apertura verso il diverso (ivi compreso anche il portatore di handicap, grazie al sodalizio con la struttura "Casa Serena") e la curiosità nei confronti dell'altro ci sono e sono tangibili, ma qualora il primo approccio nei confronti del nuovo arrivato non sia proprio ottimale, l'interesse iniziale va scemando ed, in questo caso, è obbiettivamente molto più semplice richiudersi in semplificazioni mentali come gli stereotipi piuttosto che tentare di ricercare nuovi punti di incontro. "Negro" e "Vù cumprà" sono diventati due epiteti abbastanza comuni, soprattutto per chi proviene da ambienti poco scolarizzati, tanto da entrare nella parlata corrente come modi di dire "dai non fare il negro", diminuendo, per fortuna (se di fortuna si può parlare), almeno in parte, la loro connotazione fortemente razzista. Ritornando agli intervistati a parte la ragazza dell'est europeo, solo Erika, l'anno precedente a vissuto di sfuggita episodi spiacevoli, nella fattispecie *c'era un mio compagno di colore e lui lo prendevano sempre in giro per il colore della pelle, a me non è mai successo, forse perché sono una ragazza, comunque se fosse successo mi sarebbe dispiaciuto all'inizio, ma poi mi sarebbe passata*, mentre Samuel filosoficamente commenta *se qualcuno mi dicesse straniero di m**** o robe simili non mi arrabbierai nemmeno, io sono contento se mi danno dello straniero, dopotutto per metà di me è vero...non c'è niente da vergognarsi ad esserlo*. Ritornando al rapporto con i compagni di classe passati e presenti, in generale, la valutazione che di loro danno gli otto intervistati è alquanto positiva, se si eccettuano come detto i casi di Antonella e di Lorenza, la quale

arrivata a circa 10 anni, oltre ad essere inserita in una classe non corrispondente alla sua età, ha dovuto vivere in prima persona il cambiamento di ambiente scolastico: *nel mio paese era tutta un'altra cosa, si andava scuola più tardi, c'erano meno compiti, c'erano più vacanze, i professori poi erano più simpatici, in classe eravamo in 50, 49 femmine ed un maschio, poi sono arrivata qua...mi hanno detto devi fare la quarta anche se andresti in quinta, altrimenti non sai l'italiano...il primo giorno di scuola a Trento era un casino, non sapevo dire niente, avevo scritto su un foglietto "scusi posso andare in bagno?", tutti mi guardavano male...poi mi sembrava tutto vecchio, all'antica, vedevo solo vecchi, la scuola vecchia, poi c'era una professoressa che diventava isterica perché non capivo...i miei compagni, tranne due, mi facevano sentire che ero diversa.* In seguito, alle medie di Cognola, anche Lorenza si è trovata in una classe, in cui finalmente non veniva considerato come fattore di discriminazione la provenienza geografica. Nessuno degli intervistati ha comunque dovuto fruire di particolari appoggi o sostegni, spesso i genitori si sono premurati di insegnare l'italiano prima che i figli arrivassero in Italia, in maniera tale che lo shock linguistico fosse meno pesante: attualmente comunque essi hanno dei buoni risultati scolastici e non esistono situazioni di ritardo scolastico (diversa è la condizione, per esempio, dei tre marocchini arrivati ad anno scolastico già iniziato e parlanti solo l'arabo). Gli otto ragazzi danno un buon giudizio anche agli attuali professori, sottolineando però all'unisono, quanto poco venga trattata l'educazione interculturale (a parte gli interventi personali di qualche insegnante): una proposta concreta, da loro giudicata ottimale, consisterebbe nell'inserire nell'orario canonico almeno un'ora in settimana dedicata ad un approfondimento tematico di un paese diverso dall'Italia, giovandosi magari della presenza di un compagno di classe straniero. Poco spazio viene inoltre dedicato alla geografia, sacrificata spesso in nome di altre materie più "nobili", dimenticando invece che essa è la materia che per antonomasia si presta a veicolare il contatto tra culture diverse: manca la valorizzazione intrascolastica delle rispettive culture di origine, limitata ad una restrittiva canonica ricerca sul paese di provenienza del ragazzo straniero. Oltre al quadro positivo per quanto riguarda la scuola, gli intervistati danno un giudizio ottimale anche per la loro vita a Trento, sotto ogni punto di vista, unica voce fuori dal coro è Antonella, per la quale però tutto può cambiare in meglio, con il passaggio dalle scuole medie alle superiori. In maniera più o meno sentita tutti loro provano talvolta quella che i brasiliani denominano "saudade", la nostalgia per il paese di origine o per il paese nel quale si trova metà della loro identità: i viaggi di ritorno si configurano spesso per questi ragazzi come annuali viaggi estivi, da aspettare con gioia durante tutto l'anno. Le descrizioni che essi forniscono

dei loro ricordi di viaggio sono sempre entusiastiche, quasi idealizzate, un loro giardino segreto personale in cui sanno di trovare sempre persone pronte ad accoglierli con il sorriso, in cui lasciare in libertà la seconda metà del loro animo a volte repressa e nascosta, nel nostro paese, per volontà o necessità. Se per il presente non smetterebbero più di parlare, nel momento in cui viene loro posta una domanda sul futuro, la canonica “Cosa vuoi fare da grande?”, molti non rispondono e altri sono travagliati da più risposte: il futuro è comunque lontano e molto nebuloso. Le risposte date comunque non sembrano mirare a lavori socialmente elevati o economicamente remunerati, vengono scelti impieghi manuali come parrucchiera, estetista, insegnante di asilo...non c'è spazio per politici, diplomatici o segretari dell'ONU. I tre ragazzi più grandi hanno almeno le idee chiare per il loro futuro scolastico: Samuel iscritto per il prossimo anno al liceo scientifico, Antonella e Marta al liceo sociale...le ambizioni verranno in futuro, *tanto ho ancora tempo per scegliere*.

4.3 IL QUESTIONARIO: TRE TEMATICHE

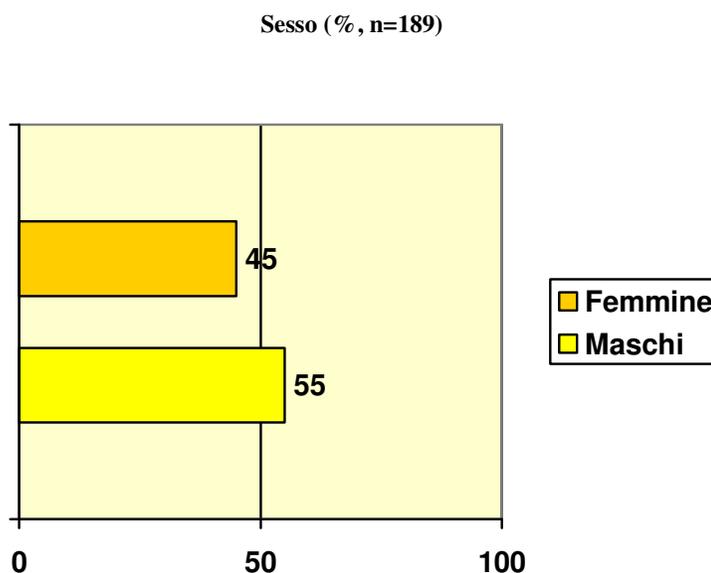
Come già anticipato nei paragrafi precedenti, la seconda parte della ricerca è consistita in un questionario con domande a scelta multipla e domande aperte, sottoposto, nel mese di febbraio 2004, in orario scolastico, ad 11 classi su 15, per un totale di 189 alunni. Il questionario composto da 31 domande, standardizzato per tutte le classi della scuola media (quindi con un range di età che varia dai 10 ai 14 anni), era abbastanza impegnativo, con domande che richiedevano un certo livello di riflessione. Tenendo ben presente che la ricerca in causa ha come obiettivo di essere quanto più descrittiva possibile rispetto alla situazione complessiva della scuola “Dell'Argentario” di Cognola, senza eccessive velleità teoriche, le tematiche trattate all'interno delle varie domande sono fondamentalmente le seguenti:

- la rappresentazione della propria identità, sia in quanto tale, analizzando in particolare i valori dominanti, sia in relazione con l'altro generalizzato;
- io e l'altro, inteso come proveniente da un paese diverso dall'Italia; percezione, stima, giudizio del fenomeno migratorio;
- la scuola e l'educazione interculturale.

