



Scuola dottorale internazionale  
*Culture, éducation, communication*

Dottorato di ricerca  
in *Innovazione e valutazione  
dei sistemi di istruzione*  
(XXIII Ciclo)

Doctorat de recherche  
en *Sciences  
de la communication*

**BAMBINI E INSEGNANTI A SCUOLA**  
*Modelli educativi, relazioni intergenerazionali  
e interculturali in Italia e in Francia*

*Tutore*  
Prof. Benedetto Vertecchi

*Co-tutore*  
Prof. Jean Davallon

*Dottoranda*  
Francesca Corradi

a. a. 2010/2011

## **Indice**

<b>Introduzione</b>	<b>5</b>
<b>Parte prima – Il quadro teorico</b>	<b>11</b>
<b>Capitolo 1 - Linguaggio e apprendimento</b>	<b>11</b>
<b>1.1 L’analisi del rapporto tra contesto socioculturale e apprendimento</b>	<b>11</b>
1.1.1 Forme culturali e strutture sociali	11
1.1.2 La funzione sociale dell’educazione	16
1.1.3 Il rifiuto della diversità culturale	21
1.1.4 Modi della selezione nella scuola	28
1.1.5 Condizionamento socio-culturale e apprendimento scolastico	34
<b>1.2 Linee della ricerca sul linguaggio</b>	<b>40</b>
1.2.1 Lingua e stratificazione sociale	40
1.2.2 Gli apporti della psicolinguistica	50
1.2.3 Lo sviluppo mentale e i rapporti tra pensiero e linguaggio	53
<b>Capitolo 2 – La comunicazione in ambito sociale e educativo</b>	<b>57</b>
<b>2.1 I Principi della comunicazione</b>	<b>57</b>
2.1.1 La pragmatica e gli assiomi della comunicazione	57
2.1.2 I processi e i mezzi di comunicazione	61
2.1.3 I modelli dell’interazione	64
<b>2.2 L’analisi della conversazione dal punto di vista sociologico e pedagogico</b>	<b>68</b>
2.2.1 Principi di base dell’analisi della conversazione	68
2.2.2 Interazione verbale nella scuola	72
2.2.3 Comunicazione e approccio non direttivo	78
<b>Capitolo 3 - Scuola e immigrazione</b>	<b>82</b>
<b>3.1 L’immigrazione in Italia e in Francia</b>	<b>82</b>
3.1.1 Due storie diverse	82
3.1.2 Le ricadute sulla società	84
3.1.3 Le ricadute sulla scuola	88
<b>3.2 Il sistema scolastico francese e italiano</b>	<b>92</b>
3.2.1 L’evoluzione della scuola dell’infanzia francese e italiana	92
3.2.2 Organizzazione dei due sistemi scolastici	96

3.2.3 <i>Les Programmes Officiels de l'école maternelle</i> e le <i>Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia</i>	97
3.2.4 Percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia in Italia e in Francia	101
<b>Parte seconda – La ricerca sul campo</b>	<b>104</b>
<b>Capitolo 4 – Il contesto dell'indagine</b>	<b>104</b>
<b>4.1 Le fonti bibliografiche e documentarie</b>	<b>104</b>
4.1.1 Le fonti per la ricerca	104
4.1.2 Gli archivi documentari	105
4.1.3 Gli archivi dei dati e i descrittori utilizzati	106
4.1.4 Aperture multidisciplinari della ricerca	110
<b>4.2 Lo studio degli atteggiamenti e il concetto di desiderabilità sociale</b>	<b>111</b>
4.2.1 Gli atteggiamenti	111
4.2.2 La formazione degli atteggiamenti nella scuola	114
4.2.3 La desiderabilità sociale	115
<b>Capitolo 5 – Il disegno della ricerca</b>	<b>117</b>
<b>5.1 Il piano della ricerca</b>	<b>117</b>
5.1.1 Le domande e gli obiettivi della ricerca	117
5.1.2 Le ipotesi della ricerca	117
5.1.3 I partecipanti alla ricerca	119
5.1.3.1 La scuola dell'infanzia statale “Pezzani” di Reggio Emilia	125
5.1.3.2 La scuola dell'infanzia statale “Pascoli” di Reggio Emilia	126
5.1.3.3 <i>L'école maternelle publique « Jean-Henri Fabre »</i> di Avignone	128
5.1.4 Le variabili	129
5.1.5 Tempi e fasi della ricerca: le prove pilota degli strumenti e la raccolta dei dati	131
<b>5.2 La metodologia utilizzata e gli strumenti</b>	<b>132</b>
5.2.1 La motivazione della scelta degli strumenti di rilevazione	132
5.2.2 Il questionario insegnante	133
5.2.3 L'osservazione partecipante	144
5.2.4 L'intervista	146

<b>Capitolo 6 – Le analisi dei dati e le riflessioni conclusive</b>	<b>148</b>
<b>6.1 Le analisi dei dati: il questionario e le interviste</b>	<b>148</b>
6.1.1 Le analisi descrittive	148
6.1.2 Le analisi bivariate	154
6.1.3 L'analisi della varianza e le interviste	162
<b>6.2 Le analisi dei dati: le osservazioni</b>	<b>178</b>
6.2.1 Le osservazioni	178
6.2.2 Le analisi	182
<b>6.3 Riflessioni conclusive</b>	<b>197</b>
6.3.1 Riepilogo dell'attività di ricerca	197
6.3.2 Tratti comportamentali, cognitivi e affettivo - relazionali degli insegnanti	200
6.3.3 Tratti comportamentali di bambini e genitori	212
<b>Bibliografia</b>	<b>217</b>
<b>Allegati</b>	<b>229</b>
<b>Allegato n. 1 – Gli strumenti di rilevazione</b>	<b>229</b>
Il questionario insegnante in lingua italiana e francese	230
Gli ambiti di osservazione	258
Il diario di osservazione	259
Il protocollo di intervista in lingua francese e italiana	261
<b>Allegato n. 2 – Caratteristiche metriche del questionario</b>	<b>266</b>
Il coefficiente alfa di Cronbach	266
<b>Allegato n. 3 – Le analisi dei dati</b>	<b>274</b>
Correlazioni Spearman	274
Frequenze delle osservazioni	277
<b>Allegato n. 4 – Riflessioni conclusive</b>	<b>280</b>
Tavole degli tratti comportamentali, cognitivi e affettivo - relazionali degli insegnanti	281
Tavole dei tratti comportamentali dei bambini e dei genitori	300

## **Introduzione**

Il lavoro di ricerca che ho svolto nell'ambito del Dottorato di ricerca in "Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione" presso l'Università degli Studi Roma Tre nasce dalla consapevolezza, come insegnante di scuola primaria, dell'importanza di indagare le modalità relazionali utilizzate dai docenti nei confronti dei bambini, partendo dal presupposto che sono prima di tutto gli insegnanti ad alimentare meccanismi di accettazione o rifiuto degli alunni.

Lavorando nelle scuole primarie di Reggio Emilia, contesto che è diventato negli ultimi decenni multiculturale, ho sentito l'esigenza di approfondire il tema dell'immigrazione a scuola per cercare di capire in che modo gli insegnanti reagiscono alla presenza di alunni immigrati o di famiglia immigrata che manifestano comportamenti culturali considerati diversi da quelli generalmente messi in atto dai bambini autoctoni.

È emersa la necessità di approfondire lo studio di tali temi con un approccio empirico, evitando luoghi comuni e affermazioni di principio, già molto diffusi nei testi pedagogici italiani, e di indagarli tenendo conto di come il sistema di istruzione influenzi gli atteggiamenti ed i comportamenti dei docenti.

Numerose ricerche, riportate nel presente lavoro, hanno messo in luce la forte influenza dei fattori famigliari sullo sviluppo degli alunni e che l'ambiente sociale della classe media tende a modellare un comportamento nei bambini rispondente ai valori trasmessi dalla scuola e, in primo luogo, dagli insegnanti.

Nella mia ricerca ho spostato il punto di vista ed ho rilevato e osservato ciò che accade a scuola attraverso i comportamenti degli insegnanti e, poiché la maggior parte delle ricerche nella letteratura ha avuto come focus lo studio delle opinioni degli insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado, ho ritenuto risultasse interessante rilevare gli atteggiamenti dei docenti nella scuola dell'infanzia, che costituisce un ordine di scuola poco analizzato, ma fondamentale, in quanto è uno dei primi luoghi di apprendimento e di socializzazione.

Per studiare tale argomento ho scelto di effettuare un confronto tra le scuole di Reggio Emilia e quelle di Avignone e ciò mi ha consentito di esaminare ad Avignone gli stili di comunicazione ed i comportamenti propri delle terze/quarte generazioni di immigrati e come gli insegnanti delle scuole avignonesi reagiscano a tali comportamenti. Lo studio svolto ad Avignone permette di fare delle ipotesi su quello che potrebbe accadere a Reggio Emilia nei prossimi decenni.

Questa comparazione tra le scuole avignonesi e quelle reggiane è avvenuta nell'ambito della convenzione di co-tutela per il mio progetto di tesi tra l'Università Roma Tre e l'Università di Avignone.

A tal proposito il Dottorato di ricerca in "Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione" dell'Università Roma Tre fa parte della Scuola Dottorale Internazionale (SDI) "*Culture, éducation, communication*" cui afferiscono diversi dottorati di ricerca appartenenti a Università italiane e straniere. Fin dall'origine il Dipartimento di

Progettazione Educativa e Didattica dell'Università Roma Tre, di cui è Direttore il prof. Benedetto Vertecchi, nonché mio tutore, pone particolare attenzione alla ricerca internazionale in un'ottica comparativa e ho, quindi, potuto usufruire di tutto il supporto e delle competenze necessarie.

Tra le Università che fanno parte della SDI figura quella di Avignone, che si configurava anche l'Università partner più adeguata per favorire lo sviluppo del mio progetto di tesi.

La co-tutela mi ha consentito di partecipare alle attività del Laboratorio "*Culture et communication*" dell'Università di Avignone, di cui è responsabile Monsieur Jean Davallon, nonché mio co-tutore. Tra le attività del Laboratorio figurano lo studio degli strumenti di mediazione dei saperi e della cultura, oltre alla riflessione, dal punto di vista epistemologico e metodologico, dei diversi approcci comunicativi.

Questo progetto di ricerca, per il quale è stata riconosciuta un'esigenza formativa internazionale, si inserisce pienamente nell'ambito delle ricerche effettuate all'interno di tale Laboratorio e la co-tutela è stata stipulata per offrirmi la possibilità di approfondire i temi oggetto di indagine.

La co-tutela per questa tesi di Dottorato parte dal presupposto che oggi sia più che mai necessaria una comparazione internazionale al fine di poter rispondere in maniera non semplicistica ai complessi problemi che i sistemi socioculturali ed educativi si trovano ad affrontare. Questo può avvenire soltanto se strutture quali laboratori e dipartimenti prevedono collaborazioni internazionali.

Avere la possibilità di approfondire gli studi teorici ed effettuare le rilevazioni empiriche ad Avignone, con il supporto di un competente centro di ricerca universitario, ha permesso di indagare i fenomeni in profondità.

Nello specifico gli obiettivi del soggiorno ad Avignone hanno riguardato la presa di contatto con le scuole dell'infanzia e con gli insegnanti, a cui ho somministrato un questionario, delle interviste, e ove ho svolto delle osservazioni in sezione.

Il presente lavoro è diviso in due parti: la prima è dedicata al quadro teorico nella quale esploro i temi riguardanti le relazioni tra linguaggio ed apprendimento, la comunicazione in ambito sociale ed educativo, e l'influenza dell'immigrazione sulla società e sulla scuola francese e italiana; la seconda, dedicata alla ricerca sul campo, definisce il contesto dell'indagine, il disegno della ricerca, la metodologia utilizzata e gli strumenti, le analisi dei dati ed i risultati ottenuti.

Nel primo capitolo approfondisco il concetto di cultura dal punto di vista antropologico e sociologico e come tale concetto si sia evoluto nel tempo. Faccio riferimento, in particolare, alla concezione di cultura nell'Atene classica, successivamente, a filosofi quali Diderot, Rousseau e Voltaire ed alla prima definizione scientifica di cultura di Edward Tylor del 1871. Esamino, inoltre, come la sociologia della conoscenza analizzi il rapporto tra le strutture della società e le forme del sapere, rilevando come si influenzino le une con le altre e riportando, a tal fine, le teorie di Marx, Durkheim, Mannheim, Parsons e Luhmann.

Proseguo la trattazione delineando i principali argomenti a supporto della funzione sociale dell'educazione di Dewey e riporto anche il pensiero di Platone e quello di Quintiliano.

Analizzo, inoltre, le principali forme di razzismo, da quello scientifico a quello simbolico e culturale e, in particolare, la gestione delle minoranze etniche da parte della società francese. Spiego, inoltre, come sia avvenuta la trasformazione pluriculturale dei Paesi del nord e centro Europa, tra cui la Francia, e, successivamente, di Paesi quali Italia e Spagna.

In seguito illustro le modalità di selezione nella scuola facendo riferimento, innanzitutto, alle diverse elaborazioni del concetto di mobilità sociale e di selezione implicita nella scuola, con particolare riferimento all'Effetto Pigmalione, e al legame tra condizionamento socio-culturale e apprendimento scolastico, riportando, in particolare, le ricerche di Barbagli, Davis e Dollard, Andreani, Deutsch e Visalberghi.

Il primo capitolo include, inoltre, le linee della ricerca sul linguaggio, con riguardo agli studi di sociolinguistica, tra cui figura la teoria di Bernstein sul codice ristretto e codice elaborato, e di psicolinguistica, con riferimento a coloro che si sono occupati di linguaggio e di processi mentali prima della nascita di tale disciplina, quali Vygotskij, Piaget, Saussure e Chomsky. Concludo il capitolo riportando le teorie relative ai rapporti tra pensiero e linguaggio di Piaget e Vygotskij.

Nel secondo capitolo, relativo alla comunicazione in ambito sociale ed educativo, approfondisco lo studio della pragmatica e dell'etnometodologia esaminando gli assiomi della comunicazione. In seguito, esploro il concetto di comunicazione, così come viene definito da Luhmann, ed i processi di comunicazione, facendo riferimento ai diversi modelli teorici, tra cui quello della pragmatica della comunicazione umana, quello stimolo-risposta, che si ispira al comportamentismo, ed, infine, quello dialogico, che sottolinea lo scambio tra due attori interagenti.

Successivamente analizzo gli schemi dell'interazione con particolare riguardo alla prospettiva teorica di Goffman, che si colloca tra quella strutturale e quella dell'interazionismo simbolico. Secondo la prima prospettiva le unità di analisi sono i ruoli e le strutture in base ai quali l'individuo si adegua alla funzione che ha appreso nel processo di socializzazione primaria; in base alla seconda prospettiva, quella interazionista, le unità di analisi sono gli individui ed i gruppi sociali. Se il modello strutturale è fondato sulla *performance* ideale, quello interazionista studia il comportamento degli individui così come si manifesta. Le interazioni con le altre persone avvengono, quindi, sulla base di regole che costituiscono un aspetto fondamentale delle relazioni. È attraverso lo schema interpretativo del *framework* che la persona impara a riconoscere gli eventi.

La trattazione prosegue con l'analisi della conversazione dal punto di vista sociologico e pedagogico. Riporto, in particolare i principi di base dell'analisi della conversazione, che può essere considerata come un risultato della ricerca etnometodologica. Garfinkel sostiene che sia importante studiare quali pratiche vengono messe in atto dalle persone

quando usano con successo comportamenti ed espressioni indicali nelle interazioni. Austin riteneva che alcuni discorsi potessero essere analizzati come esecuzione di alcune attività e che, quindi, il linguaggio non potesse essere considerato soltanto uno strumento di descrizione della realtà. Nell'analisi della conversazione l'aspetto più importante è il parlato come attività e non il parlato come prodotto individuale cognitivo.

Tra gli ambiti oggetto di studio dell'analisi della conversazione figurano i turni di parola, la coerenza e il significato, e come avvenga la comprensione reciproca tra parlanti. L'analisi conversazionale non accetta l'idea di un contesto preconstituito che influenza i parlanti, ma è l'interazione stessa a modellare la comunicazione tra questi.

Il tema dell'analisi della conversazione è seguito dallo studio delle interazioni in classe e di come avvengano le comunicazioni tra insegnanti e alunni. All'interno del paragrafo faccio riferimento agli studi di Flanders sulla *teacher effectiveness* e alle ricerche di Anderson sulle interazioni tra educatori e bambini nella scuola dell'infanzia. In seguito, analizzo quali siano i criteri per la realizzazione di una comunicazione linguistica non autoritaria e che le ricerche su tali temi dimostrano che il colloquio non direttivo provochi un miglioramento del linguaggio nei bambini che provengono da ambienti svantaggiati.

Nel terzo capitolo del presente lavoro, relativo a scuola e immigrazione, analizzo il fenomeno dell'immigrazione dal punto di vista storico in Francia ed in Italia, evidenziandone le ricadute sulla società e sulla scuola. In seguito, presento il sistema scolastico italiano e francese ed, in particolare, l'evoluzione della scuola dell'infanzia ed i principi pedagogici che ne hanno influenzato le finalità attuali e la struttura. Successivamente spiego l'organizzazione del sistema scolastico francese ed italiano con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia ed ai testi ufficiali ministeriali, *Les Programmes Officiels de l'école maternelle* e le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia*, spiegandone le finalità e gli obiettivi. Infine, all'interno dello stesso capitolo, descrivo i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia in Italia ed in Francia.

Il quarto capitolo, relativo al contesto dell'indagine, è diviso in due parti: la prima contiene le fonti bibliografiche e documentarie che ho utilizzato nella mia ricerca, tra cui i materiali presenti negli archivi storici delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie reggiane, che sono stati utili al fine di rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti nella dimensione diacronica. Nella prima parte di questo capitolo riporto anche gli archivi dei dati utilizzati, quali *Eurydice*, le banche dati *EBSCO*, *Ac'ADoc* (del Ministero dell'Educazione Nazionale francese) e *ISTAT*. L'utilizzo di questi archivi di dati ha avuto un duplice scopo: da una parte, mi ha permesso di acquisire informazioni relative ad alcune definizioni utili alla mia ricerca, quali ad esempio quelle di "immigrato" e di "straniero", dall'altro, di acquisire informazioni relative ai criteri utilizzati nei diversi Paesi per favorire l'integrazione a scuola dei bambini immigrati.

Nella seconda parte del quarto capitolo effettuo una trattazione del concetto di atteggiamento, con riferimento alle diverse definizioni che sono state fornite su tale



termine, alla formazione degli atteggiamenti nelle persone, alle diverse componenti dell'atteggiamento ed ai principali strumenti per la loro misurazione. Proseguo la trattazione esplicitando come avvenga la formazione degli atteggiamenti nella scuola e quali meccanismi l'insegnante metta in atto per conservare l'ordine sociale preesistente. Concludo il capitolo esplorando il concetto di desiderabilità sociale, fenomeno da non sottovalutare quando si lavora con gli atteggiamenti delle persone, che entra in gioco quando l'individuo deve rispondere ad un'intervista o ad un questionario, fornendo risposte che possono essere considerate socialmente accettabili. Riporto, anche, alcune strategie che possono essere utilizzate per tentare di ridurre tale fenomeno.

Nel quinto capitolo spiego il disegno della ricerca con particolare riferimento alle domande ed agli obiettivi, alle ipotesi, alle variabili, ai tempi ed alle fasi dell'indagine, alle caratteristiche dei partecipanti alla ricerca, evidenziando i punti salienti del Piano dell'Offerta Formativa e del *Projet d'école maternelle*.

Nel medesimo capitolo illustro la metodologia utilizzata e gli strumenti. Poiché la ricerca aveva come obiettivo quello di rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei bambini immigrati o di famiglia immigrata, a tal fine ho predisposto un questionario insegnante con scala Likert. Uno degli svantaggi del questionario con scala Likert è la presenza di un numero limitato di opzioni e di frasi che possono essere approvate o disapprovate per motivazioni opposte che non possono essere rilevate tramite il questionario; ho ritenuto, quindi, importante sollecitare forme di introspezione attraverso l'invito a riflettere profondamente e a problematizzare. Di conseguenza, l'attendibilità delle risposte desunte dal questionario è stata posta in relazione con alcune rilevazioni e interazioni dirette ottenute da interviste semi-strutturate rivolte agli stessi insegnanti. Poiché dal questionario si ottengono informazioni relative all'atteggiamento degli insegnanti in merito a determinate situazioni e comportamenti, ma non è possibile rilevare se effettivamente l'insegnante metta in atto questi comportamenti, per tale ragione, e al fine di rilevare l'eventuale scarto tra ciò che gli insegnanti hanno dichiarato, attraverso il questionario e le interviste, e l'agito, cioè quali siano i comportamenti effettivamente messi in atto, ho effettuato delle osservazioni in sezione.

Per quanto riguarda il "questionario insegnante", illustro le procedure ed i materiali utilizzati per la costruzione dello strumento, le ricerche visionate, gli esiti delle due prove pilota, le parti di cui è composto il questionario definitivo con le tipologie di domande, ed, infine, le caratteristiche metriche dello strumento con particolare riferimento ai calcoli relativi all'alfa di Cronbach. Relativamente all'osservazione partecipante effettuo la descrizione della metodologia, dell'impostazione del diario e degli ambiti generali di osservazione. Per quanto riguarda l'intervista, descrivo i criteri per la scelta degli intervistati e gli indici di cui ho tenuto conto per la formulazione delle domande.

Il sesto e ultimo capitolo è diviso in tre parti. Nella prima ho descritto le analisi effettuate con i dati ottenuti dal questionario insegnante, tra cui le analisi descrittive, bivariate e l'analisi della varianza, con i test di Mann Whitney e di Kruskal-Wallis, ed,

inoltre, le analisi delle interviste. Nella seconda parte ho descritto le analisi effettuate con le osservazioni ed, in particolare, lo scarto tra il dichiarato dagli insegnanti, tramite questionario, e l'agito, rilevato mediante l'osservazione.

Nella terza parte riporto i risultati della ricerca.

# Parte prima

## Il quadro teorico

### Capitolo 1

#### Linguaggio e apprendimento

#### 1.1 L'analisi del rapporto tra contesto socioculturale e apprendimento

##### 1.1.1 Forme culturali e strutture sociali

La cultura in senso antropologico consiste in un insieme di rappresentazioni, valori e norme di un determinato contesto storico e sociale in cui tali valori, costumi, comportamenti e pratiche tendono ad integrarsi in un insieme complesso.

Questa “integrazione” è necessaria affinché la cultura possa sopravvivere e ciò si realizza quando le persone ne condividono i valori. Tuttavia, in alcune culture esiste una maggiore integrazione: è il caso, ad esempio, delle società tradizionali che, essendo relativamente piccole, sono costituite da persone che hanno in comune gli stessi valori, ove la cultura è omogenea e i cambiamenti culturali sono molto lenti. Al contrario, nelle società industriali, i membri dei gruppi hanno valori anche radicalmente diversi tra loro ed i cambiamenti sociali e culturali avvengono rapidamente.

Nell'Atene classica il termine “cultura” era inteso come il processo di formazione della personalità e di istruzione dei giovani che veniva sintetizzato con il concetto di “Paideia” che era il modello educativo che cercava di favorire la socializzazione dell'individuo; la persona avrebbe dovuto interiorizzare e acquisire i valori della società e trasformarli in qualità personali. L'identità dell'uomo era infatti “assimilata” nelle norme della società di appartenenza. L'idea della Paideia platonica<sup>1</sup> era che l'anima dovesse essere plasmata fin da subito e la Paideia era la prima forma di virtù che veniva trasmessa ai bambini.

A partire dal XVIII secolo il concetto antropologico di cultura ha determinato una radicale trasformazione nello studio del rapporto tra gli individui e la realtà naturale e sociale.

Verso la metà del Settecento il concetto di cultura si modifica e si allarga, in quanto oltre a comprendere le conoscenze e i valori, che sono aperti a tutti, e il deposito della memoria collettiva, si afferma il principio di “civilizzazione” intesa come integrazione e assimilazione dei “selvaggi” nei popoli civilizzati occidentali. In quell'epoca la cultura, che prima riguardava principalmente la formazione dello spirito, include modelli di comportamento, regole e valori.

Nel corso del Settecento filosofi come Diderot, Rousseau, Voltaire<sup>2</sup> evidenziano le differenze negli usi e nei costumi dei diversi popoli del mondo e grazie a questo vengono

---

<sup>1</sup> Platone, *La Repubblica*; (trad. it. *La Repubblica*, Bari, Laterza, 1997).

<sup>2</sup> Questi Autori sono citati da F. Crespi, *Manuale di sociologia della cultura*, Bari, Laterza, 2006.

poste le basi del relativismo culturale inteso come il “riconoscimento che ogni cultura ha una sua propria validità e coerenza, e che ciascuna cultura può essere giudicata a partire dai criteri prevalenti in quella che più ci è familiare”<sup>3</sup>. Si inizia, quindi, a contestare l’etnocentrismo che è la tendenza a giudicare altre culture a partire dai propri valori di riferimento.

Rousseau<sup>4</sup>, riferendosi al tema dell’uguaglianza, attribuisce importanza al fattore economico e considera la proprietà privata l’origine di ogni ingiustizia e la genesi della società civile e giunge a contrapporre allo stato di natura la socialità. Nella sua ottica la società costituisce la causa della corruzione dell’individuo che vive in una condizione artificiale che lo allontana da quella “naturale”. L’intento di Rousseau è quello di individuare i criteri sui quali fondare una società che non si basi sulle ineguaglianze e sulla proprietà privata.

Si inizia a prendere coscienza del fatto che l’educazione abbia un’influenza nella formazione dell’individuo e il sapere scientifico fa emergere la relatività della cultura.

In questo contesto molti aspetti che, in precedenza, venivano considerati naturali sono, in realtà, prodotti della cultura e, quindi, legati ad una particolare situazione storica.

Nel 1871 l’etnologo americano Tylor<sup>5</sup> ha fornito la prima definizione scientifica del concetto di cultura intendendola come un insieme di elementi che comprende conoscenze, credenze, leggi, usi e usanze acquisite dalle persone che fanno parte di una società.

L’antropologo americano Kluckhohn<sup>6</sup> ha tentato di compiere una sintesi tra le diverse definizioni di cultura che sono state elaborate nel tempo ed ha individuato due dimensioni che la possono descrivere: la dimensione soggettiva, che comprende i valori e i modelli di riferimento, e quella oggettiva, che, invece, include le tradizioni che si sono accumulate nel tempo e che fanno parte della memoria collettiva.

La cultura può essere definita anche secondo una dimensione descrittiva ed una prescrittiva: nella dimensione descrittiva le rappresentazioni sociali della realtà naturale e sociale contribuiscono a sviluppare e definire le identità individuali; diversamente nella dimensione prescrittiva della cultura vengono indicate le mete da perseguire, ovvero le norme verso cui tutti gli individui devono tendere. Queste due dimensioni sono tra loro collegate.

Il sociologo tedesco Tönnies<sup>7</sup> contrapponeva il concetto di società, che caratterizzava le società urbano-industriali, che si basavano su relazioni di tipo artificiale perché fondate sul contratto e sul diritto, al concetto di comunità, che contraddistingueva le società pre-industriali fondate sui vincoli naturali della vita biologica, quali, ad esempio, la famiglia. Dalle diverse riflessioni emerge, quindi, che la realtà sociale sia composta da tutti gli atti compiuti da diversi individui e questi comportamenti possono essere compresi solo se si

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>4</sup> J. J. Rousseau, *Discours sur l’origine de l’inégalité parmi les hommes*, Amsterdam, Rey, Marc Michel, 1776; (trad. it. G. Preti (a cura di), *Jean-Jacques Rousseau, Origine della disuguaglianza*, Milano, Feltrinelli, 2007(10)).

<sup>5</sup> E. B. Tylor, *Alle origini della cultura*, Roma, Edizioni dell’Ateneo, 1985.

<sup>6</sup> C. Kluckhohn, *Lo specchio dell’uomo*, Milano, Garzanti, 1979.

<sup>7</sup> F. Tönnies, *Comunità e società*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963.

analizzano i motivi che guidano queste azioni e solo se posti in relazione sia alle intenzioni e alle motivazioni soggettive, sia ai modelli culturali propri del contesto sociale in cui si opera.

Le esperienze ed i comportamenti degli individui variano nello spazio e nel tempo e senza il collegamento con le rappresentazioni ed i modelli culturali le persone non avrebbero un riferimento su come agire.

Le regole condivise permettono, quindi, di coordinare le azioni degli individui e assicurano la prevedibilità sociale. Tale prevedibilità viene garantita se le regole sono vissute dagli individui come naturali e non come imposte. Per tale ragione, l'individuo deve essere persuaso ad accettare i modelli di comportamento che vengono acquisiti nel processo di socializzazione primaria attraverso il rapporto con gli adulti, l'acquisizione del linguaggio e l'educazione. In un secondo momento l'individuo cosciente, attraverso l'elaborazione dei significati che gli sono stati trasmessi, giungerà a trasformarli in qualcosa di nuovo.

Nella tradizione filosofica occidentale, da Cartesio a Kant e Hegel, si attribuiva alla coscienza un ruolo fondamentale.

Questa concezione è stata successivamente criticata da autori come Marx, Freud e Heidegger<sup>8</sup> i quali ritenevano che il rapporto che l'individuo ha con la propria coscienza fosse, comunque, mediato dalle forme culturali e condizionato dai linguaggi e dai significati storico-sociali. In questo senso la coscienza dell'individuo non è più il principio fondante, ma è intesa come capacità di elaborazione dei significati. La cultura si presenta, pertanto, come un insieme di esperienze, di rappresentazioni, di valori che vengono tramandati attraverso il linguaggio. Gli individui sono, da una parte, il prodotto della cultura, ma, dall'altra, producono cultura ed è il costante mutamento che mantiene una continuità con il passato e con la memoria storica.

Tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX gli studiosi nell'ambito dell'antropologia culturale hanno iniziato a sottolineare gli elementi comuni di ogni cultura, mentre la sociologia della cultura, a partire dagli anni Settanta, pone attenzione al carattere variegato dei significati culturali presenti in una stessa società.

Negli anni Ottanta si è iniziato a considerare la cultura come un insieme di valori, di norme, di modelli di comportamento, di pratiche presenti in un determinato contesto sociale e le persone attingono a questo insieme in funzione delle diverse esigenze poste dalle situazioni sociali.

La cultura appare, quindi, come un insieme di codici, rappresentazioni, modelli di comportamento e valori la cui funzione viene definita a seconda dei momenti.

La sociologia della conoscenza esamina il rapporto tra le strutture della società e le forme del sapere, rilevando come si influenzino le une con le altre.

Secondo Marx<sup>9</sup> la coscienza è un prodotto sociale e così rimane, in quanto esistono gli uomini. Con la distinzione tra lavoro manuale e lavoro mentale la coscienza viene

---

<sup>8</sup> Questi autori sono citati da F. Crespi, *op. cit.*

<sup>9</sup> K. Marx, *L'ideologia tedesca*, Milano, Istituto editoriale italiano, 1947.

considerata autonoma e si ritiene che possa dar vita a forme culturali indipendenti dalla realtà che la circonda, ma secondo Marx questa è solo un'illusione.

Secondo Durkheim<sup>10</sup> la società con le sue funzioni e finalità impone agli individui le sue leggi ed i suoi modelli. Egli afferma che le categorie di cui fa uso il pensiero umano quali, ad esempio, le nozioni di spazio, di tempo, numero e causa, hanno anch'esse un'origine sociale.

Mannheim<sup>11</sup> cercava le basi per un superamento del relativismo e per una comprensione delle dinamiche sociali che non fossero ideologiche. Per Mannheim il pensiero è sempre condizionato socialmente e storicamente, in quanto gli individui sono continuamente influenzati dalla loro posizione sociale. La tesi che è alla base della sociologia della conoscenza è che “ci sono aspetti del pensare i quali non possono essere adeguatamente interpretati finché le loro origini sociali rimangono oscure”<sup>12</sup>. La sociologia della conoscenza deve, quindi, studiare i modelli di comportamento e di pensiero che guidano, influenzano e modellano le azioni degli individui. La mobilità sia orizzontale, in senso spaziale, sia verticale, da uno strato sociale a un altro, ha messo in luce l'influenza delle strutture sociali sul nostro modo di pensare. Questa mobilità ha contribuito a evidenziare la pluralità delle forme culturali.

Secondo Durkheim<sup>13</sup> all'interno della società esistono due forme di solidarietà tra gli individui: la prima è “meccanica” e si basa sulla coscienza collettiva e sul fatto che gli individui condividono i valori e le regole; la seconda è “organica” e si fonda sul comune intento produttivo e i rapporti tra gli individui si stabiliscono con questo obiettivo.

Il sociologo americano Parsons<sup>14</sup> si propone di sviluppare una teoria dell'azione sociale svincolata sia dai condizionamenti ereditari e ambientali, sia dal soggettivismo idealistico. Secondo questo Autore il sistema sociale deve operare affinché gli individui agiscano in modo tale da favorire il mantenimento dello stesso sistema sociale e le loro azioni devono essere guidate dalla cultura.

Parsons afferma che la funzione della cultura è quella di fornire i modelli che orientano le azioni delle persone anche se “essa entra anche come mediazione nei processi di adattamento, nei processi di definizione degli scopi e nelle funzioni di integrazione”<sup>15</sup>. Gli individui, quindi, non agiscono in modo casuale, ma secondo i principi della società in cui vivono. Il concetto di integrazione è fondamentale nel pensiero di Parsons, in quanto diventa lo strumento per favorire la convivenza in una stessa società di gruppi etnici diversi, con tradizioni e culture proprie. Ciò che garantisce l'ordine sociale è, da una parte, la motivazione del vantaggio esterno e, dall'altra, l'interiorizzazione dei modelli culturali.

---

<sup>10</sup> L'Autore è citato da F. Crespi, *op. cit.*

<sup>11</sup> L'Autore è citato da A. Izzo, *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1991.

<sup>12</sup> F. Crespi, *op. cit.*, p. 49.

<sup>13</sup> L'Autore è citato da F. Crespi, *op. cit.*

<sup>14</sup> T. Parsons, *The structure of social action*, New York, McGraw Hill, 1937; (trad. it. *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1962).

<sup>15</sup> F. Crespi, *op. cit.*, p. 92.

Parsons integra il concetto di cultura con quello di codice, grazie all'influenza della teoria della grammatica generativa di Chomsky. Il linguaggio viene considerato come il mezzo simbolico privilegiato di scambio e il codice linguistico è alla base dell'analisi dei processi dei sistemi sociali.

Un altro Autore che ha approfondito ampiamente lo studio dei fenomeni sociali è il sociologo tedesco Luhmann<sup>16</sup> che afferma, come Parsons, che i fenomeni sociali devono essere studiati come variabili che incidono nel mantenimento del sistema, ma alla teoria di Parsons volge la critica di non aver distinto il concetto di "causa" da quello di "funzione".

Secondo Luhmann il concetto di "funzione" è quello in base al quale i rapporti tra le diverse componenti di un sistema sociale diventano tra loro circolari e ogni elemento condiziona ed è a sua volta condizionato dagli altri, senza una relazione gerarchica tra essi. Secondo il sociologo il concetto di sistema può essere delineato a partire dalle sue differenze con l'ambiente, in quanto tutto ciò che si trova fuori dal sistema è l'insieme delle possibilità illimitate proprie di una complessità, e si struttura riducendo tale complessità.

La cultura ha la funzione di ridurre la complessità che è propria di ogni sistema. Per Luhmann la cultura non è un sistema, ma è una forma di mediazione che interagisce con i rapporti dei sistemi sociali ed è articolata in più sottosistemi di significati e di regole funzionali a fornire una risposta ai problemi dell'agire sociale.

Le forme culturali si articolano in modo diverso a seconda del livello nel quale operano: a livello di società tali forme sono più strutturate e sono un riferimento per i rapporti quotidiani; a livello di interazione la mediazione culturale è meno codificata e può dare luogo a processi di trasformazione delle forme culturali.

Le teorie nelle quali la dimensione della cultura è posta in relazione all'azione sociale sono quelle di Husserl e Heidegger<sup>17</sup>. L'attività di costruzione della realtà da parte degli individui nasce all'interno di significati presenti nella tradizione culturale che vengono trasmessi tramite il linguaggio.

In tale ottica la conoscenza implica che ogni processo conoscitivo avvenga mediante i preconcetti e i pregiudizi presenti nel mondo culturale da parte di colui che interpreta la realtà.

Esiste, quindi, una stretta relazione tra l'educazione e la società, e alcuni Autori hanno sviluppato una concezione dell'educazione come "variabile dipendente" della società.

Per Durkheim la società è superiore, dal punto di vista morale, all'individuo e questi ne deve cogliere la priorità. Inoltre, il rapporto dell'individuo con la società è di fondamentale importanza e si realizza nella coscienza collettiva. L'educazione viene, pertanto, considerata un fattore "che da un lato si definisce in funzione della società di riferimento e, dall'altro si qualifica quale strumento indispensabile di costruzione

---

<sup>16</sup> N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1984; (trad. it. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Bologna, Il Mulino, 1990).

<sup>17</sup> Questi Autori sono citati da F. Crespi, *op. cit.*

dell'essere sociale, di integrazione e di controllo sociale"<sup>18</sup>. Essa mira a promuovere l'interiorizzazione di regole definite, in quanto i processi educativi sono un mezzo attraverso cui la società orienta gli impulsi dell'individuo verso la solidarietà e il consenso.

Nel pensiero di Marx<sup>19</sup> è rilevante il legame tra struttura economica e educazione. Sia per Durkheim, sia per Marx la coscienza individuale ha un'origine sociale: per Durkheim nasce tramite l'azione della società, per Marx dipende dai modi di produzione. Marx afferma che i rapporti sociali sono prima di tutto rapporti economici e si impongono al singolo individuo che quando nasce trova dei rapporti sociali determinati. Marx attribuisce all'educazione un ruolo fondamentale nel processo di emancipazione dell'uomo anche se questa spesso conferma e riproduce la realtà dei rapporti sociali. Per Mannheim l'educazione mira a far acquisire agli individui le regole che assicurano la vita democratica.

### **1.1.2 La funzione sociale dell'educazione**

Dewey<sup>20</sup> afferma che l'educazione ha una funzione sociale, in quanto il suo obiettivo è quello di formare i giovani membri di una società secondo i costumi e gli scopi del gruppo sociale. Senza l'educazione non sarebbe possibile trasmettere le abitudini dell'agire ed i modi di pensare diffusi in una società complessa.

Questa educazione impartita ai membri giovani della società consente ad una comunità di sopravvivere attraverso meccanismi di auto-rinnovamento.

Dewey puntualizza che la parola "educazione", dal punto di vista etimologico, significa "un processo atto a guidare, o tirare su (...). Per educazione intendiamo un'attività che modella, che forma, che plasma, cioè che modella nella forma normale dell'attività sociale"<sup>21</sup>.

Il compito dell'ambiente sociale, e della scuola in particolare, è quello di eliminare gli aspetti dell'ambiente che non formano le disposizioni mentali ed emotive della condotta degli individui e controbilanciare tale influenza non positiva. La scuola diventa, quindi, il mezzo per migliorare la società futura.

L'ambiente scolastico deve fornire le occasioni affinché ogni individuo venga a contatto con un ambiente più ampio, con più opportunità formative e mediante i contatti con giovani di etnie e religioni diverse, e che sfugga dalle eventuali limitazioni del suo contesto socio-culturale.

Rousseau<sup>22</sup>, parlando di educazione, contrapponeva la dipendenza dalle cose alla dipendenza dagli uomini, in quanto quest'ultima sarebbe negativa e diseducativa. Per l'Autore era, quindi, importante un'educazione esterna alla società come era accaduto all'allievo immaginario Emilio. Rousseau non considerava l'interesse del bambino come

---

<sup>18</sup> E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 1998, p. 42.

<sup>19</sup> L'Autore è citato da E. Besozzi, *op. cit.*

<sup>20</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916; (trad. it. *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 2008(2)).

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>22</sup> A. Visalberghi, (a cura di), *Rousseau, Emilio*, Bari, Laterza, 2008(5); *Émile, ou de l'éducation*, 1762.



dimensione attiva che favorisce le interazioni e le influenze sociali, anche se in alcune pagine dell'“Emilio” egli spiega come il progresso intellettuale avvenga proprio grazie all'interazione con l'ambiente.

Nella società attuale sarebbe impensabile concepire di educare per la società, escludendo quest'ultima dal processo di istruzione. Oggi emerge l'importanza dell'educazione sociale e non più individuale come teorizzava Rousseau.

Come afferma, infatti, Dewey, l'educazione ha una funzione di guida e deve interagire con l'ambiente extrascolastico, in quanto solo impegnandosi in un'attività comune si potrà favorire la disposizione dell'individuo in senso sociale.

Anche Bruner<sup>23</sup> sostiene che l'educazione sia parte di una cultura e di gruppi che la rappresentano, che spesso sono intenzionati a mantenere lo *status quo*, piuttosto che promuovere la flessibilità.

Bruner si domanda come sia possibile che il sistema scolastico sia al tempo stesso uno strumento di realizzazione individuale e sia anche una tecnica che riproduce e mantiene lo sviluppo di una cultura. Egli afferma che si tratta di un'antinomia, in quanto, da un lato, la funzione dell'educazione è quella di consentire alle persone di operare al meglio delle loro potenzialità, ma, dall'altro, l'educazione ha la funzione di riprodurre la cultura che la supporta.

Occorre, quindi, evitare che l'educazione sia soltanto un prodotto delle influenze sociali, e la comunità scolastica si deve impegnare in attività legate al contesto sociale e l'educatore deve promuovere esperienze in una “scuola-società”<sup>24</sup>.

Dewey afferma che nel passato si sono diffuse alcune teorie errate circa l'educazione che vale la pena di citare.

La prima è quella che nega l'esistenza delle facoltà innate nell'individuo e, quindi, la formazione della mente avverrebbe dall'esterno.

Herbart<sup>25</sup>, invece, afferma che la mente è, sì, dotata di facoltà, ma che esse sono predisposte per ricevere degli stimoli esterni. Herbart ha dato un grande contributo nel considerare l'azione educativa un metodo cosciente ed un procedimento che ha uno scopo. Ciò che Herbart non ha considerato è che nell'individuo vi sono delle funzioni specifiche che si attivano quando vi è un'interazione con l'ambiente. Mette, quindi, in evidenza l'importanza dell'ambiente intellettuale nello sviluppo, ma non considera che tale sviluppo avviene proprio grazie alla partecipazione dell'individuo alle esperienze. La formazione consiste, infatti, nella coordinazione delle attività innate affinché possano utilizzare ciò che viene offerto dall'ambiente sociale.

Un'altra teoria errata che si è diffusa è quella secondo cui l'educazione promuove la ricapitolazione biologica e culturale. Secondo questa teoria l'individuo nel corso del suo sviluppo ripete l'evoluzione della storia umana filologicamente e ciò grazie all'educazione. Questa teoria, però, è errata, in quanto lo sviluppo del bambino non

---

<sup>23</sup> J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996; (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001).

<sup>24</sup> A. Visalberghi (a cura di), *op. cit.*, p. 44.

<sup>25</sup> L'autore è citato da J. Dewey, *op. cit.*

ripete mai esattamente gli stadi passati perché il compito dell'educazione è proprio quello di evitare che l'individuo riattraversi il passato<sup>26</sup>.

L'educazione dovrebbe, quindi, favorire la continua riorganizzazione dell'esperienza e aumentare la capacità di controllare e dirigere le esperienze successive. L'apprendimento avviene quando l'individuo, dopo aver compiuto una determinata azione, ne osserva gli effetti ed i risultati che non erano evidenti in precedenza. La scuola, al contrario, organizza attività ed esperienze con metodologie che non permettono agli alunni, dopo che questi hanno compiuto l'azione, di diventare consapevoli dei risultati e del procedimento che hanno seguito. Le scuole tradizionali propongono un sapere che non è collegato all'esperienza.

Uno dei compiti primari dell'educazione è mirare al miglioramento della società e ciò potrà avvenire se avrà come obiettivo che tutti i membri del gruppo abbiano le stesse opportunità di successo. Al contrario, la separazione tra le classi sociali non permette i cambiamenti, in quanto impedisce uno scambio di esperienze e questo provoca isolamento. Dewey puntualizza che l'isolamento evidenzia uno spirito antisociale e che avviene soprattutto quando un gruppo ha interessi privati che non condivide con altri gruppi, perché la finalità principale è quella di proteggere ciò che possiede, anziché la riorganizzazione mediante altri contatti e relazioni. Alcuni esempi di tale condizione sono le divisioni tra coloro che hanno un titolo di studio e coloro che non ne sono in possesso; le divisioni tra i ricchi e i poveri; le differenze che la scuola alimenta quando non tiene conto della continuità con la famiglia e degli interessi dello studente.

Questo isolamento provoca un atteggiamento egoistico da parte del gruppo "dominante" che, intenzionato a mantenere i propri privilegi, teme le relazioni con gli altri.

Dewey<sup>27</sup> afferma che Platone ha individuato il principio secondo cui una società è organizzata, quando cioè ogni individuo è chiamato a fare ciò di cui può essere utile agli altri e tale utilità deriverebbe dalla sua natura. Il compito dell'educazione è, quindi, quello di scoprire tali qualità e attitudini e di esercitarle per l'utilità sociale. Però Platone<sup>28</sup> ha limitato l'educazione ad una piccola minoranza di cittadini, non considerando l'importanza di coinvolgere nel processo educativo tutta la popolazione, nonostante egli consideri il fine dell'educazione quello di assicurare in ogni cittadino il predominio della ragione. Sembra, quindi, che egli neghi la ragione agli individui che costituiscono la classe dei lavoratori e che l'opera educativa esiga la presenza di doti innate che la ragione non può colmare.

Platone ipotizza che mediante l'educazione si possano cogliere le attitudini naturali degli individui e assegnare loro un lavoro sulla base di ciò per cui sarebbero più adatti.

Al contrario Quintiliano<sup>29</sup> affermava che l'idea secondo cui la capacità di apprendimento e di comprensione sarebbe riservata a pochi è falsa, in quanto ci sono molti individui che

---

<sup>26</sup> Per spiegare tale processo Dewey riporta l'esempio della lingua: il fatto di possedere gli organi vocali (che costituiscono il bagaglio innato dell'individuo) non garantisce che questo individuo parli una lingua.

<sup>27</sup> J. Dewey, *op. cit.*

<sup>28</sup> Platone, *op. cit.*

<sup>29</sup> M. F. Quintiliano, *Istitutio oratoria*; (trad. it. *Istituzione Oratoria*, Milano, Mondadori, 1997).

possono apprendere perché l'apprendimento è un fatto naturale per l'individuo. Egli precisava, inoltre, che “la diversità consiste tutta nella natura di ciascuno e nell'educazione (...). Ma se è buona l'indole del ragazzo (...) e la forma di educazione più rigorosa (...)”<sup>30</sup> è possibile migliorare.

Secondo Platone il posto dell'individuo nella società non viene determinato dalla nascita, ma dalla sua natura quale emerge durante il processo educativo. Per Platone gli individui possono rientrare in tre classi e il compito dell'educazione è proprio quello di determinare a quale delle tre classi l'individuo appartenga. Egli non tiene conto dell'unicità della persona e della sua incommensurabilità con le altre persone.

Le tre classi identificate da Platone sono la classe lavoratrice e commerciale che è dominata dagli appetiti e non dotata di ragione; la classe di coloro che grazie all'educazione diventano i guardiani, i difensori dello Stato, ma anch'essi privi di ragione e, infine, la classe dei legislatori dello Stato che grazie all'educazione e alla ragione possono governare la Repubblica. Platone contrappone, quindi, l'intelligenza razionale, che è la sola che può garantire armonia tra tutte le cose, all'esperienza, che è invece irrazionale e imperfetta, dalla quale possono nascere solo opinioni.

Nonostante Platone abbia influenzato il pensiero di Rousseau, il concetto di “natura” viene inteso come salvaguardia della diversità dell'individuo e del suo sviluppo. Infatti, nella filosofia del XVIII secolo si assiste ad un notevole mutamento di idee. La “natura” viene considerata come opposta ad una società corrotta e ingiusta e diventa necessaria un'educazione secondo i principi della “natura”.

Dewey affermava che il punto debole del pensiero di Rousseau è che lasciare ampio spazio alla “natura” avrebbe comportato improvvisazione nell'azione educativa.

Successivamente, sotto l'influenza del pensiero tedesco, la formazione del cittadino divenne l'aspetto più importante e l'educazione veniva vista come uno strumento che realizzava gli ideali dello Stato Nazionale. Il processo educativo doveva essere funzionale agli interessi superiori dello Stato: gli stati tedeschi vedevano lo strumento educativo come un mezzo per mantenere la propria integrità e il proprio potere, ma questo richiedeva una subordinazione degli individui agli interessi superiori delle nazioni. In quegli anni, quindi, l'educazione doveva operare affinché i giovani potessero adattarsi alla società e non per promuovere “la miglior realizzazione possibile dell'umanità come tale”<sup>31</sup>.

Tale concezione si modificò in parte nel XIX secolo grazie alla filosofia idealistica tedesca che ha cercato di mediare tra la subordinazione politica, che lo Stato esige, e il bisogno dell'individuo di crescere in modo libero e completo. Dewey afferma che “essa fece dello Stato nazionale un intermediario fra la realizzazione della personalità singola, da una parte, e quella dell'umanità, dall'altra”<sup>32</sup>. Lo scopo sociale dell'educazione e

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, I, 1, 4-5, p. 35.

<sup>31</sup> J. Dewey, *op. cit.*, p. 104.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 105.

l'interesse nazionale sono stati accomunati, ma il secondo ha finito con il prevalere, in termini di importanza, sul primo.

La funzione sociale dell'educazione deve essere, quindi, rapportata alla concezione di società in un determinato periodo storico.

A questo proposito Bruner afferma che “quello che decidiamo di fare nella scuola ha senso solo all'interno del contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l'investimento nell'educazione dei giovani”<sup>33</sup>.

Dewey afferma che non è sufficiente che l'educazione non venga utilizzata come strumento per legittimare lo sfruttamento delle classi sociali inferiori da parte di quelle agiate, ma occorre un sistema educativo che assicuri nei fatti a tutti i giovani uguali possibilità future.

Si rileva, quindi, la necessità di modificare la tradizionale idea di cultura, i metodi di insegnamento e di disciplina, affinché tutte le giovani generazioni abbiano la possibilità di continuare a frequentare la scuola finché non saranno pronti per un inserimento attivo nella società dal punto di vista della carriera economica e della vita sociale.

Dewey riteneva che quando i tre fattori dell'educazione, quali la natura, gli uomini e le cose, cooperano tra loro si realizza lo sviluppo dell'individuo. Le facoltà naturali costituiscono le forze iniziali, ma l'educazione implica intenzionalità.

Rousseau intendeva questi tre fattori in maniera separata e considerava le tendenze naturali come intrinsecamente buone e le uniche a potersi contrapporre alla malvagità della natura umana.

Dewey afferma che prima di Rousseau, all'educazione era stato attribuito un potere molto ampio e le differenze tra le persone erano dovute a differenze di abitudini. Originariamente la mente, la ragione e il raziocinio erano considerati uguali e questo garantiva l'uguaglianza di poter portare tutti allo stesso livello.

Al contrario, la dottrina della conformità alla natura ha sostituito gli impulsi e gli istinti alla memoria e alla generalizzazione. Rousseau, infatti, si basava su una concezione della vita sociale come dannosa per l'uomo e che solo la natura può definire il piano e lo scopo della crescita.

La conclusione di Dewey è che non sia possibile educare senza tenere conto dell'ambiente e che, anzi, quest'ultimo deve favorire lo sviluppo delle facoltà innate.

È un criterio democratico quello di avere la possibilità di svilupparsi e di poter scegliere la propria carriera. Spesso, invece, si assegnano agli individui determinate attività lavorative proprio sulla base della propria condizione sociale non in funzione delle capacità adstrate e acquisite durante il percorso educativo.

Dewey afferma che quando il concetto di efficienza sociale viene concepito solo nell'accezione di “prodotto e resa”, significa che vengono poco considerate le classi sociali inferiori e ciò è tipico di una comunità aristocratica che mira alla conservazione

---

<sup>33</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, pp. 7-8.

dello *status quo* e non riconosce nell'utilità sociale il fatto di incoraggiare ogni individuo a rendere la sua propria scelta valida.

Dewey ritiene che nell'ambito dell'istruzione occorra considerare gli argomenti di studio non come dei "mezzi" per addestrare le persone, ma come "strumenti" per raggiungere dei fini anche personali.

A lungo si è pensato che l'educazione non fosse un processo e che non dovesse tenere conto dei fattori in movimento. Sulla base di tale errore la scuola ha perpetuato l'utilizzo di metodi di insegnamento tradizionali che, in realtà, non formano né la personalità dell'individuo, né sono considerati utili per il futuro della persona. Un ulteriore errore è che si ritiene che gli oggetti dell'apprendimento siano validi solo se sono scolastici, accademici o professionalmente tecnici e che solo in questo modo possono essere utili per la professione.

Lo scopo educativo, invece, deve essere fondato sui bisogni intrinseci della persona da educare; al contrario la scuola propone attività che non sono in sintonia con i suoi bisogni. Quindi, lo scopo deve essere definito sulla base delle condizioni esistenti e sulle difficoltà di una determinata situazione.

Parlare di scopo educativo è molto complesso se consideriamo che l'educazione è spesso vista come un processo esterno, etero – regolato.

Dewey afferma che è sicuramente un compito difficile per la scuola quello di uscire da una tale condizione consolidata, ma è importante che non contribuisca nel diffonderla e nel perpetuarla.

Per Dewey era importante il concetto di continuità per evitare separazioni, antitesi e quelli che lui stesso definisce "dualismi". Alla base di tali dualismi vi sono le operazioni tra gruppi sociali diversi e tra classi sociali. Anche Rousseau<sup>34</sup>, quando parla di naturalismo, afferma che questo riguarda il fatto che nello sviluppo vi dovesse essere continuità per evitare discordanze e spaccature nel processo educativo.

Egli afferma che fintanto che vi saranno separazioni nella società, queste lasceranno un segno sul sistema educativo e conseguentemente il processo di istruzione apparirà come una stratificazione di procedimenti diversi. Tutte queste separazioni giungono nell'ambito educativo e "culminano in quella fra conoscenza e azione, teoria e pratica, fra la mente come fine e spirito dell'azione e il corpo come organo e mezzo di essa"<sup>35</sup>.

### **1.1.3 Il rifiuto della diversità culturale**

Il termine "razzismo", coniato negli anni tra le due guerre mondiali, si è diffuso nel linguaggio corrente delle società occidentali<sup>36</sup>.

Già nell'antica Grecia i barbari, ovvero coloro che erano esterni alla *polis*, erano considerati inferiori.

---

<sup>34</sup> A. Visalberghi (a cura di), *Rousseau, Emilio*.

<sup>35</sup> J. Dewey, *op. cit.*, p. 370.

<sup>36</sup> M. Wiewiorka, *Le racisme, une introduction*, Paris, La Découverte, 1998; (trad. it. *Il razzismo*, Bari, Laterza, 2000).

Il fenomeno del razzismo è legato all'espansione territoriale dell'Europa attraverso il colonialismo. A partire dal XVII e XVIII secolo si diffondono rappresentazioni dell'Altro che potrebbero essere definite "protorazziste"<sup>37</sup>. Sulla base delle differenze somatiche, considerate causa dell'inferiorità, e sulla base di caratteristiche ambientali, quali, ad esempio, il clima, l'*habitat* naturale e la cultura, l'Altro viene concepito come un selvaggio che può essere assimilato al Paese colonizzatore ed "educato".

Alla fine del XVIII secolo si diffonde il "razzismo scientifico" secondo il quale la "razza", che è legata ad attributi biologici accanto a quelli naturali, diventa oggetto di studio e di elaborazione di teorie.

I Paesi che hanno costituito la "culla" del razzismo sono stati la Francia, la Germania e l'Inghilterra in cui si affermava il principio dell'identità nazionale che è legato all'esistenza delle "razze". Molti campi del sapere intervengono a supporto dell'esistenza delle razze: la filosofia, la storia, la fisiologia, la teologia, tutte nel tentativo di dimostrare la superiorità della razza "bianca" sulle altre. Alcuni anatomisti e fisiologi<sup>38</sup> sostengono che esista una relazione tra la forma del cranio e le capacità mentali dell'individuo dando vita così alla frenologia. Un altro punto di vista di queste dottrine è che le attitudini e le disposizioni siano comuni ai membri di uno stesso gruppo e che questi raggruppamenti possano essere gerarchizzati in funzione delle qualità del patrimonio genetico; queste differenze autorizzano a certe razze di comandare sulle altre perché considerate inferiori<sup>39</sup>.

Verso la fine del XIX secolo il "darwinismo sociale" alimenta idee razziste anche se queste si discostano totalmente dai principi dello stesso Darwin.

Il razzismo scientifico intendeva dimostrare l'esistenza di "razze" caratterizzate da qualità biologiche o somatiche che possono essere ricondotte a qualità psicologiche e intellettuali. La superiorità culturale della razza bianca diventa, quindi, un principio indiscutibile.

Taguieff<sup>40</sup> afferma che le classificazioni delle razze umane che utilizzano diversi criteri, quali quello somatico, culturale, linguistico, religioso, sono gerarchiche e si basano su scale di valori.

Dopo il nazismo, che ha segnato l'apogeo del razzismo, la biologia afferma che le persone non possono essere considerate secondo una gerarchia, in quanto l'unica caratteristica possibile è la diversità. Inizia in quel periodo il declino del razzismo scientifico.

Tale forma di razzismo viene sostituita, nel corso del XX secolo, dal razzismo istituzionale che si diffonde principalmente negli Stati Uniti. Questa forma di razzismo si manifesta attraverso azioni e atteggiamenti di discriminazioni. Esso non è supportato da

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>38</sup> M. Wieviorka cita, a tal proposito, Johan Friedrich Blumembach e Franz Joseph Gall.

<sup>39</sup> P. A. Taguieff, *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, 1988; (trad. it. *La forza del pregiudizio. Saggi sul razzismo e sull'antirazzismo*, Bologna, Il Mulino, 1994).

<sup>40</sup> *Ibid.*

dottrine scientifiche, ma si fonda su meccanismi che funzionano senza attori sociali manifesti.

Nel 1968 a Birmingham Powell<sup>41</sup>, politico conservatore britannico, accusa la Gran Bretagna di dare più diritti ai cittadini britannici di colore che non ai Bianchi. In quel periodo nasce in Gran Bretagna il *National Front*, partito di estrema destra che inaugura una nuova forma di razzismo: il razzismo culturale.

Barker<sup>42</sup>, politologo, è stato il primo a studiare questo tipo di razzismo che ha operato il passaggio dall' inferiorità biologica alla differenza culturale come base giustificativa del razzismo.

In Francia, negli stessi anni, come afferma Taguieff<sup>43</sup>, nasce una nuova forma di razzismo giustificata a livello politico dal *Front National*.

Negli Stati Uniti si elabora il concetto di "razzismo simbolico", che è molto simile a quello culturale, che non fa più appello alla presunta inferiorità biologica dei Neri, ma afferma che questi ultimi approfittino delle agevolazioni sociali in misura maggiore rispetto ai Bianchi.

Wieviorka ritiene che

"il concetto di razzismo culturale solleva (..) un problema teorico (..). In Francia, per esempio, il razzismo nei confronti degli immigrati prende di mira prima di tutto le minoranze provenienti dal Nord-Africa (..) che sono capaci di un' integrazione forte e rapida, e risparmia invece le minoranze asiatiche o portoghesi, le cui forme di organizzazione comunitaria, economiche e culturali a un tempo, rimangono molto pronunciate"<sup>44</sup>.

Di seguito analizzerò più nel dettaglio il caso della Francia che è funzionale al presente lavoro.

Weber<sup>45</sup> ha delineato un modello psicosociale che si basa su una forma di ossessione e paura del declassamento che si attuerebbe qualora si cancellassero le differenze tra gruppo dominante e gruppo subordinato. Questa paura si è diffusa nelle classi popolari francesi che, minacciate dalla disoccupazione, hanno sviluppato atteggiamenti xenofobi nei confronti delle persone di origine immigrate, principalmente di origine maghrebina.

Quando sono presenti in un Paese dei problemi sociali, il gruppo dominante sposta sulle minoranze etniche la responsabilità del proprio malessere e può accadere che gli autoctoni accusino gli immigrati di appropriarsi indebitamente di posti di lavoro e di ricevere maggiori aiuti sociali.

Castel<sup>46</sup> afferma che la società francese ha una relazione contraddittoria con la questione etnica. Il problema delle discriminazioni si pone in Francia non perché l' uguaglianza sia qualcosa di possibile, ma perché non solo è possibile, ma è anche fondata sul diritto. La

---

<sup>41</sup> Questo politico è citato da M. Wieviorka, *op. cit.*

<sup>42</sup> L' autore è citato da M. Wieviorka, *op. cit.*

<sup>43</sup> P. A. Taguieff, *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles.*

<sup>44</sup> M. Wieviorka, *op. cit.*, p. 23.

<sup>45</sup> L' Autore è citato da P. A. Taguieff, *Le racisme*, Paris, Flammarion, 1997; (trad. it. *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello, 1999).

<sup>46</sup> R. Castel, *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?*, Paris, Éditions du Seuil et La République des Idées, 2007.

discriminazione costituisce la negazione di un diritto. Wieviorka<sup>47</sup> afferma che se la segregazione corrisponde alla logica della differenziazione, la discriminazione riguarda la logica della gerarchizzazione e consiste nel trattare in modo diverso i membri appartenenti ad una certa razza. Questo diverso trattamento può essere esercitato a scuola, nel posto di lavoro, nell'assistenza sociale e sanitaria.

Per comprendere i concetti di discriminazione e relegazione occorre riflettere anche sulla distribuzione geografica e sulle condizioni abitative delle zone periferiche delle grandi città francesi, dette *banlieue*<sup>48</sup>.

Dopo la Seconda guerra mondiale la Francia ha dovuto fare fronte a una grave crisi abitativa e come possibile soluzione ha creato dei "grandi complessi" che avevano costi moderati (HLM)<sup>49</sup>. Questi grandi complessi mancavano di spazi pubblici di scambio che hanno condannato gli abitanti all'isolamento privandoli del naturale bisogno di socializzare. La situazione è poi degenerata poiché tali spazi si sono "etnicizzati", in quanto abitati prevalentemente da immigrati che sono arrivati in Francia tra gli anni Cinquanta e Sessanta. Tale situazione si è complicata ulteriormente con l'aumento della disoccupazione e della povertà nella seconda metà degli anni Settanta. Un'alta percentuale di immigrati ha iniziato a popolare questi luoghi rendendoli poco attraenti agli occhi dei cittadini di origine francese.

Tuttavia questi quartieri non possono essere considerati "ghetti", in quanto il concetto di ghetto, che si è diffuso negli Stati Uniti, indica una zona omogenea dal punto di vista etnico, mentre i quartieri periferici delle città francesi sono caratterizzati da eterogeneità di provenienza immigrata.

Castel afferma che, così come la *banlieue* non è un ghetto, allo stesso modo il giovane della periferia non è un "escluso". Egli, infatti, usufruisce della cittadinanza politica, con i diritti di uguaglianza di trattamento di fronte alle leggi della Repubblica, e della cittadinanza, sociale, che dà il diritto all'assistenza sociale, l'infortunio e la malattia. Essi non sono esclusi nemmeno dalla cultura francese dominante: alcune ricerche<sup>50</sup> sui giovani algerini evidenziano che la loro cultura di base è francese e che nell'87% dei casi parlano solo la lingua francese e che in larga maggioranza sono "laici". Il problema che questi giovani si trovano ad affrontare non è l'esclusione dalla società, ma il fatto di non essere "dentro" questa società, allo stesso modo dei cittadini di origine francese. La società francese nega loro il "riconoscimento" di poter occupare un posto all'interno di essa. È, quindi, una forma di "esclusione interiore", in quanto sono cittadini francesi, ma sono trattati in maniera differente.

Castel afferma che la società francese è una società che afferma l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità di tutti, ma allo stesso tempo tratta in maniera diversa i cittadini "figli dell'immigrazione"<sup>51</sup> nei diversi ambiti della vita sociale come nei rapporti con le forze

---

<sup>47</sup> M. Wieviorka, *op. cit.*

<sup>48</sup> R. Castel, *op. cit.*

<sup>49</sup> HLM, *Habitation à Loyer Modéré*, rivolte prevalentemente a persone povere.

<sup>50</sup> M. C. B. Chaléard, *Histoire de l'immigration*, Paris, La Découverte, 2001.

<sup>51</sup> R. Castel, *op. cit.*



dell'ordine e con la giustizia, attraverso discriminazioni sul posto di lavoro bloccando, ad esempio, le carriere professionali, oppure nella mancata accettazione delle differenze religiose<sup>52</sup>.

Per quanto riguarda la scuola francese, la scuola repubblicana accoglie senza distinzione tutti gli alunni, anche se il fenomeno dell'abbandono è molto più alto per gli alunni di origine maghrebina, che rappresentano la categoria più sfavorita a scuola, rispetto a quelli di origine francese.

La scuola afferma i principi di uguaglianza delle opportunità e della promozione per merito, ma non riesce ad assicurare la parità fra i gruppi sociali.

Ad aggravare la situazione scolastica di questi alunni si aggiunge il fatto che le famiglie immigrate hanno più difficoltà ad assicurare la riuscita scolastica, a creare le condizioni per tale riuscita e in questa situazione gli studenti si sentono sempre più distanti dalla cultura scolastica.

Quella della scuola non è propriamente discriminazione, in quanto non esclude degli alunni, ma sfavorisce di fatto certi gruppi sociali.

La logica della discriminazione è, quindi, esterna alla scuola, ma la condiziona fortemente così come condiziona la riuscita degli alunni "nati dall'immigrazione"<sup>53</sup>. La discriminazione in questo caso è etnica e incide sulla riuscita scolastica. La scuola francese sembra non aver trovato i mezzi per contrastare tale tendenza, come afferma Castel, in quanto si tratta

"d'une école qui promet beaucoup à tous, mais donne beaucoup à certains et très peu à d'autres. L'école est (...) l'institution la plus importante pour promouvoir l'intégration des citoyens d'une nation et elle a fait la preuve de son efficacité sous la III République"<sup>54</sup>.

Una forma di discriminazione positiva era avvenuta mediante l'istituzione delle scuole "Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP)" i cui risultati sono stati, però, contestati. Le discriminazioni che avvengono su basi etnico - razziali non sono in sintonia con i principi repubblicani di eguaglianza di fronte alla legge e di pari opportunità affermati dall'articolo 2 della Costituzione che recita nel seguente modo: "La République assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion"<sup>55</sup>. Il concetto di razza viene citato nella Costituzione, ma non è "rilevabile" mediante forme di censimento statistico. Eppure solo in tale modo sarebbe possibile evitare forme di stigmatizzazione, ma, in mancanza di strumenti di rilevazione, ci si priva dell'unico mezzo utile a misurare le discriminazioni etnico - razziali e a contrastarle.

La società francese nel tempo ha acquisito sempre più una connotazione razziale e spesso razzista. La concezione di razza che prevaleva nel quadro del colonialismo non è

---

<sup>52</sup> A tal proposito R. Castel afferma che la religione più stigmatizzata è quella islamica.

<sup>53</sup> La frase "nati dall'immigrazione" è la traduzione presente all'interno dell'edizione italiana del libro di R. Castel di "*issues de l'immigration*". La traduzione è stata effettuata da Ciro Tarantino e Ciro Pizzo.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>55</sup> R. Castel, *op. cit.*, pp. 62-63.

quella che è diffusa ora in Francia e non si tratta di razzismo scientifico, ma di una costellazione di specificità culturali che si trasmetterebbero da una generazione ad un'altra. In questo senso la differenza razziale risiede nella differenza culturale e il criterio sulla base del quale si operano le discriminazioni non è biologico, ma è sociale. Oggi anche i giovani di "terza generazione" sono considerati di una razza differente perché sarebbero state trasmesse loro delle caratteristiche di un ambiente deficitario. Balibar sostiene che si costituisce

"une catégorie sociale juridiquement et humainement monstrueuse, qui est la condition héréditaire d'immigrant: immigrés une fois, immigrés pour toujours, de génération en génération, quelle que soit la nationalité acquise"<sup>56</sup>.

L'aspetto distintivo della razza può essere superato solo se la persona non autoctona si assimila alla cultura occidentale<sup>57</sup>. A tal proposito Ferry afferma "Il faut placer l'indigène dans l'étroite nécessité de s'assimiler ou disparaître"<sup>58</sup>.

Nel passato coloniale della Francia, per meritare la cittadinanza francese, gli indigeni avrebbero dovuto rinunciare alla cultura d'origine che costituiva un ostacolo alla loro assimilazione. Anche oggi alla maggioranza della popolazione "nata dall'immigrazione" si chiede di rinunciare alle proprie appartenenze.

Esiste, quindi, una propensione a trattare come problemi etnici i problemi sociali; questo provoca la tendenza da parte delle minoranze etniche ad affermarsi come tali e queste analisi della situazione attuale potrebbero rivelarsi delle profezie che si autoavverano. Le differenze etnico - razziali vengono considerate a livello politico e nella percezione dei cittadini tra le principali cause dell'insicurezza in Francia. La lotta contro la delinquenza sembra costituire un alibi per giustificare il mancato riconoscimento nella loro applicazione del diritto di cittadinanza francese.

La trasformazione pluriculturale che si è verificata dapprima nei Paesi del centro e nord Europa quali Danimarca, Olanda, Francia, successivamente si è diffusa in maniera accelerata anche nei Paesi del sud quali Italia e Spagna<sup>59</sup>.

Sul totale dei residenti di cittadinanza straniera i bambini stranieri nati in Italia sono in costante aumento: nel 2001 erano circa 160 mila e costituivano il 13.3% del totale degli stranieri residenti. Queste persone rappresentano la "seconda generazione" di immigrati e la loro cittadinanza straniera è dovuta al fatto di essere figli di genitori stranieri<sup>60</sup>.

Veneto, Lombardia ed Emilia Romagna sono le regioni dove il numero di minori stranieri ha maggiore incidenza sulla popolazione complessiva straniera, in quanto al 1° gennaio 2009, quasi uno straniero su quattro è minorenne.

---

<sup>56</sup> É. Balibar, "Uprisings in the banlieues", *Lignes*, 23, 2006, in R. Castel, *op. cit.*, p. 94.

<sup>57</sup> R. Castel, *op. cit.* In Algeria nel 1881 era stato istituito il Codice dell'indigenato che formalizzava l'inferiorità della cultura dell'indigeno rispetto a quella francese. Tale codice istituiva, quindi, la differenza tra cittadini francesi e individui che si trovano sotto la giurisdizione dello Stato francese.

<sup>58</sup> J. Ferry, *Le Tonkin ou la mère patrie*, Paris, 1889, in R. Castel, *op. cit.*, p. 92.

<sup>59</sup> A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

<sup>60</sup> Istat, Istituto Nazionale di Statistica italiano. Rapporto dell'8 ottobre 2009 "La popolazione straniera residente in Italia al 1° gennaio 2009".

I dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca<sup>61</sup> mostrano che gli alunni di famiglia immigrata, in costante aumento in Italia, rappresentano circa il 6.4% della popolazione studentesca e si concentrano soprattutto in Emilia Romagna dove raggiungono l'11.8% del totale.

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia, che rappresentano l'oggetto di tale studio, in Emilia-Romagna erano iscritti, nell'anno scolastico 2008/2009, 13.471 bambini stranieri che rappresentavano il 12.23% del totale.

La maggioranza dei bambini italiani è iscritto a scuole non statali, mentre il 64% degli alunni immigrati è iscritto alle scuole statali, probabilmente perché non religiose e gratuite.

Negli ultimi dieci anni scolastici la presenza di bambini immigrati iscritti alle scuole dell'infanzia è aumentato notevolmente: nell'anno scolastico 1999/2000, rappresentavano il 3.3% del totale, mentre nell'anno scolastico 2008/2009 costituivano il 12.3% del totale<sup>62</sup>.

Tab. 1 - Quadro sinottico

	a.s. 2006/07	a.s. 2007/08
gli alunni con cittadinanza non italiana	501.445	574.133
l'incremento percentuale rispetto all'anno precedente	+ 18,1%	+ 14,5%
l'incremento percentuale rispetto all'anno precedente nella scuola secondaria di II grado	+ 24,9%	+ 15,7%
l'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni	5,6%	6,4%
l'incidenza dei nati in Italia tra gli alunni con cittadinanza non italiana	-	34,7%
l'incidenza degli entrati nel sistema scolastico nell'ultimo anno tra gli alunni con cittadinanza non italiana del primo e del secondo ciclo di istruzione	-	10,0%
l'incidenza dei disabili tra gli alunni con cittadinanza non italiana	-	2,0%
le scuole con l'incidenza più elevata	primarie (6,8%)	primarie (7,7%)
l'area del paese con l'incidenza più elevata	Nord-Est (9,3%)	Nord-Est (10,3%)
la regione con l'incidenza più elevata	Emilia-Romagna (10,7%)	Emilia-Romagna (11,8%)
la provincia con l'incidenza più elevata	Mantova (14,0%)	Mantova (15,4%)
il comune capoluogo con l'incidenza più elevata	Milano (14,2%)	Prato (15,2%)
la percentuale di scuole con presenza di alunni con cittadinanza non italiana	67,1%	71,3%
il Paese di provenienza più rappresentato (con % sul totale degli stranieri)	Albania (15,6%)	Romania (16,2%)
il Paese di provenienza con la maggiore crescita di alunni rispetto all'anno precedente	Romania + 15.744 (+ 29,8%)	Romania + 24.189 (+ 35,2%)

Tab. 1

Fonte: Lavoce.info. Dati tratti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.  
"Alunni con cittadinanza non italiana scuole statali e non statali", anno scolastico 2007/2008.

Per quanto riguarda le discriminazioni in Italia, negli ultimi mesi c'è stato un vivace e acceso dibattito sull'impossibile "integrabilità" dell'islamico nelle società occidentali.

Non permettere agli islamici di praticare la propria fede così come precludere loro la possibilità della cittadinanza significa allungare ancora più i tempi dell'integrazione. Se si considerano i dati dei Paesi europei che sono stati meta di immigrazione in precedenza rispetto all'Italia, alcune ricerche<sup>63</sup> evidenziano che il 77% dei magrebini di seconda

<sup>61</sup> Sito web [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

<sup>62</sup> Sito web [www.emiliaromagnasociale.it](http://www.emiliaromagnasociale.it). Osservatorio sull'immigrazione.

<sup>63</sup> T. Boeri, *Corriere della sera*, 4 gennaio 2010.

generazione in Francia ha sposato una persona di cittadinanza francese e che dichiara di sentirsi francese a tutti gli effetti.

In Germania i figli di immigrati turchi, che sono quasi totalmente di religione islamica, si identificano con il Paese di accoglienza in misura maggiore degli emigrati italiani in territorio tedesco.

La prima indagine rappresentativa degli immigrati clandestini che è stata condotta in Italia è a cura della Fondazione Rodolfo De Benedetti ed è stata effettuata nel periodo novembre-dicembre 2009<sup>64</sup>.

Sono state rilevate le percezioni degli italiani in merito agli immigrati su alcuni temi quali la relazione tra i problemi economici e sociali in Italia e la presenza degli immigrati. Sono stati confrontati i dati di alcuni Paesi quali Italia, Francia, Germania, Inghilterra e Spagna nella dimensione diacronica che ha coperto il periodo 2002-2008. L'Italia è il Paese ad aver manifestato le percezioni più negative verso gli immigrati e tali percezioni si sono acuite dopo l'inizio della crisi economica. Il 29.7% degli italiani ritiene che l'immigrazione sia negativa per l'economia del Paese rispetto al 27.6% della media dei Paesi europei.

Il 60.6% degli italiani afferma anche che gli immigrati abusino dei servizi sociali e tale dato correla positivamente con il genere femmina e con l'età superiore ai 50 anni.

Dalla ricerca emerge una segregazione abitativa soprattutto in alcune città italiane tra cui Verona, Brescia e Alessandria, mentre è molto bassa a Bologna, città vicina alla zona in cui ho svolto la mia ricerca (Reggio Emilia).

Dalle ricerche condotte si rileva, quindi, che anche in Italia si possa prefigurare la stessa condizione di discriminazione nei confronti degli immigrati così come si manifesta in Francia, prima di tutto non concedendo loro la cittadinanza italiana e, in secondo luogo, diffondendo allarmismi su pericoli che deriverebbero da una loro presenza sempre più consistente e massiccia. In Italia il problema dell'integrazione degli immigrati non viene analizzato in profondità e ciò alimenta pregiudizi che non permettono di leggere la realtà dei fatti.

#### **1.1.4 Modi della selezione nella scuola**

La riflessione sociologica pone la propria attenzione all'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione, in quanto questa rappresenta, da una parte, un'esigenza del mercato del lavoro e, dall'altra, di gruppi sempre più ampi della popolazione.

Una prima concezione della società ugualitaria afferma che l'uguaglianza si realizza fornendo "uguali possibilità di accesso" a posizioni di potere e di prestigio; la seconda concezione considera l'uguaglianza come "sostanziale", quindi, si concretizza con un accesso a posizioni uguali.

---

<sup>64</sup> T. Boeri, "Possiamo uscire dal circolo vizioso?", Presentazione presso l'Università Commerciale "Bocconi", 9 aprile 2010.

Queste due concezioni si basano su un diverso concetto di stratificazione sociale che rappresenta una delle principali forme di differenziazione e di disuguaglianza tra gruppi di individui: da un lato, una concezione integrazionista, e, dall'altro, una conflittualista.

Quando parliamo di stratificazione occorre fare riferimento al concetto di mobilità sociale. Nella concezione funzionalista della stratificazione sociale la mobilità avviene, ma su base conflittuale e competitiva fra gli individui e non in funzione delle classi sociali. Nella concezione dell'uguaglianza in termini sostanziali la mobilità è un processo collettivo che si fonda sui conflitti di classe.

La concezione della stratificazione sociale di Weber<sup>65</sup> si situa tra le due precedenti idee: egli ritiene che la stratificazione sia il risultato di una pluralità di fattori quali l'agire individuale, ma anche l'aggregazione di individui in classi sociali.

Per il funzionalismo l'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione si realizza in relazione alle opportunità di accesso, mentre per i teorici del conflitto l'uguaglianza delle opportunità avverrebbe se tutti avessero possibilità di riuscita, ma ciò non si verifica, in quanto sul successo scolastico incidono l'origine familiare e il *background* degli alunni, elementi che influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti.

La sociologia dell'educazione ha individuato quattro cause dell'insuccesso scolastico.

La prima impostazione, definita della "deprivazione culturale", ha come proprio oggetto di studio la famiglia e l'ambiente socioculturale di appartenenza del bambino. Le ricerche che utilizzano tale approccio attribuiscono la diversa riuscita scolastica alle differenze relative all'ambiente di origine e al tipo di socializzazione primaria ricevuta.

La seconda impostazione punta sull'analisi del rapporto tra docente e discente e individua la scuola come causa dell'insuccesso scolastico, in quanto gli insegnanti, attraverso i loro atteggiamenti, sarebbero disposti verso gli allievi in modo tale da provocare il loro fallimento: si verifica il cosiddetto "effetto Pigmalione" che tratterò nel presente paragrafo.

La terza impostazione considera sia gli ostacoli derivanti dall'ambiente familiare, sia quelli causati dalla scuola: sarebbe evidente, quindi, una distanza tra i valori familiari delle classi sociali inferiori e quelli delle classi medie e superiori che vengono trasmessi al bambino. Secondo questa impostazione la scuola, diventando di massa, provoca discriminazione nel momento in cui pretende gli stessi risultati da parte di alunni provenienti da classi sociali diverse.

Queste prime tre impostazioni concordano nel ritenere che sia possibile compensare le differenze che determinano l'insuccesso scolastico.

La quarta impostazione, che si è diffusa dopo il Sessantotto, considera la scuola come elemento di riproduzione sociale. In quest'ottica la scuola accetta e produce le disuguaglianze sociali che vengono ritenute il risultato dell'incapacità degli studenti<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> L'Autore è citato da E. Besozzi, *op. cit.*

<sup>66</sup> Le quattro impostazioni citate sono tratte da F. Bonifacio - L. Fischer, *Atteggiamento didattico, selezione nella scuola e differenze di fronte all'istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 1987.

Negli anni Settanta l'Italia si è trovata ad affrontare due dilemmi: da una parte, il processo di selezione-socializzazione di cui parla Barbagli<sup>67</sup>, dall'altra, il concetto di uguaglianza-selezione<sup>68</sup>. Il primo dilemma riguarda l'importanza della socializzazione che implica l'accoglienza a scuola del maggior numero possibile di allievi, mentre il secondo dilemma incoraggia a operare una forte selezione al fine di formare la nuova classe dirigente.

Visalberghi<sup>69</sup> afferma che quando la scuola italiana è diventata scuola di massa non si è adattata alla nuova utenza che proveniva dalle classi inferiori ed ha continuato ad applicare lo stesso modello educativo che veniva attuato con le classi sociali medio - alte producendo una reazione negativa negli alunni svantaggiati che è stata la causa dell'insuccesso scolastico.

Le prime ricerche sugli insegnanti evidenziavano che essi sono portatori dei valori e della cultura della classe media e che contribuiscono alla selezione degli studenti che provengono dalla classe sociale inferiore, mediante comportamenti che evidenziano atteggiamenti di approvazioni o di disapprovazione<sup>70</sup>.

Un'altra ricerca<sup>71</sup> evidenzia che gli insegnanti alimentano meccanismi di accettazione o rifiuto dei bambini, che inevitabilmente influiscono sui risultati scolastici. In particolare, i docenti stimolerebbero la formazione di due ruoli negli alunni: quello di *leader* e quello di emarginato. Dalle interviste agli insegnanti emerge che la posizione di leader è attribuita, di norma, ai bambini delle classi sociali alte. Questo deriva dal fatto che, essendo gli insegnanti parte delle classi sociali più favorite, ritengono i bambini che appartengono alle loro stesse classi più in grado di capire le richieste implicite dell'insegnante, perché educati in famiglia allo stesso modo.

Altri studiosi<sup>72</sup> ritengono che, poiché la scolarizzazione di massa non può escludere nessuno, si tratta, quindi, di selezionare in modo implicito favorendo esperienze diseguali di apprendimento e assicurando, così, la selezione in base alla classe sociale di appartenenza. Al sistema scolastico viene attribuita la funzione di eliminare in modo indiretto e discreto coloro che non si possono più eliminare apertamente senza violare i principi di uguaglianza degli individui<sup>73</sup>. Nel momento in cui sono diminuite le bocciature e gli abbandoni, si è passati da una forma di selezione esplicita ad una implicita e latente che richiedeva ai ragazzi di frequentare per otto anni anche se con risultati differenziati. La selezione occulta, nonostante il titolo di studio conseguito a livello formale, ha costituito e costituisce tuttora un problema non solo in Italia, ma nei principali Paesi industrializzati, tra cui la Francia<sup>74</sup>.

La scuola costituisce, quindi, uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale perché legittima le disuguaglianze sociali considerando le doti sociali come doti naturali.

---

<sup>67</sup> M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.

<sup>68</sup> E. Besozzi, *op. cit.*

<sup>69</sup> A. Visalberghi, *Educazione e condizionamento sociale*, Bari, Laterza, 1964.

<sup>70</sup> M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.

<sup>71</sup> M. Livolsi, A. Schizzerotto, R. Porro, G. Chiari, *La macchina del vuoto*, Bologna, Il Mulino, 1974.

<sup>72</sup> S. Stohr, I. Spano, *Scuola e riproduzione dei rapporti sociali*, Verona, Bertani, 1975.

<sup>73</sup> P. Bourdieu, "La trasmissione dell'eredità culturale", in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*.

<sup>74</sup> F. Bonifacio - L. Fischer, *op. cit.*

Dalle poche ricerche effettuate sui docenti in Italia negli anni Sessanta – Settanta, emerge l'immagine di un insegnante insoddisfatto della propria situazione, disinformato rispetto ai problemi degli studenti, non preparato rispetto alle funzioni e ai fini complessivi della scuola. Si diffonde anche un'immagine della scuola quale istituzione inutile e gli insegnanti sono accusati di inadeguatezza rispetto ai bisogni degli allievi.

Gattullo<sup>75</sup> afferma che la scuola della scolarizzazione di massa si trova a fare i conti con una realtà molto più complessa di quella della scuola d'élite: dovrebbe definire in maniera precisa le proprie finalità ed i propri obiettivi, dovrebbe organizzarsi con modi e tempi di lavoro che consentano agli alunni di apprendere e di raggiungere gli obiettivi secondo tempi opportunamente differenziati; dovrebbe individuare strumenti di misurazione e di valutazione che consentano di raccogliere informazioni che possano essere utilizzati per migliorare il processo di insegnamento.

Negli anni Ottanta sono state svolte alcune indagini ad opera del Ministero della Pubblica Istruzione<sup>76</sup> italiano che hanno evidenziato l'importanza di attivare un piano di "educazione prioritaria" per contrastare l'insuccesso scolastico. Nel corso di tale indagine sono state analizzate anche le esperienze di Francia e Inghilterra in cui erano già state istituite le "Zone di educazione prioritaria". Emerse, quindi, l'intento di creare delle "aree prioritarie nell'istruzione"<sup>77</sup>, delle quali avrebbero fatto parte quelle scuole che superavano del doppio gli indici nazionali di insuccesso scolastico e di deprivazione culturale.

Dopo la metà degli anni Settanta la scuola viene considerata sempre meno come uno strumento di riproduzione sociale.

Ciò che, comunque, emerge dalle ricerche sul sistema scolastico italiano è che

“nonostante l'apparente centralizzazione burocratica e normativa, presenta grandi differenze di comportamenti, atteggiamenti, modelli di riferimento, in relazione ai diversi tipi di insegnanti, studenti, strutture che caratterizzano ciascuna scuola e, a volte, ogni classe scolastica. Molto più del modello organizzativo formalizzato, risulta determinante la struttura gestionale informale che si costituisce in base all'equilibrio di forze peculiare alle diverse situazioni: dirigenza didattica, insegnanti, organi collegiali, tipo di organizzazione didattica, ambiente circostante, interagiscono a formare una pluralità di modelli istituzionali poco idonea a costituire un meccanismo unico di riproduzione sociale”<sup>78</sup>.

La selezione implicita produce emarginazione sociale e il rischio di un “analfabetismo funzionale”<sup>79</sup>, che consiste nella mancanza di quelle abilità e conoscenze che permettono all'individuo di inserirsi pienamente e in modo attivo nella società.

Questa selezione è causata dalle differenze di comportamenti e di atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei propri alunni. Rosenthal e Jacobson<sup>80</sup> hanno dimostrato che

---

<sup>75</sup> M. Gattullo, “Scolarizzazione e selezione in Italia”, *Scuola e città*, 3, 1984, pp. 101-107.

<sup>76</sup> F. Bonifacio - L. Fischer, *op. cit.*

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>80</sup> R. Rosenthal - L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968; (trad. it. *Pigmaliione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milano, FrancoAngeli, 1972).

le predizioni degli insegnanti vengono “comunicate” agli alunni non solo attraverso il canale verbale orale, ma anche mediante il sistema non verbale costituito dal tono e dal ritmo della voce, dalla prossemica e dai movimenti del corpo.

Alcune esperimenti legati all’effetto Pigmalione hanno rivelato che i bambini di un nido d’infanzia che erano stati trattati con più calore avevano mostrato un aumento di circa dieci punti del Q.I. rispetto a quelli trattati in maniera indifferente. Questo dimostra che i comportamenti più amichevoli determinano prestazioni migliori.

Allo stesso modo quando un insegnante entra in classe si costruisce un giudizio immediato sui bambini sulla base, ad esempio, di come sono vestiti e di come parlano. Talvolta accade che tale giudizio si modifichi nel tempo, ma, di norma, l’insegnante cerca conferme dei propri convincimenti: la tendenza è di considerare che i bambini dei ceti medio - alti avranno un buon rendimento scolastico, mentre i bambini dei ceti inferiori avranno difficoltà.

Rosenthal e Jacobson affermano che alcuni studi<sup>81</sup> hanno messo in luce la relazione tra la scarsa esperienza nel linguaggio “formale” dei bambini che provengono da ambienti sfavoriti, il loro scarso profitto a scuola e la non conoscenza delle regole della vita scolastica. Altri studi<sup>82</sup> hanno indicato che i bambini svantaggiati hanno maggiori difficoltà rispetto agli altri ad apprendere a leggere, i loro atteggiamenti nei confronti della scuola sono negativi e il loro comportamento viene poco tollerato dagli insegnanti. Le cause delle difficoltà del bambino svantaggiato sono state attribuite a fattori economici, sociali, linguistici e culturali.

Becker<sup>83</sup> ha studiato la situazione scolastica a Chicago e ha rilevato che i metodi scolastici utilizzati dagli insegnanti sono diversi nelle scuole negli *slum* rispetto a quelle frequentate da alunni del ceto medio - alto e che i docenti avevano minori aspettative di riuscita scolastica per i primi e fissavano standard più bassi ed erano meno interessati nel portare a termine la programmazione didattica in queste classi.

Talvolta gli insegnanti prendono atto della condizione di svantaggio dell’alunno, in altri casi invece sono i docenti stessi a creare tali condizioni. La valutazione di un alunno, se avviene provocata dall’effetto alone<sup>84</sup>, può determinare aspettative in merito al suo rendimento che se gli vengono comunicate allora la previsione può avverarsi.

I risultati ottenuti da queste ricerche hanno mostrato che alle prove degli alunni ritenuti brillanti erano attribuiti voti da parte degli insegnanti più alti rispetto a quelle degli allievi ritenuti meno capaci.

Negli Stati Uniti i bambini già alla scuola dell’infanzia vengono sottoposti ai test di intelligenza e alle prove per l’assegnazione alle varie sezioni di prima elementare ed

---

<sup>81</sup> A tal proposito si cita quello di B. Bernstein, “Struttura sociale, linguaggio e apprendimento”, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *Education of the Disadvantaged*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1967; (trad. it. *L’educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 2000(10) ).

<sup>82</sup> R. Rosenthal - L. Jacobson, *op. cit.*

<sup>83</sup> L’Autore è citato da R. Rosenthal - L. Jacobson, *op. cit.*, p. 77.

<sup>84</sup> R. Rosenthal e L. Jacobson definiscono l’“effetto alone” un processo secondo il quale le credenze in merito a determinate caratteristiche di una persona ne implicano altre, vere o false che siano.



iniziano a manifestarsi le prime aspettative, sia da parte dei docenti, sia da parte dei genitori, e tali aspettative possono divenire predizioni che si autorealizzano.

L'esperimento di Rosenthal e Jacobson condotto nella scuola elementare pubblica *Oak School* che si trovava nella parte vecchia di una città del Nord America era teso a verificare la validità o meno della tesi secondo cui all'interno di una classe scolastica i bambini che hanno un profitto più alto sono quelli da cui il docente si aspetta uno sviluppo intellettuale maggiore.

La maggior parte degli alunni che frequentava questa scuola proveniva dalla classe sociale inferiore. Questa scuola utilizzava la pratica di dividere gli alunni in sezioni o gruppi in base alle capacità, selezionandoli in relazione alle loro competenze nella lettura.

Per l'esperimento sono stati estratti a sorte alcuni bambini a cui era stato somministrato un test di intelligenza non verbale con la creazione di aspettative favorevoli riguardo allo sviluppo intellettuale di certi alunni. Il test utilizzato era il *Test of General Ability (TOGA)*<sup>85</sup>. Il TOGA, a differenza di altri test di intelligenza, misura la capacità basilare di apprendimento e non dipende da acquisizioni scolastiche come la lettura o la scrittura.

Nella ricerca Rosenthal e Jacobson, per qualificare un alunno come "appartenente ad un gruppo etnico di minoranza"<sup>86</sup>, hanno individuato alcune variabili: occorre che il bambino parlasse la lingua d'origine in famiglia e che i suoi genitori fossero immigrati.

Considerando la prima e la seconda elementare gli aumenti del Q.I. sono stati notevoli per il gruppo sperimentale e il vantaggio dato dalle aspettative favorevoli si è manifestato di più nelle prove di ragionamento che nel Q.I. verbale. Dall'esperimento gli Autori si sarebbero aspettati che ad un aumento del progresso dei bambini del gruppo sperimentale corrispondesse una diminuzione del progresso dei bambini del gruppo di controllo, ma ciò non è avvenuto, in quanto il rapporto risultò positivo: "quanto maggiori erano stati i progressi degli alunni da cui ci si aspettava un massimo di acquisizione scolastica, tanto più avevano progredito nella stessa classe anche i soggetti del gruppo di controllo"<sup>87</sup>.

Rosenthal e Jacobson hanno ipotizzato alcune possibili spiegazioni del fenomeno. Il beneficio da aspettative favorevoli è stato ricavato dai bambini più giovani forse per il fatto che sono più sensibili alle aspettative degli insegnanti ed, inoltre, per il fatto che gli alunni delle prime classi hanno una "reputazione scolastica"<sup>88</sup> non consolidata e, quindi, l'insegnante può credere in un loro miglioramento. Un'altra possibile spiegazione è che, soprattutto i bambini più giovani, siano più influenzati da un diverso comportamento dell'insegnante nei loro confronti. Inoltre, i docenti, fornendo agli alunni "speciali" tempo e possibilità di manifestare le proprie competenze, hanno incoraggiato uno stile di apprendimento più riflessivo che incide positivamente nella riuscita scolastica.

---

<sup>85</sup> J. C. Flanagan, *Tests of General Ability*, in R. Rosenthal - L. Jacobson, *op. cit.*

<sup>86</sup> R. Rosenthal - L. Jacobson, *op. cit.*, p. 103.

<sup>87</sup> *Ibid.*, pp. 194-195.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 113.

Occorre, però, tenere presente che un aumento del Q.I. non garantisce che il soggetto se ne avvantaggi nelle situazioni esterne alla scuola e che il giudizio dell'insegnante ha un'influenza molto forte sul futuro dell'alunno, sia sul futuro scolastico, sia su quello della vita reale.

I risultati di Rosenthal e Jacobson confermano l'ipotesi secondo cui gli alunni dai quali ci si aspettano progressi vengono valutati dagli insegnanti con standard elevati. Wilson<sup>89</sup> afferma che gli insegnanti usavano standard inferiori per trattare i bambini che provenivano dalle classi sociali svantaggiate, mentre questi erano più elevati quando si trattava dei bambini delle classi sociali medio - alte.

Pertanto, le aspettative possono rappresentare la causa dell'insuccesso scolastico dei bambini svantaggiati, ciò perché l'insegnante valuta il rendimento degli alunni secondo standard legati alla presunta provenienza socio-culturale del bambino.

Inoltre, la gran parte della comunicazione involontaria si attua attraverso il canale uditivo. Durante l'esperimento l'insegnante, con ciò che diceva, nel modo in cui lo diceva, come si avvicinava ai bambini "speciali", come interagiva con loro, ha contribuito ad un migliore apprendimento da parte di questi bambini migliorando la loro autostima, rendendoli consapevoli del proprio stile cognitivo.

Dalla metà degli anni Ottanta il tema della "differenza" viene indagato non più solo in termini di condizionamento sociale, ma attraverso una problematizzazione delle aspettative, al fine di conseguire risultati scolastici omogenei nel rispetto della differenza delle singole carriere di vita. Se, ad esempio, si attuassero forme di "discriminazione positiva" si aiuterebbero gli allievi svantaggiati a ridurre le loro difficoltà: ciò consiste nel mettere in pratica forme di pedagogia speciale per studenti con problemi scolastici per evitare che ripetano l'anno oppure che accumulino insuccessi.

Occorre individuare, quindi, un gruppo di persone che sono segnate da una differenza, che potrebbe diventare un handicap, e tentare di ridurre tale differenza. Al contrario la discriminazione negativa non consiste nel ridurre tale differenza, ma nel fare di questa differenza un deficit.

### **1.1.5 Condizionamento socio-culturale e apprendimento scolastico**

Barbagli ha messo in luce come i sistemi scolastici riproducano e conservino la stratificazione sociale. In un saggio contenuto in un suo libro<sup>90</sup>, Turner<sup>91</sup> afferma che i meccanismi di eliminazione funzionino in modo uniforme e costante già a partire dalla scuola dell'infanzia, per cui chi proviene da un ceto medio - alto ha maggiori probabilità di proseguire nella carriera scolastica di chi proviene da una classe sociale inferiore.

Il capitale culturale<sup>92</sup> trasmesso dalla famiglia, d'altra parte, influenza fortemente il rendimento scolastico dei figli.

---

<sup>89</sup> L'Autore è citato da R. Rosenthal - L. Jacobson, *op. cit.*

<sup>90</sup> M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*.

<sup>91</sup> R. H. Turner, "Mobilità cooptativa e competitiva e sistemi scolastici: Inghilterra e Stati Uniti", in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*.

<sup>92</sup> P. Bourdieu, "La trasmissione dell'eredità culturale", in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*.

L'influenza del capitale culturale si coglie nella relazione tra il livello culturale globale della famiglia e il rendimento scolastico dei bambini. Inoltre, i bambini che provengono da ambienti sociali privilegiati acquisiscono uno stile di comportamento e delle conoscenze "adatte" alla scuola, stili e comportamenti che, spesso, vengono considerati dagli insegnanti come doti naturali. I vantaggi e gli svantaggi, acquisiti *in primis* all'interno della famiglia, diventano parte di una struttura cumulativa, in quanto le scelte effettuate all'inizio della carriera scolastica influenzano quelle successive.

La classe colta ritiene che il successo derivi da doti naturali e non dal continuo apprendimento o dalla provenienza sociale.

Lewin<sup>93</sup> afferma che la persona che ottiene un risultato positivo acquisterà fiducia e individuerà degli obiettivi da raggiungere sempre più complessi; al contrario chi fallisce abbasserà le proprie aspettative oppure collocherà i suoi obiettivi ben al di sopra delle sue possibilità.

Le ricerche dimostrano, inoltre, che non è tanto il titolo di studio del padre ad influenzare il rendimento scolastico del bambino quanto, piuttosto, il livello culturale globale della famiglia. Non è, quindi, sufficiente considerare il titolo di studio dei genitori, ma occorre anche tenere conto di altre variabili quali, ad esempio, il luogo di residenza, la conoscenza che gli studenti hanno del teatro, della musica, dei musei, del cinema, la scioltezza nel linguaggio. Altre variabili che permettono di spiegare l'andamento scolastico sono la dimensione della città in cui si risiede e il tipo di abitazione.

Bourdieu<sup>94</sup> sottolinea anche che in Francia, al momento dell'ammissione al primo anno della scuola media, la causa delle differenze nel rendimento fra i bambini di origine francese e quelli di origine immigrata sono da imputare alla struttura sociale dei due gruppi di famiglie. Il meccanismo della selezione aumenta di pari passo con l'aumentare del grado scolastico e i ragazzi delle classi sociali alte si iscrivono in numero maggiore ai licei di quelli che provengono dalle classi medio - basse.

Sembra che il principale elemento che determina la prosecuzione negli studi sia l'atteggiamento della famiglia verso la scuola ed, inoltre, gli svantaggi e i vantaggi sono "cumulativi", in quanto il rendimento scolastico iniziale influenza il successivo e le scelte scolastiche compiute all'inizio influenzano quelle che seguiranno amplificando le disuguaglianze.

Nel momento in cui la scuola tratta gli alunni, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri opera una iniqua selezione. La cultura trasmessa dalla scuola e la padronanza del linguaggio richiesta sono lontane da quelle delle classi sociali inferiori, soprattutto nel caso in cui gli alunni provengano da famiglie in cui la lingua di "scolarizzazione" non viene parlata correntemente. La cultura d'élite è molto vicina alla cultura della scuola, in quanto gli insegnanti vengono normalmente reclutati all'interno di classi superiori o medie. Allo stesso modo, gli insegnanti rappresentano i valori delle

---

<sup>93</sup> K. Lewin, "Time Perspective and Morale", in *Resolving Social Conflict*, New York, Harper, 1948, in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*.

<sup>94</sup> P. Bourdieu, "La trasmissione dell'eredità culturale", in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*.

classi sociali medio - alte e di conseguenza hanno interiorizzato i valori del proprio ceto ed esprimono giudizi sugli alunni sulla base dei propri riferimenti culturali.

I comportamenti degli insegnanti alimentano i meccanismi dell'eliminazione sociale, in quanto attribuiscono ai bambini delle classi sociali medio - alte maggiori possibilità di prosecuzione degli studi rispetto ai bambini provenienti dagli altri ambienti.

Parsons<sup>95</sup> afferma che le differenze all'interno della classe vengono mantenute grazie al concetto di *achievement*, che diventa una categoria discriminante perché premia gli alunni sulla base delle loro prestazioni e la selezione scolastica opera a favore di chi è avvantaggiato.

L'istituzione scuola dovrebbe, invece, trasmettere al maggior numero possibile di alunni gli atteggiamenti e i comportamenti che li possano rendere attivi nell'imparare e questo potrebbe compensare almeno in parte lo svantaggio dei bambini che non sono stimolati in questo senso all'interno dell'ambiente familiare. Occorre, però, modificare le strategie e le metodologie didattiche, utilizzare linguaggi differenti perché i contenuti trasmessi a scuola vengono tanti più compresi quanto la "cultura" di chi li riceve è elevata e l'insegnante non può non tenere conto di questo nel processo di insegnamento-apprendimento, in quanto è il principale soggetto che può compensare lo svantaggio. A questo proposito Bourdieu, nel suo saggio, riporta che la sociologia stabilisce "che la comprensione adeguata dell'opera culturale, e in particolare dell'opera di alta cultura, presuppone, ai fini della decifrazione, il possesso del codice secondo il quale l'opera è cifrata"<sup>96</sup>.

Le ricerche svolte nell'Università dello Iowa hanno mostrato che se bambini che provengono da ambienti molto svantaggiati sono collocati in famiglie agiate, la relazione tra l'intelligenza dei bambini e quella dei loro genitori naturali sarebbe priva di qualsiasi significato; al contrario, esiste una relazione tra l'intelligenza di questi bambini e il livello intellettuale della famiglia adottiva.

È presente, però, a livello sovraordinato un problema di definizione di cosa si intende per società democratica. Per rilevare quanto una società sia democratica occorrerebbe misurare la probabilità di accesso da parte dei giovani agli strumenti di ascesa sociale, quali la scuola, e di riuscita indipendentemente dalla classe sociale di provenienza.

Purtroppo la "rigidità"<sup>97</sup> dell'ordine sociale permette alle classi sociali agiate di utilizzare la scuola come fattore di discriminazione sociale e monopolio della cultura delle classi sociali elevate.

Davis e Dollard<sup>98</sup> affermano che, in base ai principi della psicologia del comportamentismo, anche l'uomo apprende e forma le proprie abitudini sulla base di rafforzamenti efficaci. Gli Autori all'interno del saggio si domandano per quale motivo i

---

<sup>95</sup> E. Besozzi, *op. cit.*, cita T. Parsons, "La classe scolastica come sistema sociale", p. 241, in V. Cesareo (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano, Hoepli, 1972.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 159.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>98</sup> A. Davis - J. Dollard, "Classe sociale e apprendimento scolastico", in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*.

bambini neri delle classi sociali inferiori non riescano a conservare nel tempo le abitudini di studio diversamente dai bambini delle classi sociali medio - alte.

I bambini sono rafforzati ad apprendere o ad evitare le situazioni apprendimento in base alle ricompense o alle punizioni assegnate dagli insegnanti o dalla famiglia. Le punizioni assegnate per lunghi periodi di tempo non sostengono da sole l'apprendimento, ma al contrario lo scoraggiano.

L'insegnante che punisce costantemente il bambino delle classi sociali inferiori, per ragioni che derivano dal suo status, provoca nell'alunno risentimento e ostilità che sono di ostacolo all'apprendimento. Il bambino, non rafforzato dall'insegnante e non ottenendo da questa dei privilegi, che vengono frequentemente concessi ai bambini delle classi agiate, cerca altre risposte-meta, quali, ad esempio, comportarsi in modo aggressivo nei suoi confronti oppure verso i suoi compagni e questo alimenta un circolo vizioso di punizioni.

Nell'età dell'adolescenza, quando il ragazzo non è più soggetto a punizioni, almeno da parte della famiglia, diminuisce quasi completamente l'ansia per l'apprendimento scolastico, così come le sue aspettative per la carriera futura.

Il bambino delle classi sociali superiori è rafforzato sia dai genitori, sia dagli insegnanti in tutti quei comportamenti e quelle azioni che gli permetteranno di avere successo nella vita.

Andreani<sup>99</sup> in una delle sue ricerche ha affrontato il problema dello svantaggio e del deficit culturale cercando di comprendere quanti siano i bambini che a scuola ottengono risultati al di sotto delle loro capacità e quali ne siano le cause. Per raggiungere questi obiettivi, i Ricercatori hanno studiato quali fattori ambientali influiscano nella formazione delle strutture intellettuali, quali siano i rapporti tra classe sociale e abilità linguistica e se vi siano tecniche di intervento per la prevenzione del disadattamento.

Andreani sostiene che dagli studi svolti in alcuni Paesi, tra i quali, oltre all'Italia, la Francia, l'Inghilterra, gli Stati Uniti, la Svezia, l'India e Israele, emerge che esista una relazione tra il livello socio-economico della famiglia di provenienza del bambino e i risultati ottenuti nei test di intelligenza: i punteggi più alti sono quelli dei figli di liberi professionisti. Alcuni studi sostengono che le differenze si accentuino con l'aumentare dell'età; altre invece che diminuiscano. Inoltre, l'influenza dei fattori familiari sembra avere un peso maggiore della scuola nello sviluppo intellettuale.

Andreani e collaboratori hanno, quindi, deciso di focalizzare la propria attenzione non tanto sul livello di intelligenza, già ampiamente studiato, ma sui fattori non intellettuali del successo scolastico, quali, ad esempio, le motivazioni, gli atteggiamenti, le relazioni affettive.

Tutti gli studi concordano sul fatto che i bambini che provengono dalle classi sociali inferiori sono più insicuri, sono più instabili emotivamente e hanno meno fiducia in se

---

<sup>99</sup> O. Andreani, *Classe sociale, intelligenza e personalità. Ricerca sui condizionamenti socioculturali dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 1974.

stessi e, di conseguenza, non riescono ad affermare il “potenziale intellettuale”<sup>100</sup> di cui dispongono.

Ma allora quali sono le cause dell’insuccesso scolastico?

Andreani riporta alcune ricerche psicologiche e sociologiche svolte in tali ambiti. I modelli psico-dinamici dell’insuccesso scolastico parlano di disadattamento per cause ambientali e sociali: le difficoltà economiche di determinate famiglie e il basso profilo culturale determinano una carenza di assistenza educativa dei figli che anche se non determina delle turbe psicologiche, è causa di un basso rendimento a scuola e di probabilità di dover ripetere una o più classi e che sarebbero, quindi, necessari degli interventi psico-pedagogici a livello di famiglia.

Emerge, inoltre, che i bambini svantaggiati sono penalizzati dall’organizzazione scolastica e dall’orario rigido. Un’altra forma di disadattamento è causata da una immaturità o debolezza dell’Io e questo si può verificare quando la famiglia non pone attenzione agli atteggiamenti emotivi ed educativi che manifesta: un’educazione eccessivamente protettiva può rendere il bambino immaturo; un’educazione repressiva lo può portare alla nevrosi.

Nel modello dell’interazione cumulativa di Deutsch<sup>101</sup> si prende in considerazione la “deprivazione di stimoli” che influenza i processi cognitivi e l’organizzazione dell’esperienza: il bambino svantaggiato avrà più difficoltà nella concentrazione, nelle abilità di discriminazione percettiva, nell’acquisizione dei sistemi simbolici e di contenuto.

Dalla ricerca di Andreani emerge che i bambini che provengono dalle classi sociali elevate frequentano la scuola elementare senza incontrare difficoltà, in quanto il 97% di questi non ha mai sostenuto un esame di riparazione, mentre per i bambini della classe media la stessa percentuale scende al 92%, mentre per quelli delle classi inferiori all’83%.

Tra i fattori che aggravano la situazione già instabile dei bambini delle classi sociali inferiori è il cambiamento di scuole e/o di insegnanti che ostacola l’adattamento e l’inserimento dei bambini, in quanto viene loro richiesto di adeguarsi a metodi didattici differenti e di costruire una nuova rete di relazioni con dei compagni che possono non essere così accoglienti nei loro confronti. Il bambino cresciuto in queste famiglie ha bisogno di imparare a vivere in situazioni diverse. Frequentemente il suo comportamento in classe risulta essere diverso dai bambini che provengono da classi sociali alte. L’incontro tra questi due diversi atteggiamenti e comportamenti può risolversi negativamente perché il bambino svantaggiato non è in grado di capire quali siano le regole da rispettare, il comportamento da tenere in classe e anche perché i compagni e gli insegnanti potrebbero non comprenderlo.

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>101</sup> M. Deutsch - I. Katz - A. R. Jensen, *Social class, race and psychological development*, New York, Holt & Rinehart, Inc., 1968, in O. Andreani, *op. cit.*

L'insegnante nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria rappresenta una figura centrale, per cui un rapporto positivo e duraturo può avere un'influenza positiva sul profitto, sul comportamento e sulla socializzazione del bambino.

I dati ottenuti da Andreani concordano con la teoria dello sviluppo mentale di Piaget<sup>102</sup>. L'Autrice evidenzia che buone condizioni economiche della famiglia offrono al bambino occasioni di esperienze di arricchimento e una sicurezza che gli permette di esplorare l'ambiente. I genitori con un titolo di studio si esprimono, di norma, con un linguaggio ricco di sfumature e insegnano al bambino a manifestare i propri stati emozionali.

Andreani conferma, quindi, che gli stimoli offerti dalla scuola non permettono di compensare eventuali svantaggi che provengono dalla famiglia. A questo proposito Piaget afferma che le operazioni più astratte vengono costruite solo se sono state consolidate quelle precedenti, allora il bambino che proviene dalle classi inferiori ed inizia la scuola con un ritardo aumenterà sempre più questo divario dagli altri compagni e dalle richieste dell'insegnante.

La maturazione e la fiducia in se stesso è influenzata da come la madre favorisce la motivazione del bambino, rinforzandolo affettivamente e rendendogli piacevoli le esperienze di apprendimento. Il ruolo della madre è stato studiato da Spitz e Bowlby<sup>103</sup> che hanno evidenziato gli effetti negativi di una relazione di non cura da parte della madre già nei primi mesi di vita del bambino.

Questa relazione è in grado di spiegare, in parte, la differenza e la "distanza culturale" dei bambini che provengono dalle classi sociali inferiori rispetto alle richieste della scuola: le differenze più marcate riguardano la motivazione intrinseca, la capacità di iniziativa, il controllo delle proprie pulsioni istintive, il controllo dell'aggressività.

Andreani afferma che l'insuccesso scolastico ha un valore relativo perché molti bambini rendono al di sotto delle proprie capacità<sup>104</sup> e nella sua ricerca ha studiato il "dislivello tra potenziale intellettuale e rendimento"<sup>105</sup>.

I risultati di questa parte della sua indagine mettono in evidenza che nel periodo che intercorre tra la prima e la quinta elementare aumenta il numero degli "under-achievers" tra i bambini di status basso, mentre aumenta quello degli "over-achievers" tra quelli di status elevato. Se il problema degli "over-achievers" è un problema principalmente di tipo familiare causato, ad esempio, da genitori ambiziosi che desiderano che i propri figli eccellano a scuola, quello degli "under-achievers" è, invece, un problema scolastico e sociale.

Andreani ritiene, quindi, che la scuola si trovi ad affrontare due ordini di problemi: da una parte, quello dei bambini che potrebbero raggiungere risultati soddisfacenti a scuola, ma ciò non avviene a causa dei condizionamenti socio-culturali, e dall'altra, quello dei

---

<sup>102</sup> J. Piaget, *Six études de Psychologie*, Paris, Editions Gonthier, 1964; (trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1970).

<sup>103</sup> Gli Autori sono citati da M. L. Genta (a cura di), *Il rapporto madre-bambino*, Roma, Carocci, 2001(2).

<sup>104</sup> O. Andreani definisce questi studenti "under-achievers", così come definisce "over-achievers" gli studenti che lavorano al limite delle proprie energie per eccesso di motivazione e possono incontrare, nella prosecuzione degli studi, grandi difficoltà a causa delle sempre più elevate richieste da parte della scuola.

<sup>105</sup> O. Andreani, *op. cit.*, p. 223.

bambini molto dotati che rischiano di perdere interesse nella scuola e nell'apprendimento, se la scuola non riesce a stimolarli adeguatamente.

L'Autrice ha evidenziato anche che, a parità di punteggi ottenuti, gli insegnanti giudicano in maniera più negativa i bambini che provengono dalle classi sociali basse rispetto a quelli delle classi sociali alte.

Andreani conferma, inoltre, il pesante condizionamento della situazione socio-economica della famiglia anche in relazione al raggiungimento del livello di istruzione auspicato per il figlio da parte della famiglia: negli strati sociali elevati il raggiungimento del titolo di studio massimo viene dato per scontato da parte dei genitori, mentre nelle classi sociali medie questo dipende da altri fattori, quali, ad esempio, il comportamento scolastico del figlio.

Visalberghi<sup>106</sup> riassume le variabili che incidono sul successo scolastico: il livello di reddito della famiglia e la posizione professionale dei genitori; il livello culturale dei familiari; la carriera scolastica; il livello di aspirazione; i risultati ottenuti nei vari di test di intelligenza. Proprio su questi ultimi Visalberghi compie una riflessione e afferma che

“i diversi tipi di reattivi d'intelligenza risentono in misura differente del condizionamento socio-economico, e che gli strumenti a carattere non-verbale, proponenti quesiti connessi con l'esperienza comune e con la vita pratica, piuttosto che con la cultura intellettuale e la scuola, appaiono assai meno influenzati dai fattori ambientali degli strumenti a struttura verbale complessa o implicanti concetti culturalmente o scolasticamente elaborati”<sup>107</sup>.

L'Autore afferma che un altro fattore che non favorisce l'uguaglianza delle opportunità educative è l'ubicazione geografica delle scuole, in quanto in Paesi quali l'Inghilterra, la Francia e la Norvegia è stato messo in luce che le scuole migliori sono collocate solo in alcune zone geografiche e queste non consentono l'accesso da parte alla maggior parte della popolazione studentesca.

## **1.2 Linee della ricerca sul linguaggio**

### **1.2.1 Lingua e stratificazione sociale**

Nell'analisi del linguaggio esistono alcuni filoni di ricerca che partono da presupposti tra loro molto diversi.

Il primo filone riguarda le ricerche svolte nell'ambito della sociolinguistica quale disciplina che analizza item linguistici, ed i dati che si ricavano da questi provengono direttamente dalle frasi e dai discorsi dei parlanti.

Al contrario, la sociologia del linguaggio indaga i sistemi linguistici nella loro varietà, studia i comportamenti e gli atteggiamenti di gruppi di parlanti.

---

<sup>106</sup> A. Visalberghi, *Educazione e condizionamento sociale*.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 15.



La sociolinguistica<sup>108</sup> parte dal presupposto che il sistema e le strutture linguistiche non siano direttamente osservabili, diversamente dalle attività linguistiche; la lingua è di proprietà dell'individuo e della comunità di cui fa parte, in quanto la persona usa la lingua nelle interazioni con gli altri individui. Ogni lingua è, però, articolata in tante differenziazioni quanti sono i parlanti, all'interno di certi limiti stabiliti, ed ogni parlante usa la lingua in modo diverso a seconda della situazione in cui si trova ad interagire.

La sociolinguistica non accetta il postulato di Chomsky secondo cui "il parlante ideale (..) conosce perfettamente la propria lingua in una comunità parlante omogenea"<sup>109</sup>, ma lo considera un parlante che conosce abbastanza bene la lingua di una comunità.

Inoltre, le varietà di una lingua non hanno lo stesso status in termini di prestigio; l'attività linguistica ha numerosi scopi, ma tra quelli fondamentali figurano, ad esempio, l'espressione del pensiero, la creazione di relazioni sociali e l'apprendimento di nuove conoscenze.

La lingua è anche uno strumento di affermazione della propria identità attraverso la quale il parlante esprime l'appartenenza ad un gruppo sociale; inoltre, il suo ruolo, il suo status e le sue caratteristiche culturali si relazionano con i diversi tipi di varietà linguistica.

Per tale ragione la sociolinguistica è culturalmente connotata e può essere differente da cultura a cultura, da tradizione a tradizione e anche da società a società; un sistema linguistico può esistere in presenza di altri sistemi linguistici.

Dalle indagini svolte in sociolinguistica emerge che siano di particolare importanza gli elementi riconducibili agli interlocutori, al loro ruolo, alle loro conoscenze, in quanto sono variabili che influenzano la varietà di lingua utilizzata ed i modi di interazione.

Due tra queste variabili risultano essere di grande importanza: lo status ed il ruolo. Gli status sociali sono stratificati e implicano una disuguaglianza sociale. Berruto afferma che

"per stratificazione sociale si intende un ordinamento gerarchico (..) di insiemi di persone diversi in una società. Strato o classe sociale è dunque ogni insieme di persone i cui membri occupano all'incirca la stessa posizione nella gerarchia sociale"<sup>110</sup>.

La psicologia sociale del linguaggio ha teorizzato che i parlanti nell'interazione verbale abbiano la tendenza a comportarsi in due modi diametralmente opposti: il primo consiste nel parlare tentando di avvicinarsi al modo in cui il proprio interlocutore si esprime, rendendo simili i modi di parlare; il secondo si esplicita nel non adottare dei cambiamenti al proprio modo di esprimersi quando si vogliono sottolineare le differenze sociali.

Labov<sup>111</sup> sostiene che

---

<sup>108</sup> R. Hudson, "Some issues on which linguists can agree", *Journal of Linguistics*, 17, 1981, pp. 333-343.

<sup>109</sup> G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 2003, p. 51.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>111</sup> W. Labov, "The social stratification of English in New York", *Center for Applied Linguistics*, Washington, D.C., 1982(3), in G. Berruto, *op. cit.*

“la distribuzione sociale della variazione sincronica riflette l’andamento diacronico e mostra come le innovazioni interne al sistema abbiano per lo più origine e si trasmettano non dall’estremo alto (..) né da quello basso della scala sociale, bensì a partire dalle classi sociali intermedie (in particolare, nella classe operaia), valendo come affermazione inconscia della solidarietà e identità di gruppo all’interno della propria classe e presso le classi medio - inferiori i sentimenti di identità sarebbero più forti”<sup>112</sup>.

Individuare quali siano gli strati sociali e quali siano gli indicatori che determinano l’appartenenza ad una classe piuttosto che ad un’altra non è un processo semplice. I sociologi negli anni Sessanta e Settanta avevano individuato tre classi sociali sulla base della quantità dei mezzi a disposizione e del potere collegato al tipo di attività svolta.

Nell’ambito della sociolinguistica Labov<sup>113</sup> ritiene che gli indici per definire una classe sociale siano il reddito, il grado di istruzione e l’occupazione. Trudgill<sup>114</sup> puntualizza che per definire la classe sociale occorra aggiungere, agli indici individuati da Labov, anche il tipo di abitazione, il luogo di abitazione e l’occupazione del padre.

Ciò che emerge in generale dalle ricerche è che data una certa collocazione sociale ci si può aspettare un determinato comportamento linguistico, ma ciò potrebbe anche avvenire e, quindi,

“la differenziazione linguistica non può essere considerata come esattamente proporzionale alla differenziazione sociale, ed è da escludere una proiezione diretta di un’eventuale suddivisione in molti strati sociali in altrettante varietà di lingua”<sup>115</sup>.

Nel corso del XX secolo sono stati elaborati alcuni modelli teorici che intendevano porre in relazione l’appartenenza ad una classe sociale con il tipo di varietà linguistica. Il più noto di questi modelli è la teoria dei due codici di Bernstein elaborata negli anni Settanta<sup>116</sup>.

Tra tutti gli ostacoli culturali quello del linguaggio è il più grave, soprattutto nei primi anni di scuola, in quanto la padronanza della lingua costituisce la prima competenza che gli insegnanti valutano.

Inoltre, le scarse possibilità di successo scolastico dei bambini che provengono da ambienti svantaggiati sembrano dipendere da un “ritardo” del linguaggio acquisito nell’ambiente nel quale vivono. Attualmente le istituzioni scolastiche attribuiscono molta importanza alle prestazioni linguistiche che sono orientate verso lo stile linguistico degli strati sociali superiori.

Il linguaggio costituisce la via principale per la comunicazione, la “lettura” e l’interpretazione dell’ambiente circostante. Quando si studiano le influenze delle esperienze ambientali sullo sviluppo del linguaggio si esaminano, in realtà, anche i medesimi effetti sullo sviluppo cognitivo e sulla capacità di ragionamento e di risoluzione dei problemi.

---

<sup>112</sup> *Ibid.*, pp. 100-101.

<sup>113</sup> *Ibid.*

<sup>114</sup> P. Trudgill, *The Social Differentiation of English in Norwich*, Cambridge, Cambridge University Press, 1974.

<sup>115</sup> G. Berruto, *op. cit.*, p. 109.

<sup>116</sup> B. Bernstein, “Struttura sociale, linguaggio e apprendimento”, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

Per studiare in che modo l'appartenenza ad una classe sociale determini lo sviluppo e l'acquisizione del linguaggio, in alcune ricerche<sup>117</sup> sono state raccolte informazioni su alcune variabili di contesto quali: la struttura sociale della famiglia, la comunicazione in famiglia, le condizioni economiche, il livello di istruzione dei genitori, le pratiche di cura dei bambini, gli schemi di dominanza-passività e la determinazione dei ruoli sessuali. È stata analizzata anche la qualità dell'interazione genitori-bambino e le aspettative sul futuro professionale e di studio dei figli.

Bernstein<sup>118</sup> ha elaborato un modello in cui la classe sociale è legata alle abilità linguistiche, a quelle cognitive e anche al rendimento scolastico. Come afferma Andreani "Bernstein (..) formula l'ipotesi che le componenti sociologiche siano direttamente collegate con l'uso del linguaggio, da cui, a loro volta, vengono influenzate le strutture cognitive"<sup>119</sup>.

Bernstein, riprendendo la teoria di Vygotskij, afferma che se le relazioni sociali hanno un orizzonte limitato, il bisogno di rendere esplicito il pensiero attraverso il linguaggio è meno necessario per esprimere contenuti particolari. Questo è ciò che caratterizza le classi sociali operaie, mentre il linguaggio della classe media, che richiede al bambino un maggior grado di astrazione e di concettualizzazione, lo rende favorito a scuola.

Bernstein afferma che il linguaggio della famiglia delle classi sociali inferiori sia "usato in modo convergente e restrittivo e non divergente e elaborativo"<sup>120</sup>. I dati raccolti evidenziano che nelle famiglie delle classi sociali inferiori siano meno presenti attività familiari organizzate e che le conversazioni siano poco frequenti.

Deutsch e Brown<sup>121</sup> in una ricerca hanno evidenziato che i bambini di quinta elementare delle famiglie senza padre hanno un Q. I. significativamente inferiore a quello dei bambini che provengono da famiglie con madre e padre.

L'indagine esposta da Deutsch<sup>122</sup>, denominata *Verbal Survey*, ha coinvolto bambini provenienti da diversi gruppi etnici e sociali e tra questi erano presenti, in maniera abbastanza equilibrata, bambini neri e bianchi, della classe media e inferiore. Nello studio erano state definite circa cento variabili quali, ad esempio, il tipo di ambiente familiare, il funzionamento del linguaggio, la capacità di concettualizzazione, i risultati dei test di intelligenza e la capacità di lettura. I bambini della classe prima provenienti dalle classi sociali inferiori hanno ottenuto scarsi risultati nei test di Q. I., nei test sulla padronanza lessicale, nella fluidità e spiegazione verbale, nel test di *cloze* e nei punteggi che riguardano l'orientamento ambientale.

---

<sup>117</sup> *Ibid.*

<sup>118</sup> B. Bernstein, "Social class and linguistic development: a theory of social learning", in A. H. Halsey - J. Floud - A. Anderson, *Education, Economy and Society*, Glencoe Free Press, 1961, in O. Andreani, *op. cit.*

<sup>119</sup> L'Autore è citato da O. Andreani, *op. cit.*, p. 376.

<sup>120</sup> A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*, p. 76.

<sup>121</sup> M. Deutsch - A. Maliver - B. Brown - E. Cherry, "Communication of information in the elementary school classroom", *Cooperative Research Project No. 908 of the Office of Education*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, April, 1964, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

<sup>122</sup> M. Deutsch, "Il ruolo della classe sociale nello sviluppo del linguaggio e nella cognizione", in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

Tutte le correlazioni più significative emerse sono quelle che intercorrono tra rendimento scolastico scarso e status sociale inferiore.

In uno studio John<sup>123</sup> afferma che il bambino delle classi medie è avvantaggiato, in quanto, quando inizia a frequentare la scuola ha già ricevuto molti consigli da parte della famiglia che gli permettono di conoscere e comprendere la didattica implicita della scuola. L'Autrice sottolinea che in assenza di tali consigli è molto difficile che l'alunno riesca ad adattarsi alle regole della scuola, ad acquisire un pensiero astratto ed un linguaggio elaborato.

Schatzman e Strauss<sup>124</sup>, in una ricerca condotta con interviste rivolte a persone della classe sociale media e bassa, hanno rilevato che

“differences in modes of communication, as revealed in interviews with lower-and middle-class respondents, are more than differences in intelligibility, grammar and vocabulary. Differences are found in number and kinds of perspective, ability to take the listener's role, use of classifying or generalizing terms, and devices of style to order and implement communication. These differences in speech can be accounted for by differences in thinking and perceiving and in the respondent's relationship to the interviewer”<sup>125</sup>.

Secondo Bernstein il codice elaborato del linguaggio si differenzia dal codice ristretto, in quanto quest'ultimo è caratterizzato da frasi grammaticalmente semplici e non finite, da sintassi povera, da un ripetuto uso di frasi coordinate anziché subordinate, dall'incapacità di mantenere un argomento formale e da un uso rigido di aggettivi e avverbi.

I dati di tale indagine indicano, quindi, che l'appartenenza alla classe sociale inferiore determina bassi punteggi nel linguaggio. I bambini provenienti dai ceti disagiati hanno una scarsa capacità di manipolazione della sintassi ed essendo consapevoli di questa loro difficoltà sono, conseguentemente, reticenti nel comunicare con persone appartenenti ad altre classi sociali.

Bernstein<sup>126</sup> sostiene che nelle classi sociali inferiori il linguaggio tenda ad essere limitato e ristretto alla comunicazione con persone che appartengono allo stesso ambiente. Il linguaggio delle classi inferiori è caratterizzato dalla rigidità della sintassi e da un uso in contesti informali; il linguaggio formale, al contrario, permette una comunicazione logica e coerente.

L'alunno che non padroneggia un codice elaborato, a scuola incontra difficoltà nell'utilizzare il linguaggio come mezzo per le operazioni logiche, ha problemi a comprendere ciò che legge e, per studiare, impara mnemonicamente e dimentica in poco tempo le conoscenze apprese. Il suo linguaggio è scarsamente organizzato, in quanto ha difficoltà a pianificare un discorso.

L'ipotesi di Bernstein è che le difficoltà scolastiche incontrate dai bambini delle classi sociali inferiori costituiscano “un ritardo di origine culturale, trasmesso e sostenuto

---

<sup>123</sup> V. P. John “The intellectual development of slum children: some preliminary findings”, *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 5, 1963, pp. 813-822.

<sup>124</sup> L. Schatzman - A. Strauss, “Social Class and Modes of Communication”, in *The American Journal of Sociology*, 4, LX, 1955, pp. 329-338.

<sup>125</sup> *Ibid.* p. 329.

<sup>126</sup> B. Bernstein, “Struttura sociale, linguaggio e apprendimento”, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

attraverso gli effetti dell'elaborazione linguistica"<sup>127</sup> e che siano, pertanto, diverse dalle difficoltà dovute a fattori psicologici.

Dalle ricerche svolte da Bernstein emerge che i bambini che provengono dalle classi sociali inferiori ottengano punteggi nei test verbali che sono inferiori ai punteggi ottenuti nei test non verbali. Conseguentemente questi bambini incontreranno difficoltà nell'apprendimento della lettura, nell'acquisizione del lessico e nell'organizzazione del significato globale. Nisbet<sup>128</sup> riteneva che le difficoltà linguistiche determinassero difficoltà anche di tipo cognitivo. Anche in aritmetica questi alunni incontreranno problemi nel pianificare la parte verbale relativa alle operazioni da eseguire. Di norma, hanno una scarsa curiosità intellettuale e non raggiungono lo stadio delle operazioni formali, ma si limitano a quello operatorio concreto.

Vygotskij<sup>129</sup> afferma, a tal proposito, che, se l'argomento di un dialogo è comune agli interlocutori, il linguaggio è frequentemente abbreviato, in quanto il significato non necessita di essere reso esplicito, perché semplici variazioni del tono o dei gesti possono trasmettere un significato condiviso.

Bernstein si domanda, quindi, quali conseguenze vi siano quando le persone sono abituate a parlare in presenza di uno sfondo di identificazione comune. Per molti bambini delle classi sociali inferiori le procedure verbali non sono così importanti, in quanto è presente un sistema di identificazioni non verbali che funge da sfondo al discorso. La forma delle relazioni sociali all'interno di un gruppo che appartiene ad una classe sociale inferiore agisce direttamente sul linguaggio. Pertanto, secondo Bernstein, il problema non è costituito da un'assenza di "vocabolario", quanto piuttosto da un'assenza di "mezzi" che favoriscano l'organizzazione del significato.

Tale mancanza di "mezzi" è determinata prioritariamente dal rapporto con la madre appartenente alle classi sociali inferiori, la quale non esercita pressioni sul figlio affinché verbalizzi e simbolizzi la sua esperienza. L'Io della madre<sup>130</sup> verrà trasmesso al bambino non attraverso il linguaggio verbale adatto allo scopo, in quanto il linguaggio parlato non è percepito come strumento importante per presentare alle altre persone il proprio stato d'animo ed i propri pensieri, ma attraverso una combinazione di segnali non verbali che sollecitano, prima, e rinforzano, poi, il bambino a preferire e ad adeguarsi ad un determinato tipo di relazione sociale che è limitato in termini di comunicazione non verbale. Al contrario, nelle relazioni madre-bambino delle classi medio - alte si attribuisce maggiore importanza ai segnali verbali che sono molto elaborati. È attraverso il mezzo linguistico che il bambino interiorizza la sua struttura sociale. Bernstein afferma che "man mano che il linguaggio verbale traccia un quadro di stimoli cui il bambino, nell'apprenderlo, si adatta, la sua percezione si organizza, si struttura, si rinforza"<sup>131</sup>. La reazione verbale del bambino è punita o rinforzata dall'adulto finché questa non

---

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>128</sup> J. D. Nisbet, "Family environment", *Occasional papers on eugenics*, 8, 1953, London, Eugenic Society.

<sup>129</sup> L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 2003.

<sup>130</sup> Nel caso specifico si fa riferimento al modo in cui la madre qualifica la sua esperienza. L'Io della madre delle classi operaie inferiori non rappresenta un Io verbalmente differenziato.

<sup>131</sup> B. Bernstein, *op. cit.*, p. 100.

rispecchia il “volere” dell’adulto e finché non si autoregola indipendentemente dall’intervento dell’adulto.

Secondo la teoria di Bernstein<sup>132</sup> le forme linguistiche specifiche di determinati strati sociali sono variabili dipendenti rispetto alla situazione dello strato sociale di appartenenza. Bernstein ritiene che i codici linguistici dipendano dalle condizioni strutturali delle relazioni sociali. L’appartenenza ad un certo ambiente subculturale determina la pianificazione verbale nel “codice ristretto” o nel “codice elaborato”.

Bernstein definisce “linguaggio pubblico” una forma di linguaggio caratterizzato da rigidità della sintassi. Le caratteristiche di tale linguaggio sono frasi brevi, grammaticalmente semplici, spesso non terminate; scarso uso di frasi subordinate; incapacità di mantenere un argomento formale per tutta la durata di un discorso; uso rigido di aggettivi e avverbi; uso di affermazioni in cui premessa e conclusione sono tra loro confuse, dando luogo ad affermazioni categoriche; presenza di numerosi significati impliciti.

Lo stesso Autore definisce “linguaggio formale” un codice in cui la sintassi sia meno prevedibile e le possibilità formali di espressione vengano utilizzate per rendere espliciti i significati. Le caratteristiche del linguaggio formale sono: frasi regolate da ordine grammaticale e sintassi accurata; uso di congiunzioni e di frasi subordinate; uso frequente di preposizioni che indicano sia relazioni logiche, sia contiguità temporale e spaziale; uso frequente del pronome personale “Io”; scelta tra una vasta gamma di aggettivi e avverbi; capacità di organizzare il racconto dal punto di vista concettuale.

Bernstein afferma che i bambini delle classi medie abbiano accesso ad entrambe le forme di linguaggio: utilizzeranno correttamente il linguaggio pubblico nel gruppo di amici e coetanei e il linguaggio formale a scuola. Questo permette loro di assumere un comportamento adeguato in una molteplicità di contesti sociali.

Il tipo di linguaggio verbale determina anche l’orientamento verso un particolare tipo di stimoli. Nello specifico, il linguaggio pubblico inibisce il linguaggio verbale, in quanto, qualora il linguaggio pubblico induca chi lo utilizza verso una particolare forma di esperienza concreta, allora si potrà anche verificare una preclusione verso altri tipi di stimoli. Nel linguaggio pubblico utilizzato tra madre e bambino, la curiosità del bambino, di norma, non viene soddisfatta; mentre, nel linguaggio formale utilizzato tra madre e bambino, quest’ultimo ha la possibilità di interagire secondo schemi di connessioni. Il genitore delle classi operaie interviene e comunica in base alla necessità di vietare la disobbedienza, mentre il genitore delle classi medie si relaziona in funzione dei bisogni del bambino.

Secondo Bourdieu<sup>133</sup> il linguaggio non è solo uno strumento per comunicare, ma un potente mezzo per esprimere categorie complesse. I bambini, che nel contesto familiare hanno avuto minori possibilità di comunicare utilizzando un certo grado di complessità e astrazione, si trovano automaticamente svantaggiati.

---

<sup>132</sup> B. Bernstein, “Struttura sociale, linguaggio e apprendimento”, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

<sup>133</sup> P. Bourdieu, “La trasmissione dell’eredità culturale”, in M. Barbagli, *Scuola, potere e ideologia.*

L'Autore afferma, inoltre, che questo ostacolo culturale che riguarda la lingua parlata è il più grave, soprattutto nei primi anni di scuola quando la comprensione e la padronanza della lingua costituiscono gli elementi principali di valutazione da parte degli insegnanti. Deutsch<sup>134</sup> precisa che la scuola presuppone una competenza linguistica fin dall'inizio che il bambino povero difficilmente possiede, provocando da subito una condizione di inferiorità tale da sviluppare in lui un atteggiamento di rifiuto allo studio.

Andreani<sup>135</sup> ritiene che i fattori sociali uniti alle abilità cognitive e linguistiche, al successo scolastico ed alle motivazioni allo studio si rinforzino gli uni agli altri.

Le scarse possibilità di successo scolastico dei bambini che provengono da ambienti svantaggiati sembrano dipendere da un "ritardo" nel linguaggio acquisito dall'ambiente nel quale vivono.

Il fatto che la possibilità di accedere all'istruzione si sia allargata non garantisce la possibilità di successo a tutti, in quanto la relazione esistente tra origine sociale e possibilità di istruzione è rimasta invariata negli ultimi decenni.

Per la persona che appartiene agli strati sociali inferiori e che svolge un lavoro manuale le uniche relazioni sono, a parte quelle familiari, quelle nel posto di lavoro. La comunicazione, quindi, avviene non secondo forme differenziate di organizzazione simbolica, ma attraverso forme standardizzate ed extraverbali. Di solito queste persone cercano rapporti stretti, vicini, improntati alla solidarietà, che non devono essere continuamente reinterpretati e negoziati. Queste persone, da una parte, si trovano in condizioni subalterne nel posto di lavoro e, dall'altra, per motivi di stabilità psichica, cercano rapporti solidaristici all'interno dell'*in-group*.

Inoltre, la vita familiare negli strati sociali inferiori è centrata di più sugli adulti, mentre negli strati medio - superiori è focalizzata più sul bambino. Nelle classi inferiori i conflitti coniugali sono più frequenti, come sono frequenti situazioni di disgregazione familiare. In queste famiglie la figura dominante è la madre la quale si occupa dei figli, in quanto diversamente nessun altro lo farebbe. L'educazione è di solito caratterizzata da una disciplina autoritaria funzionale al rispetto delle norme esterne, un comportamento incoerente da parte dei genitori, una scarsa educazione all'autonomia ed uno scarso uso dei metodi psicologici.

Dalle ricerche emerge che i bambini che provengono dagli strati sociali inferiori raggiungono risultati peggiori nelle prove di intelligenza verbale rispetto a quelle di intelligenza non verbale. L'influenza negativa esercitata dalla famiglia delle classi sociali inferiori avviene già nei primi mesi di vita del bambino. La stimolazione linguistica ed i diversi tipi di rinforzo sembrano essere importanti per lo sviluppo fonetico del bambino anche nella fase delle vocalizzazioni.

La capacità di discriminazione fonetica è in stretta relazione con altri indicatori dello sviluppo linguistico quali il patrimonio lessicale, il punteggio ottenuto nelle prove

---

<sup>134</sup> M. Deutsch et al., *The disadvantaged child: studies of the Social Environment and the Learning Process*, New York, Basic Book, 1967, in O. Andreani, *op. cit.*

<sup>135</sup> O. Andreani, *op. cit.*

verbali dei test di intelligenza e il successo nell'imparare a leggere. Da alcune ricerche condotte sui bambini del ceto medio e di quello inferiore è risultato che i primi usino sia in forma orale sia scritta ed in modo differenziato aggettivi, avverbi, preposizioni e congiunzioni di uso non abituale. Questi tipi di parole vengono raramente utilizzati dai bambini che appartengono alle classi sociali inferiori il cui linguaggio è costituito da frasi più brevi.

Gli errori grammaticali più diffusi nei bambini delle classi sociali inferiori sono: la mancanza di concordanza di numero e persona tra soggetto e predicato, l'omissione degli ausiliari nelle congiunzioni, le forme verbali sbagliate, gli errori nell'uso della doppia negazione e le frasi spezzate e incomplete. I bambini che provengono da ambienti svantaggiati hanno più difficoltà a "mettersi nei panni" degli altri, a comprendere il punto di vista altrui e questo provoca serie conseguenze nel rapporto con l'insegnante a scuola.

Gli insegnanti, di norma, giudicano positivamente i bambini con un alto livello di intelligenza verbale, i quali raggiungono nelle materie linguistiche migliori risultati. Le forme dialettali utilizzate veicolano spesso dei processi di valutazione sociale. Se questa valutazione viene accettata dal bambino essa può influire negativamente sull'immagine di sé. Per evitare ciò, gli appartenenti alle classi sociali inferiori, in situazione di conversazione formale, si devono adeguare alla lingua standard. È probabile che tali valutazioni negative contribuiscano alla formazione di pregiudizi e atteggiamenti altrettanto negativi da parte degli insegnanti e possano compromettere, in tal modo, la promozione delle prestazioni scolastiche.

I mezzi di espressione linguistica non sono soltanto degli strumenti per la comunicazione di contenuti concettuali, ma rappresentano, principalmente, dei processi mentali che ordinano e strutturano i processi psichici. Le analisi che sono state condotte secondo il modello di Chomsky mostrano che l'imitazione abbia un'importanza secondaria rispetto alla possibilità di ascoltare un adulto che ha un linguaggio sintatticamente differenziato e dal quale il bambino può coglierne le regole.

La scuola potrebbe contribuire a garantire una situazione di uguaglianza ai bambini che provengono dalle classi sociali inferiori, ciò formulando dei criteri di valutazione delle capacità indipendenti dagli interessi delle classi dominanti e che si basino su conoscenze psicologiche, servendosi di strumenti attendibili fondati su questi criteri.

Emergono, quindi, due esigenze pedagogiche pratiche: da una parte la necessità per i bambini delle classi sociali inferiori di ricevere un'educazione compensativa che miri allo sviluppo linguistico, dall'altra la necessità di modificare gli attuali sistemi di valutazione in uso nelle scuole. Il ritardo nello sviluppo linguistico non può essere considerato come il risultato di uno sviluppo patologico. Il Parlare con un "codice ristretto" è in relazione con la struttura delle relazioni sociali e con le condizioni di vita dell'ambiente culturale delle classi sociali inferiori. Frequentemente la scuola ritiene di poter migliorare la situazione mediante una semplice educazione all'adattamento alla



cultura linguistica del ceto medio, ma tale situazione peggiora la vita del bambino delle classi sociali inferiori.

Hunt<sup>136</sup> presenta alcune concezioni che si sono sviluppate e consolidate nel tempo ed hanno ostacolato la diffusione dell'importanza delle esperienze precoci nello sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino. Secondo tali credenze il ruolo delle esperienze nei primi anni di vita non avrebbe un influsso sul successivo sviluppo mentale e sociale.

La prima concezione è che l'intelligenza sia fissa. Questa concezione trova le proprie radici nella teoria dell'evoluzione di Darwin<sup>137</sup> in base alla quale il cambiamento avviene mediante la permanenza di una certa caratteristica in una razza attraverso la riproduzione. In particolare, Galton<sup>138</sup> ha evidenziato il fatto che le caratteristiche dell'uomo si trasmettano per via ereditaria. Questa concezione si poggiò anche su basi empiriche mediante la somministrazione di test, tuttavia gli studiosi che li applicarono non tennero conto che tali test applicati all'infanzia avrebbero dovuto comprendere contenuti e funzioni differenti nelle età successive.