Sono questi tre ambiti che sono particolarmente sensibili nella costruzione del sé e definiscono le basi di appoggio su cui si fonderà in seguito tutta la weltanschauung di ciascun individuo: ovvio che tali elementi sono passibili di grandi mutamenti negli anni successivi, riflettendo in maniera speculare il luogo in cui si vive, le relazioni che si

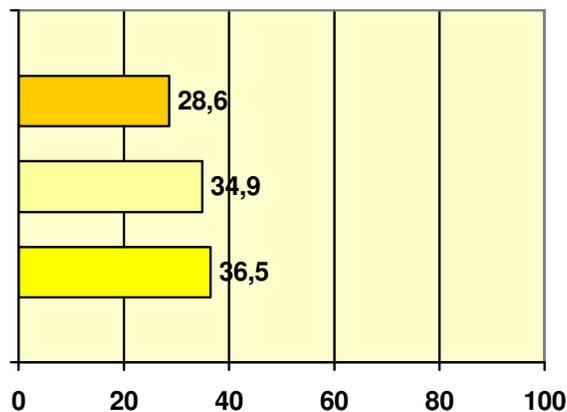
intrattengono, il ruolo sociale che si ottiene...Sarà pertanto opportuno interpretare i risultati di questa ricerca (così come di qualsiasi ricerca sociologica sugli orientamenti della pre-adolescenza), attribuendo ad essi il giusto peso, ricordando sempre che non si sta trattando di soggetti adulti, dalla personalità strutturata, ma riconoscendo nel contempo che le risposte fornite dagli alunni, per quanto possano anche rivelare la tendenza al “conformismo” tipica dell’età (...), sono comunque indicative del loro vissuto e forse più ancora del “sentito”³⁷.

Questi i dati socio-strutturali del campione preso in considerazione

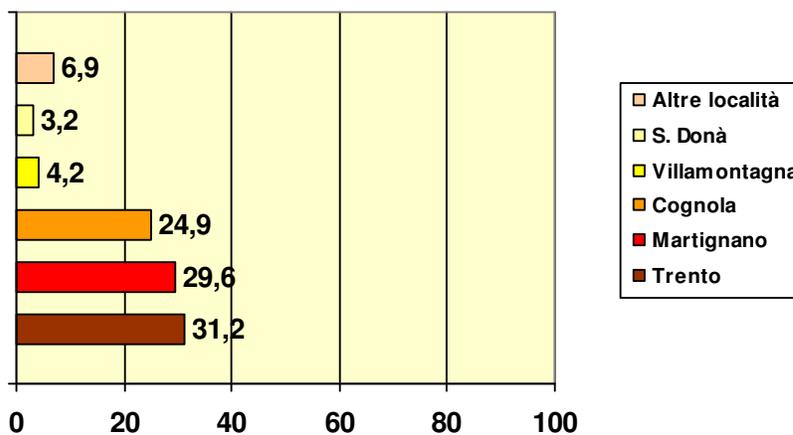


³⁷ Lonardi N., *Progetto scuola e alunni stranieri: le questioni dell'accoglienza, il rapporto con le famiglie, il ruolo della mediazione e dell'educazione interculturale: rapporto di ricerca*, IPRASE, Trento, 2002

Classe frequentata (% , n=189)



Area di residenza (% , n=189)



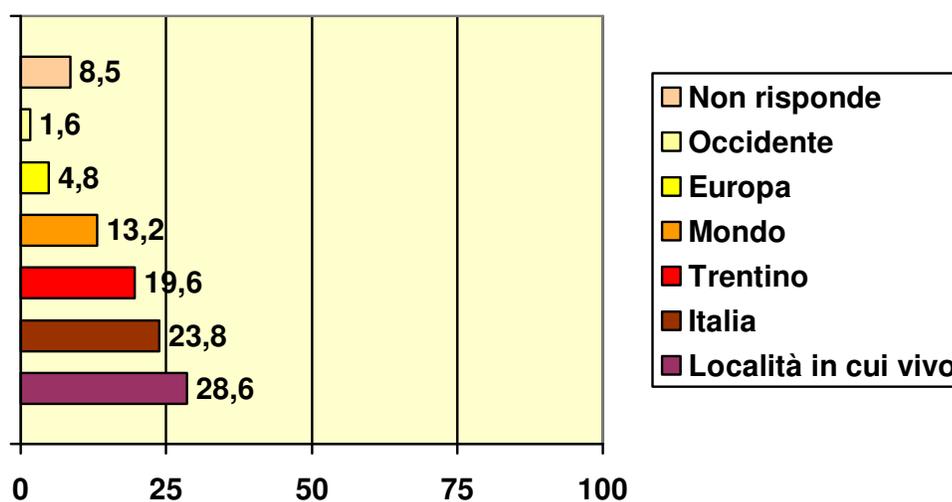
In particolare riguardo a quest'ultimo dato, si può facilmente notare come il bacino di utenza preferenziale per la scuola media "Dell'Argentario", sia tutta la zona collinare ad est di Trento, assieme al quartiere cittadino della Bolghera, zona residenziale per eccellenza: nella categoria altre località sono stati inseriti sobborghi come Povo e Villazzano segnale evidente che la scuola media è rinomata anche al di là della sua zona geografica strettamente di competenza; per quanto riguarda il 31,2% assegnato alla risposta

“Trento”, bisogna considerare che molti ragazzi hanno considerato come paese di residenza la città, piuttosto che il loro sobborgo.

IO

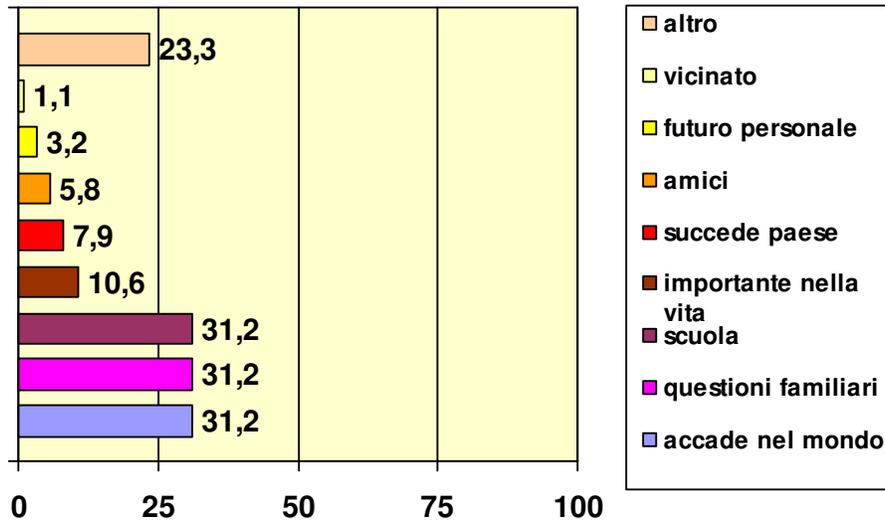
Come accennato, le prime domande del questionario miravano a indagare alcuni aspetti relativi alla attuale visione del mondo, da parte dei giovani alunni, osservando se vi è un legame o meno con il luogo di appartenenza e con l’influenza del milieu familiare.

Tabella 25: luogo di identificazione (% , n=189)



L’identificazione dei ragazzi sembra essere abbastanza radicata a livello locale e regionale, fatto comprensibile, in quanto l’identificazione con l’ambiente circostante è quella più immediata e semplice, considerata anche l’età degli intervistati: risulta minoritario quindi il numero dei “mondialisti” (13,2%) o degli “europeisti” (4,8%), due identità molto più complesse da concettualizzare.

Tabella 26: argomenti di discussione in famiglia (% , n=189)



Al contrario nei dialoghi con i familiari, emerge evidente un'interesse, non si sa quanto effettivo, per "ciò che accade nel mondo", assieme a questioni familiari e scuola, a dimostrazione che, grazie allo sviluppo mediatico, avvenimenti estranei al proprio ambito di vita, entrano comunque nella quotidianità di qualsiasi cittadino.

E' stato quindi chiesto di fornire una votazione numerica in scala 1-10, riguardo ad alcuni valori fondamentali, nella costruzione dell'identità di ciascuno.

Tabella 27: valori fondamentali (punteggio medio 1-10, n=189)

Una famiglia nella quale si va tutti d'accordo	9,26
Vivere in un ambiente sano e pulito	9,18
La pace fra i popoli	9,16
La fratellanza fra le persone di ogni provenienza e cultura	8,60
Il rispetto della legge e delle regole esistenti	8,49
Essere contenti di sé, di quello che si fa	8,44
L'uguaglianza tra le persone	8,43
La fede in una religione	6,74
Il successo personale	6,59
La ricchezza	5,45

Come illustrato in precedenza, non deve stupire ovviamente che al primo posto in questa scala ideale si trovi la famiglia, la quale, vista l'età degli intervistati, rappresenta ancora un punto di riferimento sicuro e inamovibile nella loro quotidianità. E' evidente come gli aspetti maggiormente idealistici abbiano ricevuto un'alta votazione, mentre quelli più pragmatici si ritrovino in fondo alla scala ("successo personale", "ricchezza").

Nel capoluogo di una provincia che da secoli è tra quelle dove la religione cattolica è più sentita e valorizzata, in maniera analoga ad alte zone di montagna, colpisce abbastanza il valore estremamente basso attribuito alla fede in una religione, sintomo evidente di un notevole mutamento ideologico, avvenuto negli ultimi anni: molto probabilmente se la stessa domanda fosse stata posta solo dieci anni fa, la risposta sarebbe stata diversa. Anche volendo suddividere i voti in tre ranghi distinti la situazione non cambia (la divisione è stata effettuata nel seguente modo: voti da 8 a 10 "Alto", voti da 4 a 7 "Medio", voti da 1 a 3 "Basso"): vengono confermati in maniera netta tra i valori principali "famiglia", "ambiente" e "pace", mentre è evidente come sia rifiutato il valore "fede", considerando che è il secondo valore che ha ricevuto i voti più bassi (16,9%), preceduto solo da un valore altamente materialistico come "ricchezza".

Tabella 28: distribuzione percentuale dei valori fondamentali in base al punteggio (% , n=189)

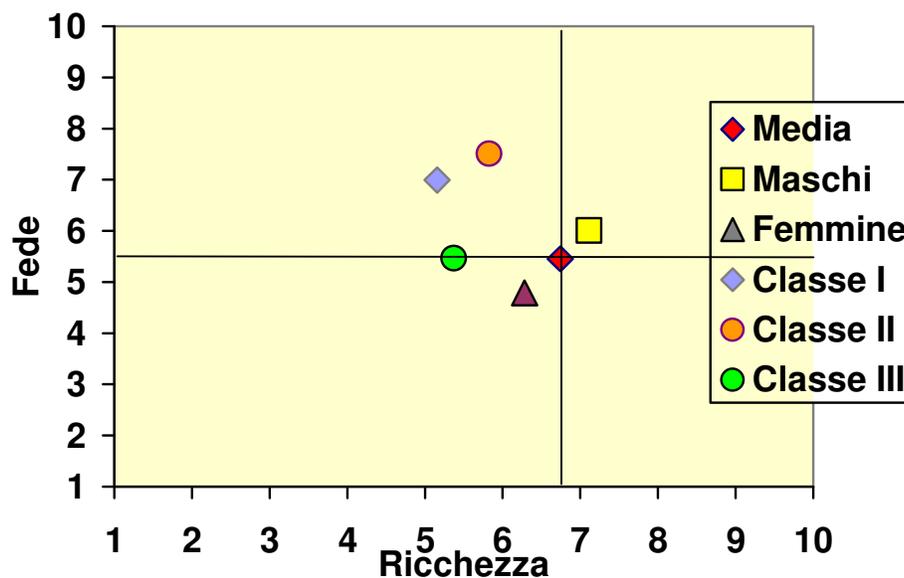
	alto 8-10	medio 4-7	basso 1-3
Famiglia	90,5	9	0,5
Ambiente	90,5	9	0,5
Pace popoli	87,8	10,6	1,6
Fratellanza	81	15,9	3,2
Rispetto della legge	77,8	21,2	1,1
Uguaglianza	77,2	17,5	5,3
Autostima	75,7	20,6	3,7
Fede	51,9	31,2	16,9
Successo	38,6	49,7	11,6
Ricchezza	21,2	57,7	21,2

Anche incrociando i dati ottenuti non risultano rilevanti relazioni né tra il tipo di identificazione territoriale e la scelta dei valori principali, né tra questi ultimi e gli argomenti di discussione familiare.

E' parso quanto meno curioso il dato che accomuna come valori meno importanti due aspetti reciprocamente antitetici come fede e ricchezza. Dal grafico a dispersione,

sottostante, appare evidente come la componente maschile della scuola si collochi in una posizione ambivalente a cavallo tra materialità e spiritualità, mentre le ragazze si dimostrano meno contraddittorie con bassi punteggi per entrambi i valori. Il lato spirituale sembra avere un picco nella classe seconda, momento in cui normalmente si fa più evidente la crisi interiore dettata dall'adolescenza, per poi scemare in terza e, si può immaginare, farsi sempre meno evidente nelle classi successive, come testimonia l'alto tasso di abbandono dell'ora di religione nelle scuole secondarie superiori: tutto ciò a dimostrazione ulteriore di quanto possano essere contraddittori i dati relativi ad un campione costituito totalmente da giovani adolescenti, considerazione da tenere a mente anche riguardo alla percezione dell'altro.

Tabella 29: grafico a dispersione valori fede/ricchezza



IO E L'ALTRO "DIVERSO"

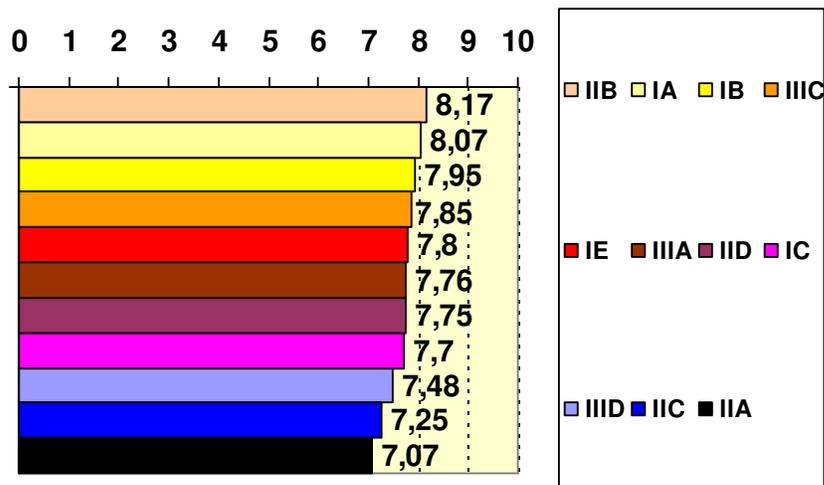
Alla richiesta di dare un voto da 1 a 10 alle seguenti affermazioni, tese ad indagare l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti della diversità in genere, sono state fornite queste valutazioni:

Tabella 30: opinioni nei confronti del diverso (punteggio medio 1-10, n=189)