La seconda concezione è che lo sviluppo sia determinato. Tale credenza ha ostacolato l'importanza delle esperienze educative nell'età prescolare, necessarie per contrastare le condizioni di privazione culturale. Un periodo prolungato di privazione di stimoli durante l'infanzia costituisce un processo irreversibile.

La terza concezione riguarda la natura statica del cervello. Il cervello ha costituito il modello meccanico di tale concezione del ruolo svolto dal cervello. Il cervello veniva, quindi, considerato come il centro di diverse connessioni statiche.

La quarta concezione è relativa alla prima esperienza acquisita dal bambino, prevalentemente di tipo preverbale. Si sostiene che tale esperienza abbia poco valore, in quanto non viene ricordata. In realtà, Hunt ritiene che l'importanza dell'esperienza preverbale derivi dagli studi di Freud e dalla sua teoria sullo sviluppo psicosessuale.

La quinta concezione riguarda il fatto che le esperienze dei primi anni siano più di tipo emotivo che cognitivo. In realtà, numerose ricerche hanno dimostrato che tali esperienze aumentano le capacità di apprendimento dei bambini.

La sesta credenza è che il comportamento e l'apprendimento siano sempre motivati dalla stimolazione dolorosa o dal bisogno omeostatico. Contrariamente a tale concezione Bühler<sup>139</sup> ha dimostrato che la vivacità e l'attività dei bambini sia più evidente in assenza di condizioni di stimolazione e motivazione dolorosa. Inoltre, Beach<sup>140</sup> ha evidenziato che gli animali sono più attivi quando sono ben nutriti e a proprio agio. Questi risultati portano ad un cambiamento della concezione storica della motivazione.

---

<sup>136</sup> J. Mc Vicker Hunt, "Il fondamento psicologico dell'arricchimento nell'educazione prescolastica come antidoto contro la privazione culturale", in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

<sup>137</sup> C. Darwin, *The Origin of Species*, John Murray, London, 1859; (trad. it. *L'origine della specie*, Torino, Boringhieri, 1959), in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

<sup>138</sup> F. Galton, *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*, London, Macmillan, 1869, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

<sup>139</sup> K. Bühler, "Displeasure and pleasure in relation to activity", in M. L. Heymart, *Feelings and emotions: the Wittenberg symposium*, Worcester Mass, Clark University Press, 1928, Cap. 14, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

<sup>140</sup> F. A. Beach, "Current concepts of play in animals", *Amer. Natur.*, 1945, 79, pp. 523-541, in A. H. Passow - M. Goldberg - A. J. Tannenbaum, *op. cit.*

Hunt tenta anche di analizzare la natura del deficit che deriva da condizioni di deprivazione culturale. Egli sostiene che una delle caratteristiche della vita povera sia l'affollamento, condizione che non incide negativamente nel primo anno di vita del bambino, in quanto, il fatto di trovarsi in mezzo a una grande quantità di persone, può costituire uno stimolo visivo ed uditivo. Dal secondo anno, invece, tale condizione può diventare un ostacolo, poiché il bambino inizia a camminare e a sperimentare alcuni movimenti; queste azioni possono interferire con quelle di adulti poco disponibili e già irascibili a causa dalle condizioni di vita. A cominciare dal terzo anno il bambino dovrebbe iniziare a imitare nuovi schemi mutuati dagli adulti che favoriscano l'apprendimento del linguaggio vocale. La varietà di tali schemi, in una famiglia di una classe sociale inferiore, è notevolmente limitata ed inadeguata rispetto al linguaggio utilizzato a scuola. Hunt ritiene che il ritardo accumulato durante il secondo e terzo anno possa essere modificato creando a scuola delle condizioni di apprendimento che stimolino gli alunni con tale deprivazione.

Secondo Hunt il contributo dato da Montessori è molto importante, in quanto i suoi metodi di insegnamento si basano sugli interessi manifestati dai bambini che vengono rilevati mediante l'osservazione da parte degli insegnanti.

### **1.2.2 Gli apporti della psicolinguistica**

La psicolinguistica è la scienza che studia la capacità degli esseri umani di parlare e di capire, inoltre quali siano i processi mentali messi in atto nell'uso del linguaggio. Essa è una scienza interdisciplinare che utilizza i risultati teorici ed empirici della psicologia e della linguistica.

Prima che nascesse la psicolinguistica sono stati soprattutto gli psicologi ad occuparsi dello studio di tali tematiche: tra questi figurano Vygotskij, Piaget, Wundt, Bühler, Werner e Koplan, e Bartlett.

Piaget approfondisce il tema del linguaggio anche se lo ha sempre considerato come una conseguenza dello sviluppo cognitivo e non ha, quindi, tentato di studiarlo in modo autonomo. Egli ritiene che il linguaggio abbia le sue radici nell'interazione sensorimotoria del bambino con l'ambiente. Per Piaget la capacità simbolica rappresenta la condizione essenziale per lo sviluppo del linguaggio.

Vygotskij ha dato un notevole contributo ritenendo il linguaggio come il principale promotore dello sviluppo cognitivo e come strumento fondamentale del pensiero.

Anche Saussure ha fornito un importante apporto. L'Autore<sup>141</sup> è partito dal presupposto che il singolo atto espressivo fosse irripetibile. Grazie alla lingua, chi ascolta può ricondurre una realizzazione fonica ad una classe di realizzazioni foniche ed una significazione ad una rispettiva classe di significazioni. In particolare, Saussure distingue nettamente tra la *parole*, che è il momento individuale e creativo del linguaggio ed è il modo in cui la persona utilizza la lingua per esprimere il proprio pensiero personale, e la

---

<sup>141</sup> F. De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1922; (trad. it. *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1974).

*langue*, che rappresenta il momento sociale del linguaggio ed è costituita dall'insieme di regole che ciascun individuo apprende dalla comunità di cui fa parte; egli riserva *sens* (o *signification*) e *phonation* alla sostanza di cui è composta la *parole*, mentre propone *signifié* o *signifiant* per designare le classi di *sens* e *phonations*.

Saussure sostiene che vi sia interazione ed interdipendenza tra la lingua e la *parole*, in quanto la lingua è necessaria perché la *parole* possa essere compresa e la *parole* è fondamentale affinché la lingua si stabilisca. Separando la lingua dalla *parole* si crea una suddivisione tra ciò che è sociale e ciò che è individuale.

Il decennio degli anni Cinquanta è stato caratterizzato principalmente dal comportamentismo e dall'associazionismo, per i quali il significato di una parola e l'acquisizione del vocabolario erano risposte a stimoli esterni e, quindi, l'ambiente aveva una funzione di rinforzo.

Parisi afferma che “a un certo punto la parola evoca l'immagine da sola, cioè senza l'oggetto presente, e a questo punto la parola e il suo significato sono stati appresi”<sup>142</sup>.

Gli psicologi comportamentisti erano interessati a studiare quegli aspetti che si potevano direttamente osservare, quali le parole come stimoli per chi ascolta e i comportamenti di coloro che parlano. La loro analisi era, però, statica e puramente descrittiva.

Alla fine degli anni Cinquanta, quando fu pubblicato il testo “Le strutture della sintassi” di Chomsky<sup>143</sup>, si modificarono i quadri concettuali sia della linguistica, sia della psicologia.

Con Chomsky la psicolinguistica cerca di individuare dei modelli capaci di spiegare i processi di acquisizione del linguaggio, la formazione e la comprensione delle frasi e la competenza linguistica viene intesa come un insieme di meccanismi e processi insiti nella mente di chi parla e ascolta.

Iniziano a diffondersi due metodi di ricerca: il metodo degli esperimenti in laboratorio e l'osservazione partecipante, grazie alla quale si registravano le frasi prodotte dai bambini con un'età compresa tra uno a tre anni, e si effettuava l'analisi dei cambiamenti del linguaggio in quella fascia d'età.

In “Strutture della sintassi” Chomsky afferma che il linguaggio è una competenza nella mente di chi parla e capisce e che questo fa parte del patrimonio genetico con cui nasce ogni bambino. Per l'Autore gli esseri umani hanno, fin dalla nascita, la capacità di acquisire il linguaggio e tale predisposizione deriva dalla selezione naturale che aiuta il bambino ad apprendere la lingua che parlano le persone con cui ha i primi contatti.

Per Chomsky la capacità linguistica consiste nel possesso di regole che consentono di tradurre il significato che vogliamo comunicare in una sequenza di suoni, in modo tale che chi riceve il segnale sia in grado di ricostruirsi nella mente il significato che vogliamo comunicargli.

---

<sup>142</sup> D. Parisi, *La psicolinguistica*, Firenze, Le Monnier, 1981, p. 5.

<sup>143</sup> N. Chomsky, *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague - Paris, 1957; (trad. it. *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1974).

Chomsky è stato il primo a mostrare che la sintassi di una frase è il risultato dell'applicazione di regole precise. Egli ha evidenziato, inoltre, che la frase non ha soltanto la struttura sintattica, ma una superficiale ed una profonda<sup>144</sup>.

Per Chomsky, inoltre, la sintassi è governata da due regole: le regole "sintagmatiche", che creano la struttura sintattica della frase, e quelle di trasformazione, che modificano la struttura profonda in struttura superficiale. Da queste due regole nasce il nome della linguistica di Chomsky, detta appunto "linguistica generativo - trasformativa".

Con l'avvento della psicolinguistica si diffondono gli studi sull'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita. Dalle registrazioni delle frasi dei bambini è emerso che, anche se le prime frasi infantili appaiono dominate dal "caos", vi è, in realtà, un ordine che permette di inferire che i bambini costruiscono le parole utilizzando delle regole.

Nel corso del tempo sono stati individuati numerosi limiti<sup>145</sup> della teoria di Chomsky: l'Autore ha studiato la frase come se fosse la più ampia unità comunicativa e ne ha studiato esclusivamente la sintassi senza tenere conto dell'importanza del contesto; inoltre, considera l'"enciclopedia", intesa come l'insieme di conoscenze di valori che i parlanti condividono sulla realtà, e gli aspetti pragmatici del discorso.

Partendo da tali criticità verso la fine degli anni Sessanta alcuni linguisti hanno evidenziato che la sintassi costituisce la parte essenziale dello studio della frase nella linguistica chomskiana, mettendo in luce anche che non sia possibile studiare la sintassi escludendo la semantica.

Negli anni Settanta gli psicologi iniziano ad indagare gli aspetti semantici e pragmatici del linguaggio e a porre attenzione alla capacità di parlare, al ruolo del contesto, alla struttura del vocabolario e al rapporto tra lo sviluppo linguistico del bambino e quello comunicativo.

Attualmente la psicolinguistica focalizza la propria attenzione sugli studi sulla percezione, sullo sviluppo cognitivo di Piaget e sulla memoria. La filosofia del linguaggio anglosassone studia le frasi come azioni comunicative, non considerandole soltanto come oggetti dotati di sintassi e semantica.

Altri ambiti hanno stimolato lo studio della conversazione e delle interazioni comunicative.

Le ricerche attuali<sup>146</sup> dei linguisti si rivolgono allo studio delle relazioni tra sintassi e semantica, del contesto e dell'"enciclopedia", del lessico, delle frasi, come atti linguistici, e del discorso e conversazione.

Tali ricerche cercano di collegare lo sviluppo linguistico del bambino con il suo sviluppo cognitivo e con altri aspetti della crescita comportamentale e mentale. Gli aspetti

---

<sup>144</sup> Parisi a questo proposito riporta un esempio che spiega il concetto di struttura superficiale e struttura profonda. La frase "dimmi quello che vuoi" è una frase ambigua in quanto può avere due diversi significati: il primo può essere "dimmi quello che vuoi avere" e il secondo "dimmi che vuoi dirmi". In questo esempio la struttura superficiale è una sola, mentre le strutture profonde sono due.

<sup>145</sup> I limiti della teoria chomskiana sono tratti da D. Parisi, *op. cit.*, pp. 42-43.

<sup>146</sup> F. Antinucci, V. Volterra, *Lo sviluppo della negazione nel linguaggio infantile: uno studio pragmatico*, Bologna, Il Mulino, 1975.

cognitivi oggi sono ritenuti più importanti di quelli relativi alla forma linguistica e si tiene conto dell'importanza delle conoscenze sul mondo ai fini della comprensione della realtà.

Le indagini attuali evidenziano l'importanza del contesto e dell'enciclopedia che consentono di andare al di là del significato letterale di una frase, in quanto le conoscenze già possedute consentono di fare inferenze e creare nuove conoscenze a partire da apprendimenti precedenti. Alcune ricerche svolte da Volterra e Antinucci<sup>147</sup> hanno studiato come si sviluppa nei bambini la capacità di tenere conto dell'enciclopedia e del contesto nella comunicazione, e l'uso della negazione nelle frasi infantili.

Relativamente alle ricerche sul lessico, queste hanno messo in luce che le persone tendono a ricordare le parole raggruppandole a seconda delle categorie. Basandosi sulle associazioni verbali si può creare una rete i cui nodi sono le parole che sono collegate tra loro in base alle associazioni.

In relazione alle parole è stato studiato anche come il loro significato, inteso come concetto, venga acquisito e si sviluppi.

Altri psicologi hanno evidenziato l'importanza di studiare il significato delle parole, in relazione al significato della frase. Le frasi vengono considerate, quindi, atti linguistici, in quanto, oltre a comunicare un particolare contenuto, trasmettono anche lo scopo di esso. Tale scopo viene compreso grazie alle parole da cui è composta la frase e alla sintassi e il contesto viene utilizzato dal destinatario per cogliere significati che non sono stati esplicitati con le parole.

Altre direzioni di ricerca riguardano lo studio del discorso e della conversazione che includono quelle unità che vanno oltre la frase. Si tratta di studiare come le conoscenze sul mondo vengano utilizzate dai parlanti nell'attività quotidiana e come avvengano le interazioni tra le persone: oggetto di analisi diventano, pertanto, i turni di parola e come le frasi pronunciate all'interno di un'interazione si colleghino tra di loro.

Un'altra direzione di ricerca è relativa allo studio della comunicazione non verbale per risolvere problemi teorici, quali l'universalità o meno dei sistemi non verbali di comunicazione, del loro ruolo nelle interazioni, delle loro basi culturali.

### **1.2.3 Lo sviluppo mentale e i rapporti tra pensiero e linguaggio**

La teoria più importante che sia stata sviluppata sul tema dello sviluppo mentale del bambino è quella elaborata da Piaget, in quanto si basa su un importante complesso di osservazioni sistematiche sullo sviluppo intellettuale.

Piaget<sup>148</sup> afferma che la differenza tra il pensiero del bambino e quello dell'adulto è legato al fatto che il primo sia costituito già da una struttura sua propria e che lo sviluppo mentale sia una costruzione continua che consiste in un progressivo equilibrarsi di

---

<sup>147</sup> Gli Autori sono citati da D. Parisi, *op. cit.*

<sup>148</sup> J. Piaget, *Six études de Psychologie.*

funzioni. Questo avviene mediante il passaggio “in stadi o periodi di sviluppo che indicano l’apparizione di (..) strutture costruite in successione”<sup>149</sup>.

Piaget precisa che “ogni stadio costituisce dunque, attraverso le strutture che lo definiscono, una forma specifica di equilibrio, e l’evoluzione mentale si realizza nella direzione di un equilibrarsi sempre più avanzato”<sup>150</sup>. Egli riporta il pensiero di Claparède che ha dimostrato che un bisogno è sempre la manifestazione di uno squilibrio.

Piaget quando parla dell’età dell’infanzia dai due ai sette anni<sup>151</sup> afferma che, quando appare nel bambino il linguaggio, la sua condotta si modifica notevolmente e diventa capace di ricostruire le azioni già svolte mediante il racconto, di anticipare quelle future con le rappresentazioni verbali ed inizia, così, la socializzazione dell’azione e l’interiorizzazione della parola mediante l’apparizione del pensiero.

Egli afferma che le relazioni esistono già a partire dalla seconda metà del primo anno di vita grazie all’imitazione e sono legate allo sviluppo senso-motorio. Con la parola, invece, si socializza la vita interiore. Fin verso i sette anni i bambini non riescono ad interagire tra di loro e anche nel momento in cui comunicano in gruppo non riescono a cogliere il punto di vista degli altri, in quanto è come se si verificasse un “monologo collettivo”<sup>152</sup>. Invece di decentrarsi dal proprio punto di vista per coordinarsi con quello degli altri, il bambino, in questa fascia d’età, rimane centrato su se stesso, manifestando egocentrismo di fronte al gruppo sociale.

In questa fascia d’età si trasforma anche l’intelligenza, che diventa pensiero propriamente detto. Il pensiero collettivo appare nel gioco simbolico ed è osservabile quando i bambini svolgono giochi di immaginazione e imitazione. La funzione del gioco simbolico consiste nel soddisfare l’Io, trasformando il reale in funzione dei desideri.

Fin verso i sette anni il bambino resta prelogico e supplisce alla logica con l’intuizione che si verifica mediante

“semplice interiorizzazione delle percezioni e dei movimenti sotto forma di immagini rappresentative e di esperienze mentali che prolungano in tal modo gli schemi senso-motori, senza una coordinazione propriamente razionale”<sup>153</sup>.

Piaget ha scoperto anche che il bambino costruisce le conoscenze mediante l’interazione tra il soggetto e l’oggetto, in quanto egli opera sull’oggetto e lo trasforma.

Lo psicologo afferma anche che la capacità cognitiva è legata al concetto di adattamento all’ambiente che avviene in equilibrio tra i processi di assimilazione e adattamento<sup>154</sup> e

---

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 13. Per un approfondimento sugli stadi dello sviluppo indicati da Piaget si rimanda al testo citato.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>151</sup> All’interno del presente paragrafo approfondisco, in modo particolare, questa fascia d’età in quanto è quella che comprende l’età di frequenza della scuola dell’infanzia: dai tre ai sei anni.

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>154</sup> Piaget nella sua opera alle pp. 15-16 precisa che “ogni bisogno tende 1) ad incorporare le cose e le persone all’attività propria del soggetto, quindi ad “assimilare” il mondo esterno alle strutture già costruite e 2) a riadattare queste in funzione delle trasformazioni subite, quindi, “accomodarle” agli oggetti esterni (..). Possiamo chiamare “adattamento” l’equilibrio di assimilazione ed accomodamenti”.

che lo sviluppo mentale consiste nella progressiva organizzazione e in un adattamento che si avvicina sempre più alla realtà.

Sullo sviluppo del linguaggio Piaget ha precisato che è parte dello sviluppo cognitivo e dipende, quindi, da quest'ultimo. Nella sua teoria lo sviluppo del linguaggio non è autonomo poiché è guidato dallo sviluppo del sistema cognitivo.

La relazione tra il linguaggio e il pensiero è un tema sul quale psicologi, linguisti e scienziati cognitivi si confrontano da tempo. La questione centrale è se il linguaggio sia determinante per la formazione del pensiero oppure se il pensiero sia autonomo rispetto al linguaggio.

Gli esperimenti condotti dallo psicologo sovietico Vygotskij<sup>155</sup> hanno condotto a risultati diversi da quelli di Piaget. Vygotskij ritiene che il pensiero verbale risieda proprio nel significato della parola e la trasmissione intenzionale del pensiero richieda il linguaggio umano.

Vygotskij afferma che per Piaget il nucleo essenziale di tutto lo sviluppo è l'egocentrismo infantile e che secondo lo psicologo svizzero il pensiero egocentrico si situa dal punto di vista pratico e strutturale tra il pensiero autistico, che è inconscio e non comunicabile attraverso il linguaggio, e il pensiero intelligente, che è controllato e cosciente e comunicabile attraverso il linguaggio. Il pensiero egocentrico è, quindi, autistico nella sua struttura, ma mira già all'adattamento intellettuale come il pensiero degli adulti.

Vygotskij, contrariamente a quanto sostiene Piaget, afferma che la forma primaria dell'attività intellettuale non sia il pensiero autistico, ma quello attivo, pratico e diretto e che lo sviluppo del linguaggio crei le condizioni favorevoli al pensiero autistico che permette di esercitare il pensiero.

Per Piaget l'attività del pensiero egocentrico supera quella del linguaggio egocentrico, in quanto prima dei sette - otto anni d'età il bambino non avrebbe una vita sociale e il vero linguaggio sociale è costituito da gesti e movimenti, mentre i discorsi egocentrici dopo quell'età perdono la loro importanza.

Le ricerche di Vygotskij hanno fornito una concezione della natura del linguaggio diversa da quella sviluppata da Piaget. Per Vygotskij il linguaggio egocentrico aumenta quando il bambino cerca di risolvere una difficoltà che incontra, in quanto cerca di comprenderla parlando, e questa forma di linguaggio assume la funzione di elaborazione e risoluzione di un compito. Con questo linguaggio, utilizzato per riflettere e risolvere un problema, la parola si intreccia sempre di più all'azione.

Per Piaget il linguaggio egocentrico è l'espressione dell'egocentrismo del pensiero; per Vygotskij il linguaggio egocentrico del bambino è uno dei fenomeni di passaggio dalle funzioni intersichiche a quelle intrapsichiche, ovvero dall'attività sociale a quella individuale. Inoltre, per Piaget il linguaggio egocentrico si sviluppa perché è assente la

---

<sup>155</sup> L. S. Vygotskij, *op. cit.*

socializzazione; invece, per Vygotskij nasce perché il linguaggio è inizialmente sociale<sup>156</sup>.

La somiglianza esistente tra il linguaggio egocentrico del bambino e quello interno dell'adulto è la loro funzione: essi non costituiscono una forma di linguaggio sociale, ma servono all'adattamento individuale ed il primo, con la crescita del bambino, si trasforma nel secondo.

Per Piaget la funzione sociale del linguaggio si trova alla fine dello sviluppo e non precede quello egocentrico; per Vygotskij la funzione iniziale del linguaggio è quella di comunicare e, quindi, di instaurare un legame con le persone e solo in un secondo momento si trasforma in linguaggio egocentrico. Il movimento reale del processo di sviluppo avviene dal sociale all'individuale.

Le conclusioni cui è arrivato Vygotskij sono che

“nello sviluppo ontogenetico del pensiero troviamo ugualmente delle radici differenti per l'uno e l'altro processo; nello sviluppo del linguaggio del bambino possiamo constatare senza dubbio uno “stadio preintellettivo”, come pure nello sviluppo del pensiero, uno “stadio preverbale”; fino ad un certo momento i due sviluppi seguono linee diverse, indipendenti l'una dall'altra; ad un certo punto le due linee si intersecano, dopo di che il pensiero diventa verbale e il linguaggio diventa intellettivo”<sup>157</sup>.

Vygotskij ha, inoltre, dimostrato che la formazione dei concetti scientifici del bambino in età scolare non segue il percorso di formazione dei concetti quotidiani e che ciò che afferma Piaget, secondo il quale la comparsa dei concetti scientifici soppianta quelli spontanei, non si verifica.

Lo psicologo russo afferma che i concetti scientifici nascono grazie all'istruzione e non possono comparire autonomamente nella mente del bambino e proprio nell'età scolare avviene il passaggio dalle funzioni inferiori dell'attenzione e della memoria a quelle superiori dell'attenzione volontaria e della memoria logica.

Molte ricerche psicologiche non tengono conto dell'“area di sviluppo prossimo”<sup>158</sup> grazie alla quale il bambino, sotto la guida e con l'aiuto dell'adulto, può risolvere problemi sempre più complessi. Egli afferma che l'apprendimento avviene solo quando precede lo sviluppo e, solo all'interno delle due “soglie”, quella inferiore e quella superiore di apprendimento, l'apprendimento risulta efficace.

Andreani riporta che per Piaget è il pensiero ad avere la priorità nella formazione del linguaggio,

“tuttavia per l'autore, anche se non lo dice esplicitamente, il contesto socio-culturale rimane pur sempre un elemento determinante per l'attività linguistica, in quanto influenza lo sviluppo dei processi cognitivi attraverso il superamento dell'egocentrismo infantile: tale superamento è facilitato appunto dalla socializzazione e dallo scambio reciproco dei punti di vista”<sup>159</sup>.

---

<sup>156</sup> *Ibid.*

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>158</sup> *Ibid.*

<sup>159</sup> O. Andreani, *op. cit.*, p. 376.



## Capitolo 2

### La comunicazione in ambito sociale e educativo

#### 2.1 I principi della comunicazione

##### 2.1.1 La pragmatica e gli assiomi della comunicazione

La pragmatica è un ambito che ha conosciuto uno sviluppo rapido nel corso del XX secolo. Il termine pragmatica viene definito da Levinson come una disciplina che “comprende sia gli aspetti della struttura linguistica che dipendono dal contesto sia i principi di uso e comprensione della lingua che hanno poco o niente a che fare con la struttura linguistica”<sup>160</sup>.

La nascita e l'evoluzione della pragmatica sono avvenute in fasi diverse: la prima di queste è rappresentata dall'affermarsi dello strutturalismo che ha caratterizzato il panorama linguistico in Europa dall'inizio del XX secolo ed aveva come rappresentante centrale Saussure.

Nella metà del XX secolo si è diffuso il funzionalismo, che all'inizio era strettamente correlato allo strutturalismo. In quegli anni iniziano ad affermarsi tre concetti che sarebbero stati fondamentali per la pragmatica: funzioni, contesti, atti<sup>161</sup>.

Secondo il funzionalismo il linguaggio è uno strumento di interazione sociale tra gli individui. Bazzanella afferma che

“la struttura linguistica è quindi strettamente correlata ai bisogni comunicativi ed utilizza nozioni come *marcatezza/frequenza*, *naturalizza/salienza*, in stretta relazione con la problematica contestuale ed alla nozione di “atto” del parlare inteso come agire, esercitare un'attività, su cui convergono linguisti come Emile Benveniste, filosofi come Austin e Wittgenstein, psicologi come Bühler, sociologi come Emile Durkheim”<sup>162</sup>.

Nello stesso periodo negli Stati Uniti il paradigma strutturalista viene soppiantato dalla grammatica generativa di Chomsky.

Altre discipline coinvolte nella nascita della pragmatica, oltre al filone del pragmatismo americano di cui uno dei massimi esponenti è stato Peirce<sup>163</sup>, sono la psicolinguistica ex-sovietica, con Leont'ev e Vygotskij, che aveva evidenziato l'interazione tra l'attività linguistica e la struttura sociale, e l'“approccio terapeutico alla comunicazione”<sup>164</sup> della scuola di Palo Alto, rappresentata principalmente da Watzlawick, Beavin e Jackson, che sarà oggetto di approfondimento nel presente paragrafo.

---

<sup>160</sup> S. C. Levinson, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, in C. Bazzanella, *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Bari, Laterza, 2005, p. 102.

<sup>161</sup> C. Bazzanella, *op. cit.*

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>163</sup> Bazzanella riporta a proposito di Pierce che per l'Autore “un segno indicale o indice sta in una relazione di “connessione reale” o di “coesistenza dinamica” con il suo oggetto: in altre parole, sono in un certo senso compresenti nel contesto dell'enunciato l'indice e ciò per cui esso sta. La relazione del segno come tale è in via di principio a tre posti, consiste cioè di un segno in senso stretto, dell'oggetto designato e degli interpretanti”, in C. Bazzanella, *op. cit.*, p. 103.

<sup>164</sup> C. Bazzanella, *op. cit.*, p. 115.

Anche la sociologia ha fornito un contributo allo sviluppo della pragmatica. Bazzanella<sup>165</sup>, considerando lo sfondo sociologico, propone di distinguere tra l'etnometodologia e la sociolinguistica<sup>166</sup>.

Per quanto riguarda l'etnometodologia, Garfinkel afferma

“uso il termine *etnometodologia* per riferirmi all'analisi delle proprietà razionali delle espressioni indicali e delle altre azioni pratiche in quanto continue realizzazioni contingenti delle pratiche socialmente organizzate della vita quotidiana”<sup>167</sup>.

Legato alla tradizione etnometodologica è anche il filone relativo all'analisi della conversazione e all'analisi del discorso.

Tra il 1940 e il 1970 la pragmatica si è diffusa relativamente poco e veniva considerata come una disciplina aggiuntiva alla sintassi e alla semantica. Dagli anni Settanta sono aumentati notevolmente gli studi definiti pragmatici e la pragmatica ha creato dei forti collegamenti con le scienze cognitive, con la psicologia, la linguistica, le scienze del linguaggio, la sociologia, la didattica e le scienze dell'educazione<sup>168</sup>.

Nel testo “Pragmatica della comunicazione umana”<sup>169</sup> gli Autori affermano che lo studio della comunicazione umana possa avvenire in relazione a tre settori: la sintassi, che considera i problemi relativi alla trasmissione dell'informazione, la semantica, che concerne il significato e, infine, la pragmatica perché la comunicazione influenza il comportamento.

Oltre a questi tre settori, secondo gli Autori, è importante tenere presente il contesto in cui ha luogo la comunicazione. Essi affermano che tutto il comportamento è comunicazione e la comunicazione a sua volta influenza il comportamento.

I dati della pragmatica non sono solo le parole, ma anche i loro significati, i fatti non verbali e il linguaggio del corpo.

In questo senso i sistemi interpersonali possono essere considerati come “circuiti di retroazione”<sup>170</sup>, perché il comportamento di una persona influenza ed è influenzato dal comportamento altrui; ciò al contrario della psicoanalisi classica, che considerava il comportamento come la conseguenza di forze intrapsichiche ed ignorava, quindi, la relazione tra l'individuo e l'ambiente.

Le conclusioni a cui gli Autori sono giunti è che non sia possibile applicare le nozioni psichiatriche tradizionali agli studi che hanno effettuato.

Essi espongono alcune proprietà della comunicazione che hanno risvolti interpersonali importanti e che si presentano come assiomi.

---

<sup>165</sup> *Ibid.*

<sup>166</sup> Le tematiche relative alla sociolinguistica sono state approfondite nel paragrafo sulle linee di ricerca sul linguaggio (cfr. 1.2).

<sup>167</sup> H. Garfinkel, “Che cos'è l'etnometodologia”, in P. P. Giglioli, A. Dal Lago (a cura di), *Etometodologia*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 64.

<sup>168</sup> C. Bazzanella, *op. cit.*

<sup>169</sup> P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatics of Human Communications. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York, W. W. Norton & Co., 1967; (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971).

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 24.

Il primo di questi assiomi è “l'impossibilità di non comunicare”<sup>171</sup>. Gli Autori affermano che

“c'è una proprietà del comportamento che difficilmente potrebbe essere più fondamentale e proprio perché è troppo ovvia è spesso trascurata: il comportamento non ha un suo opposto. In altre parole, non esiste un qualcosa che non sia un non-comportamento o, per dirla anche più semplicemente, non è possibile non avere un comportamento. Ora, se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare”<sup>172</sup>.

Pertanto, le inattività, i silenzi e l'immobilità posturale hanno tutti valore di messaggio e influenzano le altre persone i quali a loro volta reagiscono e comunicano trasmettendo un messaggio. Questa comunicazione può avvenire anche in modo non intenzionale, inconscio.

La comunicazione trasmette, quindi, un'informazione, ma, allo stesso tempo, impone un comportamento. Seguendo l'impostazione di Bateson<sup>173</sup> le operazioni relative all'informazione e al comportamento possono essere considerate l'aspetto di “notizia” di un messaggio, che trasmette un contenuto, e l'aspetto di “comando”, che è relativo alla relazione tra i comunicanti.

Il contesto e gli aspetti non verbali della comunicazione hanno un'importanza fondamentale nel migliorare la comprensione della “notizia”.

L'aspetto relazionale della comunicazione coincide con il concetto di metacomunicazione e la capacità di metacomunicare è un aspetto centrale nella riuscita di una comunicazione efficace.

Watzlawick e collaboratori affermano che quando una relazione è sana, l'aspetto relazionale della comunicazione passa in secondo piano, mentre, quando essa è patologica, le persone tendono a voler riaffermare la natura della loro relazione e l'aspetto di contenuto viene considerato di minore importanza.

Sulla base di tali presupposti questi Autori affermano che un altro assioma è che ogni comunicazione possiede sia una componente di contenuto, sia una di relazione e quest'ultima funge da metacomunicazione del primo.

Un altro aspetto centrale della comunicazione che evidenziano i tre Autori è quello relativo agli scambi di messaggi tra comunicanti che avvengono mediante un sistema di “punteggiatura” grazie al quale “gli organismi coinvolti (..) stabiliranno tra di loro modelli di scambio (su cui possono concordare o no) e questi modelli in realtà saranno regole contingenti che concernono lo scambio di rinforzo”<sup>174</sup>. Da tali argomentazioni gli Autori elaborano il terzo assioma della comunicazione secondo cui “la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti”<sup>175</sup>.

---

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 40-41.

<sup>173</sup> J. Ruesch, G. Bateson, *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*, New York, W. W. Norton & Company, 1951.

<sup>174</sup> P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *op. cit.*, p. 47.

<sup>175</sup> *Ibid.*, p. 51.

Nella comunicazione umana vi sono due possibilità di parlare di un oggetto: da una parte, fare riferimento a questo attribuendogli un nome, dall'altra, rappresentarlo con un'immagine. Questi due modi di comunicare corrispondono, nel primo caso, al concetto di "numerico", nel secondo caso, a quello di "analogico". Ogni qualvolta si attribuisce ad un oggetto un nome, "il rapporto tra il nome e la cosa nominata è un rapporto stabilito arbitrariamente"<sup>176</sup>.

La comunicazione analogica rappresenta, di fatto, la comunicazione non verbale ed il suo uso è spesso limitato al movimento del corpo, anziché comprendere anche le sue posizioni, i gesti, l'uso della voce, la cadenza delle parole. La comunicazione analogica, rispetto a quella numerica, è molto più recente e astratta, nonostante abbia le sue radici in periodi arcaici dell'evoluzione umana e abbia una valenza più generale della comunicazione numerica.

L'uomo è l'unico essere vivente in grado di usare modelli di comunicazione sia analogici che numerici e, se i primi vengono utilizzati principalmente nel settore della relazione, i secondi servono a scambiare informazioni sugli oggetti e a trasmettere le conoscenze nel corso del tempo.

Poiché, come affermato precedentemente, ogni comunicazione ha sia un aspetto di "contenuto", sia uno di "relazione" e questi moduli coesistono, gli Autori affermano che l'aspetto di contenuto venga trasmesso utilizzando principalmente un modulo numerico, mentre in quello di relazione prevarrà il modulo analogico.

Quando nella comunicazione umana si effettua una "traduzione" dal modello analogico a quello numerico o viceversa si verifica una significativa perdita di informazione, ciò perché il linguaggio numerico ha una sintassi molto efficace e complessa, ma è carente della semantica necessaria nel settore della relazione, mentre il linguaggio analitico possiede quest'ultima, ma la sintassi è inadeguata e determina una ambiguità nella natura della relazione. E questo costituisce il quarto assioma della comunicazione umana.

L'ultimo fra questi assiomi consiste nel fatto che "tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza"<sup>177</sup>.

Quando un'interazione è simmetrica, significa che è caratterizzata da uguaglianza e le differenze vengono minimizzate; quando, al contrario, è complementare si possono verificare due diverse posizioni, che sono determinate dal contesto sociale e culturale, in quanto una persona assume una posizione superiore e, conseguentemente, l'altra una posizione inferiore. Si pensi, ad esempio, alla relazione che vi può essere tra insegnante e alunno.

Birdwhistell<sup>178</sup> afferma che

---

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>178</sup> R. L. Birdwhistell, "Contribution of Linguistic-Kinesic Studies to the Understanding of Schizophrenia", in A. Auerbach, *Schizophrenia. An Integrated Approach*, New York, The Ronald Press Company, 1959, p. 104.

“un individuo non comunica: partecipa a una comunicazione o diventa parte di essa. Può muoversi o fare rumore (..) ma non comunicare. Parallelamente, può vedere, sentire, odorare, gustare, avere delle sensazioni – ma non comunicare. In altre parole, un individuo non produce comunicazione, ma vi partecipa. Non si deve considerare la comunicazione, in quanto sistema, sulla base di un semplice modello di azione e reazione per quanto possa essere complesso e determinato. La comunicazione, in quanto sistema, va considerata a livello transazionale”<sup>179</sup>.

La comunicazione umana consente tre possibilità di reazione da parte degli individui.

Watzlawick e collaboratori affermano che gli individui devono comunicare con altre persone per avere consapevolezza di sé. L'uomo ha, infatti, il desiderio che gli altri lo confermino per come è e per come potrebbe diventare e ha la capacità di confermare gli altri individui come essi desiderano.

Un'altra possibilità di reazione è quella del rifiuto, che implica comunque un riconoscimento, anche se limitato, dell'altro.

L'ultima possibilità, che è la più importante nella pragmatica della comunicazione umana, è la disconferma, che, diversamente dal rifiuto, nega l'esistenza dell'individuo e questo porta alla “perdita del Sé che non è niente altro che la traduzione del termine alienazione. (..) In altre parole, mentre il rifiuto equivale al messaggio “Hai torto”, la disconferma in realtà dice “Tu non esisti”<sup>180</sup>.

Gli Autori affermano che all'interno di una comunicazione, se non si risolvono eventuali discrepanze e differenze relative alla punteggiatura, questa rischia di essere fraintesa e possono sorgere dei conflitti. Alla base di tali conflitti vi può essere la convinzione secondo la quale chi parla ha un'unica visione della realtà e non accetta opinioni diverse dalle proprie e questa situazione non cambia se i comunicanti non sono in grado di metacomunicare.

### **2.1.2 I processi e i mezzi di comunicazione**

Con il termine “comunicazione” si intende il processo mediante il quale determinate informazioni o significati vengono trasferiti da uno o più individui ad altri individui.

Si tratta di un processo di interazione simbolica nel quale i messaggi vengono trasferiti sulla base di regole condivise culturalmente e socialmente.

I messaggi vengono trasmessi attraverso dei segni che possono essere di natura verbale, mediante un linguaggio di uso comune, di natura specialistica, attraverso un linguaggio tecnico e scientifico, oppure di natura non verbale, attraverso gesti, immagini e suoni inarticolati della voce.

Tra i diversi modelli teorici che analizzano i processi di comunicazione figurano, oltre al già citato modello della pragmatica della comunicazione umana, che considera il processo di comunicazione secondo uno schema non lineare, il modello stimolo-risposta, che si ispira al comportamentismo, e il modello dialogico, in cui si sottolinea lo scambio tra due attori interagenti.

---

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>180</sup> *Ibid.*, pp. 75-76.

Il concetto di comunicazione, così come definito da Luhmann, è inteso come uno scambio tra molte persone che si trovano in luoghi diversi e che non necessariamente sono in contatto tra loro.

Luhmann<sup>181</sup> afferma che

“la socialità non è un caso specifico di azione, ma è l’azione che viene costituita entro i sistemi sociali, attraverso la comunicazione e l’attribuzione, quale riduzione della complessità e indispensabile auto-semplificazione del sistema. (..) il processo di base dei sistemi sociali che produce gli elementi di cui quei sistemi si compongono può essere soltanto la comunicazione”<sup>182</sup>.

Il processo comunicativo si realizza soltanto se avviene una selezione nell’informazione e attraverso un comportamento che comunichi le informazioni.

Bühler<sup>183</sup> ritiene che la comunicazione si verifichi quando si operano tre selezioni: rappresentazione, espressione e appello. La rappresentazione indica la selezione dell’informazione da comunicare, l’espressione designa l’individuazione dell’atto che comunica l’informazione e, infine, l’appello riguarda l’attesa dell’accettazione.

Austin<sup>184</sup>, utilizzando gli stessi indicatori, parla di atti locutivi, illocutivi e perlocutivi.

Affinché una comunicazione si realizzi occorre che Ego sappia distinguere il comportamento comunicativo dal contenuto della comunicazione e Alter riesca a riconoscere la differenza tra informazione e comportamento comunicativo per utilizzarla nel processo di comunicazione.

Un altro fattore che incide nella riuscita della comunicazione è la comprensione: Luhmann afferma che “la comunicazione è possibile soltanto come processo autoreferenziale”<sup>185</sup>.

La persona che comprende deve presupporre l’autoriferimento da parte della persona che comunica per poter operare una distinzione tra l’informazione e l’atto del comunicare. Quando ciò accade, non è necessario che si verifichi con il linguaggio, ma può avvenire anche con un sorriso, con uno sguardo.

La comunicazione elabora la differenza tra informazione e atto del comunicare.

Pertanto, la comunicazione è selezione e si realizza se Ego definisce una propria condizione sulla base delle informazioni che gli sono state comunicate e la comunicazione si verifica anche se Ego la critica o la rifiuta. Se Ego comprende una comunicazione ha anche gli strumenti e le ragioni per respingerla. Soltanto la reazione conclude la comunicazione e

“un maggiore sviluppo del processo comunicativo mediante la differenziazione esige la connessione di un maggior numero di unità comunicative entro un processo – intendo qui per processo (..) il nesso temporale fra una pluralità di eventi selettivi, dovuto al condizionamento reciproco”<sup>186</sup>.

---

<sup>181</sup> N. Luhmann, *op. cit.*

<sup>182</sup> *Ibid.*, pp. 251-252.

<sup>183</sup> L’Autore è citato da N. Luhmann, *op. cit.*

<sup>184</sup> J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press, 1962; (trad. it. *Come fare cose con le parole*, Milano, Marietti, 1987).

<sup>185</sup> N. Luhmann, *op. cit.*, p. 258.

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 270.

Per conoscere, tuttavia, in che modo la comunicazione possa diventare un processo, occorre distinguere tra *temi e contributi*, in quanto i primi “fungono (..) da strutture di carattere materiale, temporale e sociale del processo di comunicazione”<sup>187</sup>, e la comunicazione si configura come un processo guidato da temi che possono essere considerati “i programmi operativi del linguaggio”<sup>188</sup>.

Luhmann afferma che

“le conquiste evolutive che intervengono nei punti di frattura della comunicazione, assolvendo alla precisa funzione di trasformare l’improbabile in probabile, saranno chiamate mezzi di comunicazione. In corrispondenza con i tre tipi di improbabilità, occorre distinguere tre diversi mezzi di comunicazione che si rendono l’un l’altro possibili, si limitano e si gravano reciprocamente di problemi indotti”<sup>189</sup>.

I sistemi della comunicazione<sup>190</sup> si definiscono mediante una distinzione tra *medium e forma*. Luhmann afferma che “quando parliamo di media della comunicazione, intendiamo sempre l’uso operativo della differenza tra substrato mediale e forma. La comunicazione è possibile solo (..) come processualizzazione di questa differenza”<sup>191</sup>.

Il medium fondamentale della comunicazione è senza dubbio il linguaggio. Il linguaggio è uno strumento caratterizzato dall’uso di segni che rispettano delle regole. Se Ego e Alter interpretano nello stesso modo l’oggetto della comunicazione allora si possono sentire “confermati”.

Basandosi sul linguaggio è stato possibile, nel tempo, elaborare anche altri mezzi di comunicazione e di diffusione quali la scrittura, la stampa e la radio.

Se si considera la comunicazione in relazione ai mezzi di comunicazione, questa non si realizza soltanto mediante il linguaggio, ma anche attraverso istituzioni complementari al linguaggio quali, appunto, i mezzi di comunicazione che consistono in codici di simboli generalizzati sulla base dei quali si costruiscono le aspettative reciproche.

I media della comunicazione simbolicamente generalizzati<sup>192</sup> si differenziano a seconda che presuppongano la doppia appartenenza a entrambe le posizioni sociali, Ego e Alter. La teoria dei mezzi di comunicazione generalizzati in termini simbolici<sup>193</sup> indaga ad un livello macrosociologico la scelta tra accettazione e rifiuto di una comunicazione. I mezzi di comunicazione generalizzati a livello simbolico usano delle generalizzazioni per evidenziare il legame tra fra selezione e motivazione.

Luhmann indica come mezzi di comunicazione la verità, l’amore, il binomio proprietà/denaro, e il binomio potere/diritto. Ognuno di questi ambiti presenta dei valori

---

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 277.

<sup>190</sup> N. Luhmann, R. De Giorgi, *Teoria della società*, Milano, FrancoAngeli, 2003(11).

<sup>191</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>192</sup> Luhmann e De Giorgi affermano a p. 105 del testo citato che “con l’espressione “simbolicamente generalizzati” seguiamo una formulazione che risale a Parsons (..). Con “simbolico” Parsons intende riferirsi alla differenza tra Ego e Alter, cioè alla dimensione sociale; con “generalizzati” si riferisce alla distinzione delle situazioni, cioè alla dimensione materiale del senso che di volta in volta viene processualizzato”.

<sup>193</sup> N. Luhmann, *op. cit.*

e dei modelli di comportamento che sono necessari a regolare le diverse modalità delle interazioni sociali, riducendone la complessità.

Per chiarire tale concetto riporto di seguito il seguente schema<sup>194</sup>.

Ego		
Alter	Esperienza	Azione
Esperienza	Ae → Ee Verità Valori	Ae → Ea Amore
Azione	Aa → Ee Proprietà/Denaro Arte	Aa → Ea Potere/Diritto

Luhmann e De Giorgi affermano che occorre tenere conto di

“quattro diverse costellazioni: 1) attraverso la comunicazione della sua esperienza interiore Alter attiva una corrispondente esperienza interiore di Ego; 2) l’esperienza interiore di Alter porta ad un corrispondente agire di Ego; 3) l’agire di Alter viene solo interiormente vissuto da Ego e 4) l’agire di Alter provoca un corrispondente agire di Ego. Quando parliamo di “corrispondenza” (..) intendiamo (..) solo una complementarità”<sup>195</sup>.

Se prendiamo a riferimento i valori, questi hanno la funzione di garantire nelle situazioni comunicative un orientamento alle azioni.

Luhmann afferma che

“il linguaggio, i mezzi di diffusione e i mezzi di comunicazione generalizzati a livello simbolico sono dunque conquiste evolutive che motivano e incrementano, in reciproca dipendenza gli uni dagli altri, le prestazioni in materia di elaborazione delle informazioni che possono essere svolte attraverso la comunicazione sociale”<sup>196</sup>.

### 2.1.3 I modelli dell’interazione

Goffman<sup>197</sup> definisce il suo stesso metodo di ricerca “osservazione asistematica, naturalistica”.

Per l’Autore è fondamentale l’osservazione sistematica diretta e l’osservazione asistematica intesa come “visione” di materiale documentale di articoli e di diari scritti dalle persone.

Per Goffman il metodo naturalistico consiste nell’abbandonare una prospettiva valutativa e rimanere il più possibile fedele al fenomeno che si sta studiando, al fine di cogliere il

<sup>194</sup> La tabella è tratta da N. Luhmann, R. De Giorgi, *op. cit.*, p. 120.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 121.

<sup>196</sup> N. Luhmann, *op. cit.*, p. 279.

<sup>197</sup> E. Goffman, *Relations in public: microstudies of the public order*, New York, Basic Books, 1971; (trad. it. *Relazioni in pubblico*, Milano, Bompiani, 1981).



punto di vista dei soggetti osservati. Per tale ragione Goffman è stato accusato di procedere in modo poco scientifico.

L'Autore nei suoi testi ha utilizzato le metafore per far sì che le interazioni fossero studiate in chiave interpretativa.

La prospettiva teorica di Goffman si colloca tra quella strutturale e quella dell'interazionismo simbolico.

Secondo la prospettiva strutturale, le unità di analisi sono i ruoli e le strutture sociali in base ai quali l'individuo si adeguerebbe al ruolo che ha interiorizzato nel processo di socializzazione e si conforma, pertanto, alle aspettative altrui.

Secondo l'approccio interazionista le unità di analisi sono gli individui e i gruppi sociali e, il modo in cui la persona si adegua ad un ruolo, diventa oggetto di ricerca. In base a tale approccio l'individuo costruisce il suo ruolo durante l'interazione e lo modifica sulla base del suo rapporto con gli altri. Giglioli<sup>198</sup> afferma che "mentre il modello strutturale è fondato sulla *performance* ideale, quello interazionista esamina piuttosto il concreto comportamento degli attori"<sup>199</sup>.

Goffman afferma che le interazioni con le altre persone avvengono sulla base di regole, rituali, ma anche di falsificazioni che hanno come obiettivo la definizione di una determinata situazione. Le regole, che, di norma, sono condivise, costituiscono una struttura sovraordinata e consentono all'individuo di agire nella società, mentre per "situazioni", Goffman intende quell'insieme di regole che guidano il comportamento dell'individuo nelle interazioni.

Secondo l'Autore l'ordine dell'interazione segue regole diverse da quelle degli ordini strutturali e culturali. Le regole dell'interazione possono variare nel corso del tempo e nelle diverse culture, ma governano sempre le relazioni che costituiscono l'oggetto privilegiato di studio di Goffman.

Goffman<sup>200</sup> afferma che

"quando un individuo viene a trovarsi alla presenza di altre persone, queste, in genere, cercano di avere informazioni sul suo conto o di servirsi di quanto già sanno di lui. È probabile che il loro interesse verta sul suo status socio-economico, sulla concezione che egli ha di sé, sul suo atteggiamento nei loro confronti, sulle sue capacità, sulla sua serietà (...)"<sup>201</sup>.

Se l'individuo non è conosciuto, le persone possono raccogliere informazioni dal suo comportamento e dal suo aspetto ed applicare alla persona degli stereotipi. Se, invece, l'individuo è già conosciuto, le persone agiscono sulla base delle caratteristiche che il soggetto ha manifestato in precedenza.

In ogni situazione i partecipanti all'interazione tendono a proiettare nella situazione l'immagine di sé che ritengono più adeguata e per raggiungere tale scopo si comportano

---

<sup>198</sup> P. P. Giglioli, "Self e interazione nella sociologia", in E. Goffman, *Strategic Interaction*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1969; (trad. it. *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971)..

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. XXIV.

<sup>200</sup> E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1959; (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969).

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 11.

in modo tale da dare l'impressione che tale immagine sia quella che effettivamente li rappresenti meglio.

Goffman ha, anche, indagato in che modo gli individui definiscono una situazione e le attribuiscono un senso di realtà<sup>202</sup>.

Il *framework* è uno schema interpretativo che un soggetto utilizza per riconoscere degli eventi e Goffman afferma che “qualunque sia il grado di organizzazione, ogni *framework* primario ci permette di collocare, percepire, identificare ed etichettare un numero infinito di situazioni concrete”<sup>203</sup>.

I *framework* possono essere di due tipi: i primi permettono, ad esempio, di interpretare gli eventi fisici; i secondi consentono di analizzare e interpretare le azioni umane e le interazioni quotidiane.

Interpretare correttamente un *frame* non è semplice e l'individuo può commettere degli errori e agire conseguentemente in modo sbagliato.

Un concetto di fondamentale importanza nell'analisi del *frame* è *key*. Per definire tale concetto Goffman afferma

“mi riferisco qui all'insieme di convinzioni sulla base delle quali una data attività, già significativa in termini di una qualche struttura primaria, viene trasformata in qualcosa modellato su questa attività, ma visto dai partecipanti come qualcos'altro. Il processo di trascrizione può essere chiamato *keying*”<sup>204</sup>.

Il processo di trasformazione avviene attraverso materiali già significativi e avrà delle parentesi temporali che definiranno quando la trasformazione dovrà iniziare e quando dovrà terminare e stabiliscono chi partecipa all'attività.

Goffman definisce, inoltre, quali siano i *keys* fondamentali utilizzati nella società: finzione (*make-believe*), competizioni (*contests*), cerimoniali (*ceremonials*), prove tecniche (*technical redoinings*) e rifondazioni (*regroundings*)<sup>205</sup>.

L'Autore afferma, quindi, che il senso di realtà che traiamo dalle interazioni non è necessariamente sempre lo stesso e sempre corretto, in quanto le definizioni della situazione possono essere “falsificate”.

Goffman parla di diversi modi in cui si può rompere un *frame* facciale. Ciò si può verificare quando l'individuo si accorge che il ruolo che interpreta è troppo distante da sé oppure quando, in una falsificazione, non si riesce più a sostenere la parte.

L'esperienza di un individuo in un *frame* può far sì che egli aumenti o diminuisca il suo coinvolgimento nella situazione. Nella vita reale l'individuo ha, infatti, bisogno di fare accettare un'immagine di sé che riversa nelle situazioni. Goffman afferma che la presentazione di sé richiede una “facciata” che può essere definita come “quella parte

---

<sup>202</sup> E. Goffman, *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, New York, Harper & Row, 1974; (trad. it. *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Roma, Armando, 2006(2)).

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 88.

della rappresentazione dell'individuo che di regola funziona in maniera fissa e generalizzata allo scopo di definire la situazione per quanti lo stanno osservando"<sup>206</sup>.

Allo stesso modo nelle rappresentazioni teatrali si usa il termine "facciata personale" per designare elementi quali, ad esempio, il genere, l'età, le caratteristiche razziali, l'espressione del viso e i gesti. Alcuni elementi quali, ad esempio, le caratteristiche razziali, rimangono immutati nel tempo, mentre altri, come le espressioni del viso, variano. Poiché quando un attore interpreta un determinato ruolo sociale capisce che questo è legato ad una particolare facciata, è importante cercare di "non perdere la faccia", ovvero di non perdere un'immagine che è positiva perché ciò potrebbe provocare imbarazzo e vergogna.

Nelle interazioni, di norma, ogni partecipante tenta di mantenere il proprio posto attraverso un equilibrio di formalità e informalità.

Tuttavia, queste interazioni non potrebbero avere luogo se non vi fossero delle regole che "governano" gli incontri tra gli individui.

Le funzioni delle interazioni sono essenzialmente tre: la prima riguarda il fatto che nell'interazione l'individuo trova conferma del proprio *self*<sup>207</sup>, in quanto gli altri individui gli "rimandano" una certa immagine; le interazioni permettono, inoltre, di svolgere diverse attività della vita quotidiana che, senza il dominio delle regole, sarebbero dominate dal caos; in terzo luogo, la funzione delle interazioni tramite le regole è necessaria per preservarsi da eventuali aggressioni e azioni ritenute socialmente improprie.

Le regole costituiscono, quindi, un aspetto basilare delle relazioni.

Giglioli<sup>208</sup> classifica le regole delle interazioni elaborate da Goffman e le suddivide nel seguente modo:

- ❖ le regole che si applicano durante gli incontri, quindi quali siano i doveri e i diritti dei partecipanti, come iniziano e terminano le interazioni;
- ❖ le regole relative alla conversazione dal punto di vista dei turni di parola, il linguaggio utilizzato, gli argomenti e i temi che vengono trattati;
- ❖ le norme di deferenza e di contegno;
- ❖ le norme relative al coinvolgimento nelle situazioni.

Questo insieme di regole costituisce per Goffman la base della socialità, la possibilità di esprimersi, di fare parte del mondo. Frequentemente gli atti che compiamo, o che compiono gli altri, sembrano essere privi di significato, ma in realtà, sono riconducibili alle regole evidenziate da Goffman stesso e che si ripresentano in maniera costante.

L'individuo è, così, sempre pronto ad interagire, in quanto ha acquisito le regole delle interazioni. Pertanto, l'analisi dell'interazione sociale si presenta come costituita da

---

<sup>206</sup> E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, p. 33.

<sup>207</sup> P. P. Giglioli, "Self e interazione nella sociologia", in E. Goffman, *Modelli di interazione*, pp. XVII-XVIII. Giglioli afferma che "per Goffman la natura del *self* e la natura dell'interazione sono due temi strettamente connessi. Il *self* si esplica durante l'interazione, essa fornisce il materiale simbolico attraverso il quale il *self* proiettato da un individuo viene confermato o discredito, (...) Sebbene la nozione di *self* richiami esplicitamente anche una teoria di ordine psicologico, questa è quasi completamente assente dall'opera di Goffman. (...) Come egli afferma (...) la sua attenzione è concentrata non sugli "uomini e i loro momenti, ma sui momenti e i loro uomini".

<sup>208</sup> *Ibid.*

molteplici dimensioni tra loro in relazione e all'interno delle quali le persone cercano di attribuire un significato al proprio agire quotidiano.

## **2.2 L'analisi della conversazione dal punto di vista sociologico e pedagogico**

### **2.2.1 Principi di base dell'analisi della conversazione**

L'analisi della conversazione può essere considerata come un aspetto interessante della ricerca etnometodologica, di rilevanza sociologica.

L'oggetto dell'etnometodologia “consiste nell'analisi del ragionamento e delle conoscenze di senso comune in rapporto al problema dell'ordine sociale”<sup>209</sup>.

In una prospettiva etnometodologica, quindi, le caratteristiche del mondo sociale non vengono ricondotte a azioni individuali, ma al modo in cui il mondo viene costruito durante le interazioni.

Garfinkel<sup>210</sup> afferma che le pratiche utilizzate dai membri di una società per attribuire un senso al mondo sociale, ovvero per renderlo *accountable*<sup>211</sup>, possiedono due caratteristiche: indicialità<sup>212</sup> (*indexicality*) e riflessività. Per l'Autore è importante studiare quali pratiche vengono messe in atto dalle persone affinché possano usare con successo comportamenti e espressioni indicali nelle interazioni.

Gli etnometodologi affermano che le teorie sociologiche tradizionali nell'analisi delle interazioni utilizzino un metodo di spiegazione deduttivo e che non sono costituite da espressioni indicali, ma da frasi letterali che sono indipendenti dal contesto.

Gli studiosi di etnometodologia ritengono che situazioni molto simili tra loro possano essere costruite in modo diverso dalle persone che ne prendono parte e che il significato di regole e di contesto varino a seconda degli individui.

Spesso il sociologo osservatore, nel cercare di applicare categorie generali a eventi particolari, non considera l'importanza del contesto e della sua unicità.

L'attività di osservazione è priva di significato se non si tiene conto che l'osservatore dispone di sistemi di percezione che selezionano inevitabilmente la realtà.

Garfinkel sostiene, quindi, che la sociologia tradizionale trascura l'analisi intesa come interpretazione.

Egli afferma che

“l'etnometodologia cerca di considerare le attività pratiche, le circostanze pratiche e il ragionamento sociologico pratico come argomenti di indagine empirica e, attribuendo alle attività più ordinarie della vita quotidiana l'attenzione generalmente accordata agli eventi straordinari, cerca di apprendere qualcosa su tali attività come fenomeni legati degni di studio in quanto tali. La sua tesi fondamentale è

---

<sup>209</sup> P. P. Giglioli - A. Dal Lago (a cura di), *op. cit.*, p. 11.

<sup>210</sup> H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice Hall, 1967, in P. P. Giglioli - A. Dal Lago (a cura di), *op. cit.*

<sup>211</sup> Giglioli e Dal Lago suggeriscono di tradurre il termine “*accounting*” che si riferisce al concetto di attribuzione di senso al mondo sociale e che “*accountable*” riguarda i problemi di adeguatezza dei membri di una società.

<sup>212</sup> Giglioli e Dal Lago affermano che con il termine “*indicalità*” Garfinkel esplicita che il significato di ogni “*account*” è legato al contesto in cui viene prodotto.

che le attività attraverso cui i membri della società producono e gestiscono situazioni di relazioni quotidiane organizzate sono identiche ai procedimenti usati dai membri per renderle “spiegabili” (*account-able*)<sup>213</sup>.

Una scienza della società non può non avere come oggetto di studio anche il linguaggio, e nonostante quest’ultimo sia una risorsa fondamentale per i sociologi, esso è ancora poco esplorato.

Nel 1955 il filosofo inglese Austin afferma di essere interessato all’analisi dell’enunciato considerato come un brano di discorso<sup>214</sup>. Egli introduce una categoria di enunciati che ha chiamato performativi<sup>215</sup>.

Il mutamento di paradigma avviene con il passaggio dal linguaggio come rappresentazione al linguaggio come azione. Il linguaggio può essere visto e studiato come un’attività, come esecuzione di azioni. Austin giunge alla tesi che ogni dire è anche un fare.

Nell’introduzione al testo di Austin, Penco e Sbisà<sup>216</sup> scrivono che l’Autore, avendo studiato a Oxford, università per tradizione aristotelica, i testi di Aristotele sono diventati per lui una fonte di ispirazione: gli scritti di Aristotele mostrano che l’analisi del significato deve avvenire considerando il contesto e in tale ottica spiegare il contesto significa attribuire una spiegazione alle attività che riguardano i diversi usi della parola. Austin sostiene che la corrispondenza tra il linguaggio e i fatti appartenga ad una questione più generale che non riguarda solo il discorso assertivo; non si può affermare una totale corrispondenza tra parole e fatti, ma si può parlare di convenzioni che fanno corrispondere le frasi a certi tipi di situazioni.

Austin afferma che

“l’atto di enunciare le parole è, infatti, di solito un, o anche il fatto, dominante nell’esecuzione dell’atto, l’esecuzione del quale è anche l’oggetto dell’enunciato, ma è lungi dall’essere solitamente, se mai lo possa essere, l’unica cosa necessaria affinché l’atto sia considerato eseguito. In generale, è sempre necessario che le circostanze in cui vengono pronunciate le parole siano in un certo modo, o in più modi, appropriate, ed è generalmente necessario che o il parlante stesso o altre persone eseguano anche certe altre azioni, azioni “fisiche” o “mentali” o anche atti consistenti nel pronunciare altre parole”<sup>217</sup>.

Austin suggerisce che alcuni discorsi possano essere analizzati come esecuzione di alcune attività e in questa concezione il linguaggio non è più soltanto uno strumento di descrizione della realtà.

In riferimento al tipo di unità di analisi da considerare, Austin propone di utilizzare le attività e, quindi, un insieme di enunciati performativi. Infatti, l’atto del discorso integrale è il fenomeno che si cerca di chiarire.

---

<sup>213</sup> H. Garfinkel, “Che cos’è l’etnometodologia”, in P. P. Giglioli - A. Dal Lago (a cura di), *op. cit.*, p. 55.

<sup>214</sup> R. Tyner, “Parole, enunciati e attività”, in P. P. Giglioli, A. Dal Lago (a cura di), *op. cit.*

<sup>215</sup> J. L. Austin, *op. cit.*

<sup>216</sup> C. Penco - M. Sbisà, “Introduzione”, in J. L. Austin, *op. cit.*

<sup>217</sup> J. L. Austin, *op. cit.*, p. 12.

Turner<sup>218</sup>, partendo dal lavoro di Austin, afferma che ogni scambio di enunciati può essere considerato come un compiere qualcosa con le parole; durante le loro conversazioni i membri riconoscono le loro azioni basandosi su risorse culturali.

I sociologi nelle loro analisi devono riconoscere le procedure che utilizzano i membri di una conversazione nel compiere attività; inoltre, il sociologo, quando analizza “scene naturali”, non nega la sua competenza nel fare senso di tali attività, ma le spiega e tale spiegazione permette di scoprire le procedure che i membri utilizzano nel compiere delle attività oppure permette di individuare delle nuove situazioni. Quindi, il punto di partenza dell’analisi della conversazione è quello di considerare il parlato e il linguaggio un tipo di attività ordinaria che si svolge nel mondo sociale.

Nell’analisi della conversazione l’aspetto importante è il parlato come attività e non solo come un prodotto individuale cognitivo.

L’analisi linguistica tradizionale studiava il linguaggio muovendo dalla conoscenza, dall’interpretazione e dalla simbolizzazione. L’analisi della conversazione costituisce una rottura rispetto al tradizionale approccio dell’analisi linguistica e ha dimostrato che occorre utilizzare un apparato concettuale diverso da quello che si impiega per un testo scritto.

Uno degli ambiti oggetto di studio dell’analisi della conversazione è rappresentato dal turno di parola. Quando due persone parlano tra loro ciascuna ha il compito di dire qualcosa e di dirlo in modo ordinato rispettando i turni di parola. La capacità di evitare sovrapposizioni è legata alla capacità di anticipare ciò che dirà e farà l’interlocutore.

Fele<sup>219</sup> afferma che

“un turno possiede quello che viene definito il carattere di *prevedibilità* (...). Si tratta della capacità che l’interlocutore ha di stimare, sulla base degli elementi presenti-fino-a-questo-momento, il verosimile punto di arrivo dell’unità discorsiva”<sup>220</sup>.

L’alternanza dei turni è, quindi, il fenomeno di base della conversazione. Secondo l’approccio etnometodologico lo studio del modo in cui le persone si alternano a parlare non avviene secondo un sistema astratto di regole, come avviene per gli atti linguistici, ma secondo una processualità non descritta in modo statico<sup>221</sup>.

Nelle conversazioni l’alternanza dei turni varia mediante un meccanismo di coordinamento e di sincronizzazione.

Sacks, Schegloff e Jefferson<sup>222</sup> affermano che è fondamentale tenere conto dell’aspetto temporale: i partecipanti alla conversazione hanno a disposizione un insieme di opzioni ordinate e ricorsive che mettono in atto.

---

<sup>218</sup> R. Tyner, “Parole, enunciati e attività”, in P. P. Giglioli - A. Dal Lago (a cura di), *op. cit.*

<sup>219</sup> G. Fele, “L’analisi della conversazione come una sociologia particolare”, in R. Galatolo - G. Pallotti (a cura di), *La conversazione. Un’introduzione allo studio dell’interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

<sup>220</sup> *Ibid.*, pp. 27-28.

<sup>221</sup> H. Sacks - E. A. Schegloff - G. Jefferson, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, *Language*, 50(4), 1974, pp. 696-735.

<sup>222</sup> *Ibid.*

Il passaggio del turno avviene, di norma, nei punti in cui i parlanti possono completare i turni altrui, ma può verificarsi che vi siano silenzi tra un turno e l'altro.

L'alternanza dei turni nella conversazione ci fornisce informazioni solo sulle risorse che i parlanti hanno a disposizione per parlare in modo ordinato, ma non ci fornisce indicazioni sul fatto che la conversazione avvenga attraverso scambi comunicativi paritari.

Heritage<sup>223</sup> afferma che

“il meccanismo che viene descritto nell'analisi della conversazione permette sia una soluzione coercitiva sia una soluzione paritaria dello scambio conversazionale, sia il conflitto sia la cooperazione; esamina quella che è stata definita, in modo appropriato, un'architettura dell'intersoggettività, il quadro che permette che gli scambi tra le persone, di qualsiasi carattere essi siano, possano avvenire”<sup>224</sup>.

Esistono essenzialmente due fattori che possono minacciare l'andamento positivo della conversazione: i silenzi e le pause tra i parlanti, oppure che questi parlino contemporaneamente.

La persona che inizia a parlare conquista, di fatto, il turno di parola e se l'altro interlocutore comincia a parlare prima che questi abbia terminato compie una violazione. Un'altra difficoltà, oltre ai problemi di coordinamento e di passaggio di turno, riguarda la coerenza e il significato e come avvenga la comprensione reciproca tra parlanti.

A differenza delle classiche teorie filosofiche del significato, l'analisi della conversazione non utilizza delle teorie di significato per spiegare la comprensione reciproca tra parlanti nell'interazione, ma indaga come le persone si comportino in maniera reciproca mentre stanno parlando e cercando di comprendere.

Fele afferma che

“il principio indicato nell'analisi della conversazione è quello stesso della sequenzialità, il succedersi temporale di elementi inseriti in una serie percepita come tale. L'adiacenza delle azioni è la vera risorsa dei conversatori”<sup>225</sup>.

L'analisi della conversazione parte dall'osservazione che il parlato avvenga con ordine, rispettando i turni, con poche pause e sovrapposizioni.

Schegloff<sup>226</sup> ritiene che le conversazioni frequentemente si basino su segnali che hanno la funzione di mettere d'accordo i partecipanti. L'osservazione di questi meccanismi si fonda su dati quali trascrizioni di conversazioni acquisiti attraverso strumenti audio e/o video.

---

<sup>223</sup> J. Heritage (a cura di), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1974, in R. Galatolo - G. Pallotti (a cura di), *op. cit.*

<sup>224</sup> R. Galatolo - G. Pallotti (a cura di), *op. cit.*, pp. 32-33.

<sup>225</sup> G. Fele, “L'analisi della conversazione come una sociologia particolare”, in R. Galatolo - G. Pallotti (a cura di), *op. cit.*, p. 38.

<sup>226</sup> E. Schegloff, “Discourse as an interactional achievement: some uses of “uh Huh and other things that come between sentences”, in D. Tannen, *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*, Washington DC, Georgetown University Press, pp. 71-93, R. Galatolo - G. Pallotti (a cura di), *op. cit.*

Se si osservano un certo numero di conversazioni naturali, si può notare che i parlanti si alternano di volta in volta, in modo ordinato e questo significa che sono i parlanti stessi che, di norma, riescono a stabilire quando un turno è completo e può iniziare il successivo.

Nell'analisi della conversazione si può verificare anche che un parlante mantenga a lungo il proprio turno e in tal modo sospende il meccanismo di alternanza dei turni e questo viene definito come "turno esteso".

Schegloff individua coppie di turni che frequentemente si trovano abbinati: questi sono costituiti da coppie di saluti, da richieste-risposte, offerte-accettazioni, scuse e minimizzazioni. Queste coppie sono definite adiacenti, in quanto ogni parte della coppia è rilevante grazie all'altra e, qualora la seconda parte sia assente, questa assenza ha un suo significato.

Alcune coppie adiacenti hanno, nella seconda parte della coppia, due possibili alternative: è il caso, ad esempio, dell'offerta o dell'invito, che possono essere seguiti da accettazione o rifiuto della richiesta. Quando la seconda parte manifesta un'accettazione o un accordo, queste alternative sono definite "preferite", mentre quelle come il rifiuto o un disaccordo, sono chiamate "dispreferite"<sup>227</sup>. L'accordo può essere definito, però, un'azione dispreferita se è seguita da un'autocritica.

Orletti<sup>228</sup> afferma che l'analisi conversazionale non accetta l'idea di un contesto preconstituito che influisce sull'interazione tra i parlanti. Ritiene che non sia il contesto a determinare l'interazione, ma sia l'interazione stessa a modellarlo.

Gli elementi del contesto di cui il ricercatore deve tenere conto vengono rilevati sulla base di che cosa sia importante per i partecipanti stessi.

Negli anni Ottanta e all'inizio degli anni Novanta l'analisi della conversazione è stata oggetto di critiche, in quanto si riteneva che non considerasse "il contesto socio-etnografico più ampio, spesso in rapporto alla problematica collocazione di questo approccio nella dicotomia classica macro/microsociologie"<sup>229</sup>.

### **2.2.2 Interazione verbale nella scuola**

Questo paragrafo è dedicato allo studio dell'interazione in classe che costituisce un ambito che è stato frequentemente trascurato negli approcci sociologici e pedagogici tradizionali: esso mira a indagare come avvengano l'interazione e la comunicazione tra insegnanti e alunni e tra alunni e alunni.

Il rapporto tra scolarizzazione e stratificazione sociale può essere ricondotto alle dinamiche in classe e al lavoro concreto dell'insegnante.

---

<sup>227</sup> L. Gavioli, "Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione", in R. Galatolo - G. Pallotti (a cura di), *op. cit.*

<sup>228</sup> F. Orletti (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994.

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 70.



Fele afferma che “quando si parla di interazione in classe si fa in genere riferimento all’esistenza di un sistema speciale, peculiare, la classe scolastica, con le relazioni che lo costituiscono”<sup>230</sup>.

La sociologia dell’educazione per molto tempo ha trascurato di esaminare quello che avveniva nelle classi, in quanto gli oggetti di interesse erano i prodotti del sistema, e non i processi, anche se è ormai riconosciuto che la classe scolastica costituisca un sistema sociale autonomo<sup>231</sup>.