Anche se gli individui sono diversi fra loro, tutti devono avere comunque gli stessi diritti	9,28
Ognuno dovrebbe far valere i propri diritti in maniera pacifica e corretta	8,79
Ogni popolo deve poter praticare la propria religione ovunque si trovi	8,40
Ogni popolo ha diritto di mantenere le proprie tradizioni, anche se si trova a vivere in un paese diverso dal proprio	8,38
Nella vita ognuno deve essere libero di fare sempre quello che vuole	6,39
Nessuno può farci niente se nel mondo ci sono ricchi e poveri	4,97
La società deve essere diretta e regolata soltanto da persone giovani, sani e forti	3,60
Bisogna difendersi dai torti anche con la violenza	3,52
Di solito la gente povera è così perché non ha voglia di lavorare	3,07
Le persone fra loro diverse (per il colore della pelle, per i tratti del viso o per cultura di origine) non possono stare bene insieme	2,39

E' evidente come emerga sostanzialmente una notevole apertura mentale nei confronti del "diverso" in ogni situazione e sembrerebbe sussistere un certo radicato rigetto nei confronti di qualsiasi forma di razzismo, considerando che l'ultima affermazione ha ricevuto una media voto di appena 2,39, sapendo che il voto minimo era 1. Le due frasi "Nella vita ognuno deve essere libero di fare sempre quello che vuole" e "Nessuno può farci niente se nel mondo ci sono ricchi e poveri" sono state collocate in una fascia mediana (neutra) e non vi darei più di tanto peso, in quanto sono sentenze abbastanza ambigue e facilmente mal interpretabili. Per meglio analizzare questa'ultima batteria di risposte si è provveduto a creare da essa un primo indice di apertura, sempre in scala 1-10, in seguito incrociato con "sesso" e "luogo" di "identificazione". E' risultata una lieve apertura verso il diverso maggiore da parte delle ragazze (7,81), rispetto ai maschi (7,59); sembra inoltre che "europeisti" (8,41) e "mondialisti" (8,30) siano di mentalità più aperta se confrontati con chi si identifica in maniera specifica con il luogo in cui abita (7,50) o, in termini più generali, con l'Italia (7,43). Allo stesso modo si può identificare una leggera variazione, comunque evidente, in base all'età: nelle classi prime il livello di apertura si attesta intorno al 7,88, per scendere a 7,51, nelle classi seconde, per poi risalire di nuovo nelle terze a 7,65. Nello specifico le varie sezioni hanno ottenuto i seguenti valori di apertura:

Tabella 31: indice di apertura verso il diverso, divisione per classi (valore medio 1-10, n=189)

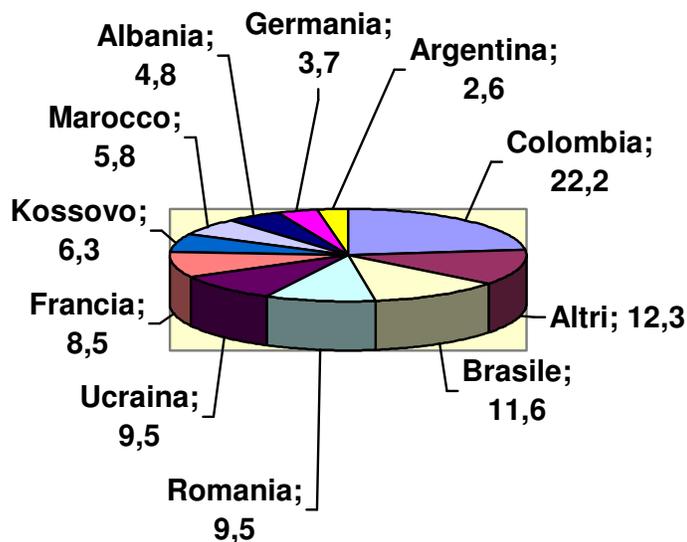


La II B, classe con il valore di apertura più elevato, ha tra i suoi componenti ben quattro stranieri, provenienti da altrettanti paesi: mancano però elementi sicuri per poter mettere in relazione la presenza di compagni di altra nazionalità con l'aumento del livello di apertura, considerando che altre classi con un certo numero di stranieri hanno ottenuto risultati molto più bassi.

IO E L'ALTRO "STRANIERO"

Nello specifico, sull'intero campione, il 68,3% contro il 31,7% dichiara di avere avuto nella sua presente e/o passata vita scolastica almeno un compagno proveniente da un altro paese. Il grafico sottostante descrive in maniera evidente l'eterogeneità di coetanei, che gli alunni di Cognola hanno incontrato nei loro, al massimo, otto anni di scuola, soprattutto considerando che il dato "altri" racchiude più di una decina di ulteriori nazionalità differenti.

Tabella 32: le nazionalità presenti e passate alle scuole medie di Cognola (% , n=189)



Visti i livelli di apertura abbastanza elevati (in base all'indice di cui sopra) e appurata l'esistenza di un melting pot multiculturale de facto, ci si potrebbe aspettare che gli intervistati, di fronte alla situazione ipotetica di vedersi inserire un nuovo compagno di classe straniero diano risposte quasi entusiastiche, non è proprio così ma la situazione è comunque buona: il 34,4% degli alunni lo accoglierebbe con curiosità, in maniera positiva, mentre solo il 2,4% sarebbe totalmente diffidente; il restante 63% si divide praticamente a metà tra chi non sa proprio come si comporterebbe (30,7%) e chi lo tratterebbe al pari degli altri compagni, né più né meno (32,3%). Le ragazze si dimostrano più entusiaste del nuovo arrivato, 36,5% contro 32,7, e di 0,5 punti percentuali meno diffidenti, cifra comunque irrisoria, visto il basso valore complessivo di questo dato. Osservando nel dettaglio le varie sezioni, la IIB si dimostra con il 50% dei suoi alunni, la classe che accoglierebbe con più trasporto un nuovo arrivato, mentre diametralmente, in senso opposto, la III D conferma un basso valore di apertura nei confronti del "diverso", con un 16,7% di ragazzi che ipotizzano un loro comportamento diffidente (nella classe III D, è doveroso ricordare, che nell'anno scolastico in corso non sono presenti alunni stranieri), la II C infine è la classe dove prevale un giudizio scevro da qualsiasi preconcetto legato alla provenienza del nuovo arrivato, il 42,2% dei suoi componenti ritiene infatti che un compagno straniero sarebbe accolto con gli stessi canoni dedicati agli italiani.

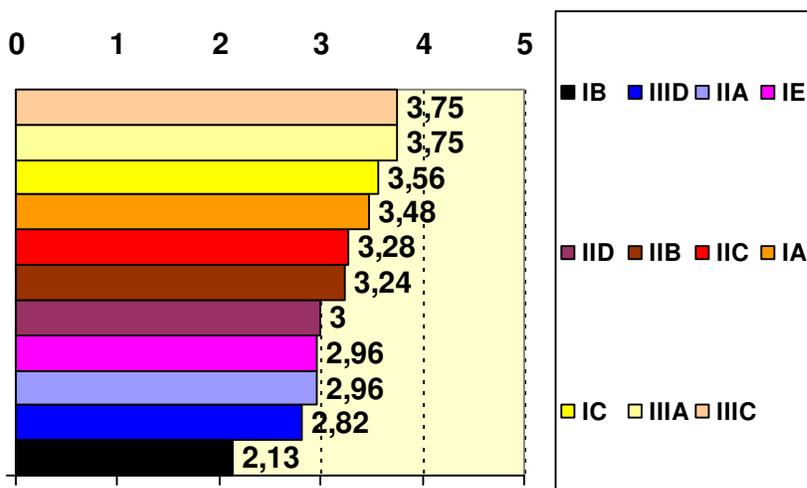
Messi di fronte ad un'ulteriore scelta, relativa ad un alunno straniero, ovvero relativa alla sua provenienza, i ragazzi, tra le otto opzioni previste, rappresentative dei cinque continenti, hanno scelto principalmente tre gruppi nazionali:

- inglese/americano, il 58,8% ha fatto questa scelta, giustificandola più che altro con motivazioni di carattere scolastico dettate dalla conoscenza della lingua “perché mi piace la lingua inglese”, utilitaristiche “perché a scuola studiamo l'inglese ed avere un compagno di questa nazionalità ci aiuterebbe tantissimo” o “perché copierei i temi di inglese” o di semplice e smodata ammirazione nei confronti di un paese geograficamente lontano e mediaticamente vicinissimo “Vorrei un americano perché mi piacerebbe vivere come loro”, “Gli americani sono dei grandi, sono fighissimi”, “mi piacerebbe conoscere l'America”;
- giapponese, il 19,6% vorrebbe l'esponente di un paese culturalmente agli antipodi dell'Italia, ma che, da trent'anni a questa parte, incuriosisce e popola l'immaginario di grandi e piccoli con il merchandising relativo ai cartoni animati (i famosi anime) e alla sterminata produzione di fumetti (i manga), per non citare poi i vari giochi d'importazione dal Sol Levante (i Beyblade e gli Yu-gi-oh tanto per citare gli esempi più recenti); “mi piace molto il Giappone e vorrei conoscere le abitudini e le tradizioni”, “perché la loro cultura mi affascina”, “perché mi piacerebbe conoscere il giapponese”, “perché fanno i videogiochi più belli del mondo”;
- brasiliano, l'11,6% degli intervistati si dimostra attratto dall'immagine, un po' idealizzata, esistente in Europa, relativa al Brasile (spiagge, musica, calcio, clima tropicale...): “mi stanno simpatici i Brasiliani e in più mi sembrano brave persone”, “vorrei conoscere da lui riti, feste, danze e molto altro”, “perché come documentano alcune fonti il Brasile è uno stato allegro e musicale”, “perché ho alcuni amici brasiliani e sono molto simpatici”.

E' stato poi chiesto se sussistono molti/abbastanza/pochi/nessuno problemi nel scegliere un coetaneo di origine albanese, marocchina e senegalese in quattro ruoli differenti: come semplice conoscente, come compagno di banco, come amico o come fidanzato. Le tre nazionalità differenti non sono state scelte a caso, ma sono il frutto di una scelta ponderata: la comunità albanese è assieme a gli zingari il gruppo etnico che maggiormente rappresenta ogni tipo di stereotipo negativo nei confronti degli immigrati, i Marocchini sono invece la comunità più numerosa sia in Italia che in Trentino, mentre i Senegalesi portano in loro stessi la caratteristica implicita della diversità non solo culturale, ma anche dovuta al colore della pelle. Ne è risultato che ad un primo approccio superficiale

(“semplice conoscente”), gli alunni di Cognola, non sembrano manifestare nessuna forma di rigetto nei confronti dello straniero, ad esempio solo il 2,6% afferma che avrebbe molti problemi nell’avere un coetaneo albanese come semplice conoscente; man mano però che le categorie elencate rientrano in una sfera di relazioni private, non scolastiche, ed intime, aumenta esponenzialmente il rifiuto dell’altro inteso come straniero: il 20,1% dichiara che avrebbe “abbastanza problemi” nell’avere un ragazzo marocchino come amico. Se gli Albanesi sono palesemente individui che nessuno vorrebbe avere come amico o fidanzato, i Marocchini rappresentano invece più un’incognita (tesa verso un incontro positivo), mentre i Senegalesi sono il gruppo che riscontra maggiori preferenze. Bisogna precisare che per quanto riguarda il dato relativo al “...scegliere un coetaneo...come fidanzato/a”, è difficile ritenere affidabili i risultati, in quanto vista l’età degli intervistati e considerato quindi il generale momento di trasformazione a cui sono soggetti, le alte percentuali relative a questa categoria possono benissimo essere spiegate con un generale momentaneo rifiuto di ogni figura maschile/femminile, in qualità di partner, indipendentemente dall’origine etnica. Per meglio analizzare il rapporto con un possibile alunno straniero è stato di conseguenza creato un’indice di amicizia, da 0 a 5, tenendo in considerazione solo i risultati relativi alla categoria “scegliere un coetaneo come amico/a”. In base a tale indice i maschi si dimostrano lievemente più inclini nello stringere un’amicizia con un compagno straniero (3,26), rispetto alle femmine (3,11); allo stesso modo è evidente una notevole variazione in base all’età, nelle prime si registra un valore di 3,07, passando per 3,12 nelle seconde, fino ad arrivare ad un 3,44 nelle classi finali. Si potrebbe quindi ipotizzare che una maggior scolarizzazione ed un conseguente ampliamento del proprio background culturale tende ad aumentare la socialità dell’individuo, abbattendo alcune barriere culturali e pregiudiziali, costruite in altri ambienti, quali, purtroppo spesso, la famiglia. Anche in questo caso coloro che si identificano più strettamente con il loro paese o in generale con la loro regione, hanno maggiori difficoltà nell’aprirsi alla diversità, con un indice abbastanza basso di 2,97 e 2,87; europeisti e mondialisti, al contrario, ottengono punteggi abbastanza elevati, dimostrando un certo nesso, tra la propria forma mentis maggiormente aperta alla diversità e il loro conseguente comportamento nei confronti di un compagno straniero, rispettivamente 3,65 e 3,70. Per quanto riguarda le varie classi, dimostrano di avere indice più elevato le classi sprovviste di alunni stranieri, quindi come in precedenza, questo dato rappresenta più un desiderio ideale che l’effettiva realtà; la classe II B, pur non essendo tra le prime ottiene comunque un buon punteggio (3,24), mentre la III D, conferma il trend negativo, rispetto all’apertura verso l’altro-straniero.

Tabella 33: indice di amicizia con uno straniero, divisione per classi (valore medio 0-5, n=189)



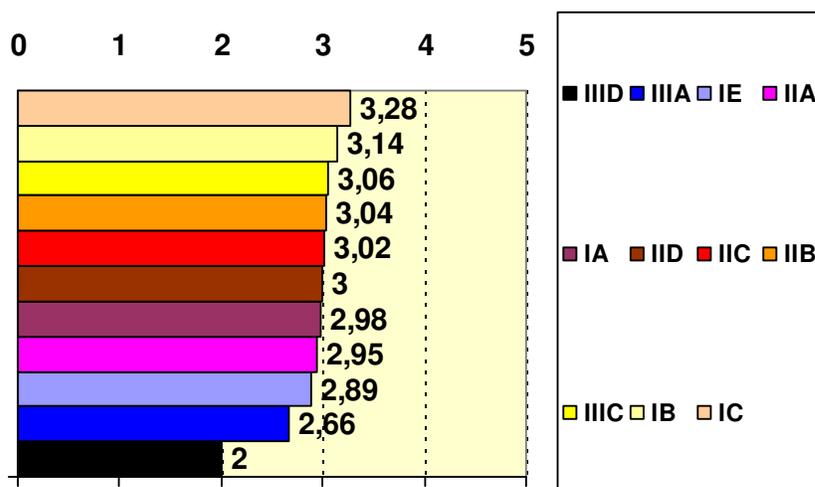
La domanda successiva ha volutamente inteso indagare le reazioni degli intervistati rispetto ad uno straniero adulto, piuttosto che un coetaneo: nella fattispecie è stata scelta la figura dell'allenatore di un qualsiasi sport, sulla falsariga dell'indagine già citata di Lonardi e Jabbar. La domanda era formulata in termini negativi, con la possibilità di scegliere fra tredici opzioni: "Tra i seguenti individui che provengono da paesi e culture diverse, quale non vorresti mai come allenatore/allenatrice della tua squadra sportiva?". Il dato maggiormente rilevante e da un certo punto di vista estremamente positivo è che il 52,9% degli alunni ha optato per la casella "non voglio scegliere", sottolineando intelligentemente nei commenti il desiderio esplicito di non voler scegliere in base alla provenienza geografica, alla cultura o al colore della pelle. Il 16,9% dei 189 ragazzi intervistati aborrisce invece l'idea di avere un allenatore zingaro e il 5,3% di averne uno albanese, i restanti si suddividono nelle altre opzioni. Le motivazioni addotte per supportare l'esclusione di una nazionalità fanno emergere in maniera lapalissiana tutto il malcelato pregiudizio che si nasconde dietro alcuni bassi valori, relativi ad altri item, presentati in precedenza: al di là di alcune disquisizioni sulle scarse capacità atletiche di alcune nazioni, si passa dalle ancora plausibili frasi "sono diffidente", "perché ho paura di loro", "perché non mi fido degli zingari", passando per gli stereotipi più oscuri "perché hanno fama di ladri", "perché potrebbe rubarmi qualcosa", "perché tutti i marocchini che conosco sono dei poco di buono", "perché trovo gli zingari una razza che vive di rendita", "perché puzzano", fino ad arrivare alla soglia del razzismo vero e proprio "perché li odio", "perché la razza albanese è una delle più odiose per me", "perché gli albanesi a mio parere