Nella prima metà del XX secolo l’insuccesso scolastico veniva attribuito a variabili biologiche e ciò grazie all’utilizzo di test di intelligenza, mentre negli anni Sessanta è il contesto familiare ad essere ritenuto la causa dell’insuccesso: la posizione che occupa la famiglia nel sistema di stratificazione sociale è in grado di predire il successo o l’insuccesso scolastico del bambino e si inizia a riflettere sul ruolo del linguaggio nei processi di esclusione<sup>232</sup>.

Labov<sup>233</sup>, a differenza di Bernstein, sostiene che ogni varietà linguistica veicola comunque concetti e rappresentazioni astratte. Per il primo Autore non esiste, quindi, un deficit grammaticale nei bambini che non parlano la lingua standard e, dunque, la lingua non può essere ritenuta l’unica causa del successo o dell’insuccesso scolastico. In tale ottica il problema parte, quindi, dalla scuola che trova inadeguato il linguaggio utilizzato da alcuni alunni, ma ciò non significa che questi abbiano un linguaggio impoverito.

Gli studi di sociolinguistica hanno iniziato a considerare la classe come un luogo molto importante per i processi di apprendimento e il contesto familiare non è più visto come l’unico ambiente che favorisce lo sviluppo del linguaggio, ma vengono ritenute fondamentali le interazioni con gli insegnanti e con i pari.

L’analisi dell’interazione verbale nella classe scolastica ha avuto i suoi inizi nella cultura pedagogica statunitense e alla base di tale analisi risiedeva il tentativo di definire in maniera precisa parametri che permettessero di giudicare l’efficienza dell’insegnante e il clima della classe.

Le ricerche sulla *teacher effectiveness*<sup>234</sup> tentano di individuare dei criteri di valutazione sull’efficienza degli insegnanti.

Flanders<sup>235</sup> definisce gli studi sulla *teacher effectiveness* come “un’area di ricerca che si occupa dei nessi fra le caratteristiche degli insegnanti, gli atti di insegnamento e i loro effetti educativi sull’insegnamento nella classe”<sup>236</sup>.

---

<sup>230</sup> G. Fele - I. Paoletti, *L’interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 17.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>232</sup> Per approfondimenti sui processi di esclusione sociale a partire dall’uso del linguaggio verbale si rimanda alla teoria di B. Bernstein contenuta nel paragrafo 1.2.1.

<sup>233</sup> W. Labov, “The logic of nonstandard English”, in *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*, 22, pp. 1-31, 1969, in G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*

<sup>234</sup> E. Becchi, “Introduzione”, in E. Amidon - E. Hunter, *Improving Teaching. The Analysis of Classroom Verbal Interaction*, New York, Rinehart and Winston, 1966; (trad. it. *L’interazione verbale nella scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 1971, p. 13).

<sup>235</sup> N. A. Flanders, “Teacher effectiveness”, in R. L. Ebel (a cura di), *Encyclopedia of Educational Research*, London, McMillan, 1969, IV, in E. Amidon - E. Hunter, *op. cit.*

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 1423.

Di notevole importanza sono stati gli studi di Lewin<sup>237</sup> che ha indagato come gruppi di bambini siano influenzati nei loro comportamenti in conseguenza della guida di un *leader* adulto, a seconda che tenga un comportamento democratico o autoritario o di *laissez-faire*. I risultati di tali ricerche hanno permesso di concludere che esiste un rapporto diretto fra lo stile di guida del *leader* adulto, che frequentemente è l'insegnante, e il livello di rendimento comune del gruppo: il gruppo democratico ha svolto maggiori attività degli altri due perché aveva chiaro, fin dall'inizio, quali fossero gli obiettivi della propria attività.

Un altro contributo interessante allo studio delle interazioni in classe deriva dalle ricerche di Anderson<sup>238</sup> che ha analizzato le interazioni tra gli educatori e i bambini della scuola dell'infanzia. I risultati di tali indagini hanno evidenziato che i docenti manifestano essenzialmente due tipi di condotte: la condotta dominante e quella socialmente integrante.

La condotta dominante utilizza tecniche autoritarie e non tollera né punti di vista diversi, né la cooperazione degli altri nel raggiungimento degli obiettivi; al contrario, il comportamento socialmente integrante è cooperativo, rispetta le differenze ed è stimolante. Anderson ha dimostrato che il comportamento dominante provoca comportamento dominante e impedisce l'apprendimento, mentre il comportamento integrante lo promuove.

Il più famoso dei modelli di osservazione che prevedono la codifica di categorie predefinite è il sistema di analisi dell'interazione di classe di Flanders<sup>239</sup>.

Il modello di osservazione di Flanders comprende dieci categorie di cui sette dedicate al comportamento dell'insegnante, due al comportamento degli alunni e una residuale, ovvero che non può essere classificata negli altri due casi (ad esempio, viene utilizzata per codificare i momenti di silenzio oppure i momenti di confusione).

Attraverso l'utilizzo di questo modello è stato possibile rilevare il *classroom climate* che Flanders intende come

“quell'atteggiamento generalizzato nei confronti dell'insegnante e della classe che gli allievi hanno in comune, al di là delle differenze individuali. Lo svilupparsi di questi atteggiamenti deriva dall'interazione sociale nella classe”<sup>240</sup>.

Il concetto di clima indica la qualità delle relazioni tra insegnanti e alunni e tale clima dipende frequentemente dal comportamento del *leader*, ovvero dall'insegnante: è proprio tale comportamento che diventa oggetto di analisi, in quanto Flanders afferma che nella struttura della classe, anche se in apparenza i rapporti sono democratici, è presente comunque dipendenza degli alunni dall'insegnante.

---

<sup>237</sup> K. Lewin - R. Lippit, “An Experimental Approach to the Study of the Autocracy and Democracy. A Preliminary Note”, *Sociometry*, I, 1939, pp. 293-300.

<sup>238</sup> H. H. Anderson, “An Experimental Study of Dominative and Integrative Behavior in Children of preschool age”, *Journal Sociology Preschool*, VIII, 1937, pp. 335-345, in E. Amidon - E. Hunter, *op. cit.*

<sup>239</sup> N. A. Flanders, *Analyzing Teaching behaviour*, Reading, Addison - Wesley, 1970.

<sup>240</sup> N. A. Flanders, “Teacher Influence in the Classroom”, in J. B. Hough - E. J. Amidon, *Interaction analysis*, Reading, Addison-Wesley, 1967, in E. Amidon - E. Hunter, *op. cit.*, pp. 22-23.

Nella griglia di Flanders esiste una distinzione tra giudizi direttivi e non direttivi del docente: egli afferma che l'uso di condotte eccessivamente direttive è dannoso per gli alunni poco indipendenti.

Il modello di Flanders è stato criticato per numerose ragioni tra le quali figura il fatto che tale griglia di osservazione rileva principalmente il comportamento dell'insegnante e in misura minore quello dell'alunno; è, inoltre, assente una contestualizzazione sociale e temporale dei dati raccolti e il modello possiede un insieme di categorie predefinite che non permettono di rilevare molti altri comportamenti e attività che si manifestano nella classe.

Gli psicologi americani hanno indagato in che modo la relazione tra insegnante e alunni vari via via che il docente diventa più esperto nel suo lavoro. Tali studi hanno evidenziato che all'inizio i docenti parlano per un tempo maggiore rispetto a quando acquistano esperienza<sup>241</sup>. Inoltre, nei primi anni di insegnamento, gli insegnanti sono più permissivi, mentre dedicano più importanza alla trasmissione delle informazioni quando si sale nei livelli scolari.

Un'altra indagine sull'interazione verbale è quella di Gardner e Cass<sup>242</sup> nella fascia prescolare all'interno della quale hanno tentato di analizzare gli aspetti intellettuali, affettivi e sociali del comportamento dell'insegnante nella scuola dell'infanzia in cui le attività libere sono in misura maggiore rispetto a quelle strutturate. Tale ricerca dimostra che sia possibile combinare l'utilizzo di strumenti diversi e, quindi, raccogliere dati in modo meno rigido rispetto all'utilizzo di un solo strumento strutturato.

Anche De Landsheere<sup>243</sup> ha indagato come insegnano gli insegnanti di scuola elementare e per condurre tale ricerca ha osservato e registrato le interazioni in classe. Ciò che ha evidenziato è che il comportamento verbale del docente determina l'apprendimento dell'alunno.

Una commissione dell'*American Educational Research Association* ha definito l'insegnamento come "una forma di influenza interpersonale, diretta a modificare il potenziale di comportamento di un altro individuo"<sup>244</sup>.

Amidon e Hunter si domandano per quale motivo ancora oggi l'insegnamento sia meno efficace di come potrebbe essere, nonostante la preparazione iniziale degli educatori costituisca un fattore centrale.

Già nel 1904 Dewey scriveva che

"lo studente di pedagogia nel suo lavoro di insegnante adatta i suoi metodi non già ai principi che acquisisce a livello teorico, bensì in base a un criterio empirico di successo o di insuccesso immediato"<sup>245</sup>.

---

<sup>241</sup> E. Amidon - E. Hunter, *op. cit.*, pp. 26-27.

<sup>242</sup> D. E. M. Gardner - J. E. Cass., *The role of the teacher in the Infant and Nursery School*, Oxford, Pergamon Press, 1965.

<sup>243</sup> G. De Landsheere, *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, 1974; (trad. it., *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Teramo, Giunti Lisciani, 1979).

<sup>244</sup> N. L. Gage (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNelly & C., 1963, p. 91.

<sup>245</sup> J. Dewey, "The Relation of Theory and Practice in Education", in McMurry, C. A., *The relation of theory to practice in the education of teachers: the Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1904.

Dewey ritiene, quindi, che il processo educativo si debba basare sui metodi legati alla scienza e non sull'intuizione degli insegnanti.

La comunicazione verbale degli insegnanti si sviluppa intorno ad alcuni passaggi. Sorenson e Husek<sup>246</sup> hanno individuato sei momenti relativi all'insegnamento: l'insegnante che fornisce informazioni, che dà consigli, che crea le motivazioni, che interviene a livello psicologico, che fa da tramite e che si occupa della disciplina.

Negli anni Ottanta avviene un cambiamento di paradigma e la competenza comunicativa, intesa come la capacità di partecipare al discorso in situazione, assume una notevole importanza. Il focus delle indagini non è più il linguaggio in quanto tale, ma le conversazioni che avvengono all'interno di particolari contesti.

Le interazioni scolastiche tra insegnante e alunni hanno luogo, secondo Sinclair e Coulthard<sup>247</sup>, in base al seguente schema: l'insegnante pone una domanda, lo studente risponde e l'insegnante fornisce una valutazione della risposta.

Un'altra tradizione di studi sull'interazione in classe è quella di origine antropologica e etnografica.

La prima, di origine antropologica, si è sviluppata negli Stati Uniti e indaga le problematiche relative alle minoranze etniche, al contatto culturale; la seconda, di origine sociologica, che si è sviluppata in Gran Bretagna, è interessata ad indagare i temi relativi alla cultura urbana.

Nella tradizione antropologica e etnografica dello studio dell'interazione in classe il metodo più adeguato risulta essere l'osservazione partecipante, tecnica attraverso la quale lo studioso vive la realtà che indaga con occhi esterni e con propri codici culturali.

Di norma, l'etnografo non possiede una lista prestabilita di indicatori da osservare, ma,

“è impegnato soprattutto ad osservare senza uno scopo preciso, con l'intenzione di avvicinarsi il più possibile alla logica e ai significati, ai comportamenti e alle azioni, degli attori che operano nel contesto che si vuole esaminare. Non rientrando in uno dei ruoli sociali tipici del contesto scolastico (...), e quindi non essendo vincolato a svolgere determinati compiti che il sistema richiede, l'etnografo può permettersi di entrare il più possibile nel mondo speciale che vuole esaminare mantenendo allo stesso tempo distanza e critica dal suo oggetto di analisi”<sup>248</sup>.

L'approccio etnografico attribuisce importanza al contesto che si studia e, rispetto a un approccio legato a categorie predefinite, lo considera unico.

L'etnografo cerca di tenere conto, durante le osservazioni, della complessità dell'ambiente in cui si trova trascrivendo note e appunti di ricerca basati sull'osservazione e riportando le opinioni e le valutazioni delle persone che vivono e lavorano in quel contesto.

---

<sup>246</sup> G. Sorenson - T. Husek, "Development of a Measure of Teacher Role Expectations", in *American Psychologist*, 8, 1936, in E. Amidon - E. Hunter, *op. cit.*.

<sup>247</sup> J. Sinclair - R. M. Coulthard, *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press, 1975, in G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*

<sup>248</sup> G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*, p. 40.

Il termine “contesto” viene definito dagli studi interazionisti l’insieme di aspetti fisico-architettonici degli spazi educativi, da un lato, e le situazioni relative alle interazioni comunicative, dall’altro<sup>249</sup>.

Gli aspetti fisico-architettonici forniscono all’etnografo informazioni in merito alle interazioni nella classe: come è la conformazione spaziale di un’aula, se esiste o meno una netta separazione tra lo spazio in cui è collocata la cattedra e quello in cui sono collocati i banchi; questi sono tutti aspetti che incidono nelle attività didattiche e hanno un peso nelle interazioni.

Per quanto riguarda l’aspetto situazionale dell’interazione in classe, questa è caratterizzata da specifici comportamenti e da criteri di adeguatezza di questi comportamenti. Gli alunni devono conoscere quali siano i comportamenti appropriati alle diverse situazioni.

L’interazione in classe avviene, quindi, grazie a continue negoziazioni tra insegnanti e alunni. Tali negoziazioni si manifestano principalmente in forme implicite. Edwards e Furlong<sup>250</sup> hanno introdotto il concetto di “strategie di adattamento”<sup>251</sup> per definire il modo in cui l’insegnante si relaziona con gli alunni nel momento in cui mantiene l’ordine, comunica informazioni e offre loro autonomia, tutto ciò in condizioni non ottimali di lavoro, come quando, ad esempio, è presente un alto numero di studenti in classe. Woods<sup>252</sup> identifica alcune strategie che utilizza l’insegnante per risolvere tali condizioni. Alcune di queste strategie sono: il dominio, che consiste nell’imporre la propria volontà; la negoziazione, basata su uno scambio di favori; la socializzazione, che si fonda sull’insegnare in modo “adeguato” agli alunni; la fraternizzazione, ovvero il tentativo di stringere con gli alunni un legame alla pari.

Pollard<sup>253</sup> afferma che le strategie di adattamento dell’insegnante hanno efficacia quando gli studenti le ritengono giuste e ragionevoli; egli ritiene che

“l’interesse della maggior parte dei ragazzi viene soddisfatto al meglio quando vengono evitate le censure dell’insegnante o gli effetti avversi del potere dell’insegnante: questo provoca dunque delle strategie di adattamento e di sopravvivenza negli stessi studenti basate sul rispetto e l’adesione alla volontà dell’insegnante”<sup>254</sup>.

Anche l’etnometodologia ha fornito un grande contributo allo studio dei processi educativi e delle interazioni in classe. L’etnometodologia si propone di descrivere le pratiche e in che modo la selezione e l’esclusione scolastica avvengano giorno dopo giorno all’interno delle azioni educative e nelle interazioni quotidiane.

---

<sup>249</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>250</sup> A. Edwards - V. Furlong, *The language of teaching*, London, Heinemann, in G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*

<sup>251</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>252</sup> P. Woods, “Teaching for survival”, in P. Woods - M. Hammersley (a cura di), *School Experience. Exploration in the sociology of education*, New York, St. Martins Press, 1977, pp. 271-292, in G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*

<sup>253</sup> A. Pollard, “A model of coping strategies”, in *British Journal of the Sociology of Education*, 3, 1, 1979, pp. 19-37, in G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*

<sup>254</sup> A. Pollard, “A model of coping strategies”, p. 23, in G. Fele - I. Paoletti, *op. cit.*, pp. 52-53.

Risulta, quindi, oggetto dell'etnometodologia l'analisi dell'interazione discorsiva in classe. L'interesse per l'analisi di ciò che viene detto dagli insegnanti risiede nel fatto che è soprattutto attraverso il parlato che i docenti insegnano.

L'oggetto dell'indagine è quello di descrivere quello che avviene in una classe scolastica e l'analisi della conversazione avviene partendo da dati che sono stati raccolti mediante registrazioni al fine di poter rivedere e riflettere sulle interazioni che sono avvenute in classe.

I protocolli di osservazione non contengono soltanto trascrizioni delle conversazioni, ma anche informazioni sul modo in cui queste conversazioni sono avvenute. L'analisi dovrebbe cercare di ricostruire quale sia la logica interna che ha guidato i partecipanti ad interagire in un determinato modo.

Si tratta, quindi, di rendere manifeste le norme e la conoscenza implicita con le quali le persone costruiscono il contesto nel quale si trovano ad operare.

### **2.2.3 Comunicazione e approccio non direttivo**

Il modo in cui il bambino si relaziona con l'adulto e il modo in cui l'adulto si pone nei confronti del bambino appare di fondamentale importanza per un miglioramento del linguaggio del bambino stesso.

La scuola è caratterizzata da una rigida divisione dei ruoli e richiede frequentemente l'adeguamento dell'alunno al modello di comportamento della cultura dominante. Gli alunni si devono, quindi, uniformare a schemi rigidi che spesso sono molto distanti dalla loro cultura.

Diventa, pertanto, fondamentale analizzare quali siano i criteri per la realizzazione di una comunicazione linguistica adeguata a un rapporto educativo non autoritario.

Un rapporto educativo non autoritario richiede che vi sia una relazione di potere simmetrica, non soltanto in momenti di ricompensa, ma in maniera costante, attraverso il comportamento dell'insegnante che deve essere coerente e consapevole.

Lumbelli<sup>255</sup> afferma che la pedagogia non autoritaria presuppone la rinuncia da parte dell'insegnante a utilizzare il potere che il suo ruolo gli metterebbe a disposizione.

Mantovani<sup>256</sup> ritiene che la scuola sia fondata, fin dall'inizio, su rapporti di tipo verbale e che la comunicazione verbale risulti essere il solo ambito di intervento dell'insegnante sul bambino. L'Autrice afferma che in sua ricerca aveva confermato la relazione tra egocentrismo verbale e apprendimento e che il primo costituisca un ostacolo per lo sviluppo del secondo<sup>257</sup>. L'ambiente e la situazione interpersonale influenzano l'egocentrismo e l'adulto è in grado di favorirlo o diminuirlo. Anche la conoscenza tra bambini, il gioco con compagni e eguali promuovono il superamento di questo fenomeno.

---

<sup>255</sup> L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, FrancoAngeli, 1974.

<sup>256</sup> S. Mantovani, "Egocentrismo verbale e approccio non direttivo", in L. Lumbelli (a cura di), *op. cit.*

<sup>257</sup> S. Mantovani, "Egocentrismo verbale e classe sociale", in *Scuola e città*, 1973, pp. 447-454.

Piaget ritiene che l'egocentrismo aumenti nel momento in cui l'adulto ha un atteggiamento di autorità e di costrizione verso il bambino. Lo psicologo svizzero afferma che il rapporto di costrizione implica "un elemento di rispetto unilaterale, di autorità, di prestigio", mentre l'atteggiamento di collaborazione implica "un semplice scambio tra individui uguali"<sup>258</sup>.

Un rapporto autoritario non permette al bambino la reciprocità, la possibilità di riconoscere come eguali le esperienze delle persone, non favorisce il confronto di punti di vista.

Blank e Solomon<sup>259</sup> puntualizzano quali siano le funzioni intellettive che favoriscono il decentramento nei bambini: l'attenzione selettiva, l'immaginazione di eventi e conseguenze future, la distinzione tra parola e oggetto e l'uso non automatico del linguaggio<sup>260</sup>.

Nella ricerca che ha condotto Mantovani, svolta con bambini di 4 e 5 anni d'età, l'ipotesi da verificare era se per i bambini di provenienza socioculturale svantaggiata una situazione non direttiva avrebbe prodotto degli effetti positivi rispetto a una situazione rigida e direttiva.

La ricerca di Brandis e Bernstein ha dimostrato che le classi sociali differiscono<sup>261</sup> nei *pattern* di comunicazione e controllo.

La tecnica rogersiana propone di utilizzare il più possibile un approccio non direttivo e, in particolare, l'uso della "risposta-riflesso" che consiste nella ripresa delle parole del bambino e nella riorganizzazione dei contenuti da lui espressi. La tecnica non direttiva implica che l'adulto accetti in modo empatico ciò che il bambino dice.

I risultati della ricerca di Mantovani evidenziano che esista una correlazione significativa tra il tipo di colloquio e la classe sociale: il colloquio non direttivo ha provocato una diminuzione dell'egocentrismo, rispetto al colloquio direttivo, nei bambini che provengono dalle classi sociali svantaggiate, mentre non esistono differenze per coloro che provengono da classi sociali medio - alte.

Rogers nel suo testo "Terapia centrata sul cliente"<sup>262</sup> riporta alcune ricerche relative al ruolo dell'insegnante. Emerge che l'insegnante dovrebbe tentare di capire l'alunno invece di giudicarlo; dovrebbe dare priorità ai problemi dello studente, anziché ai suoi, e che dovrebbe favorire lo sviluppo della motivazione dello studente.

Il processo educativo che mette in atto i principi della terapia centrata sul cliente rinuncia ad una cultura autoritaria, in quanto deve mirare ad un'educazione democratica che aiuti

---

<sup>258</sup> J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF; (trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti Barbera, 1972, p. 68).

<sup>259</sup> M. Blank - F. Solomon, "How shall the disadvantaged child be taught?", in *Child Development*, 1969, pp. 47-61, in L. Lumbelli (a cura di), *op. cit.*

<sup>260</sup> Secondo gli Autori l'attenzione selettiva viene stimolata chiedendo ai bambini di scegliere oggetti dotati di qualità diverse; l'immaginazione di eventi domandando ai bambini di immaginare le conseguenze di determinate azioni; la distinzione tra parola e oggetto facendo ripetere ai bambini, ad esempio, le consegne che sono state impartite e, infine, l'uso non automatico del linguaggio quando si chiede al bambino di compiere operazioni di reversibilità.

<sup>261</sup> B. Bernstein - W. Brandis, "Social class differences in communication and control", in W. Brandis - D. Henderson. (a cura di), *Social Class, Language and Communication*, London, Routledge & Kegan Paul, 1970, pp. 93-125.

<sup>262</sup> C. R. Rogers, *Client-Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1951; (trad. it. *Terapia centrata sul cliente* (a cura di Lucia Lumbelli), Firenze, La Nuova Italia, 1997).

gli studenti a diventare persone in grado di agire con iniziative proprie e essere responsabili delle proprie azioni, apprendere in modo critico, adattarsi con flessibilità a nuove situazioni problematiche, collaborare con gli altri e risolvere in modo creativo i problemi che si presentano.

Questi principi nella nostra scuola sono condivisi da pochi insegnanti. La situazione diffusa è, invece, quella di far sì che lo studente sappia riprodurre certi contenuti e che ripeta ciò che l'insegnante ha trasmesso.

Rogers formula alcune ipotesi relative ad un insegnamento che sia centrato sullo studente:

- ❖ “non possiamo insegnare a un'altra persona direttamente; possiamo solo facilitare il suo apprendimento;
- ❖ una persona impara in modo significativo solo le cose che percepisce come strettamente connesse con la conversazione o il miglioramento della struttura del sé;
- ❖ le esperienze la cui assimilazione implicherebbe un cambiamento nell'organizzazione del sé tendono ad essere evitate attraverso il rifiuto o la distorsione del loro contenuto simbolico;
- ❖ la struttura e l'organizzazione del sé diventano più rigide in condizioni minacciose mentre le barriere si allentano in condizioni completamente prive di minaccia. Le esperienze che sono percepite come incongruenti rispetto al sé possono essere assimilate solo se la struttura del sé in quel determinato momento è rilassata e tanto flessibile da espandersi in modo da includerle;
- ❖ la situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo è quella in cui (a) la minaccia del sé di colui che apprende è ridotta al minimo e (b) viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza”<sup>263</sup>.

L'insegnante dovrebbe, quindi, permettere agli studenti di esprimere i propri sentimenti e atteggiamenti in libertà, evitando di giudicarli in modo negativo, e creare in classe un clima di accettazione, progettando le attività con loro anziché per loro. Se l'insegnante operasse in questa direzione i risultati scolastici sarebbero molto diversi da quelli attuali. Se si crea in classe un clima di tolleranza, gli studenti sono liberi di agire e non si sentono minacciati, ma diventano responsabili delle proprie azioni. Un tale clima stimola, inoltre, una maggiore comprensione e tolleranza verso i pari e favorisce un miglioramento delle relazioni interpersonali.

Il clima della classe è il risultato del comportamento dell'insegnante, di che cosa fa e di come lo fa e questo ha un'influenza sulla qualità dell'apprendimento e dell'esperienza scolastica.

Per molti insegnanti comportarsi con flessibilità durante la lezione è un compito particolarmente difficile. Se l'insegnante si sente a suo agio nel permettere una discussione completamente libera e fluida significa che il docente possiede un “elevato grado di genuina tolleranza”<sup>264</sup>.

Rogers concepisce il ruolo del *leader*, che nel nostro caso è il docente, secondo una serie di scopi che abbiano l'obiettivo di orientare il processo educativo, tenendo conto dell'evoluzione degli alunni. Il *leader* deve dimostrare fiducia nel gruppo classe e

---

<sup>263</sup> *Ibid.*, pp. 222-223-224.

<sup>264</sup> *Ibid.*, p. 234.



considerare la motivazione degli alunni un requisito fondamentale per l'apprendimento. Egli deve rappresentare una risorsa a disposizione degli allievi e accettare da questi sia contenuti intellettuali, sia atteggiamenti emotivi, cercando di restituire loro il significato ritenuto importante da ciascuno. Tenta, inoltre, di comprendere in maniera autentica i punti di vista di tutti gli alunni.

In un tale approccio il tema della valutazione degli apprendimenti non viene risolto mediante una valutazione da parte dell'insegnante, ma anche attraverso l'autovalutazione dello studente. Rogers afferma che "la nostra esperienza ha confermato la teoria che l'autovalutazione è il migliore metodo di valutazione in un corso centrato sullo studente"<sup>265</sup>.

---

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 249.

## **Capitolo 3**

### **Scuola e immigrazione**

#### **3.1 L'immigrazione in Italia e in Francia**

##### **3.1.1 Due storie diverse**

La Francia e l'Italia hanno due storie di immigrazione radicalmente differenti: la prima per lungo tempo è stata meta di immigrazione, la seconda è stata, invece, per lungo tempo Paese di emigrazione.

##### Francia

L'immigrazione di massa in Francia è iniziata verso la metà del XIX secolo e, fino alla Seconda Guerra mondiale, sono stati soprattutto gli stranieri dei Paesi europei ad alimentare i flussi migratori, anche se, dall'inizio del Novecento, il numero di immigrati provenienti dal Nord Africa è aumentato in maniera costante.

La prima immigrazione importante avvenuta verso la metà del XIX secolo era rappresentata dai belgi che venivano poco considerati dai francesi, anche se la loro reputazione a livello sociale è migliorata quando sono arrivati gli immigrati italiani all'inizio del XX secolo.

Durante la Prima Guerra mondiale la Francia fece ricorso alla manodopera coloniale. Inizialmente questi stranieri venivano reclutati su base volontaria, ma successivamente furono costretti a lavorare per le autorità militari la cui intenzione era di rimandare nel Paese d'origine questa fascia della popolazione una volta terminata la guerra. Per tale ragione, in quegli anni, i militari francesi hanno sempre tentato di impedire qualsiasi contatto tra la popolazione francese e la popolazione coloniale. Durante la Prima Guerra sono stati "prelevati" più di 500.000 magrebini da Marocco, Algeria e Tunisia.

La maggior parte di questi lavoratori coloniali venne rimpatriata pochi mesi dopo la firma dell'armistizio, ma negli anni Venti, con il *boom* della ricostruzione delle città francesi e la penuria di manodopera, l'immigrazione straniera, tra cui anche quella algerina, ebbe una ripresa.

Questa immigrazione non era vista di buon occhio dai colonialisti, i quali, attraverso la stampa, diffusero un'immagine negativa dell'arabo, considerandolo alla stregua di un criminale e alimentando, così, pregiudizi razziali nella popolazione.

D'altro canto, alcuni esperti sostenevano una politica dell'immigrazione che provenisse dai Paesi colonizzati: veniva affermato, a tal proposito, che gli immigrati spagnoli e italiani rappresentassero comunità più pericolose di quelle algerine. Ciò ha portato ad una prima integrazione degli algerini, che è dimostrata anche dal numero di matrimoni misti negli anni Trenta. Gli algerini si sono inseriti in maniera soddisfacente nella classe operaia e in quella della piccola borghesia commerciale.

Dopo la Seconda Guerra mondiale è stata riconosciuta agli algerini, che hanno dato un contributo importante alla liberazione della Francia, la cittadinanza francese. Essi

acquisiscono non solo il diritto di voto, ma anche gli stessi doveri e diritti degli altri cittadini francesi, anche se subivano discriminazioni, soprattutto nell'ambito della sicurezza sociale.

All'indomani della Seconda Guerra mondiale gli imprenditori preferivano assumere lavoratori algerini piuttosto che persone di altre nazionalità perché erano meno esigenti dal punto di vista salariale, molto apprezzati dai datori di lavoro e, di norma, erano poco sindacalizzati.

Nel 1949, con il rallentamento della ripresa economica, gli algerini sono stati i primi a perdere il lavoro e il rapporto di disoccupazione degli algerini era cinque volte più alto di quello dei salariati europei<sup>266</sup>. Negli anni Cinquanta gli immigrati algerini, che erano soprattutto lavoratori singoli e instabili, diventarono il bersaglio di campagne contro l'insicurezza sociale.

In uno studio realizzato dalla fondazione Alexis Carrel del 1947<sup>267</sup> si afferma che dopo alcuni anni di permanenza in Francia le pratiche religiose degli algerini si riducevano fortemente e che le situazioni familiari delle coppie miste non erano né migliori né peggiori di quelle dei francesi.

Con la guerra d'Algeria (dal 1954 al 1962) la situazione dell'immigrazione algerina si è modificata radicalmente e gli algerini sono diventati "l'ennemi de l'intérieur". Nel 1962 la categoria "Français Musulmans d'Algerie" è scomparsa dalla nomenclatura ufficiale e gli algerini residenti in Francia venivano trattati dal punto di vista giuridico come degli "étrangers", anche se mantenevano dei "privilegi" rispetto ad altre nazionalità straniere.

Nel 1968 è stato richiesto alla popolazione di origine algerina il certificato di residenza, ciò al fine di controllare i flussi migratori tra la Francia e l'Algeria. Tra il 1962 e il 1982 si è accelerato notevolmente il flusso di immigrazione verso la Francia da parte di algerini, marocchini e tunisini. Tale immigrazione ha favorito nuove forme di razzismo anti-algerino che avevano come origine la non accettazione dell'indipendenza algerina e la nostalgia per l'Algeria come colonia francese.

Tra il 1975 e il 1982 le donne magrebine che immigravano in Francia erano due volte più numerose degli uomini e nel 1992 la popolazione di origine magrebina rappresentava un totale di due milioni a cui occorreva aggiungere circa 500.000 clandestini.

Le politiche messe in atto dallo stato francese negli anni Settanta hanno fatto sì che soltanto il diritto di asilo e il ricongiungimento familiare fossero i requisiti per l'insediamento in Francia.

### Italia

Per quanto riguarda l'Italia, gli italiani sono stati per lungo tempo un popolo di emigranti, ciò principalmente dopo l'Unità d'Italia e fino agli anni Settanta del XX secolo, momento in cui il fenomeno dell'emigrazione si è ridotto in maniera consistente grazie al *boom economico*.

---

<sup>266</sup> S. A. Esprit, "Le prolétariat nord-africain en France", *Population*, 1, 1952, pp. 172-173.

<sup>267</sup> R. Gessain, *Documents sur l'intégration*, INED, Travaux et Documents, 2, Paris, PUF, 1947.

In Italia l'unico fenomeno di immigrazione del passato riguardava il rientro degli italiani dalle ex-colonie africane e questo reinserimento nel Paese non ha posto particolari problemi di integrazione. Con il *boom economico* vi sono stati anche molti italiani che, emigrati un tempo all'estero, sono rientrati in Italia.

L'immigrazione straniera è iniziata, invece, alla fine degli anni Settanta, più di un secolo dopo quella in Francia, e questo per due ragioni: la prima è che l'Italia ha applicato delle politiche di apertura verso gli altri Paesi; la seconda derivava dalle politiche restrittive di molti Paesi europei a riguardo dell'immigrazione straniera.

Negli anni Ottanta l'Italia ha iniziato a regolarizzare gli immigrati privi di documenti e nel 1986 è stata varata una legge<sup>268</sup> che garantiva agli immigrati gli stessi diritti dei lavoratori italiani. Negli anni Novanta il numero degli stranieri in Italia era doppio rispetto agli anni precedenti e gli immigrati hanno costituito l'unica variabile per l'incremento della popolazione italiana.

Nel 1990 la legge Martelli ha tentato di fissare dei limiti ai flussi di ingresso e sono stati regolarizzati molti stranieri. L'immigrazione in Italia ha visto negli anni Novanta principalmente un forte flusso di immigrazione albanese, che lo Stato ha tentato di risolvere mediante accordi bilaterali.

Nel 2001 la comunità straniera più rappresentata era quella dei marocchini, seguiti dagli albanesi. La popolazione straniera rappresentava il 7.1% della popolazione italiana e gli stranieri avevano un'età media più giovane di quella italiana.

Gli anni successivi videro profondi cambiamenti e dal 2007 la popolazione rumena in Italia è notevolmente aumentata grazie all'ingresso della Romania nell'Unione Europea. Molto numerosi sono anche i cinesi e gli ucraini.

Per quanto riguarda l'aspetto religioso, i cristiani (prevalentemente ortodossi) sono la comunità più ampia in Italia seguiti dai musulmani.

### **3.1.2 Le ricadute sulla società**

#### Francia

Alcuni gruppi di origine straniera sono stati stigmatizzati dai francesi, se non addirittura posti ai margini della società, mediante la costruzione di ghetti a livello urbano in cui si concentrano problemi di ordine economico e sociale quali disoccupazione, delinquenza, dispersione scolastica e criminalità. In realtà le persone di origine immigrata che vivono in Francia hanno il desiderio di integrarsi nella società.

Nel 1992 un'indagine dell'INSEE<sup>269</sup> aveva mostrato che meno del 20% dei genitori immigrati o di origine immigrata utilizzava solo la lingua d'origine a casa e che molti di loro desideravano che i figli, grazie all'educazione ai valori francesi, raggiungessero obiettivi importanti nella vita.

Se, da una parte, vi è la tendenza da parte dei francesi a considerare le persone immigrate, o di origine immigrata, come se appartenessero ad un'unica categoria,

---

<sup>268</sup> Legge 30 dicembre 1986, n. 943.

<sup>269</sup> Institut national de la statistique et des études économiques. INSEE, *Les Etranger en France*, Paris, Hachette, 1994.

dall'altra, in realtà, esistono numerose differenze. Per spiegare tale concetto citerò l'esempio delle persone di origine algerine.

In una ricerca del 1993 sono stati indagati i processi di identificazione nazionale da parte delle persone che hanno origini diverse da quella francese che sono stati classificati in sei categorie<sup>270</sup>:

- ❖ “les Français “comme les autres””: si tratta di individui che hanno famiglie economicamente integrate, che abitano in quartieri popolari, ma abbastanza eterogenei dal punto di vista etnico, dove le relazioni con i francesi sono cordiali e amichevoli. Sono persone che sentono i valori democratici francesi come vicini al proprio modo di essere e di vivere. La storia delle origini del proprio popolo è conosciuta solo superficialmente ed è considerata di scarso interesse. Per questa categoria di persone non esistono contraddizioni tra le loro origini e il desiderio di acquisire la cultura francese;
- ❖ “les binationaux (Algéro - Français)””: come per la precedente categoria, questi individui vivono in famiglie integrate dal punto di vista economico e in quartieri popolati da persone con diverse origini, ma si sentono esclusi dai francesi e, conseguentemente, mantengono rapporti stretti con i famigliari in Francia e con quelli in Algeria. Questo contatto con le proprie origini li porta a mettere in contrapposizione i valori algerini a quelli francesi. Questa contraddizione si traduce in una distinzione tra l'essere francese e avere la nazionalità francese e di conseguenza i matrimoni misti in questo caso, anche per ragioni religiose, sono rari;
- ❖ “les Franco - Algeriens””: anche in questo caso si tratta di persone che vivono integrate dal punto di vista economico e in quartieri eterogenei, ma tentano di mantenere le distanze dai francesi principalmente per le differenze negli stili di vita, talvolta influenzati dagli aspetti religiosi. Sono individui che cercano di valorizzare l'Islam;
- ❖ “les Français-Plus””: vivono in quartieri abitati principalmente da francesi e le relazioni con questi ultimi sono molto valorizzate. Per questi individui vi è una idealizzazione dei principi francesi di libertà, uguaglianza, fraternità, laicità e delle istituzioni francesi quali, ad esempio, la scuola, e per tali ragioni la pratica religiosa viene tenuta nascosta;
- ❖ “les Arabo-musulmans français””: vivono in famiglie economicamente integrate, ma in quartieri svantaggiati e i contatti con i francesi sono sporadici e superficiali. Le pratiche religiose sono rispettate così come il messaggio religioso che guida le relazioni sociali. Tutto ciò avviene a scapito dei valori occidentali. I matrimoni misti soltanto di rado vengono celebrati;
- ❖ “les “Terriens occidentaux””: vivono in famiglie economicamente integrate in quartieri dove i francesi costituiscono la maggioranza e con i quali hanno

---

<sup>270</sup> F. Rio, “D'un imaginaire national à un autre. Comment-peut-on être français quand on est d'origine algérienne ?”, *Confluences Méditerranée*, 39, septembre, 2001.

relazioni molto positive, ma allo stesso tempo mantengono rapporti con l'Algeria. Questa categoria di persone crede nella scuola francese, in quanto la considera uno strumento di costruzione dell'identità personale e di appartenenza nazionale.

Questa ricerca di Rio del 1993<sup>271</sup> ha mostrato che la popolazione di origine immigrata non è omogenea, ma, al contrario, rivela dei processi di costruzione dell'identità molto complessi, che permettono di comprendere meglio i confini "costruiti" sia dai francesi, sia dagli immigrati.

Una indagine condotta dal PEW Research Center americano sull'integrazione dei musulmani<sup>272</sup>, mostra che in Francia il 72% di questi non vede alcun conflitto tra il fatto di vivere nella società francese e quello di praticare la religione islamica e che alte percentuali di queste persone hanno una buona opinione sia dei cristiani, sia degli ebrei.

La situazione degli immigrati magrebini è più complessa rispetto a quella degli algerini perché sono considerati come persone che necessitano dell'assistenza sociale, che hanno scarsi risultati scolastici, e che sono la causa della violenza urbana e della devianza.

Una ricerca condotta<sup>273</sup> in Francia ha esaminato quali strategie mettano in atto i francesi di origine magrebina per contrastare la disoccupazione e per migliorare la propria condizione e immagine a livello sociale. Molti francesi di origine magrebina hanno aperto numerose attività imprenditoriali per dimostrare ai francesi di essere in grado di cambiare la propria condizione sociale. Avviare, quindi, un'attività imprenditoriale, per i magrebini significa tentare di modificare un'immagine negativa di questo gruppo etnico.

Uno studio sui giovani magrebini nati in Francia<sup>274</sup>, che hanno un'età compresa tra i 18 e i 30 anni, mostra che il 78% di questi si sente più vicino ai francesi rispetto ai genitori e il 70% considera possibile un matrimonio con un/una francese.

Come afferma Castel, questi dati

“elles montrent toutes que la représentation du musulman allergique aux valeurs de la société française est littéralement une construction raciale, au sens de ce racisme différencialiste qui essentialise et reproduit l'infériorité culturelle que l'on a prêtée aux indigènes dans le cadre d'un rapport de domination colonialiste. Si on dépasse ce préjugé, il n'y a aucun raison de penser que l'ex-indigène, avec la culture qu'il a pu garder, ne serait pas parfaitement intégrable dans le cadres assouplis de la nation. Pour réaliser un telle entreprise, il faudrait à la fois combattre avec la plus grande énergie les discriminations actuelles et promouvoir un véritable traitement à parité des différentes composantes de la population française”<sup>275</sup>.

Molti discorsi a livello politico e sociale definiscono i magrebini soltanto con un'accezione negativa, senza considerare i lunghi periodi a cui sono stati sottomessi ai colonialisti francesi.

---

<sup>271</sup> *Ibid.*

<sup>272</sup> R. Castel, *op. cit.*

<sup>273</sup> M. Madoui, *De la stigmatisation à la promotion sociale : enquête sur les entrepreneurs issus de l'immigration maghrébine*, Paris, L'Harmattan, 2006.

<sup>274</sup> C. V. Marie, “Enjeux actuel de la lutte contre les discriminations en France”, in D. Barrillo, *Lutter contre les discriminations*, Paris, La Découverte, 2003.

<sup>275</sup> R. Castel, *op. cit.*, p. 103.

Interi gruppi della popolazione sono lasciati ai margini della società e ciò provoca il degrado delle condizioni di vita<sup>276</sup>. La maggior parte dei francesi di origine magrebina è, inoltre, concentrata in determinati quartieri e questo non fa che aumentare questa stigmatizzazione e l'accusa di essere la causa del degrado sociale di questi luoghi. Questa situazione fa sì che i giovani di origine magrebina abbiano ancora un'immagine negativa e, come afferma Noirel<sup>277</sup>, si tratta di una discriminazione che non è amministrativa o giuridica, ma sociale, culturale e economica.

Fino alla metà degli anni Sessanta i francesi di origine magrebina avevano dei lavori esclusivamente da dipendenti e il livello della loro occupazione era quella operaia. Il lavoro da imprenditori, a quell'epoca, veniva svolto solo da alcuni magrebini. È stato a partire dagli anni Ottanta che si è assistiti ad un cambiamento delle professioni delle persone di origine magrebina, i quali hanno creato delle piccole imprese con oggetto soprattutto il commercio etnico.

Questo ha permesso loro di accedere ad una migliore posizione sociale e di uscire dal fenomeno del precariato e dal circolo vizioso di discriminazione, disoccupazione e devianza.

Dalle ricerche emerge che i più discriminati, a parità di titolo di studio, sono proprio i giovani di origine magrebina, in quanto solo il 26% di chi possiede il *baccalauréat* ha accesso ad un impiego, contro il 51% dei giovani di origine francese.

La ricerca di Madoui<sup>278</sup> dimostra che la popolazione francese di origine magrebina è sempre stata analizzata solamente evidenziandone gli aspetti problematici della devianza e della criminalità. In realtà negli ultimi decenni è iniziato un fenomeno di emancipazione da parte di questo gruppo, che si è dimostrato capace di creare imprese e favorire la mobilità sociale.

### Italia

Per quanto riguarda la situazione italiana, dal 1970 ad oggi i cittadini stranieri in Italia sono raddoppiati e, nel 2003, 700.000 lavoratori sono stati regolarizzati.

L'Europa negli anni Novanta ha contestato la politica immigratoria italiana per le numerose regolarizzazioni, in quanto i Paesi europei temevano che l'Italia fosse soltanto una tappa dell'immigrazione e che questi stranieri, una volta ottenuto una regolarizzazione, intendessero migrare in altri Paesi. L'Italia rappresenta, infatti, una delle possibilità di ingresso dell'immigrazione clandestina proveniente soprattutto dall'Albania, dalla Tunisia e dalla Turchia.

Nella situazione attuale gli immigrati in Italia provengono da 191 Paesi del mondo.

Esiste ancora molta diffidenza da parte degli italiani per questo fenomeno sociale così recente. Questa immigrazione ha un impatto diverso a seconda delle regioni italiane: essa

---

<sup>276</sup> S. Paugam, *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 1991.

S. Paugam, *L'exclusion. L'Etat des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.

<sup>277</sup> G. Noirel, "La république et ses immigrés. Petite histoire de l'intégration à la française", *Monde diplomatique*, février, 2002.

<sup>278</sup> M. Madoui, *op. cit.*

infatti è più presente al Centro-nord, dove ci sono maggiori possibilità di lavoro, e nei grandi centri urbani, quali Milano e Roma.

Negli ultimi anni è stato destato un allarme sociale che deriverebbe da una relazione tra aumento dell'immigrazione e numero dei crimini in Italia.

Nell'indagine *National Identity Survey*<sup>279</sup> emerge che nei Paesi europei in cui è stata svolta tale ricerca i cittadini ritengono che gli immigrati aumentino la criminalità.

Da alcune ricerche effettuate in ambito economico in Italia<sup>280</sup> i risultati dimostrano che l'evidenza empirica è in controtendenza rispetto al senso comune. L'evoluzione di immigrazione e criminalità sono state studiate in alcune province italiane nel periodo che intercorre tra il 1990 e il 2003.

Durante tale periodo il numero dei permessi di soggiorno è aumentato in maniera considerevole, ma il tasso di criminalità non è associato all'aumento dei permessi, ma anzi ha subito una lieve flessione. Non emerge, quindi, alcuna correlazione tra gli atti criminosi e l'immigrazione.

Analizzando i dati a livello locale, emerge una correlazione positiva tra numero di immigrati e reati contro la proprietà: nelle province del Centro-nord dove vi è un'alta percentuale di presenza straniera, vi sono maggiori reati contro la proprietà, mentre nel Mezzogiorno, che è caratterizzato da bassa immigrazione, si verificano più crimini violenti. È importante tenere presente che tale associazione potrebbe essere dovuta a fattori casuali oppure alla maggiore ricchezza presente nelle province settentrionali. Le indagini più approfondite nell'ambito di tale ricerca hanno, quindi, dimostrato che, considerando il flusso migratorio dovuto a fenomeni quali guerre e crisi economiche, questi fattori aumentano l'emigrazione, ma che ciò non è correlato ai crimini nelle province italiane.

Il risultato evidenzia che l'immigrazione in Italia non ha rappresentato una causa significativa del tasso di criminalità nel periodo 1990-2003.

### **3.1.3 Le ricadute sulla scuola**

#### Francia

Nel 1981 in Francia il ministero Savary ha introdotto la politica delle *zone d'éducation prioritaire* mettendo in atto dei programmi specifici di educazione che si rifacevano a forme di discriminazione positiva, rivolti alle fasce svantaggiate della popolazione francese. Tali programmi erano già stati sperimentati negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta e in Gran Bretagna.

Negli Stati Uniti si partiva dal presupposto che le privazioni materiali, culturali e linguistiche non potessero che avere delle conseguenze negative sulle capacità logiche e cognitive dei bambini.

---

<sup>279</sup> International Social Survey Programme (ISSP).

<sup>280</sup> M. Bianchi - P. Buonanno - P. Pinotti, "Do immigrants cause crime?", *Paris School of Economics*, Working Paper, November, 2008-05, pp. 1-31.



La politica compensatoria attuata negli Stati Uniti nei confronti dei bambini dei ghetti neri alimenta tuttora un dibattito sulla sua effettiva efficacia, in quanto non esistono strumenti valutativi che permettono di ottenere dati certi.

In Gran Bretagna il rapporto Plowden del 1967 aveva proposto di attuare forme di discriminazione positiva verso gli alunni socialmente e culturalmente sfavoriti mediante l'attribuzione di finanziamenti supplementari ad alcune scuole definite *Educational Priority Areas* (EPA). L'obiettivo era quello di elevare il livello di riuscita scolastica, di migliorare il morale degli insegnanti, di favorire il coinvolgimento dei genitori nei processi educativi e rendere partecipe l'intera comunità in tale processo.

Nel 1970 con la vittoria dei conservatori e con l'inizio della crisi economica i finanziamenti per l'educazione sono stati drasticamente diminuiti e la questione delle zone d'educazione prioritarie non costituiva più una priorità per il governo.

Nel 1998 con il governo di Tony Blair si è nuovamente dedicata attenzione alle aree prioritarie attraverso il progetto *Education Action Zone* (EAZ). Sono state attuate misure drastiche per migliorare, nel ciclo primario, l'apprendimento in lettura, scrittura, uso della lingua e matematica. Sono state stipulate forme di collaborazione con gli enti locali e nazionali, con i centri sanitari e con gli assistenti sociali.

Numerosi *learning school assistant* intervenivano nelle scuole per favorire forme di tutorato individuale degli alunni e assisterli nell'utilizzo delle tecnologie.

Purtroppo pare, a dispetto dei benefici ottenuti, che questa politica delle zone di educazione prioritaria in Gran Bretagna tenda ad aumentare l'esclusione degli alunni e dei genitori che le frequentano, i quali già vivono una situazione svantaggiata.

In Francia la creazione delle *zone d'éducation prioritaire* (ZEP) è avvenuta tramite il *Syndicat général de l'Éducation nationale* (SGEN-CFDT)<sup>281</sup>, che faceva riferimento alle esperienze inglesi e alla necessità di avere dei docenti in possesso di competenze relative agli svantaggi sociali e al bisogno di metodi pedagogici appropriati.

Secondo il SGEN "au primat de l'égalité, il convient de substituer un principe d'inégalité : donner plus à ceux qui ont le moins"<sup>282</sup>.

Nell'opera *Libérer l'école, plan socialiste pour l'Éducation nationale*<sup>283</sup> si affermava

"une école formellement égalitaire profite aux favorisés. Il s'agit au contraire de donner plus à eux qui, actuellement, sont exclus de l'école en apportant en priorité des moyens supplémentaires aux zones et aux catégories scolairement défavorisées"<sup>284</sup>.

Nel 1981 il testo di legge relativo al fondamento della politica dell'educazione prioritaria in Francia affermava che l'obiettivo principale del governo era di:

"contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducatif dans les zones où le milieu social où le taux d'échec scolaire est le plus élevé (..) la politique du gouvernement

---

<sup>281</sup> M. Loison, *L'école primaire française. De l'ancien régime à l'éducation prioritaire*, Paris, Vuibert, 2007.

<sup>282</sup> J. Y. Rochex, "Les zones d'éducation prioritaires depuis 1981", *Société française*, 29, 1988, pp. 21-32.

<sup>283</sup> L. Mexandeau - R. Quilliot, *Libérer l'école, plan socialiste pour l'Éducation nationale*, Paris, Flammarion, 1978.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 43.

consiste à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire<sup>285</sup>.

Le circolari emanate successivamente precisavano l'importanza di migliorare la preparazione del personale scolastico e di rinnovare i metodi pedagogici.

Nel 1989 la politica dell'educazione prioritaria si poneva come obiettivo "la réussite scolaire pour tous les élèves".

La lettera del Primo Ministro francese Michel Rocard ai prefetti delle regioni del 22 dicembre 1990 precisava che

"les zones d'éducation prioritaires sont des ensembles d'établissements scolaires situés dans des quartiers en difficulté sociale, économique et culturelle. L'Éducation nationale et ses partenaires y mènent une action éducative concertée qui vise à conduire un maximum d'élèves à la réussite scolaire ainsi qu'à une meilleure insertion sociale et professionnelle"<sup>286</sup>.

Nel 2002 è stato pubblicato un articolo sulla rivista *Le Monde de l'éducation*<sup>287</sup> per il ventennale della istituzione delle ZEP in Francia in cui si affermava che rimaneva ancora il dubbio sull'efficacia di questa educazione prioritaria in termini di risultati scolastici. Si riteneva, inoltre, che l'effetto ghetto, a causa della concentrazione di alunni svantaggiati, diminuisse ulteriormente le loro possibilità di riuscita.

Già nel 1997 gli ispettori generali dell'educazione evidenziavano che "un 'enfant d'ouvrier en ZEP obtient un score inférieur à un enfant d'ouvrier hors ZEP"<sup>288</sup>.

Castel scrive che

"ce sont les insuffisances de leurs moyens et les modalités trop limitées de leur application qu'il faut interroger, non leurs principes. (...) L'existence des ZEP (...) devrait être l'occasion de développer une pédagogie adaptée aux classes populaires, capable d'apporter à tous ces enfants, sur la base d'un collège unique rénové, les connaissances de base requises pour s'adapter au monde contemporain"<sup>289</sup>.

### Italia

Per quanto riguarda l'Italia, nel nostro Paese si discute, invece, dell'abbassamento della qualità dell'istruzione a causa della maggiore presenza di immigrati nelle classi. Per tale ragione il ministro Gelmini aveva fissato un tetto del 30% per la presenza di bambini immigrati nelle scuole, perché si riteneva che troppi immigrati potessero peggiorare l'apprendimento degli alunni autoctoni<sup>290</sup>.

Il Ministro intendeva, da una parte, evitare di creare dei ghetti nelle classi scolastiche e, dall'altro, di non peggiorare l'apprendimento degli autoctoni perché si riteneva che le risorse fossero dedicate agli alunni più in difficoltà nelle classi.

---

<sup>285</sup> M. Loison, *op. cit.*, p. 297.

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 300.

<sup>287</sup> L. Cédelle, "Vingt ans de ZEP et tant de doutes", *Le Monde de l'éducation*, mars, 2002.

<sup>288</sup> J. Simon - C. Moisan, *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Ministère de l'Éducation nationale, 1997, p. 6.

<sup>289</sup> R. Castel, *op. cit.*, 109.

<sup>290</sup> C. M. dell'8 gennaio 2010, n. 8.

Occorre, però, indagare se vi sia una relazione tra la presenza di immigrati nella classi e gli scarsi risultati degli autoctoni. Brunello e Rocco<sup>291</sup>, per indagare se tale relazione esista, hanno utilizzato i dati nazionali delle indagini Ocse Pisa degli anni 2000, 2003 e 2006 e hanno comparato

“i risultati medi dei nativi in Paesi che differiscono nella percentuale di studenti immigrati. Poiché però i Paesi differiscono tra loro anche in molte altre dimensioni, è utile disporre per ciascun paese di informazioni ripetute nel tempo”<sup>292</sup>.

Gli Autori affermano che se nei 25 paesi che hanno partecipato alla ricerca Ocse Pisa raddoppiasse la percentuale di immigrati nelle classi frequentate dai quindicenni, il risultato dei nativi nei test di lettura diminuirebbe del 1.3% per i maschi e dello 0.9% per le femmine.

I risultati di tale indagine mostrano che in alcuni Paesi quali Giappone e Stati Uniti raddoppiare la percentuale di immigrati nelle classi non ha effetti sui risultati degli autoctoni. In altri Paesi quali Norvegia, Canada, Svizzera e Nuova Zelanda, in cui il livello di istruzione degli immigrati è molto elevato, la loro presenza all'interno delle scuole migliora notevolmente i risultati dei nativi. In Paesi come Italia, Francia e Spagna, ove l'istruzione degli immigrati è bassa, raddoppiare nelle classi la presenza di stranieri con caratteristiche simili alle attuali avrebbe un effetto leggermente negativo (ad esempio, l'apprendimento degli autoctoni avrebbe una flessione dell'1% in Italia e di poco inferiore in Francia).

Dalle analisi emerge, quindi, quanto non sia la quantità di alunni immigrati nelle classi a incidere nell'apprendimento dei nativi, ma la qualità dell'immigrazione, poiché in alcuni Paesi sopra menzionati che favoriscono l'ingresso di immigrati istruiti arricchiscono il percorso di apprendimento degli autoctoni.

Uno studio che ha fornito un contributo a riguardo delle polemiche per l'introduzione del tetto del 30% di presenza di alunni immigrati è quello di Dottori e Shen<sup>293</sup>, secondo i quali una maggiore presenza di famiglie immigrate nelle scuole, principalmente se sono a basso livello di specializzazione, ridurrebbe la qualità della scuola media pubblica e favorirebbe un'espansione delle scuole private. Questo studio sostiene che l'immigrazione influenzi il sistema scolastico, in quanto, anche se aumenta il numero di studenti, i genitori di questi, se sono immigrati, senza diritto di voto e poco qualificati, non riescono ad orientare le scelte pubbliche per finanziare il sistema scolastico pubblico, causando così una diminuzione della qualità media delle scuole pubbliche e un'espansione di quelle private. Questo perché più aumenta il numero di famiglie che scelgono la scuola privata, più queste ultime non voteranno per allocare al sistema scolastico pubblico risorse statali. Con questa ricerca si afferma che esista correlazione tra il numero di immigrati e la qualità della scuola pubblica.

---

<sup>291</sup> G. Brunello - L. Rocco, “L'istruzione fa la differenza”, *Lavoce.info*, 19 gennaio 2010.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p. 2

<sup>293</sup> D. Dottori - I-L. Shen, “Low-Skilled Immigration and the Expansion of Private Schools”, *Institute for the Study of Labor*, January, 2009, pp. 178-194.

È, però, importante non generalizzare: innanzitutto la categoria degli immigrati è molto variegata, in secondo luogo non vi sono dati che dimostrino un esodo dalla scuola pubblica a quella privata e, infine, in Italia i peggiori rendimenti degli studenti sono quelli che frequentano le scuole paritarie. A questo proposito Nardi<sup>294</sup> afferma che, anche nell'ambito della ricerca Ocse Pisa del 2000 sulla competenza degli studenti quindicenni nella lettura, considerando il campione che ha partecipato a tale indagine (scuole statali e scuole paritarie) e l'ubicazione geografica di queste scuole, i risultati ottenuti hanno messo in luce che in realtà le scuole paritarie non sono migliori delle scuole statali ma che "se si considera che la scuola statale si fa carico di tutte le situazioni più difficili, i risultati che ottiene non possono che essere valutati positivamente"<sup>295</sup>.

## 3.2 Il sistema scolastico francese e italiano

### 3.2.1 L'evoluzione della scuola dell'infanzia francese e italiana

#### Francia

L'originalità dei metodi di Oberlin lo ha reso celebre in tutta l'Europa quando nel 1770 ha fondato le *écoles à tricoter*, dove si insegnava ai bambini dai 4 ai 7 anni il lavoro a maglia, alcune preghiere in francese e la cura di piante che permetteva di apprendere alcuni concetti di storia naturale e di geografia. Queste scuole erano luoghi di socializzazione, di educazione al rispetto reciproco e miravano alla conoscenza degli ambienti di vita.

Verso la fine del XVIII secolo sono state fondate le prime strutture di custodia per rispondere ai profondi cambiamenti in atto nella società in quel tempo in conseguenza della rivoluzione industriale.

In Francia nel Settecento l'educazione della prima infanzia avveniva soprattutto ad opera della beneficenza privata come la *salle d'hospitalité* di Parigi, fondata dalla marchesa de Pastoret che accoglieva i bambini dei genitori che lavoravano.

Nel 1816 in Scozia l'industriale Owen organizzò una *Infant School* nella quale riuniva i bambini dai 2 ai 6 anni. L'insegnamento partiva da attività concrete e variegate quali camminare seguendo un ritmo preciso, cantare, leggere, scrivere, eseguire calcoli e studiare la geografia.

Sulla base dell'esperienza della *Infant School* Cochin, avvocato e sindaco dell'ottavo *arrondissement* di Parigi ha fatto costruire un'ampia istituzione che comprendeva

« quatre logements de maîtres, une salle d'asile, une école de filles et une école de garçons. (...) Cette « maison-modèle » innove : elle accole aux écoles mutuelles de filles et de garçons un asile, préfigurant les groupes scolaires ; elle offre par ailleurs de nouveaux service : instruments de

---

<sup>294</sup> E. Nardi, *Come leggo i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

<sup>295</sup> *Ibid.*, p. 125.

gymnastique dans le cours, bibliothèque, cousine servant gratuitement des soupes chaudes aux élèves nécessiteux dans les préaux couverts”<sup>296</sup>.

Cochin ha pubblicato nel 1833 “un manuel de référence dans lequel il s’efforce de populariser le modèle imaginé dans la capitale è partir de l’exemple anglais; il dirige, depuis sa création en 1835, la revue « L’Ami de l’enfance »<sup>297</sup>”.

Alcuni decenni dopo, il ministro dell’istruzione pubblica Ferry, che non si rassegnava alla soluzione delle sale d’asilo per l’accoglienza di bambini, con decreto del 2 agosto 1881, ha sostituito il termine *salle d’asile* con *école maternelle* e nello stesso anno ha integrato le scuole dell’infanzia, che diventavano gratuite, laiche, e non obbligatorie<sup>298</sup>, nel sistema delle scuole primarie.

Kergomard<sup>299</sup>, allora ispettrice della scuola materna, si era impegnata affinché l’*école maternelle* non fosse identificata come una scuola che mirasse all’istruzione dei bambini, ma che avesse come obiettivo l’educazione materna.

Nei Programmi del 28 luglio 1882 sono stati specificati gli obiettivi della scuola dell’infanzia, tra i quali l’importanza di tenere conto della diversità dei bambini e di dare loro il tempo necessario a svolgere le attività a seconda della maturità di ognuno. La scuola materna aveva il compito di favorire l’acquisizione di abitudini sulle quali la scuola elementare avrebbe potuto successivamente inserirsi.

Nel 1908 sono stati emanati i primi *Programmes et instructions* in cui si precisavano gli obiettivi e i metodi della scuola dell’infanzia e, per quanto riguarda l’apprendimento, si puntualizzava l’importanza dell’educazione intellettuale e delle attività sensoriali.

Nel 1910 in ogni dipartimento è stato creato un ispettorato delle scuole dell’infanzia.

Nel 1921 sono stati emanati dei nuovi orientamenti sulla scuola dell’infanzia rimarcando in particolare l’obiettivo di favorire lo sviluppo dei sensi e dell’educazione del corpo.

Successivamente è stata la circolare del mese di agosto del 1977 che ha precisato quali fossero le finalità della scuola materna: il ruolo educativo, l’apprendimento dei saperi strumentali, la custodia e l’importanza delle attività di educazione fisica.

Sarà poi con i Programmi del 2002 che la competenza linguistica e l’educazione civica diventeranno gli assi centrali della scuola dell’infanzia<sup>300</sup>.

## Italia

Per quanto riguarda l’evoluzione della scuola dell’infanzia in Italia, Aporti è stata una figura di spicco nella storia della nascita e dello sviluppo di una cultura pedagogica italiana. Al centro degli interessi di Aporti vi era la cura per l’infanzia e l’emancipazione culturale dei bambini, compresi quelli che provenivano dalle fasce sociali più deboli. Il primo asilo è stato fondato nel 1828 a Cremona ed era aperto ai bambini dai 2-3 anni ai 6

---

<sup>296</sup> M. Loison, *op. cit.*, p. 183.

<sup>297</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>298</sup> Legge del 16 giugno 1881.

<sup>299</sup> P. Kergomard, *L’Éducation maternelle dans l’école*, Paris, Hachette, 1888.

<sup>300</sup> J. Terrieux - R. Pierre - N. Babin, *Programme Projets Apprentissages pour l’école maternelle*, Paris, Hachette, 2002.

anni. Trattandosi di un asilo privato era rivolto solo alle persone che avrebbero potuto pagare il canone per la frequenza.

Successivamente gli asili con il modello aortiano si diffusero principalmente in Piemonte, Lombardia e Toscana, ma vi fu un arresto nel 1848 a causa di motivi di carattere politico e anche pedagogico: Aporti è stato accusato di nozionismo, di astrattezza dei programmi e di eccessiva pratica religiosa.

Il modello aortiano prevedeva per le sezioni maschili la presenza di due insegnanti ogni cento alunni, impegnati rispettivamente nel turno antimeridiano e pomeridiano, mentre per le sezioni femminili era prevista una sola insegnante coadiuvata da un'inservente.

I suoi programmi dedicavano molta attenzione all'educazione morale, tramite lo studio delle preghiere, all'educazione linguistica, mediante l'apprendimento dell'alfabeto, della lettura e della scrittura e le attività di memorizzazione, e alla matematica, con lo studio delle operazioni aritmetiche. A tali attività si aggiungevano l'educazione fisica, attraverso giochi ginnici, e l'educazione all'ascolto e al canto. Aporti riteneva che il fisico dovesse essere temprato e, quindi, i bambini erano seduti su banchetti rigidi, tenuti lontano dal fuoco durante l'inverno e portati a svolgere le attività fisiche all'aperto anche d'inverno.

Una legge sabauda del 1853 aveva definito gli asili come delle istituzioni di beneficenza e di assistenza ed erano stati affidati al Ministero dell'Interno, mentre il Ministero della Pubblica Istruzione avrebbe dovuto solo controllare gli aspetti pedagogici e didattici.

Cives<sup>301</sup> ritiene che tale atteggiamento dello Stato fosse dovuto a cause di

“varia natura, politica, economico-finanziaria, culturale. Le prime, politiche, vanno ricercate nel generale atteggiamento di prudente estraneità, se non moderata ostilità, che la classe dirigente esprime verso le iniziative a favore delle classi popolari (...). Le seconde, economiche, giacché lo Stato non disponeva di una copertura finanziaria che assicurasse la creazione di una rete nazionale di scuole per l'infanzia, in anni per giunta in cui il suo sforzo era tutto concentrato nello sviluppo degli altri ordini di scuola, ritenuti più necessari e quasi indispensabili (...). Le terze, culturali, antropologiche, producevano una diffusa concezione dell'asilo che non usciva dalle secche del filantropismo e che nemmeno lo prefigurava come servizio pubblico in una prospettiva concreta di progresso sociale e culturale”<sup>302</sup>.

Dopo l'Unità d'Italia la Legge Casati del 1859 non aveva previsto alcun intervento per la scuola dell'infanzia e gli insegnanti erano esonerati dal presentare titoli di idoneità per l'attività di insegnamento ai bambini di età inferiore ai sei anni.

In Italia si diffusero i Giardini d'infanzia, anche se con un certo ritardo rispetto agli altri Paesi europei. Froebel aveva una prospettiva dell'educazione decisamente diversa da quella di Aporti, in quanto gli elementi di fondo su cui basò la sua proposta pedagogica erano l'attenzione al divino, lo spontaneismo infantile, la valorizzazione del gioco e il simbolismo del materiale didattico.

---

<sup>301</sup> G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, in N. Capaldo, *Lineamenti di storia della scuola dell'infanzia*, Milano, Fabbri, 1998.

<sup>302</sup> *Ibid.*, p. 37.

La sua proposta, però, in Italia non è stata pienamente accolta anche a causa di un atteggiamento molto critico da parte del mondo cattolico che riteneva che Froebel avesse sottovalutato l'impegno intellettuale e dedicato troppa attenzione all'attività ludica.

Gli ambienti culturali positivisti erano, invece, molto favorevoli allo sviluppo della pedagogia froebeliana e nel 1889 il Ministro Gabelli stabilì che a ogni scuola normale dovesse essere annesso un Giardino d'infanzia per consentire il tirocinio didattico alle studentesse impegnate a conseguire il titolo all'insegnamento.

Purtroppo, nel mettere in pratica tale legge pesarono, tra le varie difficoltà, la costante assenza di un'organica politica statale.

Di notevole importanza nello sviluppo delle scuole dell'infanzia italiane sono state le esperienze delle sorelle Agazzi e quelle di Montessori, la cui proposta educativa si basava su tre fondamenti: la cura per l'ambiente, l'utilizzo di materiale scientifico e la ridefinizione della figura dell'insegnante.

Solo nel 1914 verranno emanati i primi programmi, i Programmi Credaro, che specificavano quali fossero i compiti dell'asilo: "formare il bambino sano, buono, lieto, associato ad altri bambini sani, buoni e giocondi come lui".

Durante il regime fascista, che si dimostrò poco interessato all'educazione prescolastica, le scuole dell'infanzia avevano ancora una natura giuridica di enti di beneficenza, finalità incerte, che oscillavano tra quelle ludiche del modello froebeliano e quelle dell'istruzione precoce del modello apertiano. Tale situazione ha pesantemente condizionato l'applicazione dei Programmi Credaro.

Nel 1940 furono emanati i Programmi Bottai<sup>303</sup> che prevedevano l'istituzione di una scuola materna biennale con caratteristiche di scuola pre-elementare e lo studio dell'educazione politica al fine di formare la coscienza e la fede fascista.

Gli Orientamenti del 1958<sup>304</sup> erano ancora incentrati ad una concezione pedagogica agazziana, ribadivano l'importanza della centralità della famiglia nell'educazione dei bambini e l'educazione religiosa; inoltre, la scuola materna era considerata il luogo delle attività spontanee e indifferenziate.

Fu soltanto con l'istituzione della scuola materna statale nell'anno 1968<sup>305</sup> che si delinearono i principi pedagogici e i fini dell'educazione, che sono stati resi attuativi con gli Orientamenti del 1969<sup>306</sup>. Tali finalità erano: lo sviluppo della personalità infantile e la preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia.

Gli Orientamenti del 1991<sup>307</sup> avevano come principi cardine dell'educazione lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze, principi mantenuti anche nelle attuali Indicazioni per il curriculum.

---

<sup>303</sup> C.M. 23 settembre 1940, n. 14910.

<sup>304</sup> "Orientamenti per la scuola materna". D.P.R. 11 giugno 1958, n. 784.

<sup>305</sup> Legge 18 marzo 1968, n. 444.

<sup>306</sup> "Orientamenti dell'attività educativa". D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647.

<sup>307</sup> "Orientamenti dell'attività educativa per la scuola materna statale". D.M. 3 giugno 1991.

### 3.2.2 Organizzazione dei due sistemi scolastici

#### Italia

L'istruzione in Italia è regolata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ed è strutturata in scuole pubbliche, scuole paritarie e scuole private, mentre la formazione professionale dipende dalle regioni.

Il sistema scolastico italiano relativo al ciclo primario è organizzato in un unico ciclo che include la sola scuola primaria della durata di cinque anni.

La scuola dell'infanzia è un'istituzione non obbligatoria della durata di tre anni, rivolta ai bambini che abbiano un'età compresa dai tre e i cinque anni compiuti entro il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento e che può accogliere, con la riforma Gelmini, anche bambini di due anni e mezzo, qualora vi sia disponibilità di posti, di locali e dotazioni idonee.

La scuola dell'infanzia in Italia è gestita con diverse forme giuridiche: statale, comunale, paritaria e privata.

La denominazione "scuola dell'infanzia" è stata introdotta la prima volta negli Orientamenti del 1991 accanto alla denominazione "scuola materna".

In genere il tempo scuola delle scuole dell'infanzia statali è della durata di otto ore giornaliere dal lunedì al venerdì, per un totale di 40 ore settimanali. Le famiglie possono scegliere un orario ridotto limitato alla sola fascia antimeridiana della durata di 25 ore settimanali. Di norma esiste il servizio mensa, che include il momento del pasto nell'attività educativa.

Nelle sezioni il numero massimo di alunni è di 25, che può giungere a 28 in casi particolari, ma può essere ridotto a 20 in caso di presenza di alunni disabili.

La giornata scolastica è gestita da due insegnanti che si alternano e lavorano in compresenza per poche ore al giorno. È previsto l'insegnamento della religione cattolica per un'ora e mezzo a settimana, ma le famiglie possono domandare di non avvalersene.

#### Francia

Per quanto riguarda la Francia, il sistema educativo francese prevede dal 1959 l'istruzione obbligatoria dai 6 ai 16 anni; dipende dal *Ministère de l'Éducation nationale* ed è strutturato in scuole pubbliche e scuole private. L'unica lingua consentita a scuola è il francese.