sono persone che meno vicino gli stai più stai bene”, “perché tra le diverse razze questa è quella che odio di più”, “perché un marocchino mi fa senso”, “non so ma a me quelli con la pelle scura non mi spirano”. Tra questi obiettivamente tristi commenti ne risalta uno in particolare, quasi illuminato: dopo avere messo una crocetta sulla categoria “albanese” e “zingaro”, un ignoto alunno ha infatti scritto come dirompente motivazione “perché ce lo insegnano i nostri genitori”.

Per misurare il livello di apertura direttamente nei confronti dello straniero, e non di un altro generalizzato, è stata creata una batteria di dieci domande a risposta multipla (con possibilità di scelta da molto a per niente d'accordo), concernenti diversi argomenti relativi all'immigrazione: criminalità, arricchimento culturale, scolarità dei bambini migranti, insegnamento del Corano... Ne è risultato un terzo indice, sempre con valori compresi tra 0 e 5, questa volta specifico, in riferimento al punto di vista dei ragazzi di Cognola rispetto agli stranieri, comunitari e non. Di nuovo la componente femminile si dimostra maggiormente aperta ad un possibile incontro con un immigrato: indice di apertura di 2,96, contro il 2,86 dei ragazzi. Viene decisamente confermata l'ipotesi che lega il luogo di identificazione con la propria generale weltanschauung: i “localisti” ottengono infatti un punteggio estremamente basso (2,79), mentre “mondialisti” ed “europeisti” arrivano rispettivamente a valori di 3,30 e 3,23.

Per quanto riguarda le classi di età, gli alunni delle prime registrano il livello più elevato (3,07), che diminuisce bruscamente nelle terze con un valore di 2,56. Quest'ultimo valore, essendo un valore medio, è inficiato dai risultati di apertura estremamente bassi registrati ancora una volta nella classe III D (2,00), dove evidentemente esistono stereotipi e pregiudizi che la scuola non è ancora riuscita ad estirpare. Questo l'andamento in base alle varie sezioni:

Tabella 34: indice di apertura verso lo straniero, divisono per classi (valore medio 0-5, n=189)



Rispetto al fenomeno migratorio i ragazzi si schierano nettamente su posizioni di apertura incondizionata “Il mondo è di tutti e ognuno dovrebbe essere libero di vivere dove preferisce” (46%), mentre solo pochi adotterebbero al riguardo strategie di stampo leghista del tipo “Si dovrebbe dare ospitalità soltanto agli stranieri più simili agli abitanti dello stato che li accoglie” (2,1%) o “Gli immigrati creano solo problemi, ognuno dovrebbe rimanere nel proprio paese di origine” (2,6%). Gli intervistati non dimostrano, inoltre, di avere una reale percezione dell’entità numerica degli immigrati: alla domanda precisa di una stima, il 57,1% si rifugia in un diplomatico “non so”, mentre i restanti si suddividono tra chi li sovrastima a sette milioni (11,1%) e chi li sottostima a soli seicentomila (9,5%): solo un 9% sceglie l’opzione “corretta”, ovvero 1,7 milioni. Riguardo i gruppi nazionali presenti sul territorio italiano e in provincia di Trento, gli alunni di Cognola ne delineano tre: albanesi, marocchini e zingari, tre gruppi ai quali vengono attribuite forti connotazioni negative e sui quali i commenti non sono propriamente entusiastici.

4.4 L’INTERCULTURALITA’ A SCUOLA, SECONDO GLI ALUNNI

A questo punto è quindi interessante analizzare che ruolo effettivo abbia la scuola nell’educazione all’interculturalità, almeno dal punto di vista degli studenti. Alla domanda “Secondo te in classe, i professori, in generale, durante le loro lezioni, dedicano spazio nello spiegare usi e costumi di altri paesi, diversi dal nostro?” i ragazzi si sono nettamente schierati con l’affermazione “Ne parlano solo in alcune occasioni”, ben il 74% di loro: secondo il restante 15,9% se ne parla molto e un’esigua minoranza il 10,1% afferma di non

sentirne parlare mai. Ovviamente tali punti di vista cambiano diametralmente in base all'età: nelle prime sono di più coloro che optano per la terza alternativa, mentre nelle terze, dove ad esempio i programmi di geografia dovrebbero essere ampiamente centrati sullo studio dei paesi extra-comunitari, aumenta il numero di quelli che ritengono che se ne parli molto. E' risaputo che le due materie interculturali per antonomasia sono geografia e storia e non deve fare meraviglia che l'andamento delle scelte precedenti dipenda da come esse vengono presentate e svolte nelle singole classi, fermo restando che un'effettiva educazione all'incontro con le altre culture, non può prescindere da tutte le altre materie (italiano, religione, lingue...). La conferma viene dalla domanda "In quale materia se ne parla di più (di altre culture)?": il 44,4% degli alunni indica la geografia, seguita dalle categorie italiano, il 27%, storia, il 23,8% e religione 14,3%. Alla luce di questi dati, la geografia viene individuata dagli alunni stessi come veicolo principale per l'educazione interculturale, è quindi ancora più doloroso con statere come, in un'ideale gerarchia, essa venga considerata come insegnamento inferiore, spesso sacrificata in nome di altre materie più nobili e altrettanto spesso insegnata in maniera affrettata e superficiale, con più attenzione alla sua componente statistica (nomi e cifre), piuttosto che a quella prettamente etnologica: il risultato finale è una materia di norma "odiata" dagli alunni e ritenuta di poco peso dagli insegnanti, con ovvie ripercussioni sul grado di apertura nei confronti dell'altro, da parte dei singoli individui, chiusi mentalmente nei confini geografici del proprio stato nazione. Per quanto riguarda l'italiano è abbastanza sorprendente, a mio avviso, che esso sopravanzi la categoria storia, sintomo evidente che anch'essa è ridotta come la geografia ad insegnamento inferiore, spesso noioso, pedante e totalmente privo di stimoli; nell'ambito dell'italiano sono da comprendere una numerosa serie di sotto-materie, tra le quali, antologia, educazione civica e grammatica, con un monte ore assai superiore a storia e geografia. L'insegnamento della religione, opzionale, dimostra con il suo 14,3% la sua scarsa utilità ai fini di una crescita interiore rivolta all'abolizione delle barriere culturali: la religione, oltre a non essere come in altri stati, storia delle religioni, ma una semplice copia istituzionale dell'ora di catechesi, tende a richiudersi in sterili dibattiti, alla luce dell'insegnamento cattolico, su alcune peraltro importanti tematiche, affrontando sovente il problema delle migrazioni, con un certo stampo buonista ottocentesco, approccio storicamente vetusto e superato. A parte queste doverose puntualizzazioni, gli alunni dichiarano comunque in grande maggioranza che di interculturalità se ne parli "abbastanza, per il mio interesse" (54,9%): è interessante notare che circa la metà della classe III D, la quale porta in sé evidenti malcelati stereotipi nei confronti degli stranieri, ritenga che in

classe se ne discuta “anche troppo”, sintomo evidente di un palese scostamento tra quella che dovrebbe essere l’utilità degli insegnamenti e l’effettiva realtà. I ragazzi si schierano compatti anche per quanto riguarda il possibile comportamento dei professori nei confronti di un ragazzo straniero appena arrivato: senza riserve, secondo l’82% di essi, gli insegnanti “cercherebbero di aiutarlo, viste le sue evidenti difficoltà”, mentre solo un intervistato su 189 ipotizza che forse “lo riprenderebbero spesso e volentieri, facendogli pesare la sua “diversità”.