I comuni sono proprietari dei locali e assicurano la costruzione, il mantenimento, le riparazioni degli edifici e gestiscono tutto il funzionamento materiale della scuola dell'infanzia e della scuola elementare.

La frequenza della scuola dell'infanzia non è obbligatoria, ma quando il bambino compie sei anni deve iniziare a frequentarla. La scuola dell'infanzia è rivolta ai bambini dai tre ai sei anni, anche se in alcuni casi è consentita l'iscrizione a due anni.

L'istruzione primaria si divide in tre cicli:

- ❖ il primo ciclo è quello relativo ai primi apprendimenti e riguarda gli alunni della *très petite section*, della *petite section* e della *moyenne section*;



- ❖ il secondo ciclo è quello relativo agli apprendimenti fondamentali che riguarda gli alunni della *grande section* e delle prime due classi della scuola elementare;
- ❖ il terzo ciclo riguarda gli approfondimenti e include gli alunni degli ultimi tre anni della scuola elementare.

In questo contesto la *grande section* si trova a fungere da collegamento tra la scuola dell'infanzia e quella elementare.

Attualmente la scuola materna accoglie il 26% dei bambini di due anni e il 95% dei bambini di tre anni e la quasi totalità dei bambini di quattro e cinque anni.

Il tempo scuola è articolato in quattro giorni a settimana con orario antimeridiano e pomeridiano ed è presente il servizio mensa.

Ogni insegnante è coadiuvato da un assistente che è un dipendente comunale. Di norma è presente un assistente ogni due sezioni, anche se nelle scuole di Avignone era stata assegnata un'assistente in ogni sezione. Il loro incarico è quello di agevolare gli insegnanti nell'attuazione delle attività pedagogiche, senza mai sostituirle, di aiutare gli alunni nello svolgimento nelle loro attività quotidiane, quali le pratiche igieniche e il riposo, e di coadiuvare il docente nella preparazione del materiale per le attività.

Le scuole dell'infanzia sono raggruppate con le scuole elementari nelle circoscrizioni che sono dirette da un *Inspecteur de l'Éducation Nationale* (IEN).

### ***3.2.3 Les Programmes Officiels de l'école maternelle e le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia***

#### Francia

L'*école maternelle* si inserisce nel più ampio ciclo primario che include anche la scuola elementare. La finalità di questo ciclo si ispira ai valori repubblicani e consiste nell'“offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société”<sup>308</sup>.

Per quanto riguarda la finalità della scuola dell'infanzia, nel testo ufficiale si riporta che “L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux”<sup>309</sup>.

Nei Programmi francesi si afferma l'importanza di lasciare all'alunno il tempo per apprendere, per osservare, per sperimentare, e di stimolare il suo desiderio di imparare attraverso esperienze diversificate.

Il primo aspetto che emerge dalla lettura dei programmi francesi è il fatto che le finalità e gli obiettivi sono sempre corredati da indicazioni chiare e pratiche sulle attività che deve svolgere l'insegnante per favorirne il raggiungimento.

Di seguito elenco gli obiettivi della scuola dell'infanzia francese, così come sono riportati nei programmi ufficiali.

---

<sup>308</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle. Les Programmes Officiels 2009-2010*, CNDP/XO Éditions, 2009, p. 33.

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. 37.

- ❖ “*S’appropriier le langage*”: attraverso il linguaggio l’alunno si esprime, migliora l’attenzione ai messaggi che gli sono rivolti, cerca di comprenderli e di rispondere; questo avviene all’inizio della scuola dell’infanzia attraverso i rapporti con l’insegnante e con i compagni e poi, in seguito, ampliando il lessico e comprendendo gli aspetti sintattici della lingua francese.

L’acquisizione del linguaggio è necessaria per gli scambi comunicativi che prima avverranno attraverso l’insegnante, che ha una funzione di intermediario, e successivamente con i compagni all’interno di un gruppo, imparando a riconoscere i turni di parola e rispettando i temi di cui si parla.

Gli alunni devono anche essere stimolati a capire i diversi tipi di messaggi, se si tratti, ad esempio, di una domanda, di un ordine o di una spiegazione e ad esprimersi in maniera diversa adeguato al contesto.

La padronanza della lingua francese è di notevole importanza e viene stimolata attraverso, ad esempio, giochi linguistici, attività di classificazione e la riutilizzazione dei termini acquisiti.

- ❖ “*Découvrir l’écrit*”: si raggiunge mediante le attività di espressione orale e la consegna di produzioni scritte agli alunni, preparate dagli insegnanti.

Questo obiettivo si declina in obiettivi più concreti quali la scoperta delle diverse forme scritte come i libri, i giornali e le insegne. Ciò si verifica anche fornendo un contributo alla scrittura di testi.

Un altro sotto-obiettivo consiste nella preparazione alla letto-scrittura imparando a distinguere i suoni delle parole, comprendendo l’esistenza dell’alfabeto mediante l’acquisizione di familiarità con abbecedari, e, infine, apprendendo i gesti della scrittura mediante la riproduzione di motivi grafici.

- ❖ “*Devenir élève*”: l’alunno impara a riconoscere se stesso dagli altri, a vivere in una collettività organizzata da regole, a capire che cosa sia la scuola e quale sia il suo spazio nella scuola, e questo richiede agli insegnanti flessibilità e rigore. Tra i sotto-obiettivi di tale aree figurano: l’apprendimento del vivere insieme, delle regole di civiltà e dei principi di un comportamento conforme alla morale; la cooperazione; l’autonomia; la comprensione di che cosa sia la scuola. Il raggiungimento di questi obiettivi avviene attraverso dialoghi di gruppo e rispettando le formule di cortesia, quali rispondere alle domande, salutare, ringraziare e realizzare progetti comuni.

- ❖ “*Agir et s’exprimer avec son corps*”: le attività con il corpo contribuiscono ad uno sviluppo fisico, intellettuale e affettivo e, inoltre, permettono all’alunno di comprendere il proprio ruolo nello spazio.

Questo obiettivo viene raggiunto con attività motorie, che includono l’esercizio di abilità quali correre, strisciare, saltare, slittare, con attività di rispetto delle regole, che favoriscono la cooperazione, e con attività espressive e artistiche, come la danza e il mimo.

- ❖ “*Découvrir le monde*”: l’alunno scopre il mondo intorno a lui e impara ad assumere un altro punto di vista e a confrontarsi con il pensiero logico. Diventa capace di contare, classificare, ordinare e descrivere, grazie a forme diverse di rappresentazione, quali disegni e schemi.  
I sotto-obiettivi di tale area riguardano la scoperta di oggetti tecnici, come computer, telefono, lampade tascabili e di materiali, quali la carta, l’acqua, il legno, la terra. In seguito l’alunno si avvicinerà alle quantità e ai numeri e imparerà ad orientarsi nello spazio e nel tempo.
- ❖ “*Percevoir, sentir, imaginer, créer*”: la scuola dell’infanzia propone una prima sensibilizzazione artistica e lo sviluppo delle capacità di attenzione e concentrazione. Attraverso il disegno e le composizioni plastiche gli alunni sperimentano diversi strumenti, diverse tecniche e diversi materiali.
- ❖ Inoltre, le attività vocali e di ascolto favoriscono il raggiungimento degli obiettivi.

I programmi francesi forniscono anche dei riferimenti per organizzare la progressività degli apprendimenti suddivisi per età dei alunni.

### Italia

Nel primo decennio del nuovo secolo in Italia vi è verificata una progressiva crescita della normativa secondaria rispetto a quella primaria per cui sono state emanate sempre meno leggi a favore di un numero sempre maggiore di decretazioni. I decreti sono aumentati con una tale intensità che hanno provocato spaesamento e confusione all’interno delle Istituzioni scolastiche, in particolare fra insegnanti e dirigenti scolastici. Norme di questo tipo, quali, ad esempio, risparmi in termini di personale e di strutture, hanno perso un valore prospettico e si riscontra una contraddizione continua delle nuove norme e una resistenza dei modelli che hanno sostenuto l’attività delle scuole nonostante l’intervento sulle scuole stesse da parte dei diversi governi che si sono succeduti negli ultimi dieci anni.

Prenderò in esame di seguito *Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*<sup>310</sup>. Tali indicazioni affermano che, nel rispetto e nella valorizzazione dell’autonomia delle Istituzioni scolastiche, ogni scuola predispone il *curricolo* che deve tenere conto dei traguardi indicati nel testo ministeriale. Il curricolo si articola nella scuola dell’infanzia attraverso i campi di esperienza.

I campi d’esperienza vengono definiti all’interno delle Indicazioni come “luoghi del fare e dell’agire del bambino orientati dall’azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico - culturali”<sup>311</sup>.

---

<sup>310</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre, 2008.

<sup>311</sup> *Ibid.*

Le Indicazioni precisano che la scuola dell'infanzia italiana si pone le seguenti finalità: promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza.

I Programmi italiani puntualizzano che sviluppare l'identità significa imparare a stare bene, conoscersi e sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, sperimentare diversi ruoli e diverse forme d'identità come quelle dell'alunno, del compagno, del maschio o della femmina.

Per quanto riguarda l'autonomia, questa comporta l'acquisizione delle capacità di interpretare e governare il proprio corpo, di partecipare alle attività nei diversi contesti, di avere fiducia in se stessi e negli altri, di esprimere le proprie emozioni con diversi linguaggi e di partecipare alle decisioni.

Acquisire le competenze implica imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e saper descrivere le proprie esperienze.

Infine, sviluppare il senso di cittadinanza significa imparare a gestire i rapporti con gli altri gestendo i conflitti.

All'interno del documento ministeriale vengono fornite indicazioni in relazione allo spazio, al tempo, alla documentazione e agli stili educativi degli insegnanti.

La metodologia da privilegiare nei campi di esperienza è quella dell'esperienza diretta del bambino, del gioco e il procedere per tentativi ed errori.

Gli insegnanti devono individuare, nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, il delinearsi di saperi disciplinari e dei loro alfabeti.

Di seguito elenco i campi d'esperienza della scuola dell'infanzia italiana, così come sono riportati nei programmi ufficiali.

- ❖ *“Il sé e l'altro. Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme”*: negli anni della scuola dell'infanzia il bambino formula domande sul mondo e sul valore morale delle proprie azioni. Si accorge di essere uguale e diverso nelle differenti situazioni. La presenza di bambini che parlano altre lingue apre nuovi orizzonti e suscita reazioni che non si devono ignorare.
- ❖ *“Il corpo e il movimento. Identità, autonomia, salute”*: i bambini prendono coscienza e acquisiscono il senso del proprio sé fisico, il controllo del corpo, delle possibilità sensoriali e espressive. La conoscenza del proprio corpo si acquisisce attraverso l'esperienza sensoriale e percettiva che può essere favorita mediante giochi e attività di movimento. Tale campo di esperienza include anche l'utilizzo dei linguaggi non verbali, ma anche la capacità di orientarsi nello spazio.
- ❖ *“Linguaggi, creatività, espressione. Gestualità, arte, musica, multimedialità”*: i bambini possono esprimersi con diversi linguaggi, quali il gesto, la voce, i suoni, la musica. I diversi materiali e le tecniche, se sperimentati e confrontati, aiutano il bambino a migliorare la capacità di osservare e di avvicinarsi alla cultura e al patrimonio artistico. Con la musica, che è un linguaggio universale, il bambino

sviluppa delle capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare e ricercare.

- ❖ *“I discorsi e le parole. Comunicazione, lingua, cultura”*: i bambini apprendono a comunicare verbalmente, a descrivere le proprie esperienze e il mondo e ad avvicinarsi alla lingua scritta. I bambini imparano, quindi, i diversi toni e le intonazioni, riconoscono come le persone comunicano tra loro. In questo senso la lingua diventa uno strumento con il quale giocare e sul quale riflettere. La scuola ha il compito di favorire la padronanza della lingua italiana, ma anche la comprensione dell’importanza dell’uso della propria lingua materna da parte dei bambini di origine culturale diversa.
- ❖ *“La conoscenza del mondo. Ordine, misura, spazio, tempo, natura”*: i bambini esplorano la realtà e imparano a ordinare le proprie esperienze attraverso attività quali raggruppare, ordinare, contare, rappresentare con i disegni e con le parole. Partendo, quindi, da situazioni di vita quotidiana, dal gioco, dalle domande e dai problemi, il bambino costruisce le proprie competenze trasversali quali osservare, manipolare, riflettere, ipotizzare e discutere soluzioni. Nella scuola dell’infanzia il bambino si avvicina al numero come segno e strumento per interpretare la realtà e inizia a organizzarsi gradualmente nel tempo e nello spazio.

### **3.2.4 Percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell’infanzia in Italia e in Francia**

#### Italia

L’attuale percorso di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell’infanzia e di scuola primaria in Italia, ovvero il corso di laurea in Scienze della formazione primaria, è il risultato di un percorso a livello normativo che era cominciato negli anni Settanta con una legge che richiedeva agli aspiranti insegnanti di raggiungere una formazione universitaria. Tale legge era rimasta inattuata fino al 1990, quando è stata emanata la normativa sugli ordinamenti didattici universitari<sup>312</sup> in cui sono stati previsti dei corsi per la formazione degli insegnanti. Solamente nel 1998<sup>313</sup> sono stati definiti i criteri generali degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all’insegnamento secondario.

Come afferma Vertecchi

“purtroppo, alla fine degli anni novanta si dava attuazione a una esigenza che era stata avvertita un quarto di secolo prima, senza considerare che in quel quarto di secolo tutti i riferimenti erano cambiati: il sistema scolastico italiano era cresciuto enormemente, per il generalizzarsi della frequenza della scuola secondaria inferiore e successivamente di quella superiore. Ma era cambiata la società, l’organizzazione della cultura, le condizioni di vita, il contesto di sviluppo di bambini e ragazzi, si era enormemente accresciuto il patrimonio della conoscenza, i progressi della tecnologia avevano aperto scenari prima impensabili, l’Italia era entrata a far parte del gruppo dei paesi più industrializzati, c’era stata una redistribuzione biblica della dislocazione della popolazione sul territorio e via elencando.

---

<sup>312</sup> Legge 19 novembre 1990, n. 341.

<sup>313</sup> D. M. 26 maggio 1990, n. 153.

Sarebbe stato necessario chiedersi: di quale scuola il nostro paese avrà bisogno tra dieci, venti, trent'anni? E di quale profilo di insegnante si vorrebbe disporre?"<sup>314</sup>.

Da diverso tempo nei Paesi europei la formazione iniziale dei docenti è divenuta oggetto di dibattito come una delle questioni centrali delle politiche educative.

L'Italia è stato uno degli ultimi Paesi europei ad aver attuato una riforma nella formazione degli insegnanti. Tra le cause di questo ritardo figurano, da una parte, quelle di natura politica legate agli aspetti burocratici e, dall'altro, quelle di natura culturale che sono radicate nella visione pedagogica gentiliana. Gentile riteneva che la conoscenza di una disciplina portasse automaticamente alla capacità di insegnare tale materia. Questa idea radicata ha portato per lungo tempo le università a non considerare l'importanza delle didattiche disciplinari.

Il percorso di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia in Italia oggi richiede la laurea in Scienze della formazione primaria a cui si accede con un titolo di studio secondario della durata di cinque anni. L'accesso a tale corso di laurea è subordinato al superamento di un esame, in quanto il numero di posti è programmato a livello nazionale.

Il corso di laurea si articola in un biennio comune e un biennio con due indirizzi, uno per la scuola dell'infanzia, l'altro per la scuola primaria. Sono previste, inoltre, attività di tirocinio e di laboratorio.

Le aree di studio da approfondire nell'arco dei quattro anni riguardano:

- ❖ la formazione per la funzione docente;
- ❖ i contenuti dell'insegnamento primario;
- ❖ i laboratori;
- ❖ il tirocinio.

È previsto, inoltre, un corso aggiuntivo di sostegno della durata di 400 ore per coloro che intendono insegnare agli alunni disabili per favorirne l'integrazione scolastica.

La laurea in Scienze della formazione primaria ha valore abilitante e consente l'ammissione ai concorsi a cattedra.

Recentemente il ministro Gelmini ha emanato uno schema di decreto relativo alla definizione dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti, introducendo un corso di laurea magistrale quinquennale, comprensivo di tirocinio da avviare nel secondo anno di corso.

### Francia

In Francia il sistema attualmente vigente, ma in via di ridefinizione, prevede l'obbligo per i futuri docenti di possedere una laurea triennale e di effettuare due anni di formazione presso gli *Institut Universitaire de Formation des Maitres* (I.U.F.M.), che sono delle strutture organizzate a livello regionale che non dipendono dalle università.

---

<sup>314</sup> B. Vertecchi, "C'è bisogno di insegnanti. Memoria per non so quale governo", *Insegnare*, 1, 2008, p. 11.

Durante il corso di laurea triennale vi sono numerose università che sensibilizzano gli studenti al mestiere dell'insegnante e prevedono dei moduli che forniscono alcune competenze professionali.

L'accesso all'I.U.F.M. avviene mediante esame oppure tramite colloquio, a seconda degli Istituti. Dopo il primo anno, in cui si approfondiscono le materie pedagogiche e la didattica delle discipline, gli studenti partecipano al *concours*. Coloro che superano il concorso devono svolgere un anno di praticantato retribuito nelle scuole e frequentare alcuni corsi all'I.U.F.M. Questo periodo si conclude con la redazione di una tesi. Se lo studente ottiene una valutazione positiva riceve la *titularisation*.

La riforma francese sulla formazione iniziale abolisce, invece, l'I.U.F.M. e il responsabile del percorso formativo diventa l'Università, che deve organizzare corsi di laurea magistrale. La nuova formazione degli insegnanti comprenderà un modulo a carattere professionale, in quanto nel primo anno degli "*stages d'observation seront proposé par l'Éducation nationale*" et per il secondo anno degli "*stages d'observation et de pratique accompagnée*", non retribuiti, e degli "*stages en responsabilité*", con un rimborso. Il conseguimento della laurea di secondo livello costituirà titolo di accesso al concorso che, se superato, darà il via ad un periodo di prova nella scuola sotto la supervisione di un tutore.

## **Parte seconda**

### **La ricerca sul campo**

## **Capitolo 4**

### **Il contesto dell'indagine**

#### **4.1 Le fonti bibliografiche e documentarie**

##### **4.1.1 Le fonti per la ricerca**

La revisione della letteratura ha costituito un aspetto importante dell'attività di ricerca, essenzialmente per due ragioni: la prima, è che mi ha fornito un aiuto per raccogliere idee intorno al tema della mia ricerca; la seconda, perché ha permesso di analizzare i risultati di altri studi simili e gli elementi metodologici.

L'aspetto più complesso di questa fase è stato quella di soppesare le informazioni che provenivano dalla revisione della letteratura, alla luce della mia ricerca. Ho, innanzitutto, dovuto individuare le fonti in cui poter trovare le informazioni necessarie e valutare questi lavori in termini di rilevanza per i miei interessi di ricerca.

Ho preso, quindi, familiarità con tre tipi di risorse:

- ❖ opere di consultazione generale, che forniscono informazioni su dove trovare altre risorse che trattano direttamente dell'ambito della propria ricerca, quali articoli, monografie, libri e altri documenti. La maggior parte di queste opere di consultazione generale sono sia indicizzate e, quindi, contengono autore, titolo, luogo di pubblicazione e materiali, sia riassunte;
- ❖ le risorse primarie sono pubblicazioni nelle quali i ricercatori riportano i risultati dei propri studi. Molte di queste risorse sono riviste specialistiche, quali, ad esempio, il *Journal of Educational Research*;
- ❖ le risorse secondarie sono pubblicazioni nelle quali gli autori si riferiscono a ricerche di altri studiosi. Sono, ad esempio, i manuali che spiegano le diverse concezioni rispetto ad un settore di studio.

Al fine di orientarsi, le risorse secondarie sono le migliori, ma dopo aver preso visione di queste, occorre effettuare una revisione delle risorse primarie.

Per l'analisi della letteratura è, quindi, importante seguire alcuni passaggi:

1. definire il problema della ricerca nel modo più dettagliato possibile;
2. visionare risorse secondarie rilevanti;
3. selezionare alcuni lavori presenti nelle opere di consultazione generale;
4. formulare delle parole-chiave pertinenti al problema di ricerca;
5. cercare delle opere di consultazione generale utili a trovare delle risorse primarie;
6. leggere risorse primarie rilevanti.



#### 4.1.2 Gli archivi documentari

Al fine di poter rilevare gli atteggiamenti degli insegnanti in una dimensione diacronica, ho ritenuto che gli strumenti privilegiati per effettuare tale tipo di ricerche fossero i materiali posseduti in passato dagli insegnanti come, ad esempio, registri di classe. Certamente altre fonti quali, ad esempio, la letteratura, l'arte, il cinema, avrebbero potuto fornire informazioni sui comportamenti e sugli atteggiamenti degli insegnanti, ma è importante tenere presente che questo tipo di "fonti" è sempre il risultato di rappresentazioni mediate dagli autori di queste opere.

Per tale ragione ho ritenuto importante visionare gli archivi documentari contenuti nelle scuole, ma, poiché la scuola materna statale è stata istituita soltanto nel 1968 (legge n. 444) e avendo avuto difficoltà a reperire i materiali di questo ordine di scuola, ho visionato diversi documenti della scuola elementare che le istituzioni scolastiche hanno l'obbligo di conservare.

Per quanto riguarda i materiali della scuola dell'infanzia di Reggio Emilia, non sono riuscita a trovare documenti antecedenti gli anni Novanta, ciò a causa della riorganizzazione delle scuole dell'infanzia statali che ne ha provocato un'archiviazione non codificata, impedendone, così, la visione.

Di seguito riporto il dettaglio dei materiali documentali relativi alle scuole, la quantità di materiali visionati, l'ordine di scuola e l'anno scolastico di riferimento.

Ordine di scuola	Anno	Tipo di materiale visionato	Numero materiali visionati
Scuola dell'infanzia (Asilo "Pietro Manodori" di Reggio Emilia)	1860	Pubblicazione	/
Scuola Italiana Moderna <sup>315</sup>	Dall'a.s. 1895/1896 <sup>316</sup>	Rivista per insegnanti di scuola elementare e scuola materna	Per ogni anno scolastico ho visionato 10 riviste
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1895-1896	Registro della scuola	6
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1909-1910	Registro della scuola	6
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1926-1927	Diario di classe	10
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1934-1935	Giornale della classe	8
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1939-1940	Giornale della classe	8
Scuola elementare di Parma	a.s. 1943-1944	Giornale della classe	6

<sup>315</sup> Nella rivista Scuola Italiana Moderna era inclusa anche una sezione dedicata alle maestre dei giardini d'infanzia.

<sup>316</sup> Ho visionato le riviste relative agli stessi anni scolastici dei registri di classe degli insegnanti.

Scuola elementare di Parma	a.s. 1944-1945	Giornale della classe	6
Scuola elementare di Parma	a.s. 1945-1946	Giornale della classe	6
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1956-1957	Registro della classe	6
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1963-1964	Registro della classe	7
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1976-1977	Registro della classe	8
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1986-1987	Registro della classe	8
Scuola dell'infanzia "Pezzani" di Reggio Emilia	a.s. 1994-1995	Nuovo registro della scuola materna	6
Scuola dell'infanzia "Pezzani" di Reggio Emilia	a.s. 1997-1998	Nuovo registro della scuola materna	6
Scuola elementare di Castelnovo di Sotto (RE)	a.s. 1997-1998	Registro della classe	10
Scuola dell'infanzia "S. Agostino" di Reggio Emilia	a.s. 1998-1999	Nuovo registro della scuola materna	6

Tab. 2

#### 4.1.3 Gli archivi dei dati e i descrittori utilizzati

Ho, inoltre, provveduto ad effettuare ricerche sui principali archivi di dati in ambito educativo. Tali ricerche vertevano sul significato di alcuni termini ed espressioni legati alla mia ricerca.

Il primo fra questi archivi è stato il thesaurus di *Eurydice*<sup>317</sup> nel quale ho cercato le definizioni dei termini "*foreigner*" e "*foreign*": l'unica voce pertinente al tema oggetto del presente studio era "*foreign mother tongue student*". Questa voce rimandava ad alcune statistiche inerenti le modalità di integrazione dei bambini che parlano la lingua d'origine nei diversi sistemi educativi europei<sup>318</sup>.

I Paesi europei hanno individuato soluzioni diverse per favorire l'integrazione a scuola dei bambini immigrati. Tra i criteri, di norma utilizzati per stabilire in quale classe il bambino recentemente arrivato debba essere inserito, figurano l'età e l'accertamento del livello di conoscenza della lingua del Paese ospitante, ciò al fine di verificare se lo studente sia in grado di seguire le lezioni. Se il bambino non raggiunge un livello di

<sup>317</sup> *Eurydice* è un sistema che fornisce informazioni sui sistemi educativi europei e sulle politiche scolastiche. Include in particolare diverse fonti di informazione che si riferiscono a temi specifici di interesse della Comunità Europea, indicatori e statistiche, materiali e strumenti legati all'educazione quali, ad esempio, un glossario, calendari scolastici, e il thesaurus dei sistemi educativi.

<sup>318</sup> Eurydice, *Integrating immigrant children into schools in Europe*, 2009. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

competenza linguistica soddisfacente, le scuole introducono misure di supporto che corrispondono principalmente a due modelli:

- ❖ il modello integrato nel quale i bambini vengono inseriti nelle classi insieme agli altri alunni e seguono la stessa programmazione didattica rivolta ai compagni. Vengono applicate, di norma, delle misure di supporto di matrice linguistica su base individuale per ogni alunno e durante il normale orario scolastico. In alternativa, l'alunno riceve delle lezioni al di fuori dell'orario scolastico, ma sempre all'interno delle strutture scolastiche;
- ❖ il modello separato, che può avere due forme: la prima riguarda un sostegno transitorio che prevede che i bambini immigrati siano organizzati in gruppi separati dagli altri per il periodo di tempo necessario ad apprendere la lingua del Paese ospitante, affinché possa conseguentemente assistere alle lezioni in classe; la seconda prevede un sostegno a lungo termine di uno o più anni con classi speciali all'interno della scuola e, di norma, i bambini sono raggruppati in base alle competenze linguistiche possedute.

Solo un piccolo gruppo di Paesi, quali Italia, Irlanda e Regno Unito (Scozia), prevede un'integrazione diretta degli alunni all'interno delle classi con un eventuale sostegno linguistico, oppure come in Germania e Romania con il solo sostegno separato.

La maggior parte dei Paesi, tra cui la Francia, prevede un periodo di sostegno transitorio che è seguito dall'integrazione diretta nella classe a cui si aggiunge un sostegno linguistico fornito all'interno delle classi ordinarie. In questo caso il modello integrato e quello separato "transitorio" coesistono.

Ho effettuato anche alcune ricerche, soprattutto nella fase di analisi della letteratura, utilizzando anche dati EBSCO<sup>319</sup>, quali *Educational Resources Information Center* (ERIC), con le quali ho svolto ricerche ottenendo numerosi articoli presenti anche in *full text*, utilizzando le seguenti parole – chiave:

- ❖ Teacher Attitudes AND Immigrants AND Teaching Methods;
- ❖ Disadvantaged Youth AND Teacher Attitudes;
- ❖ Teacher Attitudes AND Teacher Behavior AND Teacher Influence;
- ❖ Multicultural Education AND France;
- ❖ Multicultural Education AND Early Childhood Education AND France;
- ❖ Multicultural Education AND Early Childhood Education AND Italy;
- ❖ Teacher Attitudes AND Teaching Methods AND 2006-2009.

Altre risorse che ho utilizzato sono state il "*Catalogo Italiano dei Periodici (ACNP)*"<sup>320</sup>, le risorse presenti in linea dell'OCSE, in particolare "*The OECD's Online Library of Statistical Databases, Books and Periodicals*"<sup>321</sup>, e l'archivio "*Ac'ADoc*"<sup>322</sup> che è un archivio di dati gestito dal Ministero dell'Educazione Nazionale francese nel quale è possibile trovare tutte le pubblicazioni nazionali in ambito educativo a partire dal 1957.

---

<sup>319</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

<sup>320</sup> <http://www.cib.unibo.it/acnp>

<sup>321</sup> <http://puck.sourceoecd.org>

<sup>322</sup> L'indirizzo del sito dell'archivio di dati francese è il seguente: <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/>

Il thesaurus dell'archivio di dati francese mi ha permesso di analizzare il contesto nel quale si situano i termini indicizzati utilizzati ed è stato uno strumento molto utile per comprendere meglio il contesto delle scuole francesi.

È interessante notare che nella banca dati francese non compaiono voci quali “*interculturel*”, “*multiculturalisme*”, “*multiculturel*”, “*négociation*”.

Altri termini pertinenti al presente studio risultano essere quelle elencati di seguito.

- ❖ Alla voce “*effet - maître*” corrisponde la seguente definizione: “*influence du comportement, de l'expérience et des méthodes de l'enseignant sur les résultats et acquis des élèves*”.
- ❖ Alla voce “*élève en difficulté*” si rimanda a “*échec scolaire*” con la seguente definizione: “*situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint et notamment une qualification ; les sorties prématurées du système éducatif peuvent le résultat d'un échec*”.
- ❖ Alla voce “*zone d'éducation prioritaire*” corrisponde la seguente definizione: “*la politique des ZEP, initiée en 1981, a été mise en place en 1982 ; elle vise à lutter contre l'échec scolaire en renforçant l'action éducative dans les zones où les conditions sociales peuvent constituer un obstacle à la réussite des élèves*”.
- ❖ Alla voce “*étranger*” corrisponde la seguente definizione: “*utilisé pour indiquer le nombre d'élèves ou d'étudiants de nationalité étrangère sans indication d'une nationalité précise (répartition Français/étrangers) ou lorsque le document concerne de nombreuses nationalités*”.
- ❖ Alla voce “*classe d'intégration scolaire (CLIS)*” corrisponde la seguente definizione: “*dans le 1<sup>er</sup> degré, ces classes accueillent des élèves présentant un handicap mais pouvant tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur situation ; les classes de perfectionnement et les classes intégrées ouvertes dans les écoles ordinaires constituent désormais les classes d'intégration scolaire*”.
- ❖ Alla voce “*classe d'application*” corrisponde la seguente definizione: “*classe dans laquelle les enseignants du primaire en formation initiale s'exercent à la pratique de l'enseignement sous la responsabilité d'un maître-formateur*”.
- ❖ Alla voce “*langue et culture d'origine*” corrisponde la seguente definizione: “*enseignement de la langue maternelle dans le cadre scolaire pour les élèves d'origine non-francophone, à l'école primaire essentiellement ; thématique maintenant intégrée à l'enseignement d'initiation aux langues étrangères dans l'enseignement élémentaire*”.

Per quanto riguarda l'Istituto Nazionale di Statistica italiano (ISTAT)<sup>323</sup> alla voce “straniero non residente” corrisponde la definizione “cittadino straniero che non ha dimora abituale nell'alloggio o nella convivenza”, mentre alla voce “straniero residente” corrisponde la definizione “cittadino straniero (residente in Italia) che ha dimora abituale

---

<sup>323</sup> [www.istat.it](http://www.istat.it)

nell'alloggio o nella convivenza ed è in possesso dei requisiti per l'iscrizione in anagrafe".

Non compaiono nel glossario dell'ISTAT termini quali "migrazione", "immigrazione", "emigrazione", "immigrato", "emigrato".

La definizione di "immigrazione" fornita dal dizionario giuridico Simone è la seguente: "è l'ingresso dello *straniero* in Italia per turismo, per studio, per ricongiungimento familiare o per inserirsi nel mercato del lavoro"; la definizione di "straniero" è, invece, la seguente: "è colui che ha una cittadinanza diversa da quella italiana, distinguendosi in tal modo dall'apolide (Apolidia) che non ne ha alcuna; tuttavia è da segnalare che, secondo la dottrina, nella Costituzione lo straniero è parificato all'apolide".

Ho effettuato anche una ricerca sulle banche dati EBSCO sui termini "educazione multiculturale" e "educazione interculturale".

In "*Education. The complete encyclopedia*"<sup>324</sup>, l'educazione multiculturale viene definita, ad esempio, come "*education, usually formal, in which two or more cultures are involved*". Ciò che emerge dalle definizioni di questa enciclopedia è che non esista una definizione universalmente accettata di educazione multiculturale. Il concetto di "educazione multiculturale" è abbastanza recente anche se il fenomeno esiste da diverso tempo. Alcuni dizionari e enciclopedie degli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta<sup>325</sup> non lo includono come termine, mentre altri più recenti<sup>326</sup> parlano di educazione multiculturale oppure di multiculturalismo il quale si riferisce, tuttavia, all'aspetto educativo.

Nella *International Encyclopedia of Education* alla voce "*Immigrant Children, Policies for Educating*" si fornisce la seguente definizione: "*Multicultural education involves both majority and minority children. Majority children are expected to learn at least one foreign language, and to become acquainted with one or more foreign cultures. Preferably, majority and minority children should be integrated within the school system*".

Le definizioni fornite sono, però, spesso incomplete, in quanto è difficile definire l'educazione multiculturale, come sottolinea lo *Swedish Committee on Linguistic and Cultural Heritage*<sup>327</sup>, poiché i termini che si riferiscono all'educazione multiculturale sono specificati e descritti nei diversi contesti quando se ne presenta la necessità. Il principio emerso come comune ai diversi contesti è che l'educazione multiculturale consista nella conoscenza e consapevolezza della propria e delle altre culture. Si ritiene, inoltre, che, nonostante le diverse definizioni, l'educazione multiculturale crei consapevolezza, tolleranza, comprensione e conoscenza relativa alle diverse culture.

L'Unesco, nelle *Guidelines on Intercultural Education*, precisa che l'interculturalità sia un concetto dinamico che si riferisce alle relazioni tra gruppi diversi ed è definito come

---

<sup>324</sup> H. Ekstrand, "Multicultural education", in *Education. The complete encyclopedia*. New York, Pergamon, 2004.

<sup>325</sup> I dizionari sono i seguenti: *Dictionary of Education* (Good, 1959); *Encyclopedia of Education* (Deighton, 1971); *Lexikon der Pädagogik* (1971); il denese *Pedagogisk Uppslagsbok* (Ness, 1974), in H. Ekstrand, *op. cit.*

<sup>326</sup> I dizionari sono i seguenti: *Encyclopedia of Educational Research* (1982); *International Encyclopedia of Education* (Husén and Postlethwaite, 1985); *A Critical Dictionary of Educational Concepts* (Barrow, Milburn 1986), in H. Ekstrand, *op. cit.*

<sup>327</sup> H. Ekstrand, *op. cit.*

*“the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect. Interculturality presupposes multiculturalism and results from ‘intercultural’ exchange and dialogue on the local, regional, national or international level”*<sup>328</sup>.

Il rapporto dell’Unesco prosegue affermando: *“Multicultural education uses learning about other cultures in order to produce acceptance, or at least tolerance, of these cultures. Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups. Intercultural education cannot be just a simple ‘add on’ to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials”*<sup>329</sup>.

#### **4.1.4 Aperture multidisciplinari della ricerca**

Lo sviluppo di tale ricerca si è avvalso del contributo di una molteplicità di discipline, tra le quali la linguistica, con particolare riferimento alla psicolinguistica e alla sociolinguistica, la psicologia sociale, la pedagogia interculturale, la sociologia della cultura, l’antropologia culturale e la pedagogia sperimentale. Si può affermare che si tratti di una ricerca interdisciplinare, più che multidisciplinare, in quanto le varie discipline hanno diversi aspetti in comune.

La psicolinguistica studia non solo gli aspetti strettamente linguistici della capacità di parlare, ma anche il ruolo del contesto, gli scopi e le conoscenze pregresse di chi parla, la struttura del vocabolario e il rapporto tra lo sviluppo linguistico del bambino e lo sviluppo comunicativo che lo precede. La psicolinguistica consente lo studio del processo di acquisizione del linguaggio da parte del bambino, che avviene in condizioni di sviluppo tipico, e questo mi ha permesso di indagare le diverse reazioni degli insegnanti ai codici verbali utilizzati dai bambini immigrati o di famiglia immigrata o che provengono da ambienti svantaggiati.

La sociolinguistica, intesa come lo studio della lingua in rapporto alla società, indaga due variabili in particolare: le variabili sociali, relative alla diversificazione sociale, e le variabili demografiche, che consentono di analizzare il comportamento linguistico dei parlanti appartenenti a generazioni e classi di età diverse. La sociolinguistica studia, inoltre, la formazione degli atteggiamenti legata a numerose variabili sociali e linguistiche, quali l’età, il grado di istruzione, il genere, il retroterra generale culturale; tutte queste variabili sono state rilevate all’interno della mia ricerca.

---

<sup>328</sup> UNESCO, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, 2005, Article 8, in UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, p. 17. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<sup>329</sup> UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, p.18.

La psicologia sociale studia le modalità con cui i pensieri e i comportamenti delle persone sono condizionati e modellati dall'ambiente sociale. Tale disciplina indaga le situazioni sociali in riferimento al modo in cui le persone vengono influenzate dalla loro costruzione o interpretazione dell'ambiente sociale. In tale ricerca ho considerato le indagini condotte sull'“Effetto Pigmalione” come contributi interessanti per quanto riguarda l'influenza che le aspettative degli insegnanti hanno sulle loro pratiche didattiche e sulle loro interazioni con gli alunni.

La pedagogia, che appartiene al più ampio filone delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, si occupa della riflessione e della progettazione dei contesti e delle pratiche educative. Nello specifico, la pedagogia interculturale mi ha consentito di approfondire lo studio di concetti quali lo stereotipo e il pregiudizio e come questi si formino e influenzino le nostre relazioni sociali e, in particolare, le interazioni tra insegnanti e alunni.

La sociologia della cultura si occupa di come la cultura svolga una funzione di mediazione simbolica e come il linguaggio, le rappresentazioni della realtà e i modelli di comportamento, costituiscano forme interiorizzate e regole acquisite, che le persone attuano, riproducono e, progressivamente, modificano, nei rapporti con le altre persone. Ogni gruppo e comunità presenta caratteristiche proprie di linguaggio, quindi, in relazione alla mia ricerca, l'analisi del linguaggio e delle diverse forme di comunicazione sono stati strumenti essenziali per la comprensione del processo di interazione tra insegnante e alunni.

L'antropologia culturale è la disciplina che ha come oggetto di studio scientifico la cultura e, in particolare, le differenze culturali tra gruppi umani. Nell'ambito della mia ricerca l'antropologia culturale mi ha permesso di “leggere” una serie di fenomeni e manifestazioni comunicative verbali e non verbali, sia dei docenti che degli allievi (e delle loro famiglie) provenienti da culture alloctone.

Infine, dalla pedagogia sperimentale, grazie agli strumenti che la caratterizzano quali l'osservazione sistemica, i questionari, l'indagine statistica, ho appreso le conoscenze relative alla ricerca sperimentale che mi hanno permesso di comprendere meglio le forme e i metodi della ricerca empirica sui fenomeni culturali, sociali, psicologici e linguistici. La pedagogia sperimentale costituisce, all'interno di tale ricerca, lo sfondo di tutte le discipline.

## **4.2 Lo studio degli atteggiamenti e il concetto di desiderabilità sociale**

### **4.2.1 Gli atteggiamenti**

Atteggiamento è un concetto molto ampio, in quanto può indicare ciò che le persone pensano di sé o degli altri, i giudizi impliciti o espliciti, le disposizioni verso cose o persone.

Il termine atteggiamento viene utilizzato per la prima volta da Thomas e Znaniecki<sup>330</sup> e viene definito come

“un processo mentale individuale che determina le risposte sia attuali sia potenziali di ogni individuo al mondo sociale. Dato che un atteggiamento è sempre rivolto verso qualche oggetto, esso può essere definito come uno stato della mente dell’individuo verso un valore. Un valore a sua volta è definibile come ogni dato avente un contenuto empirico accessibile ai membri di qualche gruppo sociale e un significato che può essere oggetto o di attività”<sup>331</sup>.

Questa definizione chiarisce che gli atteggiamenti sono sia processi individuali, sia sociali e che sono il risultato dell’interazione tra la persona e l’ambiente nel quale vive, e quest’ultimo trasmette all’individuo l’ideologia e i valori del gruppo di riferimento.

Molti autori successivi a Thomas e Znaniecki, principalmente negli Stati Uniti, hanno studiato gli aspetti individuali di formazione degli atteggiamenti e hanno fornito alcune definizioni di questo fenomeno.

Una definizione corrente in psicologia sociale, e che riassume le definizioni precedenti, è quella di Allport secondo cui

“un atteggiamento è uno stato di prontezza mentale e neurologica, organizzato nel corso dell’esperienza, che esercita un’influenza direttrice o dinamica sulle risposte di un individuo a tutti gli oggetti e situazioni con cui è in relazione”<sup>332</sup>.

In questo senso l’atteggiamento viene considerato un costrutto della mente che guida la percezione e la valutazione della realtà sociale ed il comportamento individuale.

Altri studiosi, che appartengono al filone comportamentista ritengono che l’atteggiamento si possa studiare a partire dalle risposte manifeste di tipo verbale e comportamentale. Questa concezione ha dato vita al modello tripartito che distingue tre tipi di risposte: cognitive, affettive e comportamentali, sintetizzato nella figura 1<sup>333</sup>.

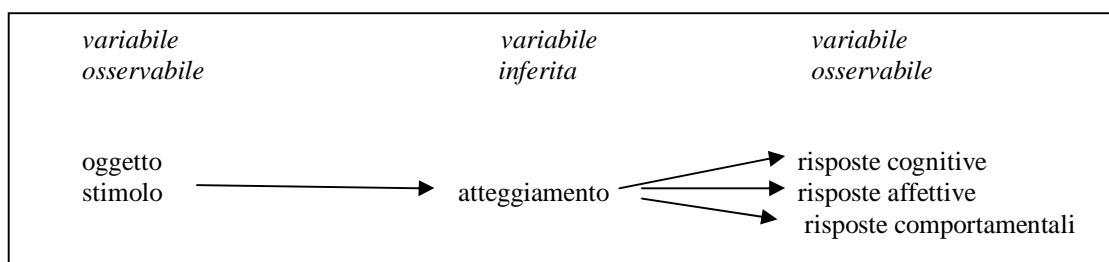


Fig. 1

Le risposte cognitive comprendono le credenze che descrivono l’oggetto di atteggiamento; le risposte affettive sono costituite da emozioni e stati d’animo che si

<sup>330</sup> W. I. Thomas - F. Znaniecki, *The Polish peasant in Europe and America*, Chicago, Ill., University of Chicago Press, 1918; *Il contadino polacco in Europa e in America*, Milano, Comunità, 1968, in R. Trentin, “Gli atteggiamenti sociali”, in L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.

<sup>331</sup> *Ibid.*, p. 229.

<sup>332</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>333</sup> La figura è tratta da R. Trentin, “Gli atteggiamenti sociali”, in L. Arcuri (a cura di), *op. cit.*



provano in relazione all'oggetto/stimolo; le risposte comportamentali riguardano le azioni e le intenzioni verso un certo oggetto.

Queste tre forme di risposte hanno tutte una connotazione valutativa e sono in grado di esprimere la direzione, favorevole o contraria, degli atteggiamenti e la loro intensità.

Un atteggiamento, secondo questa concezione, esiste solo se c'è uno stimolo esterno.

Trentin<sup>334</sup> afferma che lo studio degli atteggiamenti è importante perché:

- ❖ una volta che si sono formati rappresentano il modo costante in cui un oggetto viene valutato;
- ❖ sono appresi nel processo di socializzazione per influenza dell'ambiente sociale mediante l'apprendimento di norme e valori che guidano i comportamenti;
- ❖ favoriscono l'elaborazione delle informazioni che provengono dall'ambiente sociale e conservano il giudizio verso diversi stimoli sociali;
- ❖ possono servire a preservare e migliorare l'immagine di sé e possono avere una funzione di espressione di valori quando vengono utilizzati per esprimere o difendere i principi morali in cui credono; possono anche avere una funzione ego-difensiva per controllare l'ansia. Il confronto con persone con nazionalità, religione ed etnie diverse provoca frequentemente atteggiamenti difensivi;
- ❖ influenzano il comportamento sociale, anche se talvolta si può verificare una certa incoerenza tra atteggiamento dichiarato e comportamento. Lo studio dell'atteggiamento costituisce tuttavia un buon punto di partenza per fare previsioni sul comportamento.

L'atteggiamento può formarsi sia per esperienza diretta dell'oggetto/stimolo, sia grazie alla mediazione della famiglia o dei gruppi di riferimento sia, infine, per influenza dei mezzi di comunicazione di massa.

Tra i processi che contribuiscono alla formazione dei componenti dell'atteggiamento figurano i meccanismi di condizionamento classico ed operante<sup>335</sup>, anche se le convinzioni e le opinioni delle altre persone hanno un ruolo fondamentale nella formazione degli atteggiamenti, ma ciò non è sufficiente se la persona non è pienamente convinta della validità di questi valori e atteggiamenti e della congruenza di questi con le sue convinzioni.

I mass media sono un punto di riferimento per la costruzione degli atteggiamenti e anche per la capacità di creare nuovi oggetti verso cui occorre formarsi un atteggiamento. Essi, inoltre, selezionano le informazioni in modo tale da seguire criteri di convenienza politica ed economica, più che interessi educativi e culturali.

Gli atteggiamenti non devono essere confusi con le opinioni, in quanto queste ultime sono formulazioni esplicite, espressioni verbali e mutano molto più velocemente degli atteggiamenti<sup>336</sup>.

---

<sup>334</sup> R. Trentin, "Gli atteggiamenti sociali", in L. Arcuri (a cura di), *op. cit.*

<sup>335</sup> *Ibid.*, pp. 234-235.

<sup>336</sup> G. Berruto, *op. cit.*

Le opinioni rappresentano, tuttavia, il modo più efficace di accedere agli atteggiamenti e di studiarli.

Un tipo particolare di atteggiamenti sono i pregiudizi: si tratta di atteggiamenti che si formano indipendentemente dall'aver avuto contatti con un oggetto. I pregiudizi possono essere considerati come una razionalizzazione degli atteggiamenti e, poiché sono costituiti da componenti affettivi che li preservano, sono stabili e resistono a esperienze che tenderebbero a contraddirli.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti linguistici, questi fanno parte dell'identità linguistica dei parlanti e sono importanti per comprendere il comportamento linguistico delle persone e la loro posizione nella stratificazione sociolinguistica nella società. Le ricerche svolte nell'ambito della psicologia sociale hanno evidenziato che gli atteggiamenti e le reazioni nei confronti di una persona siano determinate dal suo modo di parlare.

Misurare gli atteggiamenti, che siano sociali o linguistici, significa rilevare come si distribuiscono tra le persone le opinioni favorevoli o contrarie verso gli oggetti, le persone, gli eventi che hanno rilevanza nell'ambiente sociale.

Gli atteggiamenti che si riferiscono a costrutti psicologici non possono essere direttamente osservati ed è, quindi, necessario inferire le loro caratteristiche tramite comportamenti, discorsi, risposte manifeste.

Fra i metodi più usati di misurazione degli atteggiamenti linguistici figurano principalmente il questionario e l'intervista, ma sono presenti anche tecniche indirette tra cui il differenziale semantico e il *matched guise*<sup>337</sup>.

#### **4.2.2 La formazione degli atteggiamenti nella scuola**

Henry<sup>338</sup> afferma che la scuola elementare rappresenta uno strumento molto potente per organizzare gli atteggiamenti di insegnanti e alunni e per conservare l'ordine sociale preesistente. In questo senso, gli insegnanti non solo incoraggiano gli atteggiamenti che gli alunni si sono formati precedentemente nel contesto familiare, ma li rafforzano.

Per mostrare come avviene il processo di formazione e organizzazione degli atteggiamenti nei bambini, Henry riporta una ricerca svolta in alcune scuole elementari americane urbane frequentate dalle classi medie. La prima "strategia" utilizzata dagli insegnanti che Henry riporta è la "sindrome della caccia alle streghe", attraverso la quale l'insegnante instaura un clima in classe che permetta di "scovare" gli autori delle "malefatte". Negli esempi riferiti da Henry si può notare quanto i bambini fossero disposti a soddisfare i desideri dell'insegnante ed a confessare eventuali "malefatte". In un clima di classe come questo i bambini hanno il timore di essere scoperti, ma allo stesso tempo diventano estremamente critici con i propri compagni e l'insegnante rafforza questi comportamenti.

---

<sup>337</sup> *Ibid.*, pp. 94-95.

<sup>338</sup> J. Henry, "L'organizzazione degli atteggiamenti nelle scuole elementari", in M. Barbagli, *Scuola, potere, ideologia*.

La maldicenza che viene incoraggiata dagli insegnanti può minare l'autonomia e la serenità degli alunni. La caccia alle streghe è possibile solo se si verifica la confessione dei bambini e, quando ciò avviene, insegnante e alunni provano piacere e interesse nel sentir raccontare ciò che è accaduto. È l'insegnante a decidere quale tipo di confessione vuole sentire e i bambini attivano pratiche competitive tra loro per raccontare le "malefatte" dei propri compagni. Con queste pratiche l'insegnante pensa di migliorare il comportamento dei bambini, ma, in realtà, stimola in loro solo il desiderio di gratificarla. Anche la competizione messa in atto dall'insegnante è un fattore di organizzazione degli atteggiamenti. Questo si può verificare quando l'insegnante permette ad un bambino di rispondere al posto di un altro e, in tal modo, favorisce il successo del primo e determina l'insuccesso del secondo. Un altro comportamento al quale i bambini della classe sociale media sono addestrati è la loro docilità perché cercano di soddisfare in ogni modo l'insegnante.

La competizione e la caccia alle streghe sono fattori che aumentano l'ansia degli alunni e l'unico modo per alleviarla è cercare l'approvazione dell'insegnante fornendogli le risposte che egli si aspetta.

L'indipendenza e il coraggio di opporsi, in classi come queste, vengono vivamente scoraggiati favorendo, invece, la tendenza a confessare piuttosto che dissimulare.

Il bisogno dell'insegnante, spesso inconscio, di ottenere consenso da parte degli alunni ed il timore di non riuscire a gestire la classe, di interagire con gli alunni anche in una discussione libera, lo portano a "richiedere" ai bambini, attraverso strategie implicite, di essere docili, acritici e di approvarlo.

Dagli esempi riportati da Henry emerge che il docente che insegna in classi frequentate da bambini delle classi medie stimola la competizione e allontani da sé l'ostilità di questi alunni facendo in modo che questi la scarichino gli uni contro gli altri, rafforzando la competizione. Al contrario, il docente che insegna in classi frequentate da bambini che provengono dalle classi sociali inferiori favorisce comportamenti che rafforzano la solidarietà tra alunni nell'esprimere ostilità nei suoi confronti.

Secondo Henry l'unico modo per trovare una soluzione ai problemi di educazione democratica e ai bisogni inconsci dell'insegnante è di rendere consapevoli i docenti del modo in cui proiettano i propri pensieri, i propri bisogni e i propri atteggiamenti nella situazione di classe.

#### **4.2.3 La desiderabilità sociale**

Secondo molti autori la variabile della desiderabilità sociale è responsabile di molte distorsioni presenti nelle risposte ai test psicologici.

Il termine "desiderabilità sociale"<sup>339</sup> è usato per indicare un particolare modo di fingere e di presentare se stessi in modo positivo. Questo fenomeno viene definito *faking good* e si manifesta principalmente quando si rilevano e si misurano gli atteggiamenti.

---

<sup>339</sup> E. Maino - G. Aceti, "Contributo all'adattamento italiano della Marlowe-Crowne Social Desirability Scale", *TPM*, 4, 2, 1997, pp. 81-93.

La desiderabilità sociale entra in gioco quando la persona che deve rispondere a un'intervista o a un questionario fornisce risposte che possono essere considerate socialmente accettabili.

Tra gli autori che si occupano di desiderabilità sociale esiste disaccordo circa la natura di questo fenomeno: alcuni ritengono che sia un tratto della personalità, per altri è una fonte di varianza, per altri ancora rappresenta uno stile di risposta.

Ad esempio, Edward<sup>340</sup>, che è il primo ad essersi occupato del concetto di desiderabilità sociale, definisce questo fenomeno come la “tendenza a dare risposte socialmente desiderabili ad affermazioni riguardanti la descrizione del sé” e la considera, quindi, come un aspetto della personalità.

Diversamente Marlowe e Crowne intendono la desiderabilità sociale come “il bisogno del soggetto di ottenere approvazione, rispondendo in modo culturalmente appropriato e accettato”<sup>341</sup> e in questo caso si intende questo fenomeno come uno stile di risposta che può produrre delle alterazioni cosce o inconscie.

Esistono alcune strategie per evitare che il soggetto risponda in modo socialmente desiderabile e tra queste figurano:

- ❖ l'impiego di item “a scelta forzata” attraverso la presentazione di alcune affermazioni che siano tutte pari per desiderabilità sociale, con contenuti diversi tra loro e il rispondente deve scegliere quella che preferisce;
- ❖ l'utilizzo di item “sottili”, che consistono in contenuti solo apparentemente non pertinenti con la variabile misurata o con un contenuto neutro rispetto alla desiderabilità sociale.

Negli anni sono state predisposte delle scale che misurano la desiderabilità sociale, quali, ad esempio, la *Marlowe-Crowne Social Desiderability Scale*.

Diverse analisi hanno messo in luce la validità e l'attendibilità di questa scala e, rispetto a quella di Edward, è libera da implicazioni di natura psicopatologica.

---

<sup>340</sup> A. L. Edwards, *The social desirability variable in personality in personality assessment and research*, New York, Dryden, 1957, in A. M. Manganelli Rattazzi - C. Volpato, “Forme sottili e manifeste di pregiudizio verso gli immigrati” in *Giornale Italiano di Psicologia*, XXVIII, n. 2, giugno, 2001, pp. 351-357.

<sup>341</sup> E. Maino - G. Aceti, *op. cit.*, p. 85.

## Capitolo 5

### Il disegno della ricerca

#### 5.1 Il piano della ricerca

##### 5.1.1 Le domande e gli obiettivi della ricerca

Le domande e gli obiettivi della ricerca costituiscono le fasi che orientano i processi dell'indagine e tali obiettivi devono essere operativi, in quanto costituiscono la base per l'elaborazione del disegno della ricerca e delle ipotesi.

Partendo, quindi, dai presupposti teorici precedentemente approfonditi ho elaborato le seguenti domande della ricerca con i relativi obiettivi.

Domande della ricerca	Obiettivi della ricerca
1. In quale modo la presenza a scuola di alunni che provengono da ambienti sempre più eterogenei della popolazione influenza gli insegnanti di scuola dell'infanzia?	1. Produrre una rappresentazione del profilo culturale di atteggiamenti sociali e linguistici degli insegnanti di scuola dell'infanzia nei confronti degli alunni immigrati o di famiglia immigrata.
2. In quale modo gli insegnanti reagiscono alla presenza di comportamenti che sono diversi da quelli generalmente messi in atto dalla classe sociale a cui l'insegnante appartiene?	2. Rilevare la disponibilità alla comprensione di tratti del comportamento di origine culturale che denotino valori che sono diversi da quelli di cui l'insegnante è interprete diretto.
3. Quali sono oggi le pratiche educative e didattiche attuate dagli insegnanti ed i comportamenti comunicativi nei confronti degli alunni immigrati o di famiglia immigrata?	3. Rilevare le pratiche educative utilizzate con gli alunni immigrati o di famiglia immigrata con particolare riferimento al comportamento verbale e non verbale degli insegnanti.
4. Quali sono i presupposti di cultura professionale ed i meccanismi di reclutamento degli insegnanti in Italia e in Francia?	4. Effettuare una ricognizione comparativa dei presupposti di cultura professionale e dei meccanismi di reclutamento degli insegnanti in Italia e in Francia.
5. Quali sono le similitudini e le differenze tra Reggio Emilia ed Avignone negli atteggiamenti degli insegnanti e la loro ricaduta sulle pratiche didattiche e sulla comunicazione con gli alunni?	5. Effettuare un'analisi comparativa degli atteggiamenti degli insegnanti delle scuole avignonesi e di quelli delle scuole reggiane e la loro ricaduta sulle pratiche e sulla comunicazione con gli alunni.

Tab. 3

##### 5.1.2 Le ipotesi della ricerca

Nel linguaggio delle scienze sociali per "ipotesi si intende comunemente un'affermazione circa le relazioni fra due o più variabili"<sup>342</sup>.

L'ipotesi è caratterizzata da una maggiore concretezza e maggiore specificità della teoria ed è un'affermazione provvisoria che è da provare mediante la ricerca empirica<sup>343</sup>.

<sup>342</sup> A. Marradi, *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 215.

<sup>343</sup> P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Marradi<sup>344</sup> afferma che per Bacone la conoscenza scientifica si acquisisce partendo dall'osservazione sistematica dei fenomeni e, quindi, attraverso una procedura induttiva. Quando nel 1660 a Londra fu fondata la *Royal Society*, il cui obiettivo era lo studio e la discussione del pensiero di Bacone, l'ipotesi venne condannata, in quanto ritenuta priva di fondamenti empirici.

Gli epistemologi contemporanei concordano sul fatto che le ipotesi non derivino dai dati, ma vengano formulate sulla base di conoscenze esterne e acquisite grazie a precedenti esperienze relative all'oggetto di ricerca o a teorie relative ad un determinato oggetto. Le ipotesi che il ricercatore ha formulato vengono sottoposte a controllo mediante la raccolta dei dati e la verifica delle stesse.

Marradi afferma che

“la priorità della formazione delle ipotesi sulla raccolta dei dati è infatti una conseguenza logicamente inevitabile del criterio che privilegia la falsificazione (la scienza progredisce sottoponendo a controllo ipotesi sempre più penetranti e audaci), laddove prima positivisti e neo-positivisti ponevano l'accento sulla verifica (la scienza progredisce accumulando ipotesi dimostrate vere)”<sup>345</sup>.

Sulla base di ciò la ricerca empirica non potrebbe verificare un'ipotesi, cioè dimostrare la sua veridicità, ma può giungere a falsificarla, cioè dimostrare se è falsa.

Il test statistico delle ipotesi consiste nel formulare l'ipotesi nulla ( $H_0$ ) secondo la quale “nella popolazione non esiste relazione fra le due variabili e dimostrare (..) che essa è falsa”<sup>346</sup>. Se l'ipotesi nulla ( $H_0$ ) di assenza di tale relazione viene respinta, allora, conseguentemente, si accetta l'alternativa che sostiene l'esistenza della relazione.

Questo significa che l'ipotesi di ricerca dell'esistenza di una relazione risulta corroborata empiricamente, ma non direttamente dimostrata.

L'ipotesi nulla di indipendenza non può essere respinta se le differenze hanno un valore  $< 0.05$ .

Di seguito elenco le ipotesi della mia ricerca.

- ❖  $H_{(1)1}$ : gli atteggiamenti sociali, culturali e linguistici degli insegnanti delle scuole dell'infanzia reggiane e degli insegnanti delle scuole dell'infanzia avignonesi verso gli alunni immigrati o di famiglia immigrata sono diversi, in quanto fanno parte di realtà sociali, culturali e storiche differenti, dovute a una significativa immigrazione presente in Francia da molto più tempo rispetto all'Italia.
- ❖  $H_{(1)2}$ : gli atteggiamenti sociali, culturali e linguistici degli insegnanti di scuola dell'infanzia verso gli alunni immigrati o di famiglia immigrata variano in funzione dell'età dei docenti e ciò è dovuto all'esperienza o alla mentalità radicata.
- ❖  $H_{(1)3}$ : gli atteggiamenti sociali, culturali e linguistici degli insegnanti delle scuole reggiane verso gli alunni immigrati o di famiglia immigrata e più in generale verso coloro che provengono da classi sociali inferiori, variano in una

---

<sup>344</sup> A. Marradi, *op. cit.*

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 217.

<sup>346</sup> P. Corbetta, *op. cit.*, p. 579.

dimensione diacronica, prendendo a riferimento il periodo che intercorre tra la fine del XIX secolo e il primo decennio del XXI secolo.

Lo scopo di questo lavoro è stato non solo la verifica delle ipotesi iniziali, ma anche la predisposizione di un'approfondita descrizione dei modi e delle direzioni dell'influenza e dei risultati delle stesse.

A corollario di queste modalità di lavoro e delle ipotesi iniziali è stato possibile poi considerare anche i seguenti aspetti derivati, ovvero le ipotesi di ricerca nulle:

- ❖  $H_{(0)1}$ : non esistono differenze significative tra i comportamenti degli insegnanti delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e quelli di Avignone nelle modalità di interazione verbale e non verbale con gli alunni.
- ❖  $H_{(0)2}$ : non esistono differenze significative tra gli atteggiamenti degli insegnanti delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e quelli di Avignone nell'accettazione incondizionata degli alunni immigrati o di famiglia immigrata.
- ❖  $H_{(0)3}$ : non esistono differenze significative tra gli atteggiamenti degli insegnanti delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e quelli di Avignone in relazione all'influenza che qualità personali e caratteristiche famigliari hanno sul successo scolastico degli alunni immigrati o di famiglia immigrata e più in generale di coloro che provengono da ambienti svantaggiati.
- ❖  $H_{(0)4}$ : non esistono differenze significative tra gli atteggiamenti degli insegnanti in relazione alla loro età in merito alle condizioni che favoriscono l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata e nell'accettazione incondizionata degli stessi.
- ❖  $H_{(0)5}$ : non esistono differenze significative derivanti dal numero di alunni immigrati o di famiglia immigrata in sezione che incidano nell'atteggiamento di accettazione di questi bambini da parte degli insegnanti.
- ❖  $H_{(0)6}$ : non esistono differenze significative negli atteggiamenti sociali, culturali e linguistici degli insegnanti delle scuole reggiane verso gli alunni immigrati o di famiglia immigrata e, più in generale, verso coloro che provengono da ambienti svantaggiati nella dimensione diacronica, cioè prendendo a riferimento il periodo che intercorre tra la fine del XIX secolo e il primo decennio del XXI secolo.

### **5.1.3 I partecipanti alla ricerca**

La ricerca è stata svolta nelle città di Reggio Emilia e di Avignone.

Alla ricerca hanno partecipato tutti gli insegnanti delle scuole dell'infanzia statali di Reggio Emilia<sup>347</sup> e tutti gli insegnanti delle scuole dell'infanzia della Circostrizione I di Avignone.

Le due città mostrano alcune differenze dal punto di vista del territorio urbano: Reggio Emilia ha una superficie quasi quattro volte rispetto a quella di Avignone e una

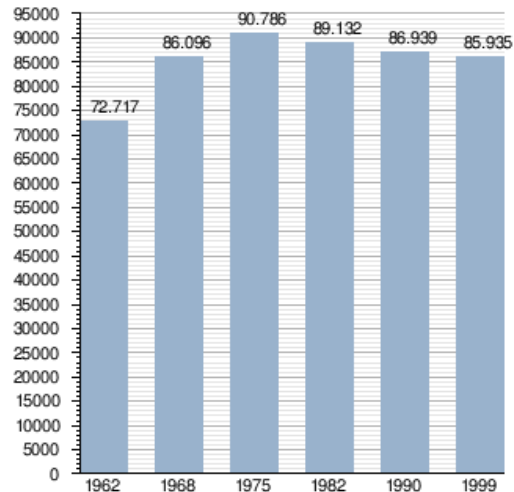
---

<sup>347</sup> Tutte le scuole dell'infanzia statali di Reggio Emilia dall'a.s. 2007-2008 afferiscono, insieme ad un unico plesso di scuola primaria, ad un unico circolo didattico.

popolazione doppia (circa 168 mila abitanti nel primo caso<sup>348</sup> e circa 85 mila nel secondo caso<sup>349</sup>) anche se la densità abitativa è doppia nella città francese.

Per quanto riguarda l'evoluzione demografica, riporto di seguito i grafici che rivelano i cambiamenti.

La prima tabella riguarda i cambiamenti demografici della città di Avignone e, come si può osservare, dal 1968 non si è assistito a forti cambiamenti né incrementi, ma, al contrario, si è verificata una contrazione.



fonte INSEE - elaborazione grafica a cura di Wikipedia

Fig. 2

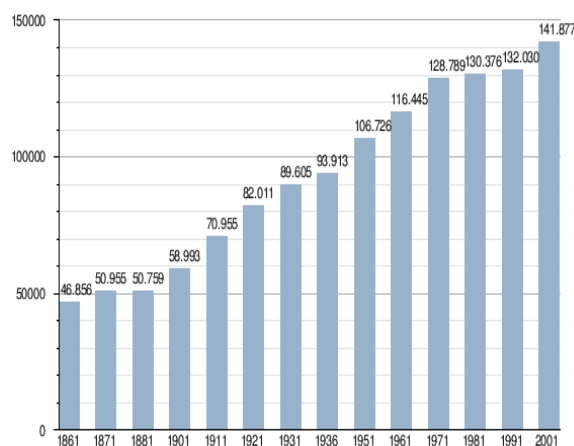
La seconda tabella evidenzia, invece, un aumento costante della popolazione a Reggio Emilia. Negli ultimi vent'anni Reggio Emilia ha avuto un incremento della popolazione tra i più alti d'Italia e ciò è dovuto alla forte immigrazione proveniente sia dal Sud d'Italia sia da Paesi del Nord Africa, dell'Est Europeo e dell'Asia.

Gli stranieri censiti al 31 dicembre 2009 rappresentano il 15.8% della popolazione residente.

<sup>348</sup> Dato aggiornato al 30 giugno 2010. Fonte: Comune di Reggio Emilia. Sito del Comune di Reggio Emilia: [www.municipio.re.it](http://www.municipio.re.it).

<sup>349</sup> Dato aggiornato all'anno 1999. Fonte: INSEE.





fonte ISTAT - elaborazione grafica a cura di Wikipedia

Fig. 3

Per quanto riguarda i partecipanti alla ricerca, si tratta in totale di 174 insegnanti di scuola dell'infanzia, di cui 114 delle scuole pubbliche di Avignone e 60 delle scuole statali di Reggio Emilia. Agli insegnanti è stato somministrato un questionario con scala Likert.

Sono state, inoltre, effettuate delle osservazioni nelle scuole dell'infanzia reggiane e avignonesi e, al fine di mantenere il volume dei dati raccolti ad una dimensione adeguata alle capacità di lavoro di un unico osservatore, sono state selezionate a Reggio Emilia due scuole e, all'interno di ciascuna una sezione, mentre ad Avignone una scuola e al suo interno due sezioni<sup>350</sup>.

La scelta delle scuole e delle sezioni è avvenuta, sulla base di due indicatori: da una parte, l'età dei bambini frequentanti<sup>351</sup> e, dall'altra, la percentuale di alunni di origine straniera.

Durante l'attività di osservazione nelle scuole ho raccolto dei documenti necessari per comprendere meglio il contesto che stavo studiando.

Tra tali documenti figurano, principalmente, la programmazione didattica degli insegnanti delle sezioni osservate ed il Piano dell'Offerta Formativa (POF), per le scuole di Reggio Emilia, e il *Projet d'école triennal 2010-2013*, per le scuole di Avignone.

Il POF è stato elaborato dal I circolo di Reggio Emilia e, quindi, non contiene indicazioni specifiche per ogni singola scuola, ma affermazioni generali riferibili, come afferma il Regolamento sull'autonomia scolastica, all'"identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche"<sup>352</sup>, documento nel quale vengono specificate le scelte educative, curricolari, didattiche e organizzative.

Il *Projet d'école triennal 2010-2013*, della scuola dell'infanzia di Avignone che ho osservato, si riferisce, invece, alla singola scuola.

<sup>350</sup> Le scuole dell'infanzia reggiane sono di piccole dimensioni ed è, quindi, sempre presente una sola sezione per età.

<sup>351</sup> La possibilità di osservare sezioni frequentate dai bambini di tre anni consente di poter osservare comportamenti ancora "naturalisti" e non "scolarizzati" e notare, conseguentemente, come l'insegnante si pone in relazione a tali comportamenti.

<sup>352</sup> D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 3

Analizzando nello specifico ogni singolo documento, il primo aspetto che emerge dalla lettura del POF è che

“il grado di fattibilità degli intenti educativi esplicitati nel POF non dipendono solo dalle scelte delle scuole, ma soprattutto dai vincoli e dalle condizioni definite dalla politica scolastica nazionale (...). Siamo consapevoli che possono crearsi situazioni contraddittorie tra le necessità dei bambini (...), gli intenti della scuola (...) ma la scuola si impegna comunque a trovare vie di possibile mediazione”.

Da queste poche parole contenute all'interno della Premessa al documento emerge, quindi, un senso di inadeguatezza della scuola italiana di oggi che si vede “costretta”, a causa della situazione politico-sociale attuale, a dichiarare le proprie difficoltà ed i propri limiti. Le difficoltà elencate sono il numero di bambini per gruppo, il numero di insegnanti assegnati alle sezioni ed i finanziamenti.

In tale documento si compie un'analisi del contesto socio-culturale in cui le scuole del I Circolo di Reggio Emilia si trovano ad operare e questa analisi ha individuato come indicatori a cui occorre prestare attenzione la multiculturalità e l'accentuata mobilità sociale.

Le finalità che si pongono le scuole del I Circolo sono il miglioramento della

“relazione tra adulti e insegnanti, la riflessione sull'uso educativo e l'organizzazione degli spazi (...), la progettazione educativa (...), la ricerca di valori e principi educativi condivisi (...), l'accoglienza della diversità come valore fondante (...)”<sup>353</sup>, ciò al fine di creare una cultura della scuola e non delle singole scuole “in un'ottica di condivisione e sviluppo di un'identità comune”<sup>354</sup>.

Ritengo questi principi ampiamente condivisibili, ma penso anche che vi sia, come accade spesso, uno scarto tra le affermazioni pedagogiche di principio e la pratica degli insegnanti. Questo perché gli insegnanti italiani si trovano frequentemente da soli nel cercare di tradurre in obiettivi concreti e misurabili affermazioni così generiche, tali da richiedere addirittura un'interpretazione personale e questo, se non supportato da una buona preparazione culturale e pedagogico – didattica, può diventare molto pericoloso.

I bambini nella scuola dell'infanzia statale di Reggio Emilia frequentano per 25 ore a settimane e tale orario comprende anche il momento della refezione e del riposo. La compresenza tra i due insegnanti è di circa un'ora e trenta al giorno.

All'interno del POF si precisa, inoltre, che le attività educative sono articolate secondo una metodologia che prevede l'alternanza tra il grande gruppo, funzionale ai momenti dedicati alla socializzazione, il piccolo gruppo, utilizzato prevalentemente per lo svolgimento delle attività nelle ore di compresenza, e le attività individuali/individualizzate, come momenti di consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e come diversificazione degli interventi.

Dal documento emerge che la metodologia prescinde il tipo di attività, per affidarsi alla scelta di una *routine* in cui prevale la “ripetitività”, ciò forse per aiutare i bambini ad

---

<sup>353</sup> Piano dell'Offerta Formativa della Direzione Didattica del I Circolo di Reggio Emilia, a.s. 2009-2010.

<sup>354</sup> *Ibid.*

acquisire i concetti di spazio e tempo, piuttosto che la specificità di ogni campo del sapere.

In riferimento all'accoglienza e all'integrazione, il POF prevede che debbano essere svolte alcune azioni educative per la realizzazione dello stesso, quali conoscere la storia di ogni bambino prima dell'ingresso a scuola, operare in rete con famiglia e territorio, fornire esperienze significative per far emergere le potenzialità di ognuno, organizzare il gruppo sezione con attività diversificate e adeguate a diverse modalità di lavoro, osservare e analizzare con i bambini i processi e le strategie cognitive.

Il POF richiama le finalità della scuola dell'infanzia che si esplicano nello sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e della cittadinanza e valorizza il gioco, lo spazio, il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione.

A partire dall'a.s. 2008-2009 in alcune scuole reggiane è stato attivato un progetto denominato "Culture in gioco" che, grazie all'intervento di mediatori culturali, favorisce l'accoglienza e l'integrazione delle culture altre.

Progetti quali educazione motoria, musicale, linguaggi artistici ed espressivi vengono svolti grazie ad interventi da parte di personale esterno.

Un altro documento del I Circolo di Reggio Emilia che ho ritenuto interessante riguarda le statistiche degli alunni suddivisi per nazionalità, anche se non sono presenti dati relativi agli anni scolastici precedenti che permettano di evidenziarne l'evoluzione.

Relativamente al *Projet d'école triennal 2010-2013* della scuola dell'infanzia di Avignone, nel documento si effettua un bilancio degli assi prioritari del progetto 2007-2010, quali:

"gérer l'hétérogénéité, donner à chaque élève les moyens de sa réussite dans les différents domaines disciplinaires du socle commun, mettre en œuvre des actions qui consolident certaines valeurs de l'Ecole".

Nel triennio appena trascorso le azioni hanno riguardato laboratori di aiuto individualizzato, itinerari di scoperta dei libri per bambini, progetti di educazione ambientale, accompagnamento delle famiglie all'inserimento nella scuola.

Si tratta di affermazioni di principio che sono, però, anche state realizzate tramite la progettazione di obiettivi, l'individuazione dell'incidenza dell'azione sui risultati scolastici, l'osservazione sull'attuazione ed, infine, l'assunzione di decisioni circa la prosecuzione o meno del progetto negli anni scolastici successivi.

Nella scuola avignonese emerge, quindi, come dai risultati dei singoli alunni si inferisca il successo o l'insuccesso di un'azione. A Reggio Emilia questo non si verifica, in quanto la valutazione degli alunni avviene in modo ambiguo e tende, come si afferma nel POF, ad individuare le potenzialità del bambino, le sue fragilità mediante il suo coinvolgimento e quello della sua famiglia. Non è chiaro, quindi, se questa valutazione "descrittiva" giunga ad una sintesi che possa permettere di operare un bilancio dell'azione didattica e riflettere per apportare dei cambiamenti.

Nel progetto della scuola di Avignone vengono indicate le difficoltà in cui la scuola si è trovata ad operare nel triennio: tra queste figurano l'alimentazione con i prodotti Halal che ha comportato una revisione dell'orario di uscita dei bambini per far sì che nessuno fosse escluso, ma "sans céder pour autant à des demandes communautaires incompatibles avec le principe de laïcité".

Nonostante sia sempre presente il principio di laicità della scuola francese, la scuola si interroga sulle difficoltà, riflette, cerca di mettere in atto interventi concreti, cerca il miglioramento.

Gli assi prioritari che la scuola di Avignone propone per il nuovo triennio sono i seguenti:

- ❖ "proposer un parcours individualisé pour accompagner chaque élève in difficulté;
- ❖ construire des savoirs transversaux à travers deux axes ; construire une culture commune et découvrir et respecter l'environnement naturel ;
- ❖ aider à « devenir élève »<sup>355</sup>.

Dal documento emerge che la scuola avignonese miri a migliorare le competenze disciplinari e anche per questo si distingue dalle scuole reggiane le quali, al contrario, sono più interessate a migliorare competenze trasversali.

Per quanto concerne la costruzione di una "cultura comune" nella scuola avignonese, si intende svilupparla mediante l'utilizzo della letteratura per l'infanzia francese; diversamente, a Reggio Emilia, si evince dal POF, che questa verrà favorita attraverso l'integrazione tra culture diverse.

Relativamente all'ultimo asse prioritario, "devenir élève", nella *Petite Section* la finalità si realizza mediante la scoperta dell'alterità e del rispetto degli altri.

I progetti relativi ai tre assi sono corredati da parti più specifiche quali i risultati attesi, gli alunni a cui è rivolta l'azione, gli obiettivi, i temi da acquisire, le strategie, il periodo dell'anno in cui verranno svolte, gli orari e gli insegnanti che le avrebbero realizzate.

L'unico accenno alle difficoltà, che possono riguardare sia bambini di origine immigrata, sia di origine francese, sono gli interventi sulla lingua orale.

Non vengono definite opzioni specifiche per bambini di recente arrivo in Francia oppure di origine immigrata con difficoltà nell'uso della lingua francese.

Nel Progetto è descritta anche l'analisi socio-demografica delle famiglie dei bambini frequentanti. È stato evidenziato un incremento delle famiglie monoparentali (dal 9% dell'a.s. 2004-2005 al 22.8% dell'a.s. 2009/2010) anche se il dato può essere falsato dal fatto che vi possono essere molti alunni che, in realtà, vivono con due adulti.

La scuola ha messo in luce anche quali siano le origini geografiche delle famiglie ed emerge che, a fronte di un aumento dei bambini di origine immigrata, ha fatto seguito una diminuzione dei bambini europei. I bambini europei rappresentavano nell'a.s. 2004-2005 il 48% del totale e i bambini di origine immigrata il 52%, mentre nell'a.s. 2009-2010 i primi rappresentano il 25.3% del totale contro il 74.7% dei secondi.

---

<sup>355</sup> *Projet d'école triennal 2010-2013* della scuola dell'infanzia « Jean-Henri Fabre » di Avignon.

Questo dato conferma ciò che afferma Castel<sup>356</sup> (cfr. paragrafo 1.1.3) secondo il quale i luoghi frequentati da persone immigrate o di origine immigrata sono svalorizzati agli occhi dei francesi.

Dal progetto avignonese emerge anche vi sia una situazione di degrado economico tra le famiglie che frequentano la scuola: solo il 17% delle famiglie ha potuto presentare un contratto di lavoro di entrambi i genitori.

Nel Progetto si legge, inoltre, che è prevista l'attuazione del progetto Comenius il cui obiettivo principale è l'apprendimento della lingua e della cultura inglese. Non vengono citate altre lingue, ad esempio, relative alla provenienza degli alunni di origine immigrata, ciò contrariamente alle scuole di Reggio Emilia che, attraverso i mediatori culturali, cercano di favorire la conoscenza delle lingue e delle culture dei bambini immigrati o di famiglia immigrata che frequentano le scuole reggiane.

In sintesi, credo di poter affermare, alla luce della lettura dei documenti, che nella scuola francese viene data più importanza all'apprendimento di conoscenze e di competenze curricolari, mentre nella scuola italiana all'apprendimento di competenze trasversali, quali il vivere insieme, l'accoglienza, lo scambio, la reciprocità.

#### **5.1.3.1 La scuola dell'infanzia statale "Pezzani" di Reggio Emilia**

La scuola dell'infanzia statale "Pezzani" di Reggio Emilia ospita 99 bambini in un corso unico completo dalla sezione dei "piccoli" (3 anni) alla sezione dei "grandi" (5 anni) con la possibilità da parte dei genitori di richiedere l'iscrizione alla sezione "mista" (3,4,5 anni). Tutte le sezioni hanno orario antimeridiano e pomeridiano, ad eccezione della sezione "mista" con solo orario antimeridiano. Quest'ultima sezione ha un maggior numero di bambini di origine immigrata, in quanto, non essendovi il pomeriggio, non vi è l'obbligo di pagare il servizio mensa. Ad ogni sezione sono assegnati due insegnanti con circa due ore di compresenza al giorno.

La giornata inizia alle ore 8,00 e termina alle ore 16,00 dal lunedì al venerdì.

La scuola dell'infanzia Pezzani fa capo al Primo Circolo Didattico di Reggio Emilia, che rappresenta un caso particolare nell'ambito delle Istituzioni Scolastiche statali reggiane, infatti ad esso afferiscono, dall'anno scolastico 2007/2008, dieci plessi di Scuola dell'infanzia e un unico plesso di Scuola primaria.

La scuola dell'infanzia "Pezzani" è situata nella prima periferia di Reggio Emilia. La zona, un tempo abitata da persone benestanti di Reggio Emilia, è oggi caratterizzata da una forte immigrazione straniera.

La scuola dell'infanzia si trova a piano terra del medesimo edificio della scuola primaria, con la quale condivide la palestra. La scuola dell'infanzia è grande e molto luminosa e dispone di un ampio giardino che viene utilizzato soltanto nella stagione primaverile e di inizio autunno.

---

<sup>356</sup> R. Castel, *op. cit.*

Gli spazi sono molto grandi, le aule sono luminose con larghe vetrate. Tutti gli arredi sono a misura di bambino. La sala principale della scuola è predisposta per accogliere i bambini delle sezioni dei “medi” e dei “grandi” durante il pranzo. Per quanto riguarda i bambini della sezione dei “piccoli”, questi pranzano nella propria aula. Tutte le insegnanti, durante il momento del pranzo, consumano il loro pasto in un tavolo riservato e non vi è contatto con i bambini se non per aiutare i collaboratori scolastici a servire ai tavoli, nonostante il pranzo sia considerato un momento educativo. È, inoltre, presente una cucina con la cuoca.

All’interno della sezione nella quale ho svolto le osservazioni, la sezione dei “piccoli”, vi sono due stanze tra loro comunicanti. Nella prima, dedicata alle attività didattiche e alla merenda, sono disposti tre tavoli rettangolari e uno rotondo e un tavolo per le insegnanti. E’ presente, inoltre, un computer a solo uso dei docenti. Si trovano due armadi contenenti materiale didattico e una cassettera nella quale i bambini dispongono i propri oggetti personali e i propri “prodotti”. Nella seconda stanza, definita “stanza degli angoli”, sono presenti l’angolo dei libri, quello della cucina e quello delle costruzioni. Si può trovare, inoltre, un tappeto sul quale si siedono i bambini per svolgere attività, quali l’appello e cantare canzoni.

I materiali e gli arredi sono numericamente insufficienti, scarsamente stimolanti e poco colorati: un ambiente non strutturato non favorisce il contenimento fisico dei bambini i quali danno sfogo alla propria aggressività e fisicità.

Il momento del riposo avviene in un’altra stanza. Le insegnanti sorvegliano che i bambini si addormentino e poi, di norma, escono dalla stanza.

Nella sezione dei “piccoli” sono iscritti 25 bambini di cui 15 immigrati o di famiglia immigrata. Le origini sono molto variegata: Marocco, Nigeria, Albania, Moldavia, Romania, Brasile, Uzbekistan, Lettonia, Ghana, tre figli di coppie miste.

### **5.1.3.2 La scuola dell’infanzia statale “Pascoli” di Reggio Emilia**

La scuola dell’infanzia statale “Pascoli” di Reggio Emilia ospita 73 bambini in un corso unico completo dalla sezione dei “piccoli” (3 anni) alla sezione dei “grandi” (5 anni). Tutte le sezioni hanno orario antimeridiano e pomeridiano con servizio mensa. Ad ogni sezione sono assegnati due insegnanti con circa tre ore di compresenza al giorno. È l’unica scuola del I Circolo di Reggio Emilia con questo numero di ore di compresenza e ciò è dovuto ad una diversa organizzazione dell’orario degli insegnanti, grazie al quale dalle 8 alle 8,30 e dalle 15,30 alle 16,00 è presente una sola insegnante in tutto il plesso. Questa diversa strutturazione fa sì che le ore dei docenti non utilizzate nel momento dell’accoglienza e dell’uscita vengano, poi, impiegate per migliorare l’offerta didattica in sezione, aumentando la compresenza.

La giornata inizia alle ore 8,00 e termina alle ore 16,00 dal lunedì al venerdì.

La scuola dell’infanzia Pascoli, così come la scuola Pezzani, fa capo al Primo Circolo Didattico di Reggio Emilia.

La scuola dell'infanzia "Pascoli" è situata nella zona nord della città adiacente al contro storico. Questa zona è caratterizzata da una forte immigrazione straniera.

La scuola dell'infanzia si trova a piano terra nel medesimo edificio della scuola primaria con la quale condivide la palestra. Lo stile architettonico risale al periodo fascista e la scuola, un tempo dedicata soltanto alla primaria, risente di spazi poco adeguati ad una scuola dell'infanzia per le quali sarebbero utili numerosi lavori di ristrutturazione. Nonostante ciò le insegnanti, che costituiscono un gruppo molto affiatato che condivide le scelte pedagogiche e didattiche a livello di plesso, sono riuscite a rendere le aule e gli spazi in comune, quali l'ingresso e i corridoi, come luoghi molto accoglienti e con un arredamento funzionale alle attività.

La scuola dispone di un ampio giardino che viene utilizzato soltanto nella stagione primaverile e di inizio autunno.

Gli spazi sono molto ampi, le aule sono poco luminose con vetrate situate in alto rispetto alla statura dei bambini, a differenza degli arredi e dei materiali.

Nella scuola è presente una sala dedicata alla mensa che accoglie i bambini delle sezioni dei "piccoli", dei "medi" e dei "grandi". Gli insegnanti, a differenza della scuola Pezzani, pranzano sedute al tavolo con i bambini ritenendo il pranzo un momento educativo fondamentale.

All'interno della sezione nella quale ho svolto le osservazioni, la sezione dei "piccoli", vi sono due stanze tra loro comunicanti. Nella prima, dedicata alle attività didattiche e alla merenda, sono disposti tre tavoli rettangolari, uno rotondo e un tavolo per le insegnanti sul quale viene appoggiato del materiale didattico. Sono presenti una cassettera, nella quale i bambini dispongono i propri oggetti personali e i propri "prodotti", l'angolo della cucina, molto grande con le pareti in legno e ben strutturato all'interno, l'angolo della lettura con due piccole librerie, due poltrone e un tavolino, l'angolo dell'assemblea, che si trova all'ingresso dell'aula, dove i bambini si siedono a ferro di cavallo e sul muro è appeso un cartellone per le presenze, e alcune mensole per il materiale didattico dei docenti.

Nella seconda stanza, si trovano due tavoli adiacenti con alcune sedie intorno, un lungo scaffale sul quale sono appoggiati materiali che vengono utilizzati prevalentemente per le attività grafico pittoriche. Vi sono, inoltre, due armadi di grandi dimensioni e uno piccolo. A fianco di questa stanza vi sono i bagni.

I materiali e gli arredi sono numericamente tanti, molto stimolanti e colorati: a differenza della scuola Pezzani questo è un ambiente strutturato e organizzato, che consente delle attività formative per i bambini, pur lasciando loro, come in certi momenti, lo spazio per attività più di movimento.

Il momento del riposo avviene in un'altra stanza. Le insegnanti sorvegliano e si assicurano che i bambini si addormentino e poi, talvolta, escono dalla stanza.

Nella sezione dei "piccoli" sono iscritti 23 bambini di cui 16 immigrati o di famiglia immigrata. Le origini sono molto variegata: Marocco, Egitto, Tunisia, Sri Lanka, Albania, Ghana, Ex Unione Sovietica, Cina, due figli di coppie miste.

### **5.1.3.3 L'école maternelle publique « Jean-Henri Fabre » di Avignone**

L'école maternelle « Jean-Henri Fabre » di Avignone è un 'école d'application, ovvero è incaricata di formare i futuri insegnanti che stanno frequentando l'I.U.F.M.<sup>357</sup>.

Questa scuola ospita 180 alunni in un corso completo, composto da due *petite section* (3 anni), due *moyenne section* (4 anni), due *grande section* (5 anni) e una sezione "mista" (4 e 5 anni). Tutte le sezioni hanno orario antimeridiano e pomeridiano. Ad ogni sezione sono assegnati un insegnante e un assistente (*aide maternelle*), che sono costantemente in compresenza. L'*aide maternelle* è un dipendente del Comune che ha il compito di affiancare il docente nelle attività didattiche, ma è solo quest'ultimo che ha la responsabilità pedagogica e didattica della classe. I docenti insegnano tutte le materie e, durante il mio periodo di osservazione, non si è ricorsi a personale esterno alla scuola.

La giornata inizia alle ore 8,20 e termina alle ore 16,20 dal lunedì al venerdì ad eccezione del mercoledì. Gli orari di ingresso e uscita degli alunni, delle attività curriculari e non curriculari sono rigorosamente rispettati da insegnanti, bambini e genitori. Dopo le 16,30 è previsto un servizio di *garderie* gestito dalle *aide maternelle*. Dall'orario curricolare sono escluse le attività di *garderie*, il momento del pranzo e le ricreazioni.

L'école maternelle « Jean-Henri Fabre » fa capo alla Circostrizione I di Avignone che è composta da 16 scuole dell'infanzia e da 18 scuole primarie.

Questa scuola è situata nella prima periferia di Avignone. La zona è abitata principalmente da persone che appartengono a categorie professionali medio - basse.

L'école maternelle avignonese, a differenza delle scuole reggiane, è stata costruita perché accogliesse una scuola dell'infanzia e, quindi, possiede tutti i requisiti architettonici e strutturali adatti ad una scuola frequentata da bambini dai 3 ai 6 anni. Tutta la scuola è su un unico piano, con la propria palestra, ed è adiacente a due scuole primarie con le quali condivide la mensa. La scuola dell'infanzia è molto grande e luminosa e dispone di un'ampia sala a forma rettangolare dedicata all'accoglienza mattutina anticipata rispetto al normale orario; il perimetro di questa grande sala è circondata da gradini ricoperti di legno sui quali i bambini si possono sedere.

È presente, inoltre, un ampio cortile con numerosi giochi che viene utilizzato tutta l'anno scolastico per la ricreazione e per le attività sportive.

La palestra è molto grande e contiene numerosi materiali didattici. Viene attribuita molta importanza alle attività in palestra, tanto che esse vengono svolte tutti i giorni per circa 30 minuti.

Gli spazi sono molto ampi, le aule sono luminose con ampie vetrate. Tutti gli arredi sono a misura di bambino.

Per quanto riguarda il momento del pranzo, gli insegnanti non sono presenti, ma vi sono gli *aide maternelle*, che aiutano soltanto a distribuire il cibo, in quanto il pranzo nelle scuole francesi non è ritenuto un momento educativo.

---

<sup>357</sup> *Instituts Universitaires de Formation des Maitres (I.U.F.M).*



Relativamente alla prima *petite section* che ho osservato, essa è composta da due stanze tra loro comunicanti. Nella prima, dedicata alle attività didattiche ed alla colazione, sono disposti tre tavoli rotondi, per le attività a piccolo gruppo, uno rettangolare, per la colazione al mattino e per le altre attività, ed un tavolo sul quale l'insegnante appoggia alcuni materiali. È anche presente una lavagna sulla quale i bambini possono disegnare. Vi si trova, inoltre, un lungo mobile, uno scaffale e una cassetiera in cui l'insegnante ripone il materiale didattico. Sono presenti, anche, l'angolo della lettura in cui sono esposti i libri su alcuni mobili e un divano a misura di bambino, l'angolo della cucina e l'angolo dei trucchi con uno specchio, una sedia e un *beauty case*. Per quanto riguarda l'angolo dell'assemblea, questo è stato costruito con 3 gradini in legno ed è organizzato a ferro di cavallo.

L'ambiente è ricco di materiali e di arredi che sono molto colorati, stimolanti e lo spazio è organizzato in modo tale da contenere la potenziale aggressività dei bambini.

In questa sezione dei "piccoli" sono iscritti 30 bambini di cui 27 di origine immigrata. Le origini sono molto variegata e, anche se non sono dichiarate all'interno dei documenti ufficiali richiesti dalla scuola alla famiglia, l'insegnante mi ha spiegato che le provenienze sono le seguenti: Marocco, Tunisia, Turchia, Guadalupa, Madagascar, Armenia, Maghreb, cinque figli di coppie miste.

La seconda sezione che ho osservato a *l'école maternelle de Fabre*, ha gli stessi spazi della prima sezione: due stanze tra loro comunicanti di cui la prima con quattro tavoli rotondi, per le attività a piccolo gruppo, per la colazione al mattino e per le attività. Anche in questo caso il materiale didattico è riposto in mobili simili. Si trova un lungo mobile, uno scaffale e una cassetiera. Sono presenti, inoltre, l'angolo della lettura in cui i libri sono esposti su più mobili e un divano a misura di bambino. L'angolo dell'assemblea è uguale alla sezione descritta poc'anzi. In questa sezione c'è anche un computer che viene utilizzato dai bambini con il programma *Paint*. È presente anche una sabbiera che viene usata liberamente nel momento dell'accoglienza.

Anche in questa sezione, l'ambiente è ricco di materiali e di arredi. Nella sezione dei "piccoli" sono iscritti 29 bambini di cui 27 di origine immigrata. Poiché è vietato chiedere ai genitori l'origine geografica di provenienza, l'insegnante, in questo caso, non ha saputo comunicarmi le nazionalità di provenienza, quindi, non sono in grado di riportarle nel presente lavoro.

#### **5.1.4 Le variabili**

Le variabili possono essere definite come proprietà operativizzate di concetti-proprietà. Non esiste una corrispondenza biunivoca tra concetto e variabile, in quanto i concetti possono essere operativizzati in modi diversi.

Di seguito riporto le variabili della mia ricerca:

<b>Variabili</b>
1. la frequenza di utilizzo di metodologie e strategie didattiche messe in atto dall'insegnante per favorire una migliore acquisizione della lingua italiana/lingua francese, per far

<p>apprendere le regole della vita in sezione, per affrontare le diverse abitudini igieniche, alimentari, comportamentali</p>
<p>2. il grado di esplicitazione delle pratiche didattiche mediante il coinvolgimento degli alunni</p>
<p>3. il grado di libertà del comportamento che l'alunno può assumere a scuola</p>
<p>4. il tipo di strategie didattiche e relazionali per favorire il rispetto delle regole</p>
<p>5. il tipo di strategie didattiche promosse dall'insegnante e dalla scuola per favorire l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata</p>
<p>6. il tipo di approccio comunicativo che l'insegnante utilizza quando comunica con gli alunni</p>
<p>7. il grado di importanza attribuito dall'insegnante alle modalità di comunicazione non verbale con gli alunni</p>
<p>8. il tipo di contatto/distacco fisico dell'insegnante verso gli alunni</p>
<p>9. il tipo di priorità dell'insegnante relativamente all'apprendimento degli alunni</p>
<p>10. i fattori che incidono nell'accettazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata da parte dell'insegnante</p>
<p>11. il tipo di aspettativa dell'insegnante rispetto al comportamento e all'apprendimento degli alunni che provengono da ambienti svantaggiati</p>
<p>12. il grado di influenza sull'insegnante di certe caratteristiche degli alunni in relazione alla classe sociale</p>
<p>13. il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento degli alunni</p>
<p>14. il tipo di prove utilizzate dall'insegnante a supporto della valutazione degli alunni</p>
<p>15. il grado di disagio dell'insegnante nei confronti delle condizioni degli alunni</p>
<p>16. il tipo di rapporto che gli insegnanti instaurano con le famiglie degli alunni</p>
<p>17. il grado di importanza attribuito dall'insegnante ad alcune informazioni sulla vita familiare degli alunni</p>
<p>18. il livello di influenza che determinati elementi relativi alla famiglia hanno sul comportamento dell'insegnante verso gli alunni</p>
<p>19. il livello di influenza che determinate esperienze hanno sulle pratiche relative all'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata</p>
<p>20. il grado di importanza attribuito dagli insegnanti all'acquisizione di competenze professionali in relazione alle problematiche di una scuola multiculturale</p>
<p>21. la frequenza con cui si realizza lo scambio tra colleghi e altre figure professionali in relazione ai temi dell'immigrazione e dello svantaggio degli alunni</p>
<p>22. le variabili di sfondo (genere, età, titolo di studio, anni di servizio, tipologia del contratto, sezione in cui l'insegnante presta servizio, modalità organizzativa oraria della sezione, numero corsi di aggiornamento frequentati, numero progetti attivati nella sezione in cui insegna, numero alunni immigrati o di famiglia immigrata in sezione, città, ubicazione della scuola)</p>

Tab. 4

### **5.1.5 Tempi e fasi della ricerca: le prove pilota degli strumenti e la raccolta dei dati**

La ricerca è iniziata dall'analisi della letteratura sull'argomento e dalla visione di materiale storico; la prima analisi ha avuto l'obiettivo di rilevare e leggere ricerche sulla situazione attuale in merito all'argomento studiato nella dimensione sincronica, la seconda finalizzata a leggere il fenomeno nella dimensione diacronica.

Ho, in seguito, individuato le domande e gli obiettivi della ricerca, le ipotesi e i partecipanti.

Nella prima fase esplorativa preliminare ho svolto un'intervista semi-strutturata a due insegnanti di scuola dell'infanzia statale di Reggio Emilia e questo mi ha permesso di circoscrivere meglio l'ambito di studio e, dopo aver definito le variabili, ho utilizzato parte delle loro risposte per costruire il questionario con scala Likert e le diverse alternative di risposta.

Nel frattempo ho preso contatti con le scuole dell'infanzia statali di Reggio Emilia, e attraverso un incontro con i capigruppo e la vicaria del Dirigente scolastico, ho presentato la ricerca, gli scopi e gli obiettivi scientifici, le fasi dell'indagine, gli strumenti che avrei somministrato e il periodo di permanenza nelle scuole per effettuare le osservazioni.

In accordo con i docenti ed il Dirigente scolastico abbiamo individuato le scuole e le sezioni nelle quali avrei svolto l'attività di osservazione.

In riferimento all'individuazione dei partecipanti alla ricerca ad Avignone, il laboratorio *Culture et communication* della medesima Università ha creato dei contatti con una ex direttrice di scuola e un *conseiller pédagogique*, i quali hanno inoltrato richiesta di autorizzazione all'*Inspecteur de l'Education Nationale*, che ha fornito l'assenso all'attuazione della ricerca, e sono stati così individuati gli insegnanti e le scuole oggetto di studio, sulla base delle mie richieste.

Dopo aver elaborato il questionario e definito gli ambiti di osservazione ho effettuato il collaudo degli strumenti al fine di testarne la fattibilità e la coerenza degli stessi. Tale fase è avvenuta nel mese di novembre 2009 a Reggio Emilia e nel mese di dicembre dello stesso anno ad Avignone. Per il collaudo del questionario sono state coinvolte sei insegnanti di scuola dell'infanzia statale di Reggio Emilia e sette insegnanti di scuola pubblica di Avignone. Durante lo stesso periodo ho effettuato anche una prova pilota dell'osservazione, così da poter meglio comprendere il contesto della scuola dell'infanzia e sperimentare, allo stesso tempo, alcuni ambiti di osservazione che avevo precedentemente individuato. Il periodo di durata dell'osservazione è stato di sei giorni in una scuola dell'infanzia avignonese e di altri sei in una scuola dell'infanzia reggiana<sup>358</sup>.

Poiché la prima versione del questionario era abbastanza lungo e risentiva dell'influenza della mia formazione nel contesto della scuola italiana, è stato necessario, dopo il collaudo, eliminare alcune domande e modificarne altre, in modo tale che tenessero

---

<sup>358</sup> La scuola dell'infanzia avignonese è la scuola "C. Claudel" di Montfavet. La scuola dell'infanzia reggiana è la scuola "Don Milani" di Reggio Emilia.

conto del contesto scolastico francese. Il risultato di ciò è stato un questionario ampiamente rimaneggiato rispetto a quello iniziale che ho nuovamente collaudato con due insegnanti delle scuole avignonesi e due insegnanti delle scuole reggiane.

Il secondo collaudo è avvenuto nel mese di gennaio 2010.

La fase successiva ha riguardato la raccolta dei dati. Il questionario insegnante è stato somministrato tra la fine di gennaio e l'inizio di febbraio 2010 sia ad Avignone, sia a Reggio Emilia e gli insegnanti hanno avuto circa una settimana di tempo per la compilazione.

Alla fine del mese di gennaio 2010 ho iniziato la raccolta dati delle osservazioni in due sezioni di scuole dell'infanzia statali di Reggio Emilia e, successivamente, in due sezioni di Avignone, permanendo all'interno di ogni sezione per due settimane. I primi giorni di inserimento nella sezione sono stati necessari al fine di poter diventare parte del contesto ed evitare, con la mia presenza, di alterare eccessivamente i comportamenti delle persone osservate. Le osservazioni sono terminate nella seconda metà di marzo.

Dopo aver proceduto alle analisi del questionario, ho predisposto il protocollo di intervista semi-strutturata che ho somministrato a quattro insegnanti delle scuole avignonesi ed a quattro insegnanti delle scuole reggiane. Tale fase si è svolta nei mesi di aprile e di maggio 2010.

## **5.2 La metodologia utilizzata e gli strumenti**

### **5.2.1 La motivazione della scelta degli strumenti di rilevazione**

Con l'espressione "tecnica delle scale"<sup>359</sup> si intende l'insieme delle procedure utilizzate per misurare determinate variabili. La scala può essere definita come "un insieme coerente di elementi (item) che sono considerati indicatori di un concetto più generale"<sup>360</sup>.

Se l'"elemento" è la singola affermazione o domanda, la "scala" rappresenta, invece, l'insieme degli elementi e il concetto sottostante viene chiamato "costrutto".

La tecnica delle scale in ambito sociologico e psicologico viene applicata per misurare gli atteggiamenti degli individui. L'atteggiamento viene immaginato come un continuum e le scale intendono rilevare la direzione e il grado dell'atteggiamento<sup>361</sup>.

Per tale ragione, poiché l'obiettivo della mia ricerca è la rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli alunni immigrati o di famiglia immigrata, ritengo che la tecnica delle scale sia quella più adeguata.

La procedura più utilizzata per rilevare gli atteggiamenti è la scala Likert. La scala Likert era tradizionalmente formata da affermazioni, per ognuna delle quali, il rispondente doveva indicare il suo grado di accordo o disaccordo. Nella prima versione di Likert il

---

<sup>359</sup> P. Corbetta, *op. cit.*

<sup>360</sup> *Ibid.*, p. 237.

<sup>361</sup> R. Pavsic, M. C. Pitrone, *Come conoscere opinioni e atteggiamenti*, Roma, Bonanno, 2005.

grado di accordo/disaccordo prevedeva sette alternative di risposta, ma attualmente sono state ridotte a cinque.

Un vantaggio della scala Likert è la maggiore semplicità nella sua costruzione e nella sua somministrazione rispetto alla scala di Thurstone<sup>362</sup> e questo ha fatto sì che diventasse lo strumento più usato per la rilevazioni degli atteggiamenti. Il primo strumento della mia ricerca è, quindi, un questionario con scala Likert, con quattro alternative di risposta, anziché cinque, per evitare che i rispondenti utilizzino l'opzione "incerto".

Poiché uno dei limiti del questionario con scala Likert è la presenza di un numero comunque limitato di opzioni rispetto all'infinita varietà delle posizioni possibili su un qualsiasi problema, ed, inoltre, la presenza di frasi che possono essere approvate/disapprovate per motivazioni opposte che non possono essere rilevate attraverso un questionario, ho ritenuto opportuno sollecitare forme di introspezione attraverso l'invito a riflettere profondamente e a problematizzare. Pertanto, l'attendibilità delle risposte desunte dal questionario è stata posta in relazione con alcune rilevazioni e interazioni dirette ottenute da interviste semi-strutturate rivolte agli stessi insegnanti. Tali interviste vertevano su alcune tematiche ritenute centrali, presenti nel questionario, al fine di esplorare in profondità e chiarire eventuali aspetti ritenuti importanti.

Dal questionario si ottengono informazioni relative all'atteggiamento degli insegnanti in merito a determinate situazioni, comportamenti, ma non è possibile rilevare se effettivamente l'insegnante metta in atto questi comportamenti. Per tale ragione, al fine di rilevare l'eventuale scarto tra ciò che gli insegnanti hanno dichiarato, attraverso il questionario e le interviste, e l'agito, cioè quali siano i comportamenti effettivamente messi in atto, ho effettuato delle osservazioni in sezione.

### **5.2.2 Il questionario insegnante**

Gli atteggiamenti degli insegnanti e la disponibilità alla comprensione di tratti del comportamento di origine culturale che denotino valori che sono diversi da quelli di cui l'insegnante è interprete diretto, sono stati ricavati mediante un questionario con scala Likert con quattro alternative di risposta<sup>363</sup>. All'interno del questionario si trovano diverse tipologie di domande: alcune chiedono agli insegnanti di esprimere il loro grado di accordo o di disaccordo rispetto a certe affermazioni; altre di esprimere la frequenza con cui si verificano determinate azioni e altre ancora di esprimere il grado di importanza attribuito a certe situazioni.

Il questionario è stato costruito attraverso due procedure:

- ❖ la prima, induttiva, necessaria a rilevare la dimensione diacronica della ricerca, in cui le variabili e le affermazioni del questionario sono state desunte da una ricerca storica sui documenti prodotti dalle scuole negli anni passati;

---

<sup>362</sup> *Ibid.*

<sup>363</sup> Il "questionario insegnante" nella sua versione in lingua italiana e francese si trova nell'allegato n. 1.

- ❖ le seconda, deduttiva, necessaria a rilevare la dimensione sincronica della ricerca, in cui le variabili e le affermazioni del questionario sono state ricavate a partire dalla letteratura sull'argomento e da questionari di altre ricerche.

Per la preparazione del questionario con scala Likert, le maggiori difficoltà iniziali le ho incontrate nel reperire materiali che mi permettessero di rilevare le variabili in una dimensione diacronica. Soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, le esperienze sono molto frammentate, poco documentate, anche a causa della recente istituzione della scuola materna statale in Italia (legge n. 444 del 1968) e ho dovuto fare riferimento, soprattutto per i documenti antecedenti agli anni Settanta, a materiale documentale della scuola elementare, che è l'ordine di scuola che più si avvicina a quello oggetto di studio.

Riporto di seguito alcuni indicatori che ho utilizzato per la ricerca diacronica e la visione di materiale storico:

- ❖ le pratiche igieniche a scuola;
- ❖ gli aspetti architettonici della scuola;
- ❖ i tipi di materiali utilizzati a scuola;
- ❖ l'interesse da parte dell'insegnante per le informazioni sulla vita familiare del bambino;
- ❖ il rapporto con le famiglie;
- ❖ gli indicatori utilizzati dagli insegnanti per esprimere i giudizi sugli alunni;
- ❖ le regole della vita scolastica e il modo in cui venivano impartite;
- ❖ il tipo di punizioni consentito e utilizzato;
- ❖ le relazioni di genere tra gli alunni;
- ❖ i giudizi degli insegnanti sugli alunni maschi e sulle alunne femmine e relative rappresentazioni sociali;
- ❖ la condotta a scuola e la valutazione di questa;
- ❖ il grado di obbedienza richiesto agli alunni e il grado di accettazione dell'espressione delle opinioni personali;
- ❖ il grado di tolleranza della diversità, intesa come handicap o come provenienza da ambienti svantaggiati della popolazione;
- ❖ il grado di tolleranza linguistica per l'impiego di forme dialettali da parte dei bambini e dei genitori;
- ❖ la presenza/assenza di forme di comunicazione verbale e non verbale da parte dell'insegnante;
- ❖ presenza/assenza delle pratiche didattiche di diversificazione in funzione dei bisogni degli alunni;
- ❖ criteri di formazione iniziale e in itinere degli insegnanti e relativi contenuti.

Per quanto concerne l'attività di raccolta dei dati in funzione della dimensione sincronica della ricerca, ha proseguito con un'analisi della letteratura che ha incluso anche alcune indagini riguardanti gli atteggiamenti degli insegnanti, di cui riporto di seguito una sintesi.

Gli studi condotti da Dovidio, Gaertner e Kawakami<sup>364</sup> evidenziano come gli atteggiamenti possano essere sia impliciti, sia espliciti. Nella loro ricerca gli Autori hanno esaminato come gli atteggiamenti razziali impliciti ed espliciti dei bianchi fossero riconducibili ai comportamenti tenuti all'interno di relazioni interrazziali. I Ricercatori affermano, inoltre, come sia difficile, ma non impossibile, monitorare e controllare gli atteggiamenti impliciti e puntualizzano che quando le persone hanno la possibilità e la motivazione per valutare le conseguenze delle proprie azioni, sono gli atteggiamenti espliciti a influenzare le risposte degli individui. Quando, invece, le persone non hanno la possibilità o la motivazione per controllare gli effetti delle proprie azioni, allora gli atteggiamenti impliciti prevalgono.

Altre ricerche che sono state svolte in tale ambito riguardano le relazioni tra gli atteggiamenti degli insegnanti e gli alunni che provengono da ambienti svantaggiati. Il focus dello studio condotto da Mantzicopoulos<sup>365</sup> riguarda le relazioni tra i bambini della scuola dell'infanzia e i propri insegnanti, relazioni analizzate alla luce delle seguenti variabili: le caratteristiche degli alunni (genere, problemi di comportamento, risultati raggiunti a scuola); la qualità delle pratiche didattiche in classe; le percezioni degli insegnanti a riguardo del clima della classe e della scuola; le percezioni degli insegnanti sul loro carico di lavoro e lo stress che ne può conseguire. Dai risultati di tale indagine emerge che tutte le variabili menzionate sono causa di conflitti tra gli insegnanti e i bambini svantaggiati.

La ricerca di Kuyini e Desai<sup>366</sup> ha esaminato le pratiche didattiche degli insegnanti nelle classi inclusive in Ghana. Agli insegnanti coinvolti è stato somministrato un questionario che chiedeva alcune informazioni di contesto quali genere, età, numero di studenti con disabilità nella classe, anno di completamento degli studi, se avevano frequentato un corso con contenuti di pedagogia speciale e se avevano avuto esperienza di insegnamento a studenti disabili. I risultati di tale indagine hanno mostrato che gli insegnanti utilizzano pochi adattamenti del materiale didattico per soddisfare le necessità degli studenti con bisogni educativi speciali. La variabile dell'esperienza degli insegnanti nel lavoro con alunni con disabilità è predittiva della disponibilità degli insegnanti nei confronti degli alunni disabili.

Un'altra ricerca, condotta da Meligan<sup>367</sup>, ha esplorato le percezioni degli insegnanti verso i bambini "non dotati" che provengono da ambienti svantaggiati. I risultati hanno confermato che gli insegnanti possiedono diversi e personali punti di vista sul concetto di bambino "non dotato".

---

<sup>364</sup> J. F. Dovidio - S. L. Gaertner - K. Kawakami, "Implicit and Explicit Prejudice and Interracial Interaction", *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1, 2002, 62-68.

<sup>365</sup> P. Mantzicopoulos, "Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables", *Journal of School Psychology*, 43, 2005, 425-442.

<sup>366</sup> A. B. Kuyini - I. Desai, "Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges", *International Journal of Whole Schooling*, 4, 1, March, 2008, pp. 22-38.

<sup>367</sup> J. Meligan, "Effective Staff Development in a Low Socio-Economic Rural Setting : a Microethnography of Teachers' Perceptions of Giftedness", Paper presented at the Annual Conference of Arkansas for Gifted and Talented Education, February 2001.

Ciò che accomuna queste indagini, oltre al tema degli atteggiamenti degli insegnanti, è la metodologia utilizzata dai ricercatori: nella maggioranza dei casi è stato somministrato un questionario con scala Likert sugli atteggiamenti degli insegnanti; sono state effettuate anche delle interviste di approfondimento sulle tematiche del questionario e, in alcuni casi, l'utilizzo di tecniche osservative.

In ultimo, durante l'analisi della letteratura esistente, ho esaminato anche i principali lavori riguardanti le relazioni tra le aspettative dei genitori e i risultati scolastici<sup>368</sup>.

Partendo, quindi, dalle conoscenze già acquisite nel settore e pubblicate, durante il mio lavoro di ricerca ho analizzato come gli atteggiamenti degli insegnanti influenzino i loro comportamenti nei confronti degli alunni immigrati o di famiglia immigrata.

La prima versione del questionario insegnante, sottoposta a collaudo, era composta da 56 domande, di cui 12 tese a rilevare variabili di sfondo. Per il collaudo, effettuato durante un incontro con gli insegnanti delle scuole avignonesi ed un incontro con i docenti delle scuole reggiane, ho distribuito una scheda contenente alcuni suggerimenti per la procedura di revisione e una tabella nella quale gli insegnanti avrebbero dovuto indicare quali fossero le parole ambigue, gli item che si riferiscono a contenuti non pertinenti alla scuola dell'infanzia ed eventuali altri suggerimenti.

Qualora il suggerimento degli insegnanti concernesse l'eliminazione di domande/item relativi ad ambiti non rilevabili in almeno uno dei due contesti, tale suggerimento è stato accolto<sup>369</sup>; in altri casi, qualora vi fossero differenze relative alle strategie, ai metodi didattici, alle modalità di relazione e comunicazione, la proposta di modifica o eliminazione degli item non è stata accolta proprio per mettere in evidenza le differenze tra gli insegnanti di Avignone e quelli di Reggio Emilia.

Ho, quindi, provveduto a modificare il questionario e ad adattarlo ai due contesti scolastici: ad esempio, ciò che durante l'incontro per il collaudo dello strumento con gli insegnanti delle scuole avignonesi era stato evidenziato come "nota stonante", era il modo in cui avevo definito gli alunni di altra nazionalità, in quanto avevo utilizzato il termine "*étranger*".

Gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno specificato che non è possibile avere informazioni sui bambini in merito alla nazionalità di origine e che i bambini hanno quasi tutti cittadinanza francese.

In accordo con il mio tutore e il mio co-tutore si è deciso di utilizzare la formula, per il questionario in italiano, "bambino immigrato o di famiglia immigrata", e per il questionario in francese, "*immigré ou issu d'immigration*".

La riformulazione di alcune domande, l'eliminazione di altre, l'associazione di item nella stessa scala ha dato vita ad un questionario rimaneggiato che, come affermato nel paragrafo 5.3.1, è stato sottoposto ad un nuovo collaudo. Quest'ultima sperimentazione ha messo in luce soltanto la necessità di rivedere alcune parole e le relative traduzioni.

---

<sup>368</sup> A. M. Manganelli Rattazzi - D. Capozza, "Famiglia, ruoli sessuali, aspettative giovanili", in M. Cusinato, M. Tessarolo (a cura di), *Ruoli e vissuti familiari. Nuovi approcci*, Firenze, Giunti, 1993, pp. 84-103.

<sup>369</sup> È il caso, ad esempio, della domanda relativa alla gestione del tempo, in rapporto alla successione insegnanti, in quanto in Francia è sempre presente una sola insegnante mentre in Italia sono assegnate due insegnanti alla stessa sezione.



Il questionario italiano definitivo è composto, quindi, da 34 domande, di cui 10 tese a rilevare variabili di sfondo, mentre il questionario francese è composto da 32 domande, di cui 10 per le variabili di sfondo

Il questionario insegnante, nella versione italiana e in quella francese, è composto da 7 parti così suddivise:

- ❖ metodologie e strategie didattiche, che comprende 7 domande;
- ❖ la comunicazione con i bambini, che comprende 3 domande;
- ❖ le osservazioni e i giudizi degli insegnanti, che comprende 8 domande per il questionario italiano e 7 per il questionario francese;
- ❖ la famiglia del bambino, che comprende 2 domande per il questionario francese e 3 per il questionario italiano;
- ❖ la formazione professionale dell'insegnante, che comprende 2 domande;
- ❖ rapporti di collaborazione, che comprende 1 domanda;
- ❖ informazioni generali, che comprende 10 domande.

Ho intervistato, inoltre, come precedentemente affermato, due insegnanti di scuola dell'infanzia statale reggiana, in quanto, nella fase preliminare esplorativa di definizione degli ambiti ed obiettivi della mia ricerca, avevo la necessità di circoscrivere i contorni dell'oggetto di studio, coinvolgendo "attori sociali" che mi avrebbero permesso di analizzare il fenomeno che sto studiando.

Una volta terminata la somministrazione del questionario ho proceduto ad effettuare il calcolo del coefficiente di affidabilità<sup>370</sup>. Il calcolo del coefficiente di affidabilità è necessario per conoscere la capacità delle scale di conseguire l'obiettivo per il quale sono state costruite. Il presupposto che ne sta alla base è che tutti gli elementi che le compongono siano correlati con uno stesso concetto di base<sup>371</sup>.

L'alfa di Cronbach è una misura basata sulla coerenza interna grazie alla quale è possibile rilevare l'attendibilità del questionario attraverso la correlazione tra le risposte fornite ad una domanda con quelle fornite a tutte le altre domande<sup>372</sup>. Ho, quindi, utilizzato due strumenti per raggiungere tale obiettivo: la *correlazione elemento-scala* che mi ha permesso di individuare gli elementi della scala che non sono coerenti con gli altri e il *coefficiente alfa* che serve per giudicare il grado complessivo di coerenza interno della scala.

---

<sup>370</sup> Per il dettaglio dei calcoli del coefficiente di affidabilità si rimanda all'allegato n. 2.

<sup>371</sup> P. Corbetta, *op. cit.*

<sup>372</sup> A. Marradi, *op. cit.*

I test di attendibilità sono stati criticati da psicologi e psicometrici. Tra le varie critiche, quella che mi interessa evidenziare qui, è quella relativa al problema della generalizzabilità. Marradi scrive "la stessa idea che si possa assegnare a un test un'etichetta numerica che attesti per sempre il suo livello di attendibilità, come se fosse un attributo permanente e definitivo, soffre di un difetto gnoseologico molto più grave dei vari limiti tecnici che abbiamo visto prima" (2007, p. 118). Marradi afferma, inoltre, che non si possono effettuare generalizzazioni anche per lo stesso gruppo a cui viene somministrato un test. Questo principalmente perché la relazione di un soggetto con una batteria di domande non è stabile, ma può variare da una situazione ad un'altra, pertanto dipende anche dalla situazione in cui viene somministrato il test. Lawrence Frank afferma che il significato "affidabile" (*reliable*) significa "degnò di fiducia", ma che un'alta correlazione ottenuta in un determinata situazione non significa che si possa ottenere in un'altra e conseguentemente non aumenta la fiducia in un test. Tali test secondo l'Autore non sono "test di affidabilità", ma "test di congruenza".

Alfa, pur non essendo un coefficiente di correlazione, assume un valore positivo fra 0 e 1. Per interpretare il coefficiente di affidabilità ho seguito i seguenti parametri<sup>373</sup>:

- ❖ valore superiore a 0.90 è considerato ottimo;
- ❖ valore compreso tra 0.80 e 0.90 è considerato molto buono;
- ❖ valore compreso tra 0.70 e 0.80 è considerato buono;
- ❖ valore compreso tra 0.60 e 0.70 p considerato sufficiente;
- ❖ valore inferiore a 0.60 è considerato inadeguato

Nella prima sezione del questionario insegnante, dedicata alle metodologie e strategie didattiche, la scala che ha ottenuto un coefficiente alfa superiore a 0.60 è quella relativa alle “Condizioni di integrazione” ( $\alpha=0.735$ )<sup>374</sup>.

Dalla tabella n. 5 emerge che nessun item, se fosse escluso, determinerebbe un aumento dell’alfa, con l’eccezione della variabile n. 6 che favorirebbe un coefficiente di 0.737 contro lo 0.735 attuale, ma non sarebbe comunque rilevante, in quanto il coefficiente item-totale è superiore a 0.30 che è la soglia minima.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l’item è escluso
1) La presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali	,513	,685
2) La presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale	,630	,649
3) Il coinvolgimento delle famiglie in feste multiculturali	,527	,686
4) La possibilità per l’alunno di parlare della propria cultura	,381	,723
5) La presenza a scuola di un mediatore culturale	,475	,699
6) La possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione	,362	,737

Tab. 5

All’interno della sezione dedicata alla comunicazione con i bambini sono presenti tre scale, due delle quali hanno ottenuto un coefficiente alfa superiore a 0.60: la scala relativa alla comunicazione non verbale<sup>375</sup> e la scala relativa al contatto fisico<sup>376</sup>.

Relativamente alla scala sulla comunicazione non verbale, l’alfa di Cronbach ha un valore pari 0.747. Analizzando la tabella n. 6 emerge che il coefficiente alfa potrebbe aumentare da 0.747 a 0.783 se l’item n. 5 fosse eliminato. Il coefficiente item-totale corretto varia da un minimo di 0.40 ad un massimo 0.658, quindi ben al di sopra della soglia minima di 0.30.

<sup>373</sup> Tali parametri sono tratti da J. C. Nunnally - I. H. Bernstein, *Psychometric Theory*, New York, McGraw-Hill, 1994.

<sup>374</sup> La domanda n. 6 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura le seguenti condizioni possono favorire l’integrazione di bambini/bambine immigrati/immigrate o di famiglia immigrata”. Sono presenti 6 item.

<sup>375</sup> La domanda n. 9 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura, per comunicare con i bambini/le bambine, ritiene importante variare..”. Sono presenti 5 item.

<sup>376</sup> La domanda n. 10 del questionario è così formulata: “Indichi con quale frequenza..”. Gli item riguardano il contatto dell’insegnante con i bambini. Sono presenti 4 item.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) importanza per comunicare con i bambini variare: la voce	,431	,735
2) importanza per comunicare con i bambini variare: la mimica facciale (ad esempio, strizzare gli occhi, aggrottare la fronte)	,582	,683
3) importanza per comunicare con i bambini variare: la postura	,630	,654
4) importanza per comunicare con i bambini variare: la gestualità	,658	,654
5) importanza per comunicare con i bambini variare: il contatto fisico	,400	,783

Tab. 6

La seconda scala della stessa sezione del questionario è relativa al contatto fisico tra insegnanti ed alunni. L'alfa di Cronbach raggiunge un valore sufficiente ( $\alpha=0.613$ ).

Il coefficiente alfa della scala non aumenterebbe con l'eventuale esclusione di item che ne fanno parte (tab. 7) Tutti gli item hanno, inoltre, una correlazione del totale item corretta che supera il valore 0.30, quindi la scala è sufficientemente affidabile.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) frequenza con cui: consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori	,373	,561
2) frequenza con cui: gioca con i bambini	,427	,524
3) frequenza con cui: carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività	,481	,506
4) frequenza con cui: si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione	,378	,563

Tab. 7

Nella terza parte del questionario, relativa alle osservazioni ed ai giudizi degli insegnanti, sono presenti 11 scale nella versione italiana e 10 in quella francese. Tra le scale che sono in comune tra i due questionari, 8 hanno ottenuto un coefficiente alfa superiore a 0.60.

Per quanto riguarda la prima scala<sup>377</sup>, denominata "qualità cognitive", questa ha ottenuto un alfa di Cronbach con un valore alto ( $\alpha=0.866$ ). Osservando la tabella 8 emerge che il coefficiente alfa non aumenterebbe con l'eliminazione di item della scala. Anche la correlazione del totale item corretta è superiore in tutti i casi a 0.30.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) la memoria	,599	,860
2) l'intelligenza	,705	,834
3) la volontà	,778	,815
4) la padronanza della lingua italiana	,647	,848
5) l'impegno	,715	,831

Tab. 8

<sup>377</sup> La domanda n. 13 del questionario è così formulata: "Indichi secondo lei qual è l'importanza delle seguenti qualità per l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata da parte degli insegnanti". La domanda è suddivisa in quattro scale denominate "qualità cognitive" (5 item), "qualità di tipo scolastico" (7 item), "qualità morali" (3 item) e "qualità relazionali" (5 item).

Per quanto riguarda le altre tre scale afferenti alla stessa domanda, queste hanno ottenuto tutte un coefficiente alfa molto elevato. Per ragioni di sinteticità non allegherò le tabelle, ma effettuerò di seguito solo la descrizione dei dati.

La seconda scala, relativa alle “qualità scolastiche” ha ottenuto un alfa di 0.936 che è il valore più alto tra le scale del mio questionario. Dalle analisi emerge che il coefficiente non aumenterebbe dall’eliminazione di item presenti nella scala e che la correlazione con il totale item corretta è ben al di sopra del valore soglia di 0.30.

Per quanto riguarda la terza scala afferente alla domanda n. 13 del questionario, relativa alle “qualità morali”, questa evidenzia un alfa di 0.841. Dalle analisi emerge che il coefficiente non aumenterebbe qualora fossero esclusi degli item. La correlazione del totale item è molto elevata in quanto varia da un minimo di 0.633 ad un massimo di 0.761 quindi ben al di sopra della soglia minima.

La quarta scala è quella relativa alle “qualità relazionali”. Tale scala ha ottenuto un coefficiente alfa di 0.912 e tale coefficiente non aumenterebbe con l’esclusione di item presenti nella scala. La correlazione del totale item corretta supera ampiamente il valore soglia di 0.30 variando da un minimo di 0.737 ad un massimo di 0.836.

La scala relativa all’influenza delle condizioni dell’ambiente familiare sul raggiungimento degli obiettivi da parte del bambino svantaggiato<sup>378</sup> ha ottenuto un coefficiente alfa pari al valore di 0.743. Tale scala aumenterebbe il coefficiente alfa (da 0.743 a 0.759) se fosse eliminato l’item n. 1 che ha la più bassa proporzione di varianza in comune con gli altri item. Dalla tabella n. 9 emerge, inoltre, che la correlazione del totale item corretta è superiore al valore 0.30 in tutti gli item.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l’item è escluso
1) La buona volontà del bambino non è sufficiente per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Deve anche possedere delle qualità personali innate	,403	,759
2) I bambini che provengono da ambienti svantaggiati sono meno sensibili all'emulazione	,579	,664
3) I bambini che provengono da ambienti svantaggiati sono più indisciplinati degli altri	,604	,647
4) I bambini che provengono da ambienti svantaggiati hanno difficoltà a raggiungere gli obiettivi della programmazione	,576	,662

Tab. 9

Un’altra scala appartenente alla terza sezione del questionario è quella relativa alle caratteristiche distintive del bambino che possono far pensare all’appartenenza ad una determinata classe sociale<sup>379</sup>. Il coefficiente di affidabilità è molto elevato ( $\alpha=0.845$ ). Dalla tabella n. 10 emerge che il coefficiente alfa aumenterebbe da 0.845 a 0.870 se

<sup>378</sup> La domanda n. 14 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura è d’accordo con le seguenti affermazioni”. Sono presenti 4 item.

<sup>379</sup> La domanda n. 15 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura, dal suo punto di vista, i seguenti caratteri distintivi del bambino/della bambina possono far pensare alla sua appartenenza a una determinata classe sociale”. Sono presenti 7 item.

fosse eliminato l'item n. 1 che è anche quello con una correlazione del totale item corretta inferiore alla soglia raccomandata di 0.30.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) l'abbigliamento	,276	,870
2) l'igiene	,587	,826
3) la capacità di ascolto	,693	,809
4) il grado di attenzione	,695	,809
5) il tipo di comportamento assunto a scuola	,746	,800
6) il tipo di giochi condotti	,688	,811
7) le capacità linguistiche	,552	,831

Tab. 10

Un'altra scala che ha ottenuto un coefficiente adeguato ( $\alpha=0.659$ ) è quella relativa alle condizioni scolastiche che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi da parte dei bambini<sup>380</sup>.

Dalle analisi emerge che il coefficiente alfa di questa scala non aumenterebbe dall'esclusione di alcuni item che compongono la scala (tabella 11) e che la correlazione del totale item corretta è superiore a 0.30 in tutti i casi, ad eccezione dell'item n. 4 (correlazione=0.277).

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) dalla quantità di lavoro dell'insegnante	,319	,655
2) dalla severità dell'insegnante	,478	,579
3) dal tipo di utenza che frequenta la sezione	,535	,545
4) dalle capacità personali del bambino	,277	,660
5) dall'assenza di alunni che provengono da ambienti svantaggiati	,473	,578

Tab. 11

Un'altra scala che ha ottenuto un coefficiente elevato è quella relativa all'indice denominato "disagio"<sup>381</sup>. Tale scala ha ottenuto un alfa pari a 0.728.

L'alfa di Cronbach aumenterebbe da 0.728 a 0.751 se fosse eliminato il primo item che è anche quello con una correlazione del totale item corretta che non raggiunge la soglia minima di 0.30 (tabella 12).

<sup>380</sup> La domanda n. 16 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura il raggiungimento degli obiettivi da parte dei bambini/delle bambine di una sezione dipende..". Sono presenti 5 item.

<sup>381</sup> La domanda n. 18 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura le provoca disagio un bambino/una bambina che..". Sono presenti 5 item.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) ha l'orecchino, se si tratta di un maschio	,259	,751
2) ha un cattivo odore	,655	,614
3) è vestito come un adulto (ad esempio, una bambina vestita con minigonna)	,383	,721
4) indossa vestiti non puliti	,683	,599
5) è maleducato (ad esempio, non saluta, risponde in modo sgarbato, si comporta male in classe)	,490	,687

Tab. 12

La quarta sezione del questionario, relativa alla famiglia del bambino, è costituita da 3 scale nella versione italiana del questionario e da 2 scale in quella francese. Tutte le scale hanno ottenuto un coefficiente di affidabilità adeguato.

La prima è quella relativa all'influenza familiare sui bambini<sup>382</sup>. La scala ha ottenuto un alfa pari a 0.692. Il coefficiente alfa di questa scala aumenterebbe ( $\alpha=0.736$ ) se fosse escluso l'item n. 1 (tabella 13) che è anche quello con una correlazione item più bassa rispetto alle altre variabili (0.404), ma comunque superiore alla soglia minima di 0.30.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) E' difficile ottenere una forma fonetica corretta di espressione da bambini che in famiglia parlano solo il dialetto o la lingua d'origine	,404	,736
2) I genitori immigrati non sono interessati ai progressi del figlio	,544	,561
3) I genitori immigrati sono poco presenti nella vita di sezione	,589	,488

Tab. 13

La scala relativa alle informazioni sulle famiglie dei bambini<sup>383</sup> ha ottenuto un coefficiente alfa di 0.611. Il coefficiente alfa aumenterebbe ( $\alpha=0.626$ ) se fosse escluso l'item n. 5 che è anche l'unico ad avere una correlazione item totale corretta inferiore a 0.30 (tabella 14).

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) La composizione del nucleo familiare (ad esempio, famiglia monoparentale, ovvero con un unico genitore, oppure famiglia nucleare, ovvero con due genitori)	,355	,562
2) Le abitudini linguistiche	,549	,453
3) La storia personale di immigrazione	,358	,565
4) Eventuali situazioni di disagio materiale (ad esempio, abitazione inadeguata)	,375	,552
5) Eventuali situazioni di disagio sociale (ad esempio, carenze igieniche, situazioni di maltrattamento del bambino)	,201	,626

Tab. 14

<sup>382</sup> La domanda n. 19 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni". Sono presenti 3 item.

<sup>383</sup> La domanda n. 20 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura ritiene importante acquisire le seguenti informazioni sulle famiglie dei bambini". Sono presenti 5 item.

La quinta sezione del questionario riguarda la formazione professionale dell'insegnante ed è composta da 2 scale che hanno ottenuto un coefficiente alfa adeguato.

La scala relativa all'influenza delle esperienze degli insegnanti relative alle pratiche di integrazione<sup>384</sup>, ha ottenuto un coefficiente di affidabilità pari a 0.627. Dalle analisi emerge che l'alfa aumenterebbe ( $\alpha=0.674$ ) se fosse eliminato l'item n. 4 che è l'item con una correlazione del totale item corretta, quindi inferiore alla soglia minima di 0.30 (tabella 15).

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) L'attività di studio alla scuola superiore e/o all'università	,535	,453
2) La partecipazione a corsi di aggiornamento	,450	,527
3) Il vissuto scolastico pregresso in qualità di studente	,453	,525
4) La professione di insegnante	,204	,674

Tab. 15

La seconda scala della stessa sezione del questionario è relativa alle competenze che l'insegnante dovrebbe possedere<sup>385</sup>. Il coefficiente alfa è buono ( $\alpha=0.719$ ). Il coefficiente alfa raggiungerebbe il valore 0.740 se fosse eliminato l'item n. 4 che tuttavia non ha una correlazione del totale item corretta bassa, in quanto il suo valore è 0.351 (tabella 16).

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) alle strategie per l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata	,502	,660
2) alla conoscenza delle abitudini legate alle diverse culture	,541	,637
3) alle strategie per la gestione nonviolenta dei conflitti	,645	,568
4) alle strategie per la cooperazione in sezione	,351	,740

Tab. 16

La quinta sezione del questionario è composta da una scala relativa ai rapporti di collaborazione<sup>386</sup> che ha ottenuto un coefficiente alfa pari a 0.762. Dalle analisi emerge che il coefficiente alfa non aumenterebbe dall'esclusione di item della scala e la correlazione del totale item corretta è in tutti i casi superiore a 0.30 (tabella 17).

<sup>384</sup> La domanda n. 22 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura le seguenti esperienze hanno influenzato le sue pratiche relative all'integrazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata". Sono presenti 4 item.

<sup>385</sup> La domanda n. 23 del questionario è così formulata: "In quale misura ritiene importante che l'insegnante debba possedere competenze in relazione..". Sono presenti 4 item.

<sup>386</sup> La domanda n. 24 del questionario è così formulata: "Indichi con quale frequenza dialoga sui temi dell'immigrazione e dello svantaggio con..". Sono presenti 5 item.

	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
1) i colleghi	,382	,765
2) i genitori	,460	,743
3) il dirigente scolastico	,582	,700
4) i servizi sociali	,637	,680
5) personale specializzato (per esempio, dell'azienda USL, del Comune)	,597	,694

Tab. 17

Riporto di seguito una breve descrizione di un'altra scala che ha ottenuto un coefficiente alfa adeguato ed è quella relativa alle caratteristiche della famiglia che possono influenzare il comportamento nei confronti del bambino<sup>387</sup>. Il coefficiente alfa di questa scala è elevato, in quanto il suo valore è pari a 0.856. Il coefficiente alfa non aumenterebbe con l'esclusione di item e anche la correlazione del totale item corretta è sempre superiore a 0.30, in quanto varia da un minimo di 0.560, per il terzo item, ad un massimo di 0.758, per il secondo item.

### 5.2.3 L'osservazione partecipante

L'osservazione è un metodo fondamentale della ricerca perché consente lo studio dei comportamenti degli individui in contesti naturali.

Marshall e Rossman<sup>388</sup> definiscono l'osservazione come una registrazione di eventi e di comportamenti in un determinato contesto sociale.

Con "osservazione partecipante"<sup>389</sup> non si intende una semplice osservazione, ma un coinvolgimento diretto della persona che osserva nel contesto che studia e, conseguentemente, un'interazione prolungata attraverso cui il ricercatore diventa parte del fenomeno oggetto di studio.

L'osservazione partecipante può essere definita come

"una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni"<sup>390</sup>.

Se nell'osservazione le dinamiche vengono registrate/videoregistrate e poi successivamente analizzate, nell'osservazione partecipante l'uso di queste tecniche non è escluso, ma implica un contatto personale e intenso tra ricercatore e soggetti studiati. La comprensione e l'interpretazione dei fenomeni sono gli aspetti centrali dell'osservazione partecipante.

<sup>387</sup> La domanda n. 21 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura i seguenti elementi relativi alla famiglia concorrono a influenzare il suo comportamento nei confronti del bambino/della bambina". Sono presenti 5 item. Tale domanda era presente solo nella versione italiana del questionario.

<sup>388</sup> C. Marshall - G. B. Rossman, *Designing qualitative research*, Beverly Hills, CA, Sage, 1995, in F. Lucidi - F. Alivernini - A. Pedon, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino, 2008.

<sup>389</sup> P. Corbetta, *op. cit.*, p. 368.

<sup>390</sup> *Ibid.*, p. 368.



L'osservazione partecipante deve essere condotta direttamente dal ricercatore e non è possibile demandare tale attività di ricerca ad altre persone proprio perché il risultato dell'osservazione è l'interazione diretta tra il ricercatore e il contesto sociale studiato.

Talvolta ci si chiede, durante l'osservazione, quanto essere distaccati oppure coinvolti. Nell'osservazione partecipante la soluzione è un equilibrio tra queste due prospettive: se il coinvolgimento eccessivo può non favorire l'elaborazione di risposte agli interrogativi che il ricercatore si è posto sulla base dei suoi riferimenti culturali e della sua esperienza, l'eccessivo distacco impedisce la comprensione dei fenomeni da parte del ricercatore.

Non è ovviamente possibile osservare tutto e, quindi, il ricercatore si trova a fare delle scelte. Si tratta pertanto di stabilire che cosa osservare. L'osservatore, quindi, ascolta, chiede, si documenta su ciò che osserva, analizza materiale documentario prodotto dalla comunità oggetto di studio.

Una delle prime problematiche legate all'applicazione pratica del mio studio è stata certamente la creazione di uno strumento di lettura e interpretazione delle osservazioni svolte in classe. Attraverso questo strumento ho tentato di tradurre le variabili, che intendevo rilevare attraverso il questionario insegnante, in comportamenti direttamente osservabili, mediante la predisposizione di una griglia di osservazione. Ho però ben presto compreso che una tale scelta non mi avrebbe permesso di includere nella mia ricerca una grande varietà di comportamenti che si possono manifestare all'interno delle sezioni. Per questa ragione e al fine di poter osservare la realtà in classe evitando preclusioni, forzature ed aspettative, ho ritenuto che la tecnica di raccolta dei dati più idonea a questa fase di lavoro fosse quella dell'osservazione partecipante.

Quando ho deciso di intraprendere un periodo di osservazione nelle scuole dell'infanzia, la prima decisione che ho dovuto affrontare ha riguardato la scelta degli oggetti dell'osservazione mediante l'individuazione dei concetti che avrei approfondito e studiato. Ho, quindi, proceduto impostando le linee guida del "diario di osservazione"<sup>391</sup>, che ho utilizzato durante la mia attività di osservatore, individuando alcuni generali ambiti di osservazione che si riferiscono alle variabili del questionario. Tali ambiti comprendono, a grandi linee, il contesto fisico della scuola e della sezione, il contesto sociale, le interazioni formali, le interazioni informali e le interpretazioni degli attori sociali. La registrazione dei dati osservati ha assunto una forma descrittiva, corredata in un secondo momento da valutazioni ed impressioni.

Per quanto riguarda il primo ambito, il contesto fisico, ho ritenuto importante rilevare come fosse strutturato lo spazio interno ed esterno della scuola e della sezione, quale fosse la posizione dell'insegnante durante le attività, come fossero disposti i bambini nello spazio classe, le "routine" che definivano la scansione del tempo, quali fossero le modalità in cui si alternavano le diverse figure che hanno una funzione educativa, quali insegnanti e ausiliari. Le caratteristiche fisiche dell'ambiente sono frequentemente

---

<sup>391</sup> Per il dettaglio dello schema del diario e degli ambiti di osservazione si rimanda all'allegato n. 1.

espressione di caratteristiche sociali ed influenzano le interazioni ed i comportamenti dei soggetti coinvolti.

Relativamente al secondo ambito, quello sociale, ho rilevato quali fossero le metodologie didattiche utilizzate in relazione ai diversi obiettivi delle attività messe in atto dalle insegnanti e le corrispondenti frequenze.

Per quanto riguarda le interazioni formali e informali, ho ritenuto importante cogliere in che modo avvenisse la gestione delle interazioni verbali e non verbali con i bambini da parte dei docenti.

Relativamente ai giudizi degli insegnanti ho rilevato quando l'insegnante ha espresso giudizi sui bambini e di quale tenore.

Infine, le interpretazioni degli attori sociali, nell'osservazione partecipante, sono diventate parte importante della ricerca. Per raccogliere tali interpretazioni ho utilizzato la tecnica dell'intervista semi-strutturata, rivolta agli insegnanti osservati e ad altri insegnanti della stessa scuola.

#### 5.2.4 L'intervista

L'intervista può essere definita come una conversazione che ha uno scopo specifico in cui solo uno dei due interlocutori ha la possibilità di fare domande, mentre l'altro ha il compito di rispondere<sup>392</sup>.

È possibile distinguere tra intervista strutturata, non strutturata e semi-strutturata ed è quest'ultima che ho deciso di utilizzare nell'ambito della mia ricerca.

Oltre alle interviste semi-strutturate effettuate nella fase esplorativa della ricerca, che mi hanno permesso di comprendere meglio l'ambito di studio (cfr. par. 5.1.5), ed a quelle di tipo etnografico effettuate durante le osservazioni e tese ad indagare il contesto studiato, ho svolto alcune interviste faccia-a-faccia che hanno avuto l'obiettivo, come affermato nel paragrafo 5.3.1, di comprendere in profondità i motivi sottostanti alle risposte ottenute nel questionario insegnante.

Le caratteristiche dell'intervista semistrutturata sono le seguenti<sup>393</sup>:

- ❖ le frasi delle domande sono flessibili e l'intervistatore le può adattare alle esigenze dell'intervistato. L'intervistatore può utilizzare anche delle tecniche di *probing*<sup>394</sup> per aiutare l'intervistato a rispondere alle domande;
- ❖ l'ordine delle domande può essere modificato durante l'intervista;
- ❖ l'intervistatore può rispondere a richieste di chiarimento sugli scopi dell'intervista da parte dell'intervistato.

---

<sup>392</sup> F. Lucidi - F. Alivernini - A. Pedon, *op. cit.*

<sup>393</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>394</sup> Il *probing* può essere utilizzato qualora l'intervistato non sia in grado di fornire una risposta alla domanda oppure se la sua risposta non è valida ai fini della raccolta dati dell'intervista. In questi casi l'intervistatore può porre altre domande che permettano di mettere a fuoco la domanda iniziale ponendo, tuttavia, attenzione a non fare domande tendenziose. Esistono due modi per svolgere il *probing*: il primo consiste nel stimolare la conversazione con segni di assenso e richieste di ulteriori informazioni; il secondo nel sintetizzare ciò che l'intervistato ha detto e chiedergli se tale sintesi sia corretta e di trarre delle conclusioni. Il *probing* è un compito delicato in quanto il rischio è di lasciar trapelare le proprie opinioni.

Dunque, nell'intervista semi-strutturata l'intervistatore può porre attenzione al modo in cui propone le diverse domande del protocollo di intervista e adattare al vocabolario e al sistema di conoscenze dell'intervistato.

Per quanto riguarda la mia ricerca, la scelta degli intervistati verteva sui seguenti criteri:

1. Città: Reggio Emilia/Avignone
2. Età dell'intervistato: 40 anni o meno/41 anni o più
3. Numero di alunni immigrati o di famiglia immigrata: 10 o meno alunni immigrati o di famiglia immigrata/11 o più alunni immigrati o di famiglia immigrata.

Relativamente alla scelta degli ambiti di osservazione, ho individuato alcuni nodi principali che riguardano gli indici che hanno ottenuto un alfa di Cronbach con un coefficiente pari o superiore a 0.60 e che nel test di analisi della varianza avessero evidenziato differenze per città.

Gli indici utilizzati per le interviste risultano essere i seguenti<sup>395</sup>:

- ❖ la comunicazione non verbale;
- ❖ il contatto fisico;
- ❖ le qualità degli alunni immigrati o di famiglia immigrata;
- ❖ il dialogo e i rapporti di collaborazione;
- ❖ le condizioni di svantaggio;
- ❖ l'influenza familiare.