4.5 I DOCENTI DI FRONTE AL FENOMENO MIGRATORIO

Non si può dire molto per quanto riguarda la terza parte della ricerca, in quanto solo cinque docenti hanno gentilmente compilato il questionario che era loro stato sottoposto: con altri professori è avvenuto comunque uno scambio di idee relativo ai ragazzi stranieri e alle tematiche interculturali, non vi sono comunque elementi sufficienti per affrontare il tema in maniera effettivamente valida. Da ciò che si evince da entrambi gli approcci, questionario e discussioni informali, la situazione ricalca esattamente quella fornita dalla ricerca di Lonardi del 2002. Tutti gli insegnanti del nuovo millennio hanno ormai avuto un incontro diretto o indiretto con un ragazzo straniero, sempre inteso nel senso lato del termine: la maggioranza degli incontri avviene ancora con figli di coppie immigrate, seguiti dai bambini adottati e con un aumento progressivo di figli di coppie miste. Come è già emerso più volte la figura del mediatore culturale, il quale dovrebbe assumersi una parte del sostegno individualizzato ai ragazzi immigrati, sgravando da tali compiti l’insegnante, peraltro spesso a ciò non adeguatamente preparato, è in Trentino quasi sconosciuta e ridotta ad un utilizzo poco efficace di pronto soccorso linguistico-interpretativo piuttosto che di progettazione e pianificazione degli interventi o di sostegno nel rapporto famiglia-scuola. Tutti gli insegnanti ammettono delle evidenti difficoltà, da parte dei nuovi arrivati, maggiori sicuramente rispetto a quelle dei coetanei italiani, normalmente però, anche se sovente con estrema fatica si riescono a far raggiungere all’alunno ottimi risultati. Il rapporto con le famiglie straniere è abbastanza latente anche a Cognola (vi è comunque un buon numero di stranieri non accompagnati), con il classico atteggiamento di “delega” nei confronti del docente, già approfondito in altre ricerche.

Passando dall’ambito dell’accoglienza a quello dell’educazione interculturale, dalle parole degli insegnanti la scuola si dimostra assai poco preparata all’incontro con l’altro, su diversi piani: organizzativo, formativo e culturale. Mancano spazi, in tutti i sensi, per lo

svolgimento di attività alternative ai canonici programmi didattici, mancano corsi di aggiornamento specifici sull'argomento e quelli già svolti risultano abbastanza sommari (ben considerando l'argomento di estremamente difficile trattazione), infine per alcuni professori, pochi, (coloro per i quali l'insegnamento è un semplice impiego come un altro e non il discere latino) manca totalmente lo sprone culturale di aprirsi al nuovo e non si può pretendere che trasmettano agli alunni qualcosa che essi non possiedono. E' evidente un netto contrasto tra gli insegnanti che dimostrano di aver ben compreso cosa significhi "intercultural", frenati dalla loro impossibilità di agire in maniera individuale, e l'istituzione scolastica nel suo insieme, che al di là di sporadiche iniziative sembra un farraginoso gigante incapace di contrastare culturalmente in maniera efficace i repentini cambiamenti del mondo. Dopotutto in Italia l'università ha già vissuto i suoi non rosei cambiamenti e le scuole elementari e medie del futuro hanno corso il rischio di veder sparire addirittura pilastri della conoscenza come l'evoluzionismo di Darwin, non ci si può certo meravigliare se poi il termine interculturale resterà una parola al di là di qualsiasi comprensione, degna unicamente di risiedere in un iperuranio platonico destinato a pochi eletti, anziché diventare un termine di uso comune.

CONCLUSIONI

La fotografia, degli alunni di Cognola e della scuola media “Dell’Argentario” nel suo insieme, che viene trasmessa dalla ricerca è abbastanza in linea con le altre, peraltro scarse, ricerche rivolte al riguardo, sia in Trentino, che in Italia. Un’accezione positiva dell’altro, nella fattispecie dello straniero, è subordinata ad un cammino interiore che ciascun individuo dovrebbe essere tenuto a svolgere prima di raggiungere l’età adulta: la scuola non può quindi esimersi al pari della famiglia di origine, nell’aiutare a compiere questo percorso, tramite insegnamenti opportuni, in modo tale che l’istituzione scolastica possa riprendere nel contempo il suo antico ruolo di palestra di vita, ormai perso da tempo nei cervellotici meandri dei programmi ministeriali. E’ stato sottolineato più volte come il luogo di identificazione rappresenti una certa barriera mentale oltre alla quale non si riesce a vedere: dopotutto chi coltiva il proprio orto a Cognola (sia in senso figurato che effettivo) può avere uno scarso interesse nel conoscere e apprezzare le culture dei nuovi migranti. Là dove la famiglia è carente è purtroppo compito della scuola “tappare i buchi cognitivi”, allargando quanto più possibile l’educazione verso il resto del mondo e non rinchiudendola sempre di più nell’auto-incensazione e nell’auto-referenzialità della cultura nazionale. L’obiettivo dovrebbe materializzarsi non in un 74% di ragazzi che, rispetto all’interculturalità, rispondono “se ne parla solo in alcune occasioni”, ma si deve arrivare a parlarne quotidianamente: la cultura italiana non sarebbe esistita senza il contatto con altre civiltà, allo stesso modo in cui l’economia italiana di oggi cesserebbe di esistere senza l’apporto della popolazione migrante. Coabitare per buona parte della propria giornata con ragazzi stranieri dà buoni frutti come dimostra la classe II B ed è il metodo migliore per integrarsi a vicenda: ovviamente deve essersi sviluppata a monte una certa sensibilità, sviluppando sempre di più quella tendenza che spinge a sentirsi “cittadini del mondo” e non solo residenti in un singolo stato nazione. Vi è però comunque un fatto assodato: le continue migrazioni dal sud del mondo stanno velocemente cambiando non solo i contesti geopolitici, ma anche le composizioni socio-demografiche, come dimostra la multietnicità della vicina Francia, il futuro dell’Italia si muove anch’esso in quella direzione e non saranno sterili leggi conservatrici e in parte liberticide, come la Bossi-Fini, a cambiare il corso degli eventi. E’ quindi un dovere dell’istituzione scolastica nel suo insieme allargare anche nelle materie i propri orizzonti culturali, trasformando i programmi in maniera

interessante e interattiva, non riducendo la geografia ad una serie di statistiche o la storia ad un cumulo di concetti noiosi: un cambiamento in chiave interculturale passa inevitabilmente per la valorizzazione di queste due materie, all'introduzione del mediatore culturale, ad un cambiamento di prospettiva che deve avvenire in primo luogo nei professori, adulti, poi nei ragazzi. E' un cambiamento che non tocca solo alla scuola, ma alle famiglie, alle istituzioni, alla società civile in genere, un mutamento che viste le congiunture politiche interne e internazionali, sembra allontanarsi ogni giorno di più: è necessaria nonché urgente una riflessione generale sia sull'istituzione scolastica, sia su alcune politiche altamente lesive della dignità umana (le ben note leggi sull'immigrazione), prima che ciò che di genuino è stato finora costruito vada perso, demolito dalla faciloneria di qualche ignorante ministro. La Divina Commedia si può anche imparare a memoria nel giro di un certo lasso di tempo, gli stereotipi e i pregiudizi invece devono essere combattuti quotidianamente e la lotta contro di essi va svolta in parallelo con l'educazione scolastica normalmente accettata. La scuola media di Cagnola, nonostante le sue inevitabili imperfezioni, dovrebbe essere comunque un punto di riferimento sia per Trento città che per il resto della provincia: l'autonomia scolastica di cui si giovano da poco tempo gli istituti comprensivi è un ottimo mezzo per diffondere l'educazione all'interculturalità su una scala più vasta e organizzata. Gli sforzi fatti dall'"Istituto Comprensivo Trento 2" a questo riguardo sono encomiabili, però se consideriamo che la classe con il più basso tasso di apertura verso lo straniero, la III D, è anche quella all'interno della quale maggiormente si è discusso di tematiche interculturali, è allora evidente un'impreparazione in materia di strumenti didattici da parte della classe docente. E' necessario quindi giovare di personale apposito: in questo caso non servono italiani con 500 ore di tirocinio in materie interculturali (come purtroppo succede in diverse cooperative operanti in questo settore), nessuno di loro potrà raccontare l'esodo, la guerra, la fame, la perdita delle radici, la nostalgia della patria...solo uno straniero emigrato può realmente farlo in maniera genuina e realmente efficace.