Questi ambiti/nodi sono stati declinati in ulteriori domande il cui obiettivo è stato quello di far riflettere in profondità gli intervistati e acquisire maggiori informazioni sul loro punto di vista in merito alle questioni elencate.

---

<sup>395</sup> Il protocollo di intervista in lingua francese e italiana si trova nell'allegato n. 1.

## Capitolo 6

### Le analisi dei dati e le riflessioni conclusive

#### 6.1 Le analisi dei dati: il questionario e le interviste

##### 6.1.1 Le analisi descrittive

Il questionario insegnante ha consentito di ottenere dati precisi sugli atteggiamenti dei docenti di scuole dell'infanzia nei confronti dei bambini immigrati o di famiglia immigrata.

Nella sezione relativa alle informazioni generali è stato chiesto agli insegnanti di indicare il genere, l'età, il titolo di studio conseguito, gli anni di servizio, inclusi gli anni di preuolo. Ho domandato, inoltre, quale fosse la tipologia del contratto, se a tempo indeterminato o determinato, quale fosse la sezione nella quale insegnavano nell'anno scolastico 2009/2010 con la relativa modalità organizzativa oraria, se avessero seguito corsi di aggiornamento relativi all'integrazione degli alunni immigrati e se fossero attivati all'interno della scuola progetti di integrazione e/o di apprendimento della lingua italiana/francese.

Il questionario è stato somministrato a 174 insegnanti di scuola dell'infanzia così suddivisi: 114 insegnanti delle scuole di Avignone e 60 insegnanti delle scuole di Reggio Emilia.

Per l'analisi dei dati ho creato preliminarmente una matrice dati sul programma *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Dalle prime analisi emerge che i questionari compilati restituiti sono 81 per la parte avignonese e 60 per la parte reggiana che rappresentano rispettivamente il 57% del totale nel primo caso e il 43% del totale nel secondo caso (fig. 4). Considerando i dati suddivisi per città, il 100% degli insegnanti delle scuole reggiane ha restituito il proprio questionario compilato, rispetto al 71% degli insegnanti delle scuole avignonesi.

In Italia il questionario è stato somministrato in tutte le scuole dell'infanzia statali del I Circolo di Reggio Emilia, che in totale sono 10, mentre in Francia in tutte le scuole dell'infanzia pubbliche della Circostrizione I di Avignone, che in totale sono 16. Il 60% di tali scuole è situato geograficamente nel centro delle città oppure nella prima periferia, mentre il 40% è collocato nel forese (fig. 5).

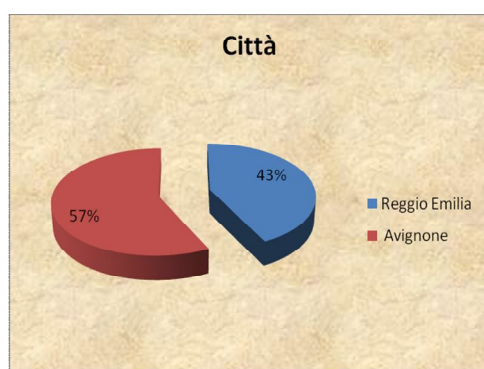


Fig. 4



Fig. 5

Per quanto riguarda le differenze tra l'ubicazione geografica delle scuole reggiane e di quelle avignonesi, il grafico (fig. 6) evidenzia che l'83.3% delle scuole del I Circolo di Reggio Emilia sono situate in città mentre il 16.7% è collocato nel forese. Diversamente le scuole della Circostrizione I di Avignone sono collocate per il 57.9% dei casi nel forese, mentre per il 42.1% in città.

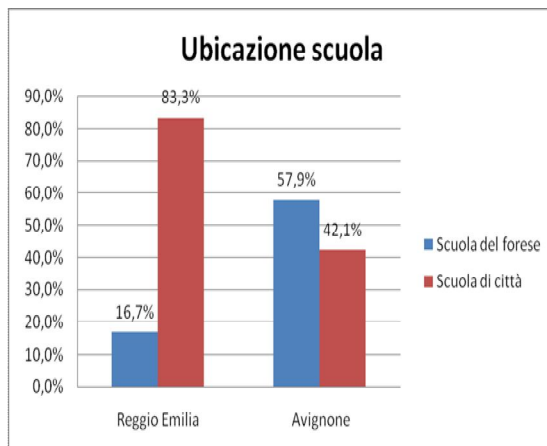


Fig. 6

Relativamente all'età degli insegnanti il questionario prevede 2 opzioni: fino a 40 anni di età oppure oltre. Dalle analisi emerge complessivamente una differenza significativa tra le due fasce d'età. Ad Avignone solo il 28.6% dei docenti ha meno di 40 anni contro il 71.4% che ha 41 anni o più. Al contrario negli insegnanti delle scuole reggiane la differenza è meno evidente: il 45.6% degli docenti ha meno di 40 anni contro il 54.4% che ha più di 41 anni o più (fig. 7).

Dalle informazioni raccolte ad Avignone emerge un meccanismo di selezione dei partecipanti ai concorsi che tiene conto dei posti disponibili.

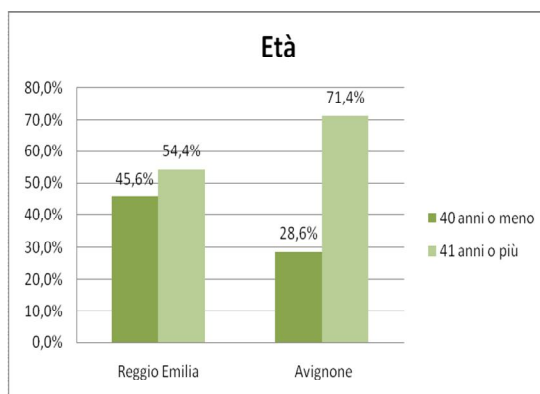


Fig. 7

Per quanto concerne il titolo di studio degli insegnanti di scuola dell'infanzia, a Reggio Emilia emerge che la maggior parte dei docenti (il 72%) possiede il diploma di scuola magistrale o di istituto magistrale e in taluni casi di liceo psicopedagogico. Solo il 4% ha la laurea in Scienze della formazione primaria, nessuno ha una laurea triennale e il 9% ha una laurea specialistica. La stessa percentuale possiede il titolo di specializzazione per

insegnante di sostegno. Il 4% dichiara di avere un diploma di scuola secondaria superiore così come la stessa percentuale di docenti dichiara di possedere un master e/o un perfezionamento (fig. 8).

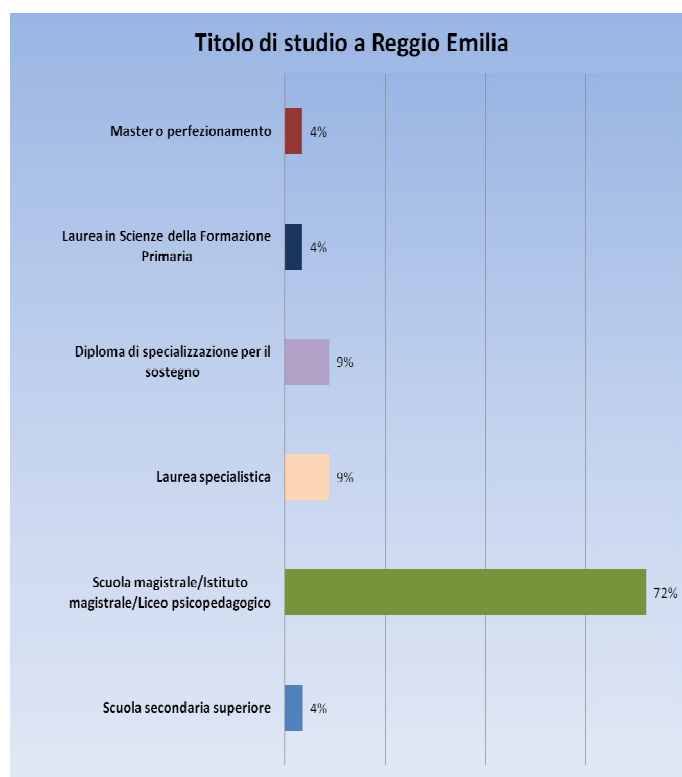


Fig. 8

Per quanto riguarda i titoli di studio degli insegnanti di Avignone, la situazione è molto più variegata. Si avvicinano molto tra loro le percentuali di coloro che hanno una laurea triennale (27%), una laurea specialistica (21%), il diploma presso gli *Instituts Universitaires de Formation des Maitres* (I.U.F.M) (23%). Il 26% ha frequentato l'*Ecole Normale d'Instituteurs*, titolo oggi non più valido per l'accesso ai concorsi perché sostituito dall'I.U.F.M. Il 4% dei docenti delle scuole avignonesi possiede il diploma di specializzazione per il sostegno (fig. 9).

Il numero molto più alto di laureati ad Avignone deriva dall'obbligo da diversi anni, in Francia, di avere una laurea triennale per accedere all'I.U.F.M.<sup>396</sup>, mentre in Italia, nonostante l'istituzione nel 1998 del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria come unico titolo di accesso e abilitante all'insegnamento<sup>397</sup>, le assunzioni statali si basano ancora prevalentemente sul personale che ha superato i concorsi ordinari e riservati dell'anno 1999<sup>398</sup> e dell'anno 2005<sup>399</sup> che non prevedevano la laurea.

<sup>396</sup> *Instituts Universitaires de Formation des Maitres (I.U.F.M)*.

<sup>397</sup> Legge 19 Novembre 1990, n. 341. Legge istitutiva del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

<sup>398</sup> Normativa concorso ordinario per titoli ed esami della scuola elementare: EX D.D. 2 aprile 1999; normativa concorso ordinario scuola materna EX D.O.G. 6 aprile 1999; Decreto concorso riservato: EX O.M. 153 del 1999.

<sup>399</sup> D.M. del 18 novembre 2005, n. 85.

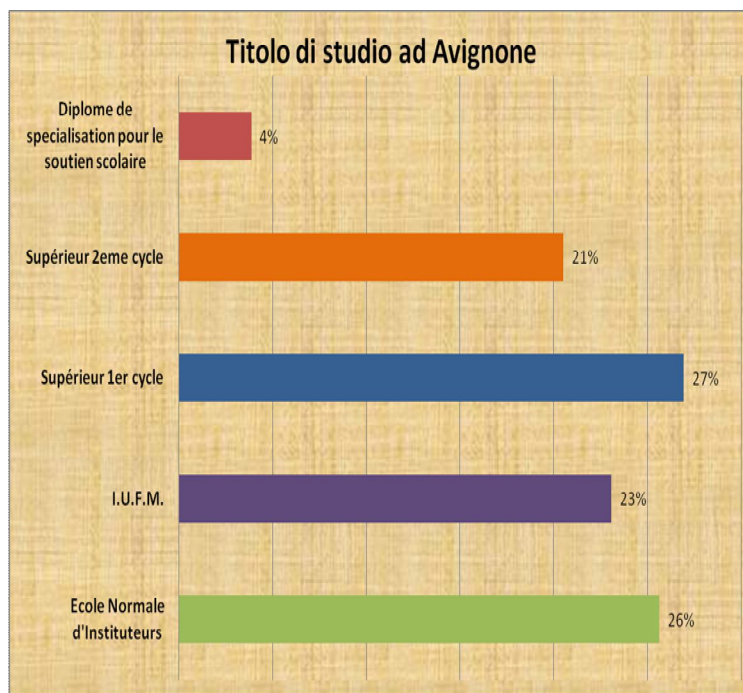


Fig. 9

Relativamente agli anni di insegnamento, in relazione con l'età, emerge che nelle scuole dell'infanzia di Avignone sia maggiore il numero di docenti con più esperienza rispetto alle scuole di Reggio Emilia: l'85.7% degli insegnanti di Reggio Emilia insegna da meno di vent'anni contro il 71.8% degli insegnanti delle scuole avignonesi e solo il 14.3% degli insegnanti delle scuole di Reggio Emilia insegna da più di 20 anni contro il 28.2% di quelli delle scuole di Avignone (fig. 10).

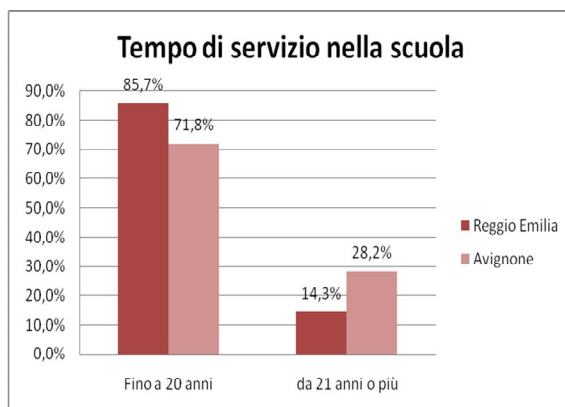


Fig. 10

Per quanto riguarda il numero di alunni immigrati nelle sezioni, sommando i dati delle scuole di Avignone e quelli di Reggio Emilia, si può osservare che entrambe le città abbiano un alto numero di alunni immigrati nelle classi: il 59% degli insegnanti delle due città dichiara di avere in sezione da 1 a 10 alunni immigrati o di famiglia immigrata, il 24% di averne da 11 a 20, mentre il 4% oltre i 20. Solo il 13% non ha in classe nessun alunno immigrato o di origine immigrata (fig. 11).

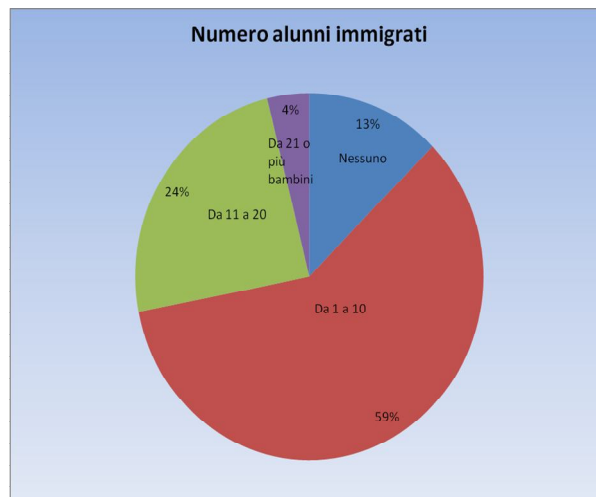


Fig. 11

Analizzando i dati divisi per città emerge che gli alunni immigrati siano più equamente distribuiti nelle scuole reggiane, in quanto solo l'1.9% degli insegnanti delle scuole reggiane non ha nessun alunno immigrato in sezione, contro il 20.3% degli insegnanti delle scuole avignonesi. È possibile fornire alcune spiegazioni a questo dato: da una parte, l'urbanizzazione avignone ha fatto sì che quote elevate di immigrati si concentrassero in alcuni luoghi del territorio; dall'altra, alcuni insegnanti delle scuole avignonesi potrebbero aver dichiarato di non avere in sezione alunni immigrati o di origine immigrata, in quanto molti di loro hanno la nazionalità francese.

Lo studio condotto da Castel<sup>400</sup> conferma tuttavia la prima ipotesi: egli afferma, infatti, che gli alunni di origine immigrata nel 40% dei casi sono iscritti nel 10% degli Istituti scolastici che frequentemente sono i meno prestigiosi.

Per quanto riguarda la fascia più alta (20 o più alunni immigrati) emerge che una maggiore percentuale (il 5.4%) di insegnanti delle scuole avignonesi ha in sezione più di 20 alunni immigrati, contro l'1.9% degli insegnanti delle scuole reggiane. Vi sono, inoltre, differenze per quanto riguarda la fascia intermedia (da 11 a 20 alunni immigrati) ove il 35.2% degli insegnanti delle scuole reggiane ha dichiarato di avere in sezione da 11 a 20 alunni immigrati contro il 16.2% degli insegnanti delle scuole avignonesi. Invece non vi sono differenze significative tra Avignone e Reggio Emilia per la fascia intermedia (da 1 a 10 alunni immigrati) ove il 58.1% degli insegnanti delle scuole avignonesi ha dichiarato di avere in sezione da 1 a 10 alunni immigrati contro il 61.1% degli insegnanti delle scuole reggiane (figg. 12-13-14).

<sup>400</sup> R. Castel, *op. cit.*.



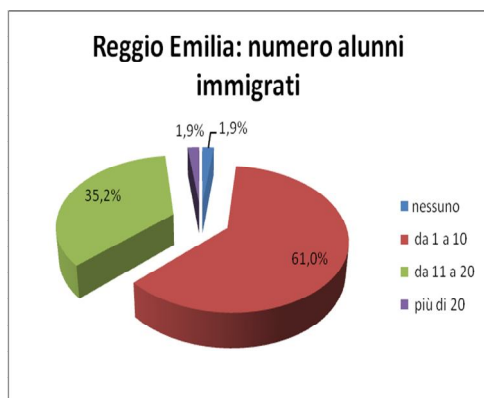


Fig. 12

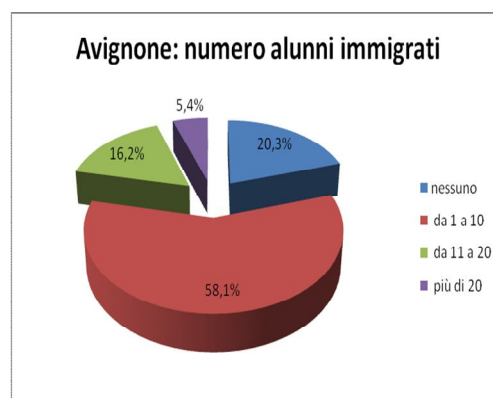


Fig. 13

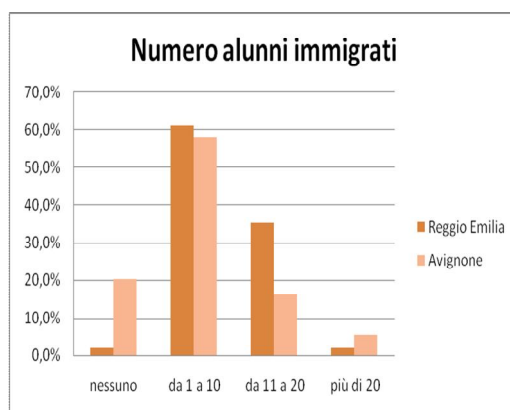


Fig. 14

Una volta costruita la matrice-dati e effettuate alcune analisi sulle variabili di contesto descritte poc' anzi, ho proceduto ad analizzare ogni variabile del questionario attraverso statistiche descrittive e questo mi ha permesso di avere un'idea iniziale dei dati. Ho ottenuto in tal modo delle tabelle che evidenziano la distribuzione di frequenza in cui ad ogni variabile viene attribuita la frequenza con la quale si presenta nell'analisi dei dati. Ho acquisito in particolare il numero di frequenze assolute, la percentuale attribuita ad ogni valore della variabile e la percentuale valida che viene calcolata solo sui casi che presentano valori effettivi nella variabile (cioè in assenza di dati mancanti). Il calcolo delle distribuzioni di frequenza ha incluso, inoltre, alcuni indici di sintesi di tale distribuzione: le misure di tendenza centrale e la variabilità. La scelta di quale misura utilizzare era strettamente collegata al tipo di variabile (nominale, ordinale e quasi - cardinale). La stessa valutazione è avvenuta per la scelta delle misure di variabilità. Il tasso di risposta alle domande da parte degli insegnanti è molto elevato e varia dal 97% al 99% e in taluni casi raggiunge il 100%. Vi sono tuttavia alcuni quesiti appartenenti alla seconda parte del questionario, quella relativa ai giudizi degli insegnanti, in cui il tasso di risposte si abbassa. Tra questi figura, ad esempio, il seguente quesito<sup>401</sup> che ha ottenuto un tasso di mancate risposte pari al 14.2% (tab. 18).

<sup>401</sup> La domanda n. 13 del questionario è così formulata: "Indichi secondo lei qual è l'importanza delle seguenti qualità per l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata da parte degli insegnanti".

Importanza delle qualità per l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata da parte degli insegnanti: qualità morali la gratitudine intesa come riconoscenza nei confronti dell'insegnante					
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1 Per niente importante	30	21,3	24,8	24,8
	2 Poco importante	42	29,8	34,7	59,5
	3 Abbastanza importante	40	28,4	33,1	92,6
	4 Molto importante	9	6,4	7,4	100,0
	Totale	121	85,8	100,0	
Mancanti	9	20	14,2		
Totale		141	100,0		

Tab. 18

### 6.1.2 Le analisi bivariate

A seguito del calcolo delle frequenze divise per variabili ho costruito le tavole di contingenza in relazione alla città (Avignone e Reggio Emilia), all'età degli insegnanti e all'ubicazione geografica delle scuole. Nella tabella relativa al riepilogo dei casi (tab. 19) che si riferisce alle analisi per città, ho raccolto informazioni relative al numero di questionari validi e mancanti ed evidenziando le relative percentuali.

Riepilogo dei casi						
	Casi					
	Validi		Mancanti		Totale	
	N	Percentuale	N	Percentuale	N	Percentuale
Città: Reggio Emilia/Avignone * Ubicazione della scuola: scuola di città/scuola del forese	136	96,5%	5	3,5%	141	100,0%

Tab. 19

Successivamente ho ottenuto informazioni circa le differenze tra città per ogni valore e variabile (tab. 20). Riporto a titolo esemplificativo la tavola di contingenza in relazione al Paese riferita una domanda del questionario.

Tavola di contingenza Città: Reggio Emilia/Avignone * in quale misura le condizioni possono favorire l'integrazione di bambini immigrati o di famiglia immigrata: la presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali							
			in quale misura le condizioni possono favorire l'integrazione di bambini immigrati o di famiglia immigrata: la presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali				Totale
			1 Per niente	2 Poco	3 Abbastanza	4 Molto	
Città: Reggio Emilia/Avignone	1 Reggio Emilia	Conteggio	1	10	31	17	59
		% entro Città: Reggio Emilia/Avignone	1,7%	16,9%	52,5%	28,8%	100,0%
		% del totale	,7%	7,2%	22,3%	12,2%	42,4%
	2 Avignone	Conteggio	0	11	26	43	80
		% entro Città: Reggio Emilia/Avignone	,0%	13,8%	32,5%	53,8%	100,0%
		% del totale	,0%	7,9%	18,7%	30,9%	57,6%
Totale		Conteggio	1	21	57	60	139
		% entro Città: Reggio Emilia/Avignone	,7%	15,1%	41,0%	43,2%	100,0%
		% del totale	,7%	15,1%	41,0%	43,2%	100,0%

Tab. 20

Una volta terminata l'analisi mediante le frequenze e le tavole di contingenza, ho proceduto a calcolare il coefficiente di affidabilità delle scale presenti nel questionario. Nel questionario sono presenti 27 scale nella versione italiana e 25 in quella francese. Nella versione italiana sono 17 le scale che hanno ottenuto un alfa di Cronbach superiore a 0.60 e gli item inclusi hanno una correlazione del totale item corretta maggiore di 0.30. Nella versione francese sono 16 le scale che hanno ottenuto le stesse caratteristiche. Riporto di seguito in una tabella riassuntiva (tabella 21) le scale che hanno ottenuto un coefficiente alfa superiore a 0.60<sup>402</sup>.

<sup>402</sup> Per il dettaglio del coefficiente alfa di Cronbach si rimanda al paragrafo 5.2.2 ed all'allegato n. 2.

Scala	Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach se l'item è escluso	Commenti
Condizioni di integrazione	0.735		
Comunicazione non verbale	0.747		
Contatto fisico	0.613		
Qualità cognitive	0.866		
Qualità scolastiche	0.936		
Qualità morali	0.841		
Qualità relazionali	0.912		
Condizioni svantaggio	0.743		
Classe sociale	0.845	Eliminato item classe sociale1 $\alpha=0.870$	
Raggiungimento obiettivi	0.659		
Disagio	0.728	Eliminato item disagio 1 $\alpha=751$	
Influenza familiare sui bambini	0.692		
Informazioni sulla famiglia	0.611	Eliminato item infofam5 $\alpha=0.626$	
Influenza esperienze	0.627	Eliminato item esperinflu4 $\alpha=674$	
Competenze	0.719		
Dialogo	0.762		
Influenza comportamento	0.856		Scala presente solo nel questionario italiano

Tab. 21

Dopo aver calcolato il coefficiente di affidabilità di tutte le scale del questionario il mio interesse si è indirizzato verso lo studio delle relazioni e delle reciproche influenze tra variabili.

Le analisi che ho compiuto hanno riguardato le correlazioni tra gli indici<sup>403</sup> che hanno ottenuto un coefficiente alfa superiore a 0.60. Sempre utilizzando il programma SPSS ho calcolato i coefficienti di correlazione. Diversi autori<sup>404</sup> sostengono che

“nelle scienze sociali sia difficile definire matematicamente le leggi che specificano un legame funzionale tra due variabili. Esistono tuttavia dei metodi statistico matematici che permettono di stabilire, per mezzo del calcolo di una statistica, l'intensità delle relazioni tra due variabili”<sup>405</sup>.

Il coefficiente di correlazione ( $r$ ) rappresenta la stima numerica della relazione del rapporto esistente tra due variabili. Per conoscere la forza dell'associazione tra due indici occorre ricorrere a coefficienti di correlazione quale quello di Pearson. Tale coefficiente si distingue dal coefficiente di regressione, in quanto misura la forza dell'associazione tra coppie di variabili oppure di una variabile con le altre; il suo valore oscilla fra +1, qualora vi sia correlazione positiva perfetta<sup>406</sup> e - 1, quando la correlazione è negativa e perfetta<sup>407</sup>. Quando l'indice ha valore 0 questo indica assenza di relazione tra le due variabili e che, quindi, le due variabili sono indipendenti tra loro.

<sup>403</sup> Per “indice” Corbetta intende “una variabile funzionale di altre variabili, che sintetizza le informazioni contenute nelle singole variabili operativizzando un concetto complesso del quale le singole variabili sono espresse parziali” (*op. cit.*, p. 539).

<sup>404</sup> F. Cristante - A. Lis - M. Sambin, *Statistica per psicologi*, Firenze, Giunti, 2001.

<sup>405</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>406</sup> Le due variabili sono in realtà la stessa.

<sup>407</sup> Le due variabili hanno valori complementari.

Un altro coefficiente ampiamente utilizzato è quello di Spearman (*rho*) particolarmente adatto alle ricerche non parametriche con piccoli gruppi di individui<sup>408</sup>. Nella maggior parte dei casi il risultato è vicino a quello ottenuto con il calcolo del coefficiente di Pearson.

Per sapere quanto sia significativa la correlazione occorre rifarsi a dei criteri generali che sono i seguenti<sup>409</sup>:

$r < 0.20$  indica una correlazione troppo bassa che è considerata in pratica nulla;

$r =$  da 0.20 a 0.40 indica una correlazione bassa;

$r =$  da 0.40 a 0.60 indica una correlazione più evidente, benché non permetta ancora il raggiungimento di una solida conclusione;

$r =$  da 0.60 a 0.80 indica una correlazione sufficiente;

$r > 0.80$  indica una correlazione elevata.

All'interno delle analisi dei miei dati ho calcolato sia il coefficiente di correlazione di Pearson sia quello di Spearman, che è più indicato per la mia ricerca, ed espongo i risultati soltanto di quest'ultimo.

Nella fase di analisi, ho scelto di utilizzare il test a due code e di evidenziare i coefficienti di correlazione significativi al livello 0.05 e quelli significativi al livello 0.01.

Di seguito espongo i risultati relativi alle correlazioni presentate nella tabella n. 22. I due asterischi posti sulla destra del coefficiente di correlazione indicano una significatività pari allo 0.01, ovvero una probabilità d'errore inferiore all'1%. La maggior parte delle correlazioni rientra nella prima categoria e per tale ragione ho scelto di descrivere di seguito solo i risultati delle correlazioni con una significatività pari a 0.01<sup>410</sup>.

Di seguito riporto la tabella relativa alle correlazioni con coefficiente significativo al livello 0.01.

---

<sup>408</sup> B. Vertecchi - G. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*, Bari, Laterza, 2008.

<sup>409</sup> Tali criteri sono tratti da: G. De Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin-Bourrellet, 1964; (trad. it. *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).

<sup>410</sup> I dati relativi alle correlazioni con significatività pari a 0.05 (ovvero con una probabilità di errore inferiore al 5%) si trovano nell'allegato 3.

### Correlazioni Spearman

		indice condizione integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
indice condizione integrazione	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code) N																
indice variare (comunicazione non verbale)	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code) N			,269** ,002 130										,246** ,005 126		,262** ,003 123	
indice contatto fisico	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code) N		,269** ,002 130		,247** ,008 115	,252** ,006 116							,248** ,004 133			,383** ,000 129	
indice qualità cognitiva	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code) N				,755** ,000 112	,617** ,000 112	,682** ,000 117	,407** ,000 114	,468** ,000 115	,384** ,000 115	,329** ,000 117	,246** ,007 119	,315** ,001 117				
indice qualità scolastica	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code) N			,247** ,008 115	,755** ,000 112		,658** ,000 110	,722** ,000 116		,472** ,000 114	,260** ,006 112	,333** ,000 116	,292** ,001 116	,327** ,000 114		,264** ,005 111	
indice qualità morali	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code) N			,252** ,006 116	,617** ,000 112	,658** ,000 110		,764** ,000 116	,411** ,000 113	,518** ,000 113	,384** ,000 113	,308** ,001 116	,281** ,002 117	,303** ,001 116		,378** ,000 112	

indice qualità relazionali	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)					,682**	,722**	,764**			,429**	,516**	,350**	,318**			,292**		,405**	
						,000	,000	,000			,000	,000	,000	,000			,001		,000	
	N					117	116	116			118	118	118	120			120		117	
indice condizioni di svantaggio	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)					,407**		,411**	,429**		,631**	,501**		,463**	,281**					
						,000		,000	,000		,000	,000		,000	,002					
	N					114		113	118		122	123		127	125					
indice classe sociale	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)					,468**	,472**	,518**	,516**	,631**		,522**	,326**	,465**	,272**	,260**				
						,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,004				
	N					115	114	113	118	122		122	125	126	124	123				
indice raggiungimento obiettivi	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)					,384**	,260**	,384**	,350**	,501**	,522**		,291**	,411**						
						,000	,006	,000	,000	,000	,000		,001	,000						
	N					115	112	113	118	123	122		126	129						
indice disagio	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)					,329**	,333**	,308**	,318**		,326**	,291**								
						,000	,000	,001	,000		,000	,001								
	N					117	116	116	120		125	126								
indice influenza familiare	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)					,248**	,246**	,292**	,281**		,463**	,465**	,411**		,256**					
						,004	,007	,001	,002		,000	,000	,000		,003					
	N					133	119	116	117		127	126	129		132					
informazioni famiglia	Coefficiente di correlazione Sig. (2-code)		,246**			,315**	,327**	,303**	,292**	,281**	,272**			,256**					,267**	
			,005			,001	,000	,001	,001	,002	,002			,003				,002		
	N		126			117	114	116	120	125	124			132				126		
indice influenza esperienze	Coefficiente di correlazione										,260**								,231**	





L'indice "comunicazione non verbale" correla positivamente con l'indice "contatto fisico" ( $\rho = 0.269$ ), con l'indice "informazioni famiglia" ( $\rho = 0.246$ ) e con l'indice "competenze" ( $\rho = 0.262$ ).

L'indice "contatto fisico" correla positivamente con gli indici "qualità scolastiche" e "qualità morali" con una bassa correlazione in entrambi i casi (rispettivamente  $\rho = 0.247$  e  $\rho = 0.252$ ).

L'indice "contatto fisico" correla positivamente anche con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.383$ ) e con l'indice "competenze" ( $\rho = 0.248$ ) con una bassa correlazione in entrambi i casi.

L'indice "qualità cognitive" correla positivamente con l'indice "qualità scolastiche" con una correlazione sufficiente ( $\rho = 0.755$ ), con l'indice "qualità morali" ( $\rho = 0.617$ ) e con l'indice "qualità relazionali" ( $\rho = 0.682$ ).

L'indice "qualità cognitive" correla positivamente con l'indice "condizioni di svantaggio" con una correlazione evidente, ma che non permette ancora il raggiungimento di una solida conclusione ( $\rho = 0.407$ ) e con l'indice "classe sociale" ( $\rho = 0.468$ ).

L'indice "qualità cognitive" correla positivamente anche con l'indice "raggiungimento obiettivi" ( $\rho = 0.384$ ), con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.329$ ), con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.246$ ) e con l'indice "informazioni familiare" ( $\rho = 0.315$ ) con una correlazione bassa.

L'indice "qualità scolastiche" correla positivamente con l'indice "qualità morali" ( $\rho = 0.658$ ) e con l'indice "qualità relazionali" ( $\rho = 0.722$ ). In entrambi i casi la correlazione è di livello sufficiente.

Lo stesso indice "qualità scolastiche" correla positivamente con l'indice "classe sociale" con una correlazione evidente anche se non permette il raggiungimento di una solida conclusione ( $\rho = 0.472$ ).

L'indice "qualità scolastiche" correla positivamente anche con gli indici "raggiungimento obiettivi" ( $\rho = 0.260$ ), con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.333$ ), con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.333$ ), con l'indice "informazioni famiglia" ( $\rho = 0.327$ ) e con l'indice "competenze" ( $\rho = 0.264$ ). In tutti i casi la correlazione è bassa.

L'indice "qualità morali" correla positivamente con l'indice "qualità relazionali" con una correlazione sufficiente ( $\rho = 0.764$ ).

L'indice "qualità morali" correla positivamente anche con gli indici "condizioni di svantaggio" ( $\rho = 0.411$ ) e con l'indice "classe sociale" ( $\rho = 0.518$ ) con una correlazione evidente, ma non solida.

L'indice "qualità morali" correla positivamente anche con l'indice "raggiungimento obiettivi" ( $\rho = 0.384$ ), con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.308$ ), con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.281$ ), con l'indice "informazioni famiglia" ( $\rho = 0.303$ ), con l'indice "competenze" ( $\rho = 0.378$ ). In tutti i casi la correlazione è bassa.

L'indice "qualità relazionali" correla positivamente con l'indice "condizioni di svantaggio" ( $\rho = 0.429$ ), con l'indice "classe sociale" ( $\rho = 0.516$ ) e con l'indice "competenze" ( $\rho = 0.405$ ). In tutti i casi la correlazione è evidente ma non solida.

L'indice "qualità relazionali" correla positivamente con l'indice "raggiungimento obiettivi" ( $\rho = 0.350$ ), con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.318$ ) e con l'indice "informazioni famiglia" ( $\rho = 0.292$ ). In tutti i casi la correlazione è bassa.

L'indice "condizioni di svantaggio" correla positivamente con l'indice "classe sociale" con una correlazione sufficiente ( $\rho = 0.631$ ).

L'indice "condizioni di svantaggio" correla positivamente con l'indice "raggiungimento obiettivi" ( $\rho = 0.501$ ) e con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.463$ ) e in entrambi i casi la correlazione è evidente ma non solida.

L'indice "condizioni di svantaggio" correla positivamente con l'indice "informazioni famiglia" ( $\rho = 0.281$ ), con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.222$ ) e con l'indice "influenza esperienze" ( $\rho = 0.221$ ). In tutti i casi la correlazione è bassa e la significatività è pari a 0.05 ad eccezione della correlazione con l'indice "informazioni famiglia" che è 0.01.

L'indice "classe sociale" correla positivamente con l'indice "raggiungimento obiettivi" ( $\rho = 0.522$ ) e con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.465$ ) in entrambi i casi con una correlazione evidente ma non solida.

L'indice "classe sociale" correla positivamente con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.326$ ), con l'indice "informazioni famiglia" ( $\rho = 0.272$ ) e con l'indice "influenza esperienze" ( $\rho = 0.260$ ). Tutte le correlazioni sono basse.

L'indice "raggiungimento obiettivi" correla positivamente con l'indice "disagio" ( $\rho = 0.291$ ). La correlazione è bassa.

L'indice "raggiungimento obiettivi" correla positivamente con l'indice "influenza familiare" ( $\rho = 0.411$ ) con una correlazione evidente ma non solida.

L'indice "influenza familiare" correla positivamente con l'indice "informazioni famiglia" con una correlazione bassa ( $\rho = 0.256$ ).

L'indice "informazioni famiglia" correla positivamente con l'indice "competenze" con una correlazione bassa ( $\rho = 0.267$ ).

L'indice "influenza esperienze" correla positivamente con l'indice "dialogo" con una correlazione bassa ( $\rho = 0.231$ ).

### **6.1.3 L'analisi della varianza e le interviste**

In seguito al calcolo delle correlazioni di Spearman ho proceduto con l'analisi della varianza e l'analisi delle interviste. L'analisi della varianza è un insieme di tecniche che appartengono alla statistica inferenziale e che permettono di confrontare e di studiare la relazione tra una variabile nominale e una cardinale. L'applicazione dei metodi di inferenza statistica permettono di verificare ipotesi che sono basate sull'uso di indici a livello ordinale.

Per l'analisi della varianza si può scegliere tra test parametrici e test non parametrici. Bradley afferma che

“con test non parametrico si intende un metodo di verifica che non richiede assunzioni relative ai parametri della funzione di probabilità della popolazione in esame; mentre con test libero da distribuzione si intende un metodo che non richiede assunzioni sulla forma della funzione di probabilità della popolazione”<sup>411</sup>.

Marradi<sup>412</sup> precisa che nel raccogliere le informazioni occorre privilegiare il dettaglio, ma quando si tratta di analizzare delle variabili categoriali le informazioni eccessivamente dettagliate possono creare problemi nell'analisi bivariata. Se si tratta infatti di variabili cardinali o ordinali questo non pone particolari difficoltà, ma se si tratta di variabili categoriali le difficoltà aumentano in maniera proporzionale al numero di categorie.

I test non parametrici richiedono poche assunzioni sulle caratteristiche della popolazione presa in esame. Per la mia ricerca ho usato due test: il test U di Mann-Whitney ed il test di H di Kruskal-Wallis.

Il test di Mann-Whitney formula ipotesi sulla differenza tra le popolazioni di appartenenza dei due gruppi ed esamina l'ipotesi nulla che due gruppi provengano dalla stessa popolazione. Tale test, inoltre, può essere applicato a gruppi di dimensioni diverse.

Il test di Mann-Whitney è un test per due campioni indipendenti di dati misurati a livello di scala ordinale che permette di stabilire se i due gruppi provengano da popolazioni con caratteristiche analoghe.

Il test di Kruskal-Wallis permette di stabilire se tre o più gruppi appartengano a popolazioni diverse oppure a popolazioni uguali. Tale test consente di verificare l'ipotesi nulla secondo la quale i campioni indipendenti appartengono ad un unico tipo di popolazione. Il metodo di Kruskal-Wallis rappresenta un'estensione del test di Mann-Whitney e si basa sulle differenze nella popolazione della distribuzione. Anche tale test non presuppone che i gruppi abbiano lo stesso numero di osservazioni e può essere applicato a variabili almeno su scala ordinale. Se è vera l'ipotesi nulla, i gruppi provengono dalla stessa popolazione e, quindi, le medie dei ranghi di ogni gruppo non dovrebbero essere statisticamente differenti tra di loro.

Di seguito riporto una tabella riassuntiva nella quale illustro in quali casi ho utilizzato il test di Mann-Whitney e quando quello di Kruskal-Wallis.

---

<sup>411</sup> L'Autore è citato da F. Cristante - A. Lis - M. Sambin, *op. cit.*, p. 123.

<sup>412</sup> A. Marradi, *op. cit.*

Indice	Tipo di test utilizzato
Città: Avignone/Reggio Emilia	Test U di Mann-Whitney
Età dei docenti	Test U di Mann-Whitney
Titolo di studio dei docenti	Test U di Mann-Whitney
Ubicazione geografica della scuola	Test U di Mann-Whitney
Anni di servizio	Test U di Mann-Whitney
Progetti attivati nella sezione nella quale presta servizio	Test U di Mann-Whitney
Corsi di aggiornamento	Test U di Mann-Whitney
Numero alunni immigrati o di famiglia immigrata	Test H di Kruskal-Wallis

Tab. 23

Per quanto riguarda le analisi delle interviste ho utilizzato il programma Nvivo 8.0 procedendo nel seguente modo: prima di somministrare le interviste ho predisposto il protocollo già suddiviso in nodi e sottonodi e questo ha agevolato il lavoro di analisi.

Una volta trascritte le interviste ho codificato le risposte degli insegnanti attribuendo due diversi codici: uno di direzione positiva qualora l'insegnante avesse espresso parere positivo, ed uno di direzione negativa, qualora il docente avesse espresso parere negativo rispetto alla domanda posta nell'intervista. Dopo aver creato i casi ho predisposto le relative proprietà, ovvero gli attributi, che nel caso della mia ricerca sono: la città (Avignone/ Reggio Emilia), l'età dell'insegnante, gli anni di servizio ed il numero di alunni immigrati in sezione. Successivamente ho esplorato i dati con le *Queries*. In particolare ho creato le *Coding Query*, per esplorare il lavoro di codifica che avevo precedentemente svolto, le *Matrix Coding*, in relazione ai nodi, agli anni di servizio, alla città e al numero di alunni immigrati, ed, infine, le *Word Frequency Query* per individuare la frequenza delle parole più ricorrenti.

Di seguito riporto gli indici che hanno ottenuto differenze significative per città (tabelle 24 e 25), ovvero che evidenziano un valore pari o inferiore a 0.05.

Analizzando le differenze per città, nell'indice "contatto fisico" risulta significativa la differenza tra Avignone e Reggio Emilia, in quanto gli insegnanti delle scuole reggiane hanno indicato una maggiore frequenza nell'utilizzo del contatto fisico rispetto ai colleghi delle scuole avignonesi (rango medio per Reggio Emilia = 100.25; rango medio per Avignone = 45.36).

Questi dati ottenuti dai questionari sono stati confermati anche dalle interviste, come evidenza il seguente grafico.

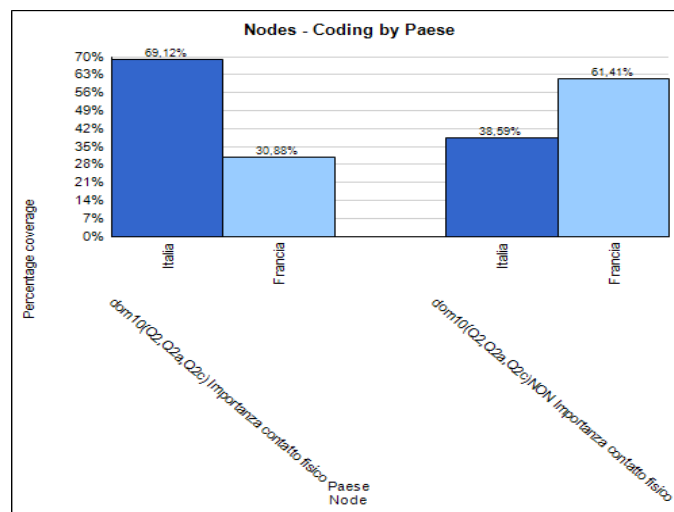


Fig. 15

Di seguito riporto alcuni tratti, i più significativi, delle risposte alle interviste rivolte agli insegnanti delle scuole reggiane che spiegano nel modo seguente l'importanza del contatto fisico, come riferisce un'insegnante:

*“Ci devono essere anche a livello fisico dei rapporti di pelle”.*

“Occorre valutare con molta delicatezza se il bambino è pronto ad accogliere anche l'aspetto diciamo, di vicinanza fisica (...). ci sono dei momenti in cui anche nell'ambientamento il bambino o l'adulto non sa decidere allora in questi casi occorre usare quella strategia proprio per rassicurare e, quindi, è l'insegnante che magari prendendo il bambino, cercando l'abbraccio e cercando però di sostenere il tutto con una voce adeguata una narrazione su quello che sta accadendo”.

“E' sempre un po' una mediazione. Credo che bisogna leggere il momento in cui si vive, senza esagerare a livello di coccole fisiche, però io ci credo, nel senso che comunque le faccio e mi piace magari anche riceverle e qui è forse una cosa a livello personale molto mia. (...) Credo che ci debbano essere anche a livello fisico dei rapporti di pelle, ecco, corporei, insomma, perché il linguaggio passa anche attraverso la pelle, anche il toccarsi, il darsi una mano, una carezza, insomma qualsiasi cosa che possa avere un contatto a livello epidermico.

Gli insegnanti delle scuole avignonesi spiegano nel modo seguente la minore importanza attribuita al contatto fisico, come afferma un'insegnante:

*“Je suis pas leur maman”.*

“Ça dépend des moments je pense ça dépende des enfants par moments les enfants ont besoin de contact physique il y a pas ça rassure, ils nous embêtent là avec tous ces problèmes de pédophilie etc. on est obligé de faire attention”.

“C'est vraiment en fonction des personnalités des enfants et aussi des enseignants, par contre moi je vais pas m'approcher pour leur faire des bisous ou des choses comme ça, s'il a envie de venir il vient mais c'est pas moi qui vais réclamer”.

“Alors j'évite le coté affectif parce que je suis pas leur maman, je suis pas la famille donc il y a des félicitations, il y a des réprimandes, mais je ne mets pas de cote affectif, c'est très rare qu'ils ne me viennent faire un câlin ; voilà je ne veux pas parce que c'est pas mon rôle, de temps en temps il y a mais c'est très rare c'est des sourires, des sourires, des hochement de tête, il y a pas de rapport corporel”.

Anche per quanto riguarda l'indice "qualità scolastica" emerge una differenza significativa tra le due città, in quanto le qualità scolastiche sono ritenute più importanti dagli insegnanti delle scuole reggiane (rango medio = 71.46) in confronto ai colleghi delle scuole avignonesi (rango medio = 50.64). Le stesse differenze si evidenziano nell'indice "qualità morali" e nell'indice "qualità relazionali". In entrambi i casi vengono ritenute più importanti queste qualità da parte degli insegnanti delle scuole reggiane (rango medio delle qualità morali = 76.79; rango medio delle qualità relazionali = 72.53) rispetto a quelli delle scuole avignonesi (rango medio delle qualità morali=46.34; rango medio delle qualità relazionali = 54.54).

Questi dati ottenuti attraverso i questionari sono stati confermati anche dalle interviste. Di seguito riporto alcuni tratti, i più significativi, delle risposte alle interviste rivolte agli insegnanti delle scuole avignonesi, che spiegano nel modo seguente la poca importanza attribuita alle qualità nei bambini immigrati, come afferma un insegnante:

*"C'est à moi de le faire travailler..de le motiver"*.

*"Je me pose pas vraiment ce problème en fait dans ces termes, j'ai un enfant dans la classe c'est à moi de le faire travailler, c'est à moi de le motiver mais il faut qu'il ait un minimum d'ouverture"*.

*"Je ne fais pas spécialement de différence entre l'enfant immigré et l'enfant issu du pays, de la région en fait bon. Avant tout, il faut qu'il devienne élève, devenir élève voilà, immigré ou pas bon il faut qu'il sache, qu'il faut reste assis"*.

Gli insegnanti delle scuole reggiane spiegano nel modo seguente la maggiore importanza attribuita alle qualità, come afferma una insegnante:

*"Dovrebbero avere un po' tutte le regole, forse magari un po' di conoscenza della lingua"*.

*"Mi viene di getto da dirti la lingua, di getto, perché è il punto cruciale purtroppo io personalmente solo con l'inglese lo so masticare meglio, ma le altre lingue ahimè non capisco un "h", quindi mi rendo conto che come c'è difficoltà per l'adulto, figuriamoci per il bambini anche se a volte noto che i bambini lo vivono in maniera meno drammatica rispetto a noi, soprattutto per la differenza di bambini cinesi che arrivano qui e lo vivono in maniera tranquilla invece il bambino arabo lo vive diverso l'inserimento nella scuola, in modo più drammatico. È come se i cinesi avessero quella capacità innata di doversi adattare, imparare subito e presto; non lo so ho questa percezione in base anche ai bambini che ho avuto rispetto alla cultura araba"*.

*"Dovrebbero avere un po' tutte le regole, forse magari un po' di conoscenza della lingua italiana, perché per il resto un bambino fa fatica a adattarsi subito a delle regole e quello che diciamo noi è che cerchi di ascoltarlo e di capirlo. Questo è complicato perché io ho due bimbi cinesi e per dire uno è magari anche più portato all'apprendimento della lingua anche se in casa parla solo cinese"*.

*"Spero che abbia un minimo di regole di convivenza sociale per cui che sia già un po' avviato a stare insieme agli altri bambini al di là delle varie etnie che possa incontrare e poi il linguaggio mi interessa molto meno, perché secondo me viene da sé pian piano neanche incontrando tante difficoltà"*.

Un'altra differenza significativa per città riguarda l'indice "condizioni di svantaggio" e anche in questo caso gli insegnanti delle scuole reggiane ritengono che le condizioni di

svantaggio incidano sull'apprendimento del bambino di più rispetto ai colleghi delle scuole avignonesi (rango medio per Reggio Emilia = 75.65; rango medio per Avignone = 56.10). Di seguito riporto alcuni tratti, i più significativi, delle risposte alle interviste rivolte agli insegnanti delle scuole reggiane che spiegano nel modo seguente l'importanza delle condizioni di svantaggio nell'apprendimento dei bambini, come afferma un'insegnante:

*“La maggior parte, non dico del tempo, ma della qualità del tempo se vissuta bene da parte della famiglia passa attraverso le conoscenze del bambino”.*

“La maggior parte, non dico del tempo, ma della qualità del tempo se vissuta bene da parte della famiglia passa attraverso le conoscenze del bambino, quando ci sono invece delle carenze, si fa molta fatica, è tutto da riprendere un po'”.

“Una famiglia che segue, che sollecita che ha dei bambini che non hanno tanta voglia di fare e famiglie che lasciano fare e si adagiano un po' al modo di fare del bambino, è normale che lui ne approfitti e di conseguenza cresce in questo modo, è normale”.

“Intanto se il bambino ha degli stimoli in famiglia ovviamente sarà più facilitato a scuola e anche a livello molto pratiche che considerazione hanno i genitori anche della scuola e quindi il bambino viene influenzato (...) se a casa è sminuito il lavoro chiaramente il bambino è poco motivato soprattutto questo a riguardo della scuola dell'infanzia, perché purtroppo non viene considerata, proprio poco”.

Gli insegnanti delle scuole avignonesi a tal proposito affermano:

*“Certains enfants ont énormément de difficulté à la maison ce qui les empêche d'être suffisant libres pour apprendre à l'école”.*

“Quelquefois oui quand même. Ça dépend de ce que l'enfant vit à la maison, certains enfants ont énormément de difficulté à la maison ce qui les empêche d'être suffisant libres pour apprendre à l'école”.

“Oui, il y a un lien, il y a un lien, ben déjà il y a des enfants, enfin moi je vois des enfants de trois ans ceux que j'ai, qui vont à la bibliothèque ou le seul contact qu'ils ont avec des livres c'est à l'école c'est à la bibliothèque qui..il ne sont pas nombreux ici mais il y en a”.

Anche per quanto riguarda l'indice “classe sociale” esiste una differenza significativa tra Avignone e Reggio Emilia, in quanto per gli insegnanti delle scuole reggiane alcuni caratteri distintivi del bambino fanno pensare alla sua appartenenza ad una determinata classe sociale in misura maggiore rispetto ai colleghi delle scuole avignonesi (rango medio per Reggio Emilia = 78.22; rango medio per Avignone = 53.82).

Per quanto riguarda l'indice “influenza familiare”, gli insegnanti delle scuole reggiane hanno espresso un accordo più elevato dei colleghi delle scuole avignonesi sul fatto che i bambini che provengono da ambienti in cui si parla solo la lingua d'origine hanno più difficoltà ad esprimersi in modo corretto (rango medio per Reggio Emilia = 80.69; rango medio per Avignone = 58.15).

Di seguito riporto alcuni tratti, i più significativi, delle risposte alle interviste rivolte agli insegnanti delle scuole avignonesi che spiegano per quale ragione hanno espresso un

accordo meno elevato sul fatto che i bambini, che provengono da ambienti in cui si parla solo la lingua d'origine, abbiano più difficoltà a esprimersi in maniera corretta, come afferma una insegnante:

*“Je pense que c’est une richesse d’avoir une langue d’origine et d’apprendre une autre langue”.*

“Non parce que je pense que c’est une richesse d’avoir une langue d’origine et d’apprendre une autre langue, c’est-à-dire que les enfants comprennent très vite qu’à la maison ils peuvent parler la langue d’origine et qu’à l’école on parle français”.

“Non, pas du tout. Parce que ce sont deux mondes différents et que souvent l’enfant qui lui parle français alors que les parents ne le parlent pas est une espèce de lien dans..donc c’est un projet pour les parents et une aide pour les parents, donc je pense pas du tout que ça influence négativement, non au contraire”.

Gli insegnanti delle scuole reggiane spiegano nel modo seguente il maggiore accordo sul fatto che i bambini che provengono da ambienti svantaggiati, in cui si parla solo la lingua d'origine, abbiano più difficoltà a esprimersi in maniera corretta, come afferma un'insegnante:

*“Più che negativamente direi limitano la crescita, la maturazione del linguaggio”.*

“Più che negativamente direi limitano la crescita, la maturazione del linguaggio e questo è un aspetto che è innegabile”.

“Possono influenzare negativamente anche perché lo vedo nell’esperienza. Ci siamo ritrovate più di una volta a chiedere al genitore di altra lingua, o che era abituato a usare un dialetto, di cercare però di stimolare il bambino e di parlare nella lingua italiana perché altrimenti se a casa non c’era questo rapporto si faceva molta fatica a scuola a mantenere una concentrazione e un’attenzione rispetto alla nostra lingua”.

“Ah beh sì! Infatti a volte anche nei colloqui quando parli con i genitori loro te lo dicono senza problemi che a casa loro non parlano proprio l’italiano, ma parlano solo nella loro lingua, infatti a volte dico..io capisco che vogliono che il bambino impari anche la loro lingua, ci mancherebbe, però io a volte consiglio di sforzarsi di parlare in italiano con loro per un maggiore inserimento, anche per il bambino è giusto che impari anche l’italiano, nello stesso tempo impari anche l’altra lingua però “sforzarsi”, utilizzo questo termine per non dire “non parlate..”.

Un altro indice in cui emergono differenze per città, è l’indice “informazioni famiglia”: gli insegnanti delle scuole reggiane si sono rivelati più interessati (rango medio = 75.04) dei colleghi delle scuole avignonesi (rango medio = 60.97) a raccogliere informazioni familiari.

Per quanto riguarda l’indice “competenze”, anche in questo caso emerge una differenza significativa che è più alta per Reggio Emilia e che rivela che gli insegnanti delle scuole reggiane attribuiscono maggiore importanza ad acquisire competenze relative all’integrazione degli alunni rispetto agli insegnanti delle scuole avignonesi (rango medio per Reggio Emilia = 79.21; rango medio per Avignone = 54.44).

Nell’ultimo indice, “dialogo”, i valori sono invertiti, in quanto il valore è più alto per Avignone. Gli insegnanti delle scuole avignonesi dichiarano di dialogare in maniera



maggiore con altre figure (quali il dirigente scolastico, gli assistenti sociali ecc.) rispetto ai colleghi delle scuole reggiane (rango medio per la Avignone = 72.26; rango medio per Reggio Emilia = 57.35).

Di seguito riporto alcuni tratti, i più significativi, delle risposte alle interviste rivolte agli insegnanti delle scuole reggiane che spiegano nel modo seguente per quale ragione hanno dichiarato di dialogare in misura minore con altre figure rispetto ai colleghi delle scuole avignonesi, come afferma un'insegnante:

*“Non mi sento supportata assolutamente, anzi a volte dico che siamo lasciate un po' a noi stesse”.*

“Non mi sento supportata assolutamente, anzi a volte dico che siamo lasciate un po' a noi stesse. Purtroppo è così. Perché laddove ci sono dei problemi, anche di natura quotidiana, sia per problemi seri dove c'è bisogno di parlare con le famiglie e non sai come fare perché c'è il problema della lingua, non hai figure che ti facciano da mediatrici e che, quindi, attraverso il dialogo, il confronto, si possono superare”.

“Allora diciamo che oggi come oggi c'è molta vivacità nel nostro territorio, in questo senso c'è molta attenzione, ci sono in essere dei progetti anche di scambio che hanno messo sotto i riflettori, hanno posto all'attenzione e quindi hanno anche consentito di impadronirsi meglio di certe conoscenze, di informarsi meglio, però c'è ancora molto da fare, credo che non ci sia ancora quello sforzo che sarebbe importante che ci fosse”.

Gli insegnanti delle scuole avignonesi spiegano nel modo seguente il maggior dialogo con altre figure professionali rispetto ai colleghi delle scuole reggiane, come afferma un'insegnante:

*“On a oui des réseaux qui sont mis qui sont dans l'école avec des psychologues, des maitres rééducateurs”.*

“Nous nous sommes soutenus, si jamais, il y a un problème on en parle entre collègues, on peut se faire aider par des conseillers pédagogiques, non à mon sens nous sommes quand même soutenus”.

“Oui, pour le peu d'expérience que j'aie, j'ai commencé effectivement dans une école assez multiculturelle, l'équipe pédagogique déjà de la directrice et des collègues était assez riche pour me permettre d'apprendre, d'avancer dans ces difficultés et mon inspection aussi”.

“On a oui des réseaux qui sont mis qui sont dans l'école avec des psychologues, des maitres rééducateurs, pour parler avec eux de cas d'enfants et dans un premier temps leur demander conseil sur une attitude ou la mise en place de stratégies qui pourraient être plus efficaces de ce qu'on fait naturellement et dans un deuxième temps si jamais ça ne marche pas leur confier les enfants pendant un moment si eux jugent nécessaire”.

Test <sup>a</sup>								
	indice condizion e integrazione	indice variare (comunicazi one non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiv a	indice qualità scolastic a	indice qualità moralì	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggi o
U di Mann- Whitne y	1833,500	1820,000	457,000	1426,50 0	1059,50 0	826,500	1299,000	1394,500
W di Wilcox on	3544,500	4901,000	3538,00 0	3911,50 0	3544,50 0	3104,50 0	3927,000	4095,500
Z	-1,561	-1,346	-8,079	-1,731	-3,266	-4,838	-2,772	-2,976
Sig. Asint. a 2 code	,119	,178	,000	,083	,001	,000	,006	,003

a. Variabile di raggruppamento: Città: Avignone/Reggio Emilia  
Tab. 24

Test <sup>a</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiun gimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazi oni famiglia	indice influenza esperienze	indice comete nze	indice dialogo
U di Mann- Whitney	1207,50 0	1910,50 0	2111,00 0	1493,500	1707,500	1727,500	1253,50 0	1614,500
W di Wilcox on	3982,50 0	4611,50 0	3764,00 0	4419,500	4633,500	4502,500	4028,50 0	3154,500
Z	-3,693	-,639	-,123	-3,360	-2,117	-1,318	-3,781	-2,233
Sig. Asint. a 2 code	,000	,523	,902	,001	,034	,188	,000	,026

a. Variabile di raggruppamento: Città: Avignone/Reggio Emilia  
Tab. 25

Di seguito riporto soltanto gli indici con le differenze significative per età dei docenti che hanno un valore pari o inferiore a 0.05 (tabelle 26 e 27).

Nell'indice "condizioni integrazione" risulta significativa la differenza per età, in quanto gli insegnanti di 41 anni o più ritengono che determinate condizioni favoriscano meglio l'integrazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata rispetto ai colleghi che hanno 40 anni o meno (rango medio per la fascia d'età 40 anni o meno = 53.25; rango medio per la fascia d'età 41 anni o più = 70.10).

Negli indici "qualità cognitiva" e "qualità scolastica" risulta significativa la differenza per età poiché gli insegnanti di 40 anni o meno ritengono che le qualità citate aiutino in misura maggiore l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata rispetto ai colleghi di 41 anni o più (rango medio per l'indice "qualità cognitiva" per 40 anni o meno = 68.85; rango medio per l'indice "qualità cognitiva" per 41 anni o più = 54.42;

rango medio per l'indice "qualità scolastica" per 40 anni o meno = 67.39; rango medio per l'indice "qualità scolastica" per 41 anni o più = 53.95).

Nell'indice "informazioni famiglia" risulta significativa la differenza per età, in quanto gli insegnanti di 40 anni o meno ritengono più importante acquisire informazioni sulla famiglia dei bambini immigrati o di origine immigrata (rango medio = 75.78) rispetto ai colleghi con 41 anni o più (rango medio = 59.87).

Nell'indice "dialogo" risulta significativa la differenza per età poiché gli insegnanti di 41 anni o più dichiarano di interagire di più con altre figure istituzionali sui temi dell'immigrazione e dello svantaggio (rango medio = 72.82) rispetto ai colleghi con 40 anni o meno (rango medio = 51.35).

Test <sup>a</sup>								
	indice condizione integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazioni	indice condizioni di svantaggio
U di Mann-Whitney	1368,500	1673,500	1971,500	1272,000	1237,000	1527,500	1638,500	1691,500
W di Wilcoxon	2449,500	2754,500	3099,500	3973,000	3938,000	4155,500	4719,500	4772,500
Z	-2,499	-,966	-,125	-2,233	-2,083	-,523	-,415	-,728
Sig. Asint. a 2 code	,012	,334	,901	,026	,037	,601	,678	,467

a. Variabile di raggruppamento: età: 40 anni o meno/41 anni o più  
Tab. 26

Test <sup>a</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
U di Mann-Whitney	1681,500	1736,000	1710,500	1688,500	1459,000	1535,000	1750,000	1285,500
W di Wilcoxon	4762,500	2912,000	5031,500	5258,500	5029,000	4775,000	2878,000	2413,500
Z	-,959	-,688	-1,147	-1,568	-2,339	-1,560	-,660	-3,162
Sig. Asint. a 2 code	,337	,492	,251	,117	,019	,119	,509	,002

a. Variabile di raggruppamento: età: 40 anni o meno/41 anni o più  
Tab. 27

Di seguito riporto gli indici con le differenze significative per titolo di studio che hanno un valore pari o inferiore a 0.05. Le tabelle 28 e 29 riguardano i titoli di studio degli insegnanti delle scuole di Reggio Emilia.

L'analisi della varianza rispetto ai titoli di studio a Reggio Emilia rivela che esiste una sola differenza significativa tra gli insegnanti delle scuole reggiane che è quella relativa all'indice "influenza esperienze"; i docenti con un titolo di studio superiore al diploma ritengono più importante acquisire competenze per l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata (rango medio = 36.28) rispetto ai colleghi diplomati (rango medio = 25.10).

Test <sup>b</sup>								
	indice condizion e integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio
U di Mann-Whitney	173,000	171,500	189,000	183,000	170,000	187,000	186,000	185,000
W di Wilcoxon	218,000	216,500	234,000	228,000	215,000	232,000	1089,000	230,000
Z	-,779	-,546	-,604	-,038	-,027	-,050	-,074	-,311
Sig. Asint. a 2 code	,436	,585	,546	,970	,978	,960	,941	,756
Significatività esatta [2*(Significatività a 1 coda)]		,601 <sup>a</sup>		,980 <sup>a</sup>	,989 <sup>a</sup>	,971 <sup>a</sup>	,952 <sup>a</sup>	,771 <sup>a</sup>

b. Variabile di raggruppamento: titolo studio Reggio Emilia raggruppato  
Tab. 28

Test <sup>b</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
U di Mann-Whitney	195,500	163,500	180,000	194,000	180,500	114,500	174,000	166,000
W di Wilcoxon	240,500	208,500	225,000	239,000	225,500	1104,500	1209,000	1201,000
Z	-,059	-,912	-,618	-,489	-,609	-1,998	-,681	-,854
Sig. Asint. a 2 code	,953	,362	,536	,625	,542	,046	,496	,393
Significatività esatta [2*(Significatività a 1 coda)]	,954 <sup>a</sup>					,047 <sup>a</sup>		

b. Variabile di raggruppamento: titolo studio Reggio Emilia raggruppato  
Tab. 29

Le tabelle 30 e 31 riguardano i titoli di studio ad Avignone. L'analisi della varianza rispetto ai titoli di studio ad Avignone rivela che esiste una sola differenza significativa tra gli insegnanti delle scuole avignonesi ed è quella relativa all'indice "disagio"; i docenti con un titolo di studio superiore al diploma si trovano meno a disagio verso alcuni alunni (rango medio = 32.29) rispetto ai colleghi con un titolo di studio non accademico (rango medio = 43.00).

Test <sup>a</sup>								
	indice condizione integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio
U di Mann-Whitney	653,000	712,500	676,500	520,500	538,000	429,000	586,000	579,500
W di Wilcoxon	1319,000	1378,500	1342,500	1081,500	1099,000	925,000	1216,000	1140,500
Z	-,145	-,079	-,459	-1,068	-,857	-1,648	-,699	-,902
Sig. Asint. a 2 code	,885	,937	,646	,285	,391	,099	,484	,367

a. Variabile di raggruppamento: titolo studio Avignone raggruppato  
Tab. 30

Test <sup>a</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
U di Mann-Whitney	633,500	576,000	500,000	678,500	647,500	662,500	645,500	694,000
W di Wilcoxon	1228,500	1171,000	1130,000	1381,500	1467,500	1328,500	1425,500	1397,000
Z	-,507	-,970	-2,145	-,452	-,774	-,235	-,410	-,288
Sig. Asint. a 2 code	,612	,332	,032	,651	,439	,814	,682	,773

a. Variabile di raggruppamento: titolo studio Avignone raggruppato  
Tab. 31

Di seguito riporto gli indici con le differenze significative per ubicazione della scuola che hanno un valore pari o inferiore a 0.05 (tabelle 32 e 33). L'unica differenza significativa che emerge riguarda l'indice "contatto fisico", in quanto gli insegnanti che lavorano nelle scuole di città (rango medio = 78.40) dichiarano di avere un contatto fisico maggiore con i bambini rispetto ai colleghi che prestano servizio nelle scuole del forese (rango medio = 49.79).

Test <sup>a</sup>								
	indice condizi one integraz ione	indice variare (comunicazi one non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastic a	indice qualità moralì	indice qualità relazion ali	indice condizioni di svantaggi o
U di Mann- Whitn ey	1948,50 0	1837,000	1208,000	1354,500	1482,50 0	1268,00 0	1608,50 0	1813,000
W di Wilco xon	5029,50 0	4687,000	2639,000	2579,500	2658,50 0	2303,00 0	2883,50 0	3088,000
Z	-,381	-,914	-4,226	-1,612	-,452	-1,777	-,631	-,190
Sig. Asint. a 2 code	,703	,361	,000	,107	,652	,076	,528	,849

a. Variabile di raggruppamento: Ubicazione della scuola: scuola di città/scuola del forese  
Tab. 32

Test <sup>a</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungi mento obiettivi	indice disagio	indice influenz a familiar e	indice informa zioni famiglia	indice influenza esperienze	indice compete nze	indice dialogo
U di Mann- Whitney	1583,00 0	1774,500	1751,000	1990,00 0	1912,00 0	1756,500	1812,50 0	1665,500
W di Wilcoxo n	2909,00 0	4549,500	4832,000	3368,00 0	4993,00 0	4531,500	3138,50 0	4591,500
Z	-1,418	-,746	-,979	-,424	-,377	-,481	-,381	-1,349
Sig. Asint. a 2 code	,156	,456	,327	,671	,706	,631	,704	,177

a. Variabile di raggruppamento: Ubicazione della scuola: scuola di città/scuola del forese  
Tab. 33

Di seguito riporto gli indici con le differenze significative per anni di servizio che hanno un valore pari o inferiore a 0.05 (tabelle 34 e 35). In coerenza con l'età degli insegnanti, la differenza significativa per anni di servizio riguarda l'indice "dialogo", in quanto gli insegnanti con 21 anni o più di servizio affermano di confrontarsi con altre figure istituzionali in misura maggiore (rango medio = 80.93) rispetto ai colleghi che hanno fino a 20 anni di servizio (rango medio = 60.58).

Test <sup>a</sup>								
	indice condizionate integrazioni	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio
U di Mann-Whitney	1122,000	1218,500	1421,500	1054,500	1063,500	1068,500	1212,500	1097,000
W di Wilcoxon	6072,000	6168,500	1886,500	1330,500	1339,500	5533,500	5868,500	1503,000
Z	-1,547	-1,255	-,594	-,335	-,042	-,402	-,223	-1,559
Sig. Asint. a 2 code	,122	,209	,553	,738	,967	,688	,823	,119

a. Variabile di raggruppamento: tempo di servizio nella scuola dell'infanzia

Tab.34

Test <sup>a</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
U di Mann-Whitney	1009,500	1388,000	1251,500	1183,500	1272,500	1286,500	1358,500	968,000
W di Wilcoxon	1387,500	6141,000	6607,500	1618,500	1707,500	1664,500	6209,500	6119,000
Z	-1,949	-,108	-,518	-1,723	-1,090	-,300	-,365	-2,566
Sig. Asint. a 2 code	,051	,914	,605	,085	,276	,764	,715	,010

a. Variabile di raggruppamento: tempo di servizio nella scuola dell'infanzia

Tab. 35

Di seguito riporto gli indici con le differenze significative per progetti che hanno un valore pari o inferiore a 0.05 (tabelle 36 e 37). Dall'analisi della varianza in relazione ai progetti attivati nella sezione in cui insegna emerge una differenza significativa soltanto per l'indice "qualità cognitiva", in quanto gli insegnanti che non attuano progetti di integrazione ritengono che le qualità cognitive siano importanti per l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata in misura maggiore (rango medio = 60.42) rispetto ai colleghi che attuano dei progetti (rango medio = 38.10).

Test <sup>a</sup>								
	indice condizione integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio
U di Mann-Whitney	1110,000	1303,500	1328,500	1070,500	1184,500	1121,500	1259,000	1249,000
W di Wilcoxon	1606,000	5863,500	6378,500	1448,500	1649,500	4949,500	5354,000	5714,000
Z	-2,069	-,973	-1,209	-1,018	-,578	-,901	-,812	-,947
Sig. Asint. a 2 code	,039	,330	,227	,309	,563	,368	,417	,344

a. Variabile di raggruppamento: quali progetti sono attivati nel corrente anno scolastico nella sezione in cui insegna: progetti di relazione con le famiglie

Tab. 36

Test <sup>a</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
U di Mann-Whitney	1310,500	1435,500	1257,000	1579,500	1347,000	1380,000	1245,500	1472,500
W di Wilcoxon	5681,500	1963,500	1753,000	6529,500	1843,000	5751,000	5901,500	6225,500
Z	-1,007	-,299	-1,382	-,024	-,963	-,617	-1,132	-,174
Sig. Asint. a 2 code	,314	,765	,167	,981	,336	,537	,258	,862

a. Variabile di raggruppamento: quali progetti sono attivati nel corrente anno scolastico nella sezione in cui insegna: progetti di relazione con le famiglie

Tab. 37

Per quanto riguarda l'analisi della varianza in relazione ai corsi di aggiornamento sulle tematiche dell'integrazione non esistono differenze significative in nessun caso.

Infine, presenterò i dati dell'analisi della varianza in relazione al numero di alunni immigrati o di famiglia immigrata presenti nelle classi descrivendo gli indici con le differenze significative che sono quelli che hanno un valore pari o inferiore a 0.05 (tabelle 38 e 39). Trattandosi non più di 2 campioni indipendenti, ma di 4 gruppi ho utilizzato il test di Kruskal-Wallis.