In un periodo in cui per ogni dove si profila incessante un incremento costante del "clash of civilization" teorizzato da Huntington, il sorriso di uno qualsiasi dei ragazzi intervistati è la speranza più bella per un mondo diverso, forse non il "migliore dei mondi possibili" del Candide di Voltaire, ma un mondo dove multiculturale sia un aggettivo positivo e straniero non sia più un'offesa.

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V., *La scuola nella società multi-etnica*, La Scuola, Brescia, 1994
- A.A.V.V., *Verso una società interculturale*, Quaderno n. 6, CELIM, Bergamo, 1992
- A.A.V.V., *Il libro dei fatti 2002*, Adnkronos Libri, Roma, 2002
- Ambrosini M., *La fatica di integrarsi*, Il mulino, Bologna, 2001
- Ambrosini M. e Boccagli P., *L'immigrazione in Trentino – Rapporto annuale 2003*, Assessorato alle politiche sociali, Servizio per le politiche sociali, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2003
- Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A., *Corso di sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1997
- Barbagli M., *Immigrazione e reati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002
- Bourdieu P. e Passeron L., *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini, 1972
- Buzzi C., Cavalli A. De Lillo A., *Giovani del nuovo secolo, quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna, 2002
- Dubet F., *Immigrations : qu'en savons nous ?*, La Documentation Française, Parigi, 1987
- Favaro G., *I colori dell'infanzia, bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini e associati, Milano, 1990
- Favaro G., *Il mondo in classe, dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, Nicola Milano Editore, Bologna, 2000
- Favaro G., *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna, 1998
- G. Favaro, *I colori dell'infanzia: i bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini e Associati, Milano, 1990
- Feld S. e Manço A., *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation*, L'Harmattan, Parigi, 2000
- Gallino L., *Dizionario di sociologia*, TEA, Milano, 1993
- Gioda P., Marana C. e Varano M., *Fiabe e intercultura*, EMI, Bologna, 1998
- Giovannini G., *Alunni in classe, stranieri in città*, Franco Angeli, Milano, 1998

- Harris N., *I nuovi intoccabili. Perché abbiamo bisogno degli immigrati*, Il Saggiatore, Milano, 2000
- Lonardi N., *Progetto scuola e alunni stranieri: le questioni dell'accoglienza, il rapporto con le famiglie, il ruolo della mediazione e dell'educazione interculturale: rapporto di ricerca*, IPRASE, Trento, 2002
- Lonardi N. e Jabbar A., *La percezione dell'altro e l'atteggiamento nei confronti della diversità: indagine sulla percezione dell'altro negli alunni italiani di V elementare e di I media in provincia di Bolzano*, IRSRS, Trento, 1997
- Moro A. C., *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano 1991
- Melossi D. e Giovanetti M., *I nuovi sciuscià, minori stranieri in Italia*, Donzelli Editore, Roma, 2002
- Portes A., *The economic sociology of immigration*, Russel Sage Foundation, New York, 1995
- Pretceille M. A., *Des enfants non francophones à l'école*, A. Colin, Parigi, 1982
- Pretceille M. A., *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP - Publications de la Sorbonne, Parigi, 1990
- Surian A., *L'educazione interculturale in Europa*, EMI, Bologna, 1998
- Timera M., *Africains, citoyens d'ici et de là-bas*, in *Hommes & Migrations* numéro 1239 – septembre/octobre 2002, Paris
- Walzer M., *Einfache Heimaten gibt es nicht*, Südkurier 29/08/92

INDICE

INTRODUZIONE	5
PARTE PRIMA – IL FENOMENO MIGRATORIO IN ITALIA	7
1.1 ITALIA: UN’INTEGRAZIONE DIFFICILE	8
1.2 MODELLI D’INTEGRAZIONE A CONFRONTO E BREVE GLOSSARIO DELLA SOCIOLOGIA DELLE MIGRAZIONI.....	10
1.3 BREVE SINTESI DEI PROCESSI MIGRATORI IN ITALIA DAL DOPOGUERRA AD OGGI	11
1.4 SPIEGAZIONI MACRO E MICROSOCIALI E TEORIA DEI NETWORK.....	13
1.5 LE TRAIETTORIE MIGRATORIE: TEORIE E VARIABILI	16
1.6 ASPETTI GENERALI DEL RAPPORTO IMMIGRATI-LAVORO: SOSPESI TRA IL LAVORO NERO E LA LEGGE BOSSI-FINI.....	18
1.7 RETI DI RELAZIONI ED “ETHNIC BUSINESS”	20
1.8 L’ALTRO LATO DELLA MEDAGLIA: IMMIGRATI E CRIMINALITA’	23
1.9 LA SITUAZIONE IN TRENTINO.....	26
1.10 GLI IMMIGRATI IN PROVINCIA DI TRENTO: I DATI DEL RAPPORTO 2003	29
1.11 IMMIGRATI E LAVORO IN TRENTINO	33
PARTE SECONDA – IMMIGRAZIONE E SCUOLA	37
2.1 I BAMBINI, FATTORE DI MUTAMENTO PER GLI IMMIGRATI E PER LA SOCIETA’ OSPITANTE.....	38
2.2 L’ACCOGLIENZA DEI BAMBINI/E STRANIERI NELLA SCUOLA ITALIANA	39
2.3 LA POLISEMIA DEL TERMINE STRANIERO	40
2.4 L’ETEROGENEITA’ DELLE COMUNITA’ STRANIERE: COME SI RIFLETTE NELLA SCUOLA	44
2.5 PROBLEMATICHE PARTICOLARI: L’ADOZIONE E IL BILINGUISMO	46
2.6 L’INTERCULTURALITA’ E IL SUO DIFFICILE PERCORSO NELLA SCUOLA	47
2.7 NUOVI PERCORSI SCOLASTICI: LA FIGURA DEL MEDIATORE CULTURALE.....	51
2.8 MINORI STRANIERI E DEVIANZA	53
2.9 LA SCUOLA TARENTINA DIFRONTA ALL’IMMIGRAZIONE	56

PARTE TERZA – SISTEMI SCOLASTICI A CONFRONTO:	
FRANCIA, BELGIO E GERMANIA	62
3.1 UN CAMMINO INTERCULTURALE AMBIGUO: LA FRANCIA.....	65
3.2 IL FALLIMENTO SCOLASTICO DEI GIOVANI MIGRANTI: IL BELGIO	71
3.3 INTERCULTURA E ANTIRAZZISMO: LA GERMANIA	75
PARTE QUARTA – RICERCA SULLA PERCEZIONE DELLO	
STRANIERO E SULL’EDUCAZIONE ALL’INTERCULTURALITÀ .	80
4.1 METODOLOGIA DELLA RICERCA	83
4.2 LE INTERVISTE SEMI-STRUTTURATE: I RAGAZZI STRANIERI A	
COGNOLA.....	86
4.3 IL QUESTIONARIO: TRE TEMATICHE.....	93
4.4 L’INTERCULTURALITA’ A SCUOLA, SECONDO GLI ALUNNI	107
4.5 I DOCENTI DI FRONTE AL FENOMENO MIGRATORIO.....	109
CONCLUSIONI	111
BIBLIOGRAFIA	113