Nell'indice "contatto fisico" emerge una differenza significativa in relazione al numero di alunni immigrati, in quanto gli insegnanti che usano di più il contatto fisico hanno un alto numero di alunni immigrati in sezione (da 11 a 20 con un rango medio=76.23). Tale dato diminuisce se gli insegnanti ne hanno da 1 a 10 (rango medio=63.88) e diminuisce ancora se gli insegnanti non ne hanno nessuno (rango medio=42.70). Nel caso gli



insegnanti ne abbiano più di 20 la significatività diminuisce ancora (rango medio=41.30).

Anche nell'indice "qualità scolastica" emerge una differenza significativa in relazione al numero di alunni immigrati, in quanto gli insegnanti che in sezione hanno da 11 a 20 alunni immigrati o di famiglia immigrata ritengono che tali qualità siano importanti per l'accettazione del bambino immigrato o di famiglia immigrata (rango medio=67.18). Tale dato diminuisce se gli insegnanti hanno da 1 a 10 alunni immigrati o di famiglia immigrata (rango medio=54.91) e diminuisce ancora per gli insegnanti che non ne hanno nessuno (rango medio=45.50). Il dato relativo agli insegnanti che hanno più di 20 alunni immigrati è il più basso (rango medio=27.38).

Lo stesso vale per l'indice "qualità morali" in cui emerge una differenza significativa in relazione al numero di alunni immigrati, in quanto gli insegnanti che in sezione hanno da 11 a 20 alunni immigrati o di famiglia immigrata ritengono che tali qualità siano importanti per l'accettazione del bambino immigrato o di famiglia immigrata (rango medio=72.83). Tale dato diminuisce se gli insegnanti che hanno da 1 a 10 alunni immigrati o di famiglia immigrata (rango medio=52.57) e diminuisce ancora per gli insegnanti che non ne hanno nessuno (rango medio=45.75). Il dato relativo agli insegnanti che hanno più di 20 alunni immigrati è il più basso (rango medio=39.88).

Un altro indice che ha ottenuto una differenza significativa in relazione al numero di alunni immigrati è quello relativo alle "competenze", in quanto gli insegnanti che hanno da 11 a 20 alunni immigrati in sezione ritengono più importante acquisire competenze per favorire la loro integrazione (rango medio=76.23). Tale dato diminuisce se gli insegnanti hanno da 1 a 10 alunni immigrati (rango medio=58.42) e diminuisce leggermente se gli insegnanti non ne hanno nessuno (rango medio=52.60). Il dato relativo agli insegnanti che hanno più di 20 alunni immigrati è il più basso (rango medio=31.40).

Test <sup>a,b</sup>								
	indice condizione integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio
Chi-quadrato	5,513	1,574	10,658	4,940	7,916	10,483	4,943	4,775
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. Asint.	,138	,665	,014	,176	,048	,015	,176	,189

a. Test di Kruskal-Wallis

b. Variabile di raggruppamento: numero alunni raggruppati

Tab. 38

Test <sup>a,b</sup>								
	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
Chi-quadrato	5,589	4,771	5,429	5,821	5,983	1,645	10,805	2,237
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. Asint.	,133	,189	,143	,121	,112	,649	,013	,525

a. Test di Kruskal-Wallis

b. Variabile di raggruppamento: numero alunni raggruppata

Tab. 39

## 6.2 Le analisi dei dati: le osservazioni

### 6.2.1 Le osservazioni

L'osservazione partecipante ha avuto lo scopo di rilevare l'eventuale scarto tra ciò che gli insegnanti hanno dichiarato, attraverso il questionario, ed il loro agito, ovvero le pratiche didattiche e i comportamenti comunicativi osservati in sezione.

Al fine di mantenere il volume dei dati raccolti ad una dimensione ragionevole alle capacità di lavoro di un unico osservatore, ho selezionato in questa ottica due sezioni per nazione in cui ho effettuato le osservazioni.

La scelta delle scuole e delle sezioni è avvenuta sulla base di tre criteri: da una parte, l'età dei bambini frequentanti<sup>413</sup>, dall'altra, la percentuale di alunni immigrati o di famiglia immigrata ed, infine, la disponibilità degli insegnanti ad accogliere un osservatore esterno in sezione.

A Reggio Emilia non è stato possibile osservare due sezioni nella stessa scuola, in quanto le scuole statali reggiane hanno un'organizzazione che prevede una sola sezione per età all'interno di ciascun istituto. Per tale ragione le due sezioni osservate appartengono alle scuole "Pezzani" e "Pascoli" che sono le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia con il più alto numero di alunni immigrati tra le scuole statali. Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia di Avignone, gli istituti sono di grandi dimensioni e, quindi, ho potuto effettuare le osservazioni in due sezioni appartenenti alla stessa scuola, *l'école maternelle* « J. H. Fabre ».

L'altra variabile che ha inciso nella scelta delle scuole da osservare è stato il numero di alunni immigrati o di famiglia immigrata. Ho considerato per tutte le quattro sezioni osservate gli stessi criteri, includendo in tale numero anche i figli di coppie miste. Nella sezione dei tre anni della scuola "Pezzani" su 25 alunni, 15 sono immigrati o di famiglia immigrata e, quindi, rappresentano il 60% del totale. Nella scuola "Pascoli" su 23 alunni,

<sup>413</sup> La scelta è ricaduta sulle sezioni frequentate dai bambini di tre anni che consente di poter osservare comportamenti ancora "naturali" e non "scolarizzati" e notare, conseguentemente, come l'insegnante si pone in relazione a tali comportamenti.

16 sono immigrati o di famiglia immigrata e, conseguentemente, rappresentano il 69% del totale. Nella sezione A della scuola “Fabre” su 30 alunni, 27 sono immigrati o di origine immigrata e rappresentano, quindi, il 90% del totale, mentre nella sezione B della stessa scuola avignonese, su 29 alunni, 27 sono immigrati o di origine immigrata e, quindi, rappresentano il 93% del totale.

Ho acquisito i dati sul numero e sull’origine dei bambini immigrati domandando agli insegnanti l’elenco degli alunni della propria sezione e la loro provenienza in modo tale da focalizzare la mia osservazione sulle interazioni tra le insegnanti e questi bambini. Con gli insegnanti delle scuole reggiane l’acquisizione di queste informazioni è stata semplice, in quanto sui documenti dei singoli alunni, è precisata la nazionalità del bambino e della famiglia, mentre è stato più complesso acquisire l’informazione con gli insegnanti delle scuole di Avignone: sui moduli compilati dalle famiglie dei bambini delle scuole avignonesi non viene richiesta né la cittadinanza, né, tantomeno, l’origine. È risultato, tuttavia, interessante “forzare” questa acquisizione di informazioni per capire fino a che punto gli insegnanti sarebbero stati disposti a fare inferenze sull’origine dei propri alunni. La prima insegnante francese mi ha fornito una visione dettagliata della provenienza e quando non era sicura di questo dato attribuiva ai bambini un’origine maghrebina. Al contrario, la seconda insegnante francese ha elencato quali fossero gli alunni di origine immigrata, ma non la loro provenienza geografica, in quanto non in possesso di tale dato.

Una ulteriore informazione che ho domandato, al fine di restringere il campo delle mie osservazioni, è stato quali fossero gli alunni immigrati o di origine immigrata a manifestare più difficoltà a scuola: per difficoltà ho inteso in maniera volutamente generica il comportamento, eventuali problemi linguistici e di attenzione. Ho precisato che i bambini con deficit non erano oggetto di osservazione.

Per quanto riguarda il numero di insegnanti coinvolte in questa fase della ricerca, ho osservato quattro insegnanti a Reggio Emilia e due insegnanti ad Avignone, in quanto in Italia sono presenti due insegnanti per ogni sezione, con alcune ore settimanali di compresenza, mentre in Francia è presente una sola insegnante, in compresenza con un’*aide maternelle*.

La durata delle osservazioni è stata di due settimane per ciascuna sezione. Calcolando le ore di osservazione, a Reggio Emilia ogni sezione è stata osservata per 50 ore che, suddivise per due insegnanti, significa che ogni insegnante delle scuole reggiane è stata osservata per 25 ore. Conteggiando le ore di osservazione per ogni sezione avignonese, emerge che ogni sezione e, quindi, ogni insegnante è stata osservata per 37 ore.

Per favorire l’adattamento dei soggetti osservati alla mia presenza, ho tralasciato dall’analisi delle osservazioni il primo giorno di osservazione di ogni sezione, pur procedendo all’utilizzo del diario e delle tecniche quali registratore audio, due videocamere e macchina fotografica.

Per le analisi delle osservazioni ho trascritto il diario in un foglio di lavoro Excel e per la codifica ho proceduto all'individuazione di alcune variabili presenti nel "questionario insegnante" che potessero essere indicatori "osservabili". Essendo uno degli obiettivi della ricerca la rilevazione dello scarto tra il dichiarato e l'agito, avevo la necessità di triangolare i dati e di individuare delle variabili comuni ai due strumenti. Una volta codificate le osservazioni e proceduto all'analisi di queste ultime ho confrontato le frequenze delle variabili osservate (l'agito) con le affermazioni del questionario delle sei insegnanti osservate (il dichiarato) e con le affermazioni del questionario della totalità degli insegnanti (il dichiarato). Per poter effettuare tale confronto ho raggruppato le alternative di risposta del "questionario insegnante" nel seguente modo: nelle domande relative al grado di importanza ho raggruppato sotto un'unica alternativa di risposta "per niente importante" e "poco importante"; allo stesso modo ho unito "abbastanza importante" e "molto importante". Nelle domande relative alla frequenza ho raggruppato sotto un'unica alternativa "mai o quasi mai" e "qualche volta" ed ho effettuato lo stesso procedimento per le alternative "spesso" e "sempre o quasi sempre".

Riporto di seguito una tabella riassuntiva delle variabili presenti nel questionario che sono state anche oggetto di osservazione (tab. 40). Per evitare una eccessiva frammentazione della descrizione a livello microanalitico<sup>414</sup>, ho unito ed attribuito un unico codice ad alcune variabili: le variabili che ho unito tra loro sono la "voce", la "mimica facciale" e la "gestualità" sotto un unico codice (1; -1). Le altre variabili che ho unito tra loro sono la "postura" e il "contatto fisico" sotto un unico codice (2; -2). Ho attribuito anche un codice con un segno negativo che mi ha permesso di identificare la mancata manifestazione di un certo comportamento.

Variabili	Codici di manifestazioni del comportamento	Codici di mancata manifestazione del comportamento	Nome variabile
la voce	1	-1	var1
la mimica facciale (ad esempio, strizzare gli occhi, aggrottare la fronte)			var2
la gestualità			var4
la postura	2	-2	var3
il contatto fisico			var5
consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori	3	-3	contatfis1

<sup>414</sup> S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998, p. 101. L'Autrice afferma: "è necessario essere consapevoli dei rischi connessi a un'eccessiva enfasi sulla rilevazione di tipo microanalitico, del fatto che la descrizione a livello microanalitico non garantisce di per sé l'oggettività della rilevazione, soprattutto quando è il comportamento umano (...) a essere segmentato in categorie di osservazione. A volte il ricorso a micro categorie di comportamento, descrivibili a livello oggettivo può essere fuorviante quanto il ricorso a macrocategorie, di carattere più interpretativo - soggettivo, in quanto si può rischiare di perdere il vista il significato che un dato comportamento assume in quel particolare momento".

gioca con i bambini	4	-4	contatfis2
carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività	5	-5	contatfis3
si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione	6	-6	contatfis4
la padronanza della lingua italiana/della lingua francese	7	-7	qualitcogn4
l'ordine	10	-10	qualitscol6
l'attenzione	11	-11	qualitscol7
la buona educazione	12	-12	qualimor13
la tranquillità	13	-13	qualirel19
utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini	14	-14	comunic1
fornire ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni	15	-15	comunic2
accogliere eventuali forme linguistiche dialettali dei bambini	16	-16	comunic3
riprendere i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno	17	-17	comunic4
la presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali	18	-18	condinteg1
la presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale	19	-19	condinteg2
il coinvolgimento delle famiglie in feste multiculturali	20	-20	condinteg3
la possibilità per l'alunno di parlare della propria cultura	21	-21	condinteg4
la presenza a scuola di un mediatore culturale	22	-22	condinteg5
la possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione	23	-23	condinteg6

Tab. 40

Individuate le variabili ho proceduto alla codifica delle osservazioni attribuendo il valore della variabile al segmento comunicativo e/o all'attività che avevo osservato.

Vorrei precisare che l'attribuzione dei codici ha tenuto conto solo dei cambiamenti significativi a livello di attività o di interazioni comunicative, questo perché all'interno dell'osservazione partecipante avevo individuato degli ambiti di osservazione e non avevo utilizzato una *check-list* di comportamenti.

Ritengo sia importante chiarire che, se ogni insegnante delle scuole di Reggio Emilia è stata osservata per 25 ore ed ogni insegnante della scuola di Avignone per 37 ore, tali ore non sono da considerarsi "nette", in quanto ho privilegiato le osservazioni e le codifiche delle interazioni tra gli insegnanti e gli alunni immigrati o di famiglia immigrata che secondo queste insegnanti manifestavano alcune difficoltà. All'interno di tali ore vi sono

anche momenti non strutturati che non prevedono interventi specifici da parte degli insegnanti osservati. A tali fattori si aggiunge anche la variabile età dei bambini per cui ogni attività didattica era prolungata nel tempo per permettere a tutti il raggiungimento degli obiettivi.

Nella codifica delle variabili ho considerato soltanto le marcate variazioni degli insegnanti che andavano a incidere fortemente sull'attenzione dei bambini e/o che cambiavano il contesto e che modificavano l'interazione comunicativa. Per ovviare al numero differente di ore di osservazione degli insegnanti delle scuole avignonesi e di quelli delle scuole reggiane, ho ricondotto tutte le frequenze osservate a 25 ore, affinché tutte avessero lo stesso minimo comune denominatore.

Gli insegnanti osservati sono stati codificati come da tabella seguente (tab. 41).

Codici scuola/Nome Scuola	Codici insegnanti
SCITA1_2 = "R. Pezzani" – Sezione 3 anni	INITA1 e INITA2
SCITA3_4 = "G. Pascoli" – Sezione 3 anni	INITA3 e INITA4
SCFRA1 = "J. H. Fabre" – Sezione 3 anni – A	INFRA1
SCFRA2 = "J. H. Fabre" – Sezione 3 anni - B	INFRA2

Tab. 41

### 6.2.2 Le analisi

Riporto di seguito una tabella contenente la sintesi relativa allo scarto tra il dichiarato e l'agito degli insegnanti. Nella prima colonna ho inserito le variabili che ho misurato, nella seconda l'agito degli insegnanti (i docenti sono indicati in base al numero delle occorrenze osservate, dalle più numerose alle meno numerose), la terza e la quarta colonna sono relative alle dichiarazioni espresse dagli insegnanti nei relativi questionari, mentre la quinta colonna si riferisce allo scarto tra il dichiarato nei questionari e l'agito rilevato tramite le osservazioni.

Ho predisposto due tabelle per questa attività: nella prima ho inserito le variabili che si riferiscono al grado di importanza dichiarato dagli insegnanti (tab. 42); nella seconda ho indicato le variabili che si riferiscono alla frequenza dichiarata dagli insegnanti (tab. 43). Dopo ogni tabella ho riportato una descrizione dettagliata dei dati<sup>415</sup>.

<sup>415</sup> Per il dettaglio delle osservazioni rimanda all'allegato n. 3 contenente i grafici con le frequenze osservate.

<b>Variabile</b>	<b>Agito<sup>416</sup></b>	<b>Dichiarato “Molto importante/abbastanza importante”</b>	<b>Dichiarato “Poco importante/per niente importante”</b>	<b>Scarto tra dichiarato e agito</b>
Importanza di variare la voce, la mimica facciale, la gestualità	1) INFRA2 2) INITA1 + INITA2 3) INITA4 + INFRA1 4) INITA3	INITA1 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2	INITA2	INITA2
Importanza di variare la postura e il contatto fisico	1) INITA1 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2 2) INITA2	INITA1 + INFRA1 + INFRA2	INITA2 + INITA3 + INITA4	INITA3 + INFRA2
Importanza della padronanza della lingua italiana/lingua francese	1) INFRA2 2) INFRA1+ INITA1 3)INITA2 + INITA3 + INITA4 <sup>417</sup>	INITA2 + INITA4	INFRA2 + INITA1 + INITA3 + INFRA1 + INFRA2	INFRA2
Importanza dell'ordine	1) INITA2 2) INITA1 + INITA4 + INFRA2 3) INITA3 + INFRA1	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4	INFRA2 + INFRA1	INITA3
Importanza dell'attenzione	1) INITA1 + INITA2 2) INFRA1 + INFRA2 3) INITA3 + INITA4	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA2	INFRA1	INITA3 + INITA4
Importanza della buona educazione	1) INITA1 2) INITA2 + INITA4 + INFRA2	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2		INFRA1 + INITA3

<sup>416</sup> Gli insegnanti sono in ordine decrescente, dal docente con più occorrenze a quello con meno occorrenze.

<sup>417</sup> Si tratta di un numero di occorrenze troppo limitato per poter effettuare delle generalizzazioni.

	3) INFRA1 4) INITA3			
Importanza della tranquillità	1) INITA1 + INITA2 2) INITA3 + INITA4 3) INFRA1 + INFRA2	INITA1 + INITA2 + INITA4 + INFRA1	INITA3 + INFRA2	INFRA1
Importanza di utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini	1) INFRA2 2) INITA3 + INITA4 3) INITA1 + INITA2 + INFRA1	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2		INITA1 + INITA2 + INFRA1
Importanza di fornire ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni	1) INFRA2 + INFRA1 <sup>418</sup> 2) INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1	INFRA2	INFRA2
Importanza di accogliere alcune forme linguistiche dialettali dei bambini	1) INITA2 <sup>419</sup> 2) INFRA2 3) INITA1 + INITA3 + INFRA1 + INTA4	INITA1 + INITA3 + INITA4 + INFRA1	INITA2 + INFRA2	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1
Importanza di riprendere i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno	1) INITA4 <sup>420</sup> 2) INFRA1 + INFRA2	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2		INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA 2
La presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali	INFRA2	INITA1 + INITA2 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2	INITA3	INITA1 + INITA2 + INITA4 + INFRA1
La presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale	/	INITA1 + INITA4 + INFRA1	INITA2 + INITA3 + INFRA2	INITA1 + INITA4 + INFRA1
Il coinvolgimento delle famiglie	INITA3 + INITA4	INITA1 + INITA3 + INITA4 +	INITA2	INITA1 + INFRA1 + INFRA2

<sup>418</sup> Si tratta di un numero di occorrenze troppo limitato per poter effettuare delle generalizzazioni.

<sup>419</sup> Si tratta di un numero di occorrenze troppo limitato per poter effettuare delle generalizzazioni.

<sup>420</sup> Si tratta di un numero di occorrenze troppo limitato per poter effettuare delle generalizzazioni.



in feste multiculturali		INFRA1 + INFRA2		
La possibilità per l'alunno di parlare della propria cultura	/	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2		INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2
La presenza a scuola di un mediatore culturale	INITA3 + INITA4 <sup>421</sup>	INITA1 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2	INITA2 + INITA3	INITA1 + INITA4 <sup>422</sup>
La possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione	/	INITA1 + INITA3 + INITA4 + INFRA1	INITA2 + INFRA2	INITA1 + INITA3 + INITA4 + INFRA1

Tab. 42

<sup>421</sup> Nelle scuole avignonesi non è presente la figura del mediatore culturale, in quanto non è prevista dalla normativa.

<sup>422</sup> Lo scarto che si presupporrebbe per gli insegnanti avignonesi è privo di significato, in quanto l'assenza del mediatore non è una scelta dell'insegnante.

### Variare la voce, la mimica facciale, la gestualità

Considerando l'indice "variare" relativo alla comunicazione non verbale (variabili 1, 2 e 4) INFRA2 è l'insegnante che modifica di più la voce, la mimica facciale e la gestualità rispetto agli altri insegnanti. In misura minore anche le due insegnanti della scuola "Pezzani", INITA1 e INITA2, variano la comunicazione non verbale. Con valori inferiori queste variabili della comunicazione non verbale sono modificati anche da INITA4, INFRA1 e, infine, da INITA3 che è l'insegnante a variare il minor numero di volte.

Confrontando tali valori con le risposte fornite nei questionari dalle sei insegnanti osservate, emerge che tutte le insegnanti, ad eccezione di INITA2, hanno affermato l'importanza di variare la comunicazione non verbale con gli alunni. Sulla base di questo dato risulta, quindi, evidente uno scarto tra il dichiarato di INITA2 (rilevato tramite il questionario) e il suo agito (rilevato tramite le osservazioni).

Se compariamo tali valori con i dati ottenuti dalla compilazione del questionario da parte di tutti gli insegnanti, emerge che alte percentuali di insegnanti delle scuole reggiane e avignonesi hanno affermato che è "abbastanza importante/molto importante" variare la comunicazione non verbale in riferimento alle variabili sopra menzionate.

### Variare la postura e il contatto fisico

Considerando l'indice "variare" della comunicazione non verbale (variabili 3 e 5 relative alla postura e al contatto fisico) non emergono differenze tra gli insegnanti in termini di frequenze osservate, ad eccezione di INITA2 che ha valori più bassi. Confrontando tali dati con quelli dei questionari compilati dalle sei insegnanti osservate emerge che INITA2 confermi la non importanza di variare la comunicazione non verbale. Anche INITA3 e INFRA2 dichiarano che non sia importante variare la comunicazione non verbale, anche se nella pratica hanno modificato tale forma comunicativa in misura maggiore rispetto agli altri insegnanti.

Confrontando i dati osservati con la totalità degli insegnanti che ha compilato il questionario risulta evidente che una percentuale elevata di insegnanti delle scuole reggiane e avignonesi ritiene importante variare la postura e il contatti fisico.

### Padronanza della lingua italiana/della lingua francese

Rispetto alla variabile che figura tra le qualità cognitive, denominata "la padronanza della lingua italiana/la padronanza della lingua francese", ho attribuito la presenza di questa variabile quando l'insegnante richiedeva ai bambini immigrati o di famiglia immigrata di esprimersi in modo corretto in lingua italiana/lingua francese.

Dalle analisi delle osservazioni emerge che per gli insegnanti delle scuole avignonesi la padronanza della lingua nazionale del Paese ospitante sia più importante rispetto agli insegnanti delle scuole reggiane, anche se il numero delle occorrenze è comunque troppo basso e non permette di effettuare generalizzazioni.

Confrontando i dati osservativi con quelli dei questionari compilati dalle sei insegnanti osservate emerge che INFRA2 ha dichiarato che la padronanza della lingua francese è “per niente importante/poco importante” anche se è l’insegnante ad aver richiamato tale padronanza un numero maggiore di volte.

Per quanto riguarda i dati ottenuti dai questionari compilati dalla totalità degli insegnanti, non emergono differenze significative rispetto a questa variabile tra i due Paesi, anche se il dato è maggiore per Reggio Emilia (il 59.3% degli insegnanti delle scuole reggiane ha affermato che la padronanza della lingua italiana è “abbastanza importante/molto importante” rispetto al 54.2% degli insegnanti delle scuole avignonesi).

### Ordine

Rispetto alla variabile “ordine”, che figura tra le qualità scolastiche, dalle osservazioni emerge che tale caratteristica sia richiamata più volte da tre insegnanti delle scuole reggiane su quattro rispetto a quelli delle scuole avignonesi. Le occorrenze minori si riferiscono a INITA3 che, rapportate alla stessa unità oraria di INFRA1, hanno lo stesso valore. INITA2 è l’insegnante che ha citato per un numero maggiore di volte il concetto di ordine.

Comparando i dati osservativi con quelli ottenuti dai questionari delle sei insegnanti osservate non esiste differenza tra il dichiarato e l’agito, ad eccezione di INITA3 che ha affermato che l’ordine è “abbastanza importante/molto importante” per l’accettazione del bambino immigrato di famiglia immigrata, anche se è l’insegnante ad aver richiamato in misura minore tale principio durante le mie osservazioni.

Per quanto riguarda il confronto con la totalità degli insegnanti coinvolti nella ricerca, emerge che l’84.6% degli insegnanti delle scuole di Reggio Emilia e l’81.7% degli insegnanti delle scuole di Avignone ritengono “abbastanza importante/molto importante” l’“ordine”. Non esistono, quindi, differenze significative tra i due Paesi in relazione a questa variabile presa singolarmente. È, comunque, una categoria che è stata richiamata più volte dagli insegnanti durante il periodo di osservazione e in misura maggiore dagli insegnanti delle scuole reggiane. Se consideriamo, infatti, l’indice “qualità scolastiche” nel test di Mann - Whitney tale indice aveva ottenuto un valore più alto per Reggio Emilia rispetto ad Avignone.

### Attenzione

Per quanto riguarda la variabile “attenzione”, afferente sempre alle qualità scolastiche, emerge che le due insegnanti della sezione della scuola Pezzani, INITA1 e INITA2, richiamino tale categoria un numero maggiore di volte rispetto alle altre insegnanti; in misura minore tale qualità viene specificata dalle due insegnanti della scuola avignonese e in misura ancora minore dalle due insegnanti della sezione della scuola Pascoli, INITA3 e INITA4. Analizzando le differenze nelle pratiche didattiche tra gli insegnanti

delle stesse sezioni, emergono poche differenze all'interno delle stesse sezioni reggiane mentre risultano evidenti differenze tra scuole reggiane. Per quanto riguarda la scuola avignone, le due insegnanti non presentano differenze tra loro.

In relazione alle dichiarazioni nel questionario da parte delle sei insegnanti osservate si rileva uno scarto tra il dichiarato e l'agito per quanto riguarda INITA3 e INITA4 le quali hanno affermato che l'ordine sia una qualità "abbastanza importante/molto importante" anche se durante le loro pratiche didattiche è stato richiamato una sola volta.

Considerando i dati di tutti i rispondenti al questionario emerge che sia gli insegnanti delle scuole avignonesi sia quelli delle scuole reggiane considerino la qualità "attenzione" "abbastanza importante/molto importante" per l'accettazione del bambino (il 92.2% degli insegnanti delle scuole reggiane e l'82% degli insegnanti delle scuole avignonesi) e quindi anche in questo caso lo scarto maggiore tra dichiarato e agito riguarda INITA3 e INITA4.

#### La buona educazione

Anche per la qualità morale "la buona educazione" le occorrenze osservate sono maggiori per tre insegnanti delle scuole reggiane su quattro rispetto alle insegnanti delle scuole avignonesi. La "buona educazione" viene richiamata in misura maggiore, durante le mie osservazioni, da INITA1, seguita da INITA2 e da INITA4 e INFRA2. INFRA1 ha un numero di occorrenze molto limitate. INITA3 non ha richiamato mai la categoria "buona educazione" durante le osservazioni.

Se prendiamo in considerazione i questionari a cui le sei insegnanti osservate hanno risposto, emerge che tutte e sei abbiano indicato che "la buona educazione" è "abbastanza importante/molto importante"; lo scarto tra il dichiarato e l'agito si può osservare, quindi, per INITA3 e, in misura minore, per INFRA1.

Se consideriamo la totalità dei questionari si osserva che questa caratteristica sia molto più importante per gli insegnanti delle scuole reggiane rispetto a quelli delle scuole avignonesi (94.3% nel primo caso rispetto al 55.6% nel secondo caso), quindi, è presente uno scarto tra il dichiarato degli insegnanti delle scuole reggiane e l'agito di INITA3.

#### Tranquillità

Per quanto riguarda la variabile "tranquillità", afferente alle qualità relazionali, emerge che questa sia stata richiamata durante le osservazioni un numero maggiore di volte nelle sezioni reggiane rispetto a quelle avignonesi. In particolare, le insegnanti della sezione della scuola Pezzani, INITA1 e INITA2, richiamano tale categoria un numero elevato di volte; in misura significativamente inferiore viene richiamata da INITA4 e da INITA3. Le occorrenze minori sono state ottenute nelle osservazioni che ho effettuato ad Avignone. Anche in questo caso analizzando le differenze tra insegnanti delle scuole reggiane della stessa sezione, emerge un alto grado di accordo tra i docenti in relazione a questa variabile.

Se confronto le occorrenze delle osservazioni con i questionari compilati dalle sei insegnanti osservate, posso affermare che l'unico scarto tra dichiarato e agito riguarda INFRA1, in quanto, nonostante questa insegnante abbia richiamato il concetto di "tranquillità" un numero molto limitato di volte, essa ha dichiarato che tale categoria sia "abbastanza importante/molto importante".

Comparando le osservazioni con la totalità degli insegnanti rispondenti al questionario emerge che, ad eccezione di INITA3, non vi sia uno scarto tra il dichiarato e l'agito, in quanto il 67.3% degli insegnanti delle scuole reggiane ha dichiarato che la "tranquillità" è una qualità "abbastanza importante/molto importante" rispetto al 48.6% degli insegnanti delle scuole avignonesi.

#### Utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini

Di seguito presenterò quattro variabili relative all'indice "comunicazione". Tale indice non ha ottenuto un alfa di Cronbach sufficiente, ma durante le mie osservazioni e in relazione agli obiettivi della mia ricerca, essendo la comunicazione un aspetto importante di questo lavoro, presenterò di seguito i dati relativi alle frequenze osservate e poste in relazione con il questionario mediante le tavole di contingenza suddivise per Paese.

La prima variabile relativa alla comunicazione è denominata "utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini". Dalle osservazioni emerge che INFRA2 utilizzi tale strategia in misura maggiore rispetto alle altre insegnanti; in misura minore viene utilizzata da INITA3 e INITA4; in misura ancora inferiore da INFRA1, INITA1 e INITA2. Analizzando le differenze tra insegnanti delle scuole reggiane della stessa sezione emerge un alto grado di accordo tra gli insegnanti su tale pratica didattica, anche se esistono differenze tra scuole.

Se si confrontano le frequenze delle mie osservazioni con i dati ottenuti dalle risposte del questionario degli insegnanti osservati risulta che tutti gli insegnanti hanno risposto di ritenere "abbastanza importante/molto importante" utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini e per tale ragione si può rilevare uno scarto tra il dichiarato e l'agito delle insegnanti INITA1, INITA2 e in misura minore di INFRA1.

Comparando i dati ottenuti dalle osservazioni con i dati della totalità degli insegnanti che ha compilato il questionario, anche in questo caso emerge che tutti gli insegnanti sia delle scuole reggiane, sia di quelle avignonesi, ritengono "abbastanza importante/molto importante" utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini e, quindi, viene confermato, anche in questo caso, lo scarto tra il dichiarato e l'agito degli insegnanti INITA1, INITA2 e in misura minore, INFRA1.

#### Fornire ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni

In relazione all'altra variabile relativa alla comunicazione, denominata "fornire ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni", le occorrenze rilevate

sono poche per poter effettuare delle generalizzazioni: l'unico dato che emerge è che gli insegnanti delle scuole reggiane non lascino tale possibilità ai bambini a differenza degli insegnanti delle scuole avignonesi.

Se si confrontano le osservazioni con i questionari compilati dalle insegnanti osservate, tutte le insegnanti, ad eccezione di INFRA2, hanno affermato di ritenere “abbastanza importante/molto importante” tale metodologia anche se non viene utilizzata nella pratica. INFRA2 è l'unica a dichiarare di ritenere “per niente importante/poco importante” tale strategia, ma è quella ad averla utilizzata il maggior numero di volte.

Confrontando, invece, le osservazioni con i questionari di tutti i rispondenti, in coerenza con le osservazioni, emerge che siano soprattutto gli insegnanti delle scuole avignonesi a ritenere importante l'utilizzo di tale modalità rispetto agli insegnanti delle scuole reggiane (84.8% nel primo caso rispetto al 63.8% del secondo caso).

#### Accogliere eventuali forme linguistiche dialettali dei bambini

La terza variabile dell'indice “comunicazione” è denominata “accogliere eventuali forme linguistiche dialettali dei bambini”. Dalle osservazioni emerge che tale pratica sia utilizzata in misura maggiore da INITA2. Durante le mie osservazioni, non è mai stata utilizzata da INITA1, INITA3, INFRA1 e solo una volta da INITA4. Le due insegnanti della scuola “Pezzani”, INITA1 e INITA2, presentano, in questo caso, due modalità differenti di relazione con i bambini.

Confrontando le osservazioni con i dati presenti nei questionari delle insegnanti osservate emerge uno scarto tra il dichiarato e l'agito, in quanto l'insegnante che utilizza con più frequenza tale modalità, INITA2, è l'insegnante che ha dichiarato che è “per niente importante/poco importante” accogliere le forme linguistiche dialettali dei bambini. Al contrario INITA1, INITA3, INFRA1 e INITA4, pur non utilizzando tale strategia, ne affermano l'importanza. L'unica insegnante che durante il periodo di osservazioni ha utilizzato tale strategia che è, quindi, coerente con il dichiarato è INFRA2.

Se confronto i dati osservati con quelli della totalità dei questionari compilati emerge che gli insegnanti delle scuole avignonesi riconoscono l'importanza di accogliere forme linguistiche dialettali nel 59% dei casi rispetto al 76.3% degli insegnanti delle scuole reggiane. Questo perché in Francia c'è una minore tolleranza verso coloro che non si esprimono in modo corretto in lingua francese. I dati dei questionari, pertanto, non coincidono con quanto da me osservato in sezione poiché, nonostante gli insegnanti nella maggioranza dei casi abbiano dichiarato l'importanza di accogliere forme linguistiche dialettali, ciò non viene attuato nella pratica.

#### Riprendere i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno

L'ultima variabile della scala relativa alla comunicazione è “riprendere i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno”.

In questo caso le occorrenze delle mie osservazioni sono poche per poter effettuare generalizzazioni, in quanto non ho osservato tale comportamento in nessuna delle insegnanti delle scuole reggiane, ad eccezione di INITA4, una sola volta in INFRA1 e due volte in INFRA2. È, quindi, una modalità che non viene utilizzata dagli insegnanti, anche se tutti i docenti osservati hanno dichiarato nel proprio questionario che è una strategia “abbastanza importante/molto importante”.

Per quanto riguarda la totalità dei rispondenti, questi dati confermano ciò che le sei insegnanti hanno dichiarato nei loro questionari, in quanto il 94.9% degli insegnanti delle scuole reggiane e il 98.8% degli insegnanti delle scuole avignonesi affermano che sia “abbastanza importante/molto importante” l’uso di tale modalità.

#### La presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali

Le ultime variabili sono relative alla scala “condizioni di integrazione”. La prima variabile riguarda “la presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali”. Dalle mie osservazioni emerge che solo nella sezione di INFRA2 vi siano dei libri interculturali, nonostante tutti gli insegnanti osservati, ad eccezione di INITA3 e di INFRA2, abbiano dichiarato nel questionario l’importanza di avere a scuola libri interculturali. Esiste, pertanto, uno scarto tra il dichiarato e l’agito in tutti i casi, ad eccezione di INITA3 la quale dichiara che è “per niente importante/poco importante”. Tale scarto è rilevato anche dai dati ottenuti dalla totalità dei rispondenti: l’81.3% degli insegnanti delle scuole reggiane e l’86.3% degli insegnanti delle scuole avignonesi hanno affermato l’importanza di tale aspetto.

#### La presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale

Per quanto riguarda la seconda variabile “la presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale” questa non è presente in nessuna delle sezioni e/o delle scuole osservate. Confrontando tale dato con quelli ottenuti dai questionari delle sei insegnanti osservate, INITA1, INITA4, INFRA1 affermano l’importanza di avere una biblioteca multiculturale, mentre INITA2, INITA3 e INFRA2 lo considerano un aspetto non importante. Esiste, quindi, disaccordo tra gli insegnanti delle stesse sezioni reggiane e anche tra le due insegnanti della scuola avignonese. Lo scarto tra il dichiarato e l’agito è, quindi, presente per le insegnanti INITA1, INITA4 e INFRA1.

Tenendo in considerazione i dati relativi alla totalità degli insegnanti rispondenti, questi si discostano sia dalle osservazioni, sia dai questionari degli insegnanti osservati, in quanto l’81.3% degli insegnanti delle scuole reggiane e l’83.8% degli insegnanti delle scuole avignonesi dichiarano che tale indicatore possa favorire l’integrazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata. Se considero che le scuole e le insegnanti osservate sono quelle ad avere il più alto numero di alunni immigrati nelle due città, il dato delle osservazioni dovrebbe coincidere con i dati dei questionari della totalità dei soggetti.

### Il coinvolgimento delle famiglie in feste multiculturali

Relativamente alla terza variabile denominata “il coinvolgimento delle famiglie in feste multiculturali”, dalle osservazioni emerge che solo nella sezione degli insegnanti INITA3 e INITA4 della scuola “Pascoli” vengano svolte tali feste.

Se si confronta tale dato con i questionari degli insegnanti osservati emerge che tale aspetto sia considerato “abbastanza importante/molto importante” per la totalità degli insegnanti osservati ad eccezione di INITA2. Quindi, in questo caso lo scarto tra il dichiarato e l’agito è presente in INITA1, INFRA1 e INFRA2.

Ponendo in relazione il dato osservativo con la totalità degli insegnanti rispondenti emerge che il 95% degli insegnanti delle scuole reggiane e il 92.3% degli insegnanti delle scuole avignonesi ne affermano l’importanza. Anche in questo caso lo scarto tra il dichiarato e l’agito è presente in INITA1, INFRA1 e INFRA2.

### La possibilità per l’alunno di parlare della propria cultura

La quarta variabile della scala “condizioni di integrazione” è denominata “la possibilità per l’alunno di parlare della propria cultura”. Durante il mio periodo di osservazione non sono state svolte attività di questo tipo.

Ponendo a confronto tale dato con i questionari compilati dagli insegnanti osservati, emerge che tali insegnanti abbiano affermato l’importanza di tale attività. Anche in questo caso risulta evidente una differenza tra il dichiarato degli insegnanti e il loro agito.

Tale scarto è confermato anche dai dati ottenuti dalla totalità degli insegnanti: il 98.3% degli insegnanti delle scuole reggiane e il 98.7% degli insegnanti delle scuole avignonesi affermano l’importanza di un’attività come quella citata, anche se non sono mai state svolte durante il periodo di osservazione.

### La presenza a scuola di un mediatore culturale

La quinta variabile relativa all’indice “condizioni di integrazione” è denominata “la presenza a scuola di un mediatore culturale”. Dalle osservazioni emerge che il mediatore sia presente solo nella sezione della scuola “Pascoli”. Essa è assente nelle scuole avignonesi, in quanto è una figura non prevista dalla normativa scolastica francese, mentre, nonostante l’alto numero di immigrati nella scuola “Pezzani”, non si ricorre al supporto di una persona con queste competenze.

Se pongo in relazione i dati osservativi con i questionari delle insegnanti osservate emerge che la presenza del mediatore culturale è ritenuta importante da tutti gli insegnanti ad eccezione di INITA2 e INITA3. Quindi, in questo caso, lo scarto tra il dichiarato e l’agito vale per gli insegnanti INITA1 e INITA4. In realtà tale scarto è presente anche negli insegnanti della scuola avignonese, ma l’assenza del mediatore non è una scelta dell’insegnante di Avignone, ma del sistema scolastico.



Confrontando i dati osservativi con i dati di tutti gli insegnanti che hanno risposto al questionario, emerge che il 91.5% degli insegnanti delle scuole reggiane e il 75.6% degli insegnanti delle scuole avignonesi ritengono importante la presenza di questa figura. Questa differenza tra Avignone e Reggio Emilia è sicuramente dovuta al fatto che in Francia la maggioranza dei bambini di origine straniera appartiene alla terza o quarta generazione di immigrati e, quindi, per i docenti la presenza di una figura che favorisca l'integrazione e il collegamento tra la realtà d'origine e quella di accoglienza non è così fondamentale. Anche in questo caso lo scarto tra il dichiarato e l'agito vale per INITA1 e INITA4.

La possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione

Per quanto riguarda l'ultima variabile dell'indice "condizioni di integrazione", denominata "la possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione", in nessuna delle sezioni osservate è presente questa insegnante, nonostante tre insegnanti delle scuole reggiane su quattro e un'insegnante della scuola avignonese abbiano dichiarato nel proprio questionario che sarebbe importante la presenza di una figura con un ruolo di integrazione. Emerge, quindi, uno scarto tra il dichiarato e l'agito per INITA1, INITA3, INITA4 e INFRA1.

Se confronto i dati osservati con la totalità degli insegnanti emerge che il 70% degli insegnanti delle scuole reggiane e l'83.5% degli insegnanti delle scuole avignonesi ritiene importante tale figura. Questa differenza, anche se non significativa tra insegnanti di Paesi diversi, ritengo che derivi dal fatto che la presenza di un ulteriore insegnante possa favorire gli apprendimenti formali, molto più importanti nelle scuole dell'infanzia francesi che non in quelle italiane. Anche in questo caso lo scarto tra il dichiarato e l'agito emerge per INITA1, INITA3, INITA4 e INFRA1.

Variabile	Agito <sup>423</sup>	Dichiarato “Sempre o quasi sempre/spesso	Dichiarato “Qualche volta/mai o quasi mai”	Scarto tra dichiarato e agito
Frequenza con cui consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori	1) INITA1 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2 <sup>424</sup> 2) INITA2 + INITA3 <sup>425</sup>	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INITA + INFRA1 + INFRA2		INITA2 + INITA3
Frequenza con cui gioca con i bambini	1) IITA1 + INITA2 + INITA4 2) INFRA1 + INFRA2 3) INITA3	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4	INFRA1 + INFRA2	INITA3
Frequenza con cui carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività	1) INITA1 2) INITA2 + INITA3 + INITA4 3) INFRA1 + INFRA2	INITA1 + INITA3 + INITA4	INITA2 + INFRA1 + INFRA2	INITA3 + INITA4
Frequenza con cui si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione	1) INITA1 + INITA3 + INITA4 2) INITA2 + INFRA2 3) INFRA1	INITA1 + INITA2 + INITA3 + INITA4 + INFRA1 + INFRA2		INITA2 + INFRA1 + INFRA2

Tab. 43

<sup>423</sup> Gli insegnanti sono in ordine decrescente, dal docente con più occorrenze a quello con meno occorrenze.

<sup>424</sup> Si tratta di un numero di occorrenze troppo limitato per poter effettuare generalizzazioni.

<sup>425</sup> È importante tenere presente che non si sono verificate situazioni che richiedessero all'insegnante di consolare i bambini per il distacco dai genitori.

### Consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori

Procedendo nell'analisi delle osservazioni ho analizzato le variabili che compongono l'indice "contatto fisico". La prima di queste variabili è la seguente: "consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori". La manifestazione di tale comportamento da parte dell'insegnante può avvenire solo al mattino e, di norma, si verifica nei primi mesi dell'anno scolastico. Le mie osservazioni si sono svolte tra la fine del mese di gennaio e la seconda metà di marzo e ho, quindi, ottenuto poche occorrenze su tale variabile. Ho, comunque, osservato tale comportamento in INITA1, INITA4, INFRA1 e INFRA2. Non ho, invece, potuto osservare questo tipo di comportamento in INITA2 e INITA3 in quanto non si sono verificate situazioni che lo richiedessero.

Ciò che emerge dai questionari delle sei insegnanti osservate è che tutte dichiarino di consolare i bambini per il distacco dai genitori "spesso/sempr e o quasi sempre". Se confronto le osservazioni con i questionari della totalità degli insegnanti emerge che il 98% degli insegnanti delle scuole reggiane e l'85.1% degli insegnanti delle scuole avignonesi affermano di consolare i bambini "spesso/sempr e o quasi sempre". Quindi, non esiste uno scarto tra il dichiarato e l'agito in relazione a questa variabile.

### Gioca con i bambini

Per quanto riguarda la variabile "gioca con i bambini" emerge che tre insegnanti delle scuole reggiane (INITA1, INITA2, INITA4) su quattro abbiano giocato in misura maggiore rispetto ai due insegnanti delle scuole avignonesi. Volendo analizzare le differenze di comportamento tra le insegnanti reggiane all'interno della stessa sezione, dalle osservazioni emerge che vi siano differenze di pratiche tra le insegnanti osservate in relazione a questa variabile.

Se si confronta il dichiarato dei questionari delle sei insegnanti osservate con l'agito, i dati confermano le osservazioni, in quanto i due insegnanti della scuola avignonese hanno dichiarato di giocare "mai o quasi mai/qualche volta" con i bambini, a differenza dei quattro insegnanti delle scuole reggiane. Emerge, quindi, uno scarto tra il dichiarato e l'agito di INITA3 che pur avendo dichiarato di giocare con i bambini "spesso/sempr e o quasi sempre", in realtà è l'insegnante ad aver un numero minore di occorrenze su tale variabile.

Per quanto riguarda il confronto con la totalità dei rispondenti al questionario, questa differenza tra Avignone e Reggio Emilia è confermata anche dagli altri questionari, in quanto il 95% degli insegnanti delle scuole reggiane ha affermato di giocare con i bambini "spesso/sempr e o quasi sempre" rispetto al 67.5% degli insegnanti delle scuole avignonesi.

### Carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività

Per quanto riguarda la variabile "carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le

attività” emergono differenze tra Paesi: i quattro insegnanti delle scuole reggiane durante le osservazioni hanno consolato e carezzato di più i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività rispetto ai colleghi della scuola avignone. Le frequenze maggiori sono di INITA1, mentre le altre tre insegnanti delle scuole reggiane si equivalgono. Anche in questo volendo analizzare le differenze di comportamento delle insegnanti delle scuole reggiane all’interno della stessa sezione, dalle osservazioni emerge che vi siano differenze tra le pratiche dei docenti della sezione della scuola “Pezzani” in relazione a questa variabile.

Confrontando le osservazioni con i questionari compilati dalle sei insegnanti osservate, emerge che INITA2, così come INFRA1 e INFRA2, dichiarano di carezzare i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività “mai o quasi mai/qualche volta”. Effettivamente lo scarto tra il dichiarato e l’agito è valido per INITA3 e INITA4 che, pur carezzando i bambini un numero molto limitato di volte hanno dichiarato, invece, di agire spesso in tale modo.

Per quanto riguarda il confronto con la totalità dei soggetti che ha compilato il questionario, questi dati confermano le differenze significative tra insegnanti delle scuole reggiane e quelli delle scuole avignonesi, in quanto il 91% degli insegnanti delle scuole avignonesi dichiara di carezzare i bambini “mai o quasi mai/qualche volta” rispetto all’8.5% degli insegnanti delle scuole reggiane.

#### Si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione

Per quanto riguarda la variabile “si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione” dalle osservazioni emerge che, riconducendo i dati alla stessa unità oraria, gli insegnanti delle scuole reggiane si avvicinano di più ai bambini per richiamare la loro attenzione rispetto ai colleghi della scuola avignone. Gli insegnanti della scuola di Avignone evidenziano, quindi, un atteggiamento più distaccato. Tra gli insegnanti delle scuole reggiane le frequenze più numerose di tale comportamento si riferiscono a INITA1, INITA3 e INITA4, mentre molto inferiore è il dato di INITA2. Come per la variabile precedente, volendo analizzare le differenze di comportamento delle insegnanti delle scuole reggiane all’interno della stessa sezione, dalle osservazioni emerge che vi siano differenze tra le pratiche dei docenti della sezione della scuola “Pezzani” in relazione a questa variabile.

Confrontando tali frequenze con i questionari compilati dalle sei insegnanti osservate emerge che tutte e sei abbiano dichiarato di avvicinarsi ai bambini per richiamare la loro attenzione “spesso/sempr e o quasi sempre”. Si può rilevare, quindi, una differenza tra il dichiarato di INITA2, INFRA1 e INFRA2 e il loro agito.

Relativamente alle affermazioni della totalità dei soggetti rispondenti al questionario, questi dati confermano quelli dei questionari delle sei insegnanti osservate: il 93.2% degli insegnanti delle scuole reggiane e l’83.8% degli insegnanti delle scuole avignonesi ha dichiarato di avvicinarsi ai bambini per richiamare la loro attenzione “spesso/sempr e

o quasi sempre”. Quindi, anche in questo caso emerge una differenza tra il dichiarato di tutti gli insegnanti e l’agito di INITA2, INFRA1 e INFRA2.

## **6.3 Riflessioni conclusive**

### **6.3.1 Riepilogo dell’attività di ricerca**

Con questa ricerca ho voluto mettere a confronto i sistemi educativi relativi alla scuola dell’infanzia in due città di medie dimensioni quali Avignone e Reggio Emilia che hanno conosciuto, seppur in periodi differenti, un forte flusso migratorio straniero.

In particolare Reggio Emilia, come ha saputo svilupparsi ed espandersi attirando anche immigrazione, nell’ultimo periodo ha sentito fortemente il peso della crisi economica ed i dati relativi all’utilizzo della cassa di integrazione, fra i più alti in assoluto in Italia, ne sono la riprova.

In entrambe le città non vi sono, però, particolari problemi di ordine sociale e vi è una buona rete di servizi pubblici.

Ciò che mi premeva rilevare nella ricerca erano gli aspetti fondanti dell’educazione e come questi si manifestano sul campo, analizzando i comportamenti degli insegnanti, dei bambini e dei genitori a scuola.

La ricerca è iniziata con l’analisi della letteratura, sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei bambini svantaggiati e immigrati, e con la visione di materiale storico. L’analisi della letteratura ha avuto l’obiettivo di rilevare in dimensione sincronica gli atteggiamenti degli insegnanti, mentre la visione del materiale storico mi ha permesso di indagare il fenomeno nella dimensione diacronica.

Per la dimensione diacronica della ricerca ho effettuato una raccolta documentaria che ha incluso anche materiali delle scuole primarie, in particolare (cfr. paragrafo 4.1.2):

- ❖ registri di classe della scuola primaria statale di Castelnovo di Sotto (RE) e di Parma dall’anno scolastico 1895-1896 all’anno scolastico 1997-1998. In particolare ho visionato da 6 a 10 registri per ogni anno scolastico, con un intervallo di tempo di circa 10-15 anni (anni scolastici 1895-96; 1909-10; 1926-27; 1934-35; 1939-1940; 1943-1944; 1944-1945; 1945-1946; 1956-57; 1963-64; 1976-77; 1986-87; 1997-1998);
- ❖ registri di classe e degli insegnanti delle scuole dell’infanzia statali di Reggio Emilia dall’anno 1980;
- ❖ rivista *Scuola Italiana Moderna* dall’anno scolastico 1895-1896<sup>426</sup>;
- ❖ giornali per bambini degli anni 1915 e 1960 e quaderni di alunni della scuola primaria degli anni Cinquanta e Sessanta;
- ❖ pubblicazioni e documenti dei comuni di Forlì e Cesena sulla storia delle loro scuole dell’infanzia comunali;

---

<sup>426</sup> Nella rivista *Scuola Italiana Moderna* era inclusa anche una sezione dedicata alle maestre dei giardini d’infanzia.

- ❖ pubblicazione della Fondazione Manodori di Reggio Emilia sul primo asilo privato di Reggio Emilia aperto nel 1861. In tale pubblicazione sono riportati documenti degli insegnanti, fotografie della scuola e delle classi, testimonianze sulle diverse pratiche educative quali, ad esempio, quelle alimentari e igieniche<sup>427</sup>;
- ❖ documenti contenuti nell'Archivio di Stato di Cesena relativi all'istruzione popolare nel periodo napoleonico e nel periodo giolittiano, articoli di quotidiani sulle condizioni in Emilia Romagna delle scuole materne negli anni Settanta e Ottanta.

La fase esplorativa è stata completata da un'intervista semi-strutturata rivolta a due insegnanti delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, che mi ha permesso di circoscrivere meglio l'ambito di studio e di utilizzare i dati dell'intervista per costruire il questionario con scala Likert e le diverse alternative di risposta.

La fase iniziale esplorativa è stata seguita dall'individuazione delle domande e degli obiettivi della ricerca (cfr. paragrafo 5.1.1), delle ipotesi (cfr. paragrafo 5.1.2), dei partecipanti alla ricerca (cfr. paragrafo 5.1.3), delle variabili (cfr. paragrafo 5.1.4) e degli strumenti di rilevazione (cfr. paragrafo 5.3.1).

La scelta degli strumenti con cui effettuare le rilevazioni ha incluso un questionario con scala Likert rivolto agli insegnanti delle scuole dell'infanzia statali del I Circolo Didattico di Reggio Emilia e ai docenti delle scuole dell'infanzia pubbliche della Circoscrizione I di Avignone.

Il questionario è stato costruito attraverso due procedure:

- ❖ la prima, induttiva, necessaria a rilevare la dimensione diacronica degli atteggiamenti degli insegnanti, in cui le variabili e le affermazioni del questionario sono state desunte da una ricerca storica sui documenti prodotti dalle scuole a partire dalla fine del XIX secolo;
- ❖ la seconda, deduttiva, necessaria a rilevare la dimensione sincronica della ricerca, in cui le variabili e le affermazioni sono state ricavate a partire dalla letteratura sull'argomento e da questionari di altre ricerche.

Dopo aver elaborato il questionario e definito gli ambiti di osservazione ho effettuato il collaudo degli stessi. Per il collaudo del questionario sono state coinvolte sei insegnanti di scuola dell'infanzia statale di Reggio Emilia e sette insegnanti di scuola pubblica di Avignone. Ho effettuato, inoltre, una prova pilota dell'osservazione per poter meglio comprendere il contesto di scuola dell'infanzia e sperimentare alcuni ambiti che avevo precedentemente individuato. Il periodo di durata della prova pilota dell'osservazione è stato di sei giorni in una scuola dell'infanzia avignonese e della stessa durata in una scuola dell'infanzia reggiana.

Il primo collaudo ha messo in luce i nodi critici del questionario che consistevano principalmente nell'influenza della mia precedente formazione nel contesto della scuola

---

<sup>427</sup> Tale pubblicazione costituisce una fonte non primaria, ma non è stato possibile visionare il materiale direttamente.

italiana e nella incompleta conoscenza del sistema francese. Dopo il primo collaudo è stato, quindi, necessario eliminare alcune domande, modificarne altre e aggiungerne altre ancora. Il risultato di questa fase è stato un questionario ampiamente rimaneggiato che ho nuovamente collaudato con alcuni insegnanti sia di Reggio Emilia, sia di Avignone. Il secondo collaudo ha evidenziato la buona impostazione del questionario, la coerenza dei contenuti e la capacità di evidenziare le differenze tra il contesto scolastico avignonese e quello reggiano.

Poiché uno dei limiti del questionario con scala Likert è la presenza di un numero limitato di opzioni di risposta e la presenza di frasi che possono essere approvate o disapprovate per motivazioni opposte, ho ritenuto importante sollecitare forme di introspezione attraverso l'invito a riflettere profondamente ed a problematizzare, somministrando un'intervista semi-strutturata a quattro insegnanti delle scuole avignonesi ed a quattro insegnanti delle scuole reggiane al fine di esplorare in profondità alcune tematiche centrali del questionario.

Dal questionario si traevano informazioni relative agli atteggiamenti degli insegnanti, ma non sarebbe stato possibile rilevare se l'insegnante mettesse in atto i comportamenti legati agli atteggiamenti; pertanto, al fine di rilevare l'eventuale scarto tra ciò che gli insegnanti hanno dichiarato, attraverso il questionario e le interviste, e l'agito, cioè quali siano i comportamenti effettivamente attuati dagli insegnanti a scuola, ho effettuato delle osservazioni in sezione.

La scelta delle scuole e delle sezioni è avvenuta sulla base di tre criteri (cfr. paragrafo 6.2.1): l'età dei bambini frequentanti, per i quali ho individuato la sezione dei piccoli al fine di poter rilevare i comportamenti non ancora scolarizzati, la disponibilità degli insegnanti ad accettare forme di osservazione esterna, ed, infine, la percentuale di alunni immigrati o di famiglia immigrata che avrebbe dovuto superare il 60% del totale degli alunni.

Le osservazioni sono state svolte nelle seguenti situazioni:

- ❖ per la fase di prova pilota ho individuato una sezione di scuola dell'infanzia a Reggio Emilia (1° sezione di Reggio Emilia) e una sezione di *écoles maternelles* ad Avignone (1° sezione di Avignone);
- ❖ per la fase di raccolta dei dati ho individuato due sezioni di *écoles maternelles* ad Avignone (2° e 3° sezione di Avignone) e due sezioni di scuola dell'infanzia a Reggio Emilia (2° e 3° sezione di Reggio Emilia). La scelta è ricaduta su scuole con almeno il 60% di alunni immigrati o di famiglia immigrata;
- ❖ l'osservazione ha avuto la durata di due settimane in ogni sezione;
- ❖ durante il periodo di osservazione ho raccolto alcuni documenti necessari a comprendere meglio il contesto che stavo studiando quali la programmazione didattica degli insegnanti delle sezioni osservate, il Piano dell'Offerta Formativa, per le scuole di Reggio Emilia, e *il Projet d'école triennal 2010 -2013*, per la scuola di Avignone;

- ❖ ho registrato le interazioni tra insegnanti e bambini e ho creato delle tavole relative ai tratti comportamentali, cognitivi e affettivi degli insegnanti ed ai tratti comportamentali di bambini e genitori (cfr. allegato n. 4);
- ❖ terminata la somministrazione del questionario ho proceduto ad effettuare il calcolo del coefficiente di affidabilità (cfr. paragrafo 5.3.2), le analisi descrittive (cfr. paragrafo 6.1.1), le analisi bivariate e le correlazioni di Spearman (cfr. 6.1.2) e l'analisi della varianza con i test di Mann Whitney e di Kruskal-Wallis (cfr 6.1.3);
- ❖ conclusa la somministrazione delle interviste ho proceduto ad effettuare alcune analisi di contenuto (cfr. 6.1.3);
- ❖ ultimate le osservazioni ho codificato tutte le interazioni attribuendo i codici ad ogni variabile e confrontando i dati ottenuti dalle osservazioni con quelli ottenuti dai questionari e dalle interviste.

L'osservazione in ogni sezione si è protratta per un periodo di tempo sufficientemente prolungato per permettermi di conoscere in profondità i soggetti e i contesti osservati e di diventare parte di questi contesti. Questa condizione ha consentito alle persone oggetto di osservazione di notare sempre meno la presenza di un osservatore esterno e, di conseguenza, di alterare in misura minore i propri comportamenti.

### **6.3.2 Tratti comportamentali, cognitivi e affettivo - relazionali degli insegnanti**

Da una prima analisi dei tratti comportamentali, cognitivi e affettivi degli insegnanti emerge come primo aspetto la forte uniformità delle pratiche e delle modalità relazionali degli insegnanti delle scuole avignonesi rispetto quelle degli insegnanti delle scuole reggiane; questo dato indica che il sistema francese è centralizzato e omogeneo e affinché resti tale esiste un sistema di controllo e di valutazione costante in base al quale i docenti, ogni tre anni, sono sottoposti a visita ispettiva e valutazione.

Per aiutare i docenti e i direttori della Circostrizione I di Avignone, gli uffici pedagogici forniscono modelli di prove di valutazione e di accertamento delle conoscenze acquisite da parte degli alunni e documenti relativi alla stesura dei progetti pedagogici.

La coerenza tra programmi ministeriali, documenti prodotti dalla Circostrizione e documentazione elaborata dalla scuola, viene favorita da indicazioni chiare e precise a livello centralizzato sul ruolo dell'insegnante e sugli apprendimenti degli alunni.

Diversamente nei documenti italiani manca questa chiarezza, gli insegnanti sono più disorientati e la definizione della programmazione viene applicata in "autonomia".

La situazione attuale deriva non soltanto dall'ambiguità delle Indicazioni nazionali, ma anche da una serie di concause che hanno inciso sempre più fortemente nelle pratiche degli insegnanti italiani.

La prima fra queste riguarda la formazione iniziale dei docenti: negli attuali corsi di laurea in Scienze della formazione primaria è prevista l'attività di tirocinio che avrebbe dovuto costituire l'aspetto centrale della formazione dei docenti. Tale segmento del



percorso formativo universitario si concretizza mediante la stipulazione di convenzioni tra le Università e un numero abbastanza elevato di scuole presenti sul territorio. Raramente avvengono controlli da parte dei supervisori sui tirocinanti durante il periodo di tirocinio all'interno delle scuole. Il più delle volte si controlla semplicemente che lo studente abbia svolto il numero di ore necessarie e predisposta una relazione sull'attività svolta.

In Francia, come in Italia, è prevista l'attività di tirocinio per i futuri insegnanti che stanno frequentando l'*I.U.F.M.*, ma in questo caso i docenti controllano anche nelle scuole l'andamento del tirocinio dello studente. Tra le varie scuole, gli studenti hanno la possibilità di effettuare il tirocinio anche nelle *écoles d'application* ove gli insegnanti formatori dell'Istituto universitario francese accolgono in sezione i propri studenti al fine di creare un effettivo collegamento tra teoria e prassi, affinché possano apprendere le buone pratiche e osservino come gli insegnanti sperimentano approcci didattici innovativi.

Nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria gli studenti tendono più a riprodurre nei propri elaborati finali ciò che hanno osservato gli anni precedenti piuttosto che riflettere e produrre un pensiero innovativo che tenga conto di tutta l'esperienza. A tal proposito Vertecchi<sup>428</sup> afferma che il limite del tirocinio è l'esperienza limitata e parziale che affronta lo studente, il quale non ha la possibilità di sperimentare la complessità di situazioni che caratterizzano il processo educativo.

In tal modo si verifica ciò che affermava Dewey nel 1904<sup>429</sup> quando scriveva che il futuro insegnante applica dei metodi che si basano non tanto sulle conoscenze acquisite a livello teorico, ma sull'immediatezza delle sue osservazioni.

Gli Istituti Magistrali venivano accusati di fornire una scarsa preparazione culturale ai futuri insegnanti, ma coloro che divenivano docenti raggiungevano una buona cultura professionale grazie alla selezione dei concorsi. Diversamente, il corso di laurea in Scienze della formazione primaria segmenta e frammenta il percorso di formazione dei futuri docenti offrendo un curriculum a compartimenti stagni costituito dalla didattica delle discipline che l'insegnante di scuola primaria e di scuola dell'infanzia si ritiene debba acquisire.

La seconda causa è rappresentata dalla formazione in itinere. L'aggiornamento non costituisce un obbligo per gli insegnanti francesi e italiani, anche se rientra fra i doveri di servizio del personale docente.

Poiché gli insegnanti italiani non sono sottoposti a procedure valutative e non hanno riconoscimenti dovuti alla partecipazione a corsi di aggiornamento è accaduto che questi non ricorressero alla formazione in itinere ad eccezione dei corsi obbligatori proposti dall'Istituto in cui si prestano servizio.

---

<sup>428</sup> B. Vertecchi, "Il contributo delle discipline empirico - sperimentali nella formazione degli insegnanti", in F. Frabboni - M. L. Giovannini - G. Luzzatto (a cura di), *Università e insegnanti. Atti del Convegno in ricordo di Mario Gattullo*, Bologna, Clueb, 2000, pp. 157-159.

<sup>429</sup> J. Dewey, "The Relation of Theory and Practice in Education".

Nel caso della Francia, invece, essendo prevista la valutazione del docente e la conseguente progressione di carriera, che si basa sulle competenze didattiche e pedagogiche acquisite, gli insegnanti hanno continuato a formarsi e aggiornarsi lungo tutto l'arco della carriera.

La formazione iniziale e in itinere dei docenti incidono nel modo di insegnare e di relazionarsi con allievi e genitori.

A questo proposito e entrando nello specifico delle osservazioni osservate è emerso un buon grado di strutturazione delle attività nella terza sezione osservata a Reggio Emilia, quasi al pari del modello avignonese. In questa scuola di Reggio Emilia le insegnanti erano riuscite ad aumentare le ore di compresenza giornaliera rispetto alle altre scuole dello stesso Circolo, organizzando l'orario in modo funzionale alle attività curricolari. La compresenza iniziava tra le ore 9.30 e le ore 10 (a seconda delle giornate), momento in cui si svolgevano le attività curricolari legate all'apprendimento di contenuti.

Nelle altre scuole reggiane, la compresenza iniziava alle ore 11, orario in cui si attuavano le pratiche igieniche che anticipano il pranzo, e, anche per tale ragione, l'attività didattica era assente.

Nelle scuole avignonesi, in relazione all'orario e al grado di strutturazione delle attività, posso certamente affermare che la compresenza tra l'insegnante e l'*aide maternelle* durante tutto l'arco della giornata abbia contribuito alla realizzazione di numerose attività didattiche. Occorre, però, puntualizzare che la responsabilità pedagogica e didattica di tutti i bambini era solo dell'insegnante e che l'*aide maternelle* seguiva solo un gruppo di alcuni bambini. Questo significa che il compito di "insegnare" a tutti è del docente. Se si considera, inoltre, che il numero di alunni frequentanti le sezioni avignonesi rispetto a quelle reggiane eccedeva circa di 5-6 bambini, che costituivano proprio il numero di alunni che era gestito dall'*aide maternelle*, allora significa che l'insegnante della scuola avignonese seguiva lo stesso numero di alunni degli insegnanti delle scuole reggiane, facendo pure lezione.

La metodologia prevalente nelle sezioni avignonesi e nella terza sezione reggiana era quella del piccolo gruppo: è stato possibile osservare che l'insegnante della terza sezione avignonese ha sempre cercato di creare una dimensione di gruppo tra gli alunni e lo sviluppo di capacità critiche, permettendo ai bambini di intervenire per formulare ulteriori ipotesi rispetto a quelle già proposte dai compagni.

Al termine di ogni attività la docente ricordava ai bambini che il merito per il successo dell'attività era da attribuire a tutto il gruppo che aveva partecipato. Non ho osservato questo tipo di conduzione nella seconda sezione avignonese, in quanto l'insegnante aveva la necessità di mantenere un maggiore controllo sulla classe e una modalità di conduzione più libera, secondo il suo punto di vista, non glielo avrebbe consentito. Ad esempio, attività quali l'utilizzo della sabbiera oppure la presenza in sezione di tartarughe sono state realizzate soltanto dalla terza insegnante della scuola avignonese.

A Reggio Emilia, nella terza sezione osservata, sono state organizzate numerose attività a piccolo gruppo, così come nella terza sezione avignone, ma non veniva stimolata la formazione della dimensione di gruppo, in quanto il rapporto tra l'insegnante e i bambini era di tipo individuale.

Una possibile ipotesi esplicativa di tali differenze di comportamento è che quando esiste un alto grado di strutturazione delle attività, una precisa definizione degli obiettivi, una consapevolezza del proprio ruolo professionale e didattico, una capacità di riflettere sulle proprie strategie comunicative, allora la qualità del processo di insegnamento-apprendimento è molto elevata. A tutto ciò occorre aggiungere che in Francia vi è una forma di valutazione degli apprendimenti degli alunni al termine della scuola dell'infanzia che spinge l'insegnante a cercare di garantire il raggiungimento di una determinata soglia da parte di tutti i bambini.

A conferma di ciò gli insegnanti delle scuole avignonesi intervistati hanno dato prova di saper riflettere anche su temi di didattica che, di norma, non sono oggetto di dibattito nelle scuole francesi (ad esempio, le pratiche didattiche interculturali).

Alcune interviste rivolte agli insegnanti delle scuole reggiane osservate hanno, invece, evidenziato povertà di linguaggio, difficoltà nella comprensione delle domande dell'intervista quando veniva richiesta una riflessione pedagogico - didattica, scarsa capacità esplicativa delle proprie pratiche; tutto ciò dimostrava povertà di pensiero.

La capacità di gestione del gruppo classe vincolava anche le attività curricolari: nelle scuole dell'infanzia avignonesi veniva dato molto risalto all'acquisizione dei contenuti disciplinari da parte degli alunni, mentre nella scuola reggiana prevaleva l'importanza della socializzazione e, in seconda istanza, quella dell'apprendimento.

Principalmente nei primi mesi di scuola, nella scuola reggiana veniva attribuita importanza all'alternanza delle routine (pratiche igieniche, merenda/pranzo, riposo), mentre nella scuola avignone vi erano numerose attività logico-matematiche, espressive, motorie, linguistiche e attività finalizzate all'acquisizione dell'identità di genere. Questa distinzione, molto marcata nei primi mesi di scuola, si è ridotta nei mesi successivi solo nella terza sezione di Reggio Emilia, in quanto le insegnanti hanno svolto diverse attività curricolari, mentre nella seconda sezione l'assenza di attività non permette questo tipo di valutazioni.

La sicurezza evidenziata dalle insegnanti delle scuole avignonesi in diversi ambiti (gestione della classe, rapporti con le famiglie, collaborazione con altre figure professionali) è legata ad un grado di coerenza interna del docente come professionista, che si manifesta anche nei rapporti con i bambini: se, ad esempio, nelle sezioni reggiane talvolta si verifica uno scarto tra ciò che l'insegnante dichiara ai bambini e quello che effettivamente fa (ad esempio, si ricorre a minacce che poi, però, non vengono attuate), perdendo così credibilità agli occhi degli alunni (e, aggiungerei, anche dei genitori), nelle sezioni avignonesi l'insegnante non ricorre a false minacce o a false promesse se ritiene di non poterle portare avanti. Ad Avignone, l'unica punizione a cui le insegnanti sono

ricorse è stato l'allontanamento fisico del bambino dal gruppo, ma, poiché a livello normativo non è consentito privarlo dell'opportunità di apprendere, deve essere posizionato in una parte dell'aula che gli consenta comunque di ascoltare la lezione.

A Reggio Emilia nella seconda sezione che ho osservato, gli alunni venivano allontanati dall'attività e trasferiti in una stanza comunicante, dalla quale era, però, difficile seguire ciò che avveniva nella stanza in cui erano presenti le insegnanti e i compagni.

Il forte grado di coerenza delle insegnanti delle scuole avignonesi osservate si rifletteva anche in alcuni semplici aspetti quali, ad esempio, la "buona educazione" che doveva essere rigidamente rispettata: si esigeva l'utilizzo delle formule di cortesia e allo stesso tempo l'insegnante, tutto il personale della scuola e i genitori erano da esempio.

Nella sezioni avignonesi vi erano molte attività legate alla vita quotidiana quali, ad esempio, la coltivazione di piante, la cura di tartarughe di cui i bambini si dovevano occupare sotto la supervisione dell'insegnante e ciò favoriva l'interazione degli alunni con la natura. Questi esempi erano collegati ad attività che promuovevano una maggiore astrazione mediante la lettura da parte delle insegnanti di testi per l'infanzia che consentivano di dare una cornice all'attività, costituendo lo sfondo integratore di questa e guidavano il pensiero del bambino verso una sempre maggiore capacità di decentramento. Il concreto e il simbolico erano corredati da attività sul fantastico che favorivano lo sviluppo della creatività, intesa come la ricerca di soluzioni diverse, estranee ai luoghi comuni e la possibilità di formulare ipotesi.

Il continuo collegamento tra concreto-simbolico-fantastico mi sembra un punto qualificante della scuola avignonese, ma ciò è possibile solo se l'insegnante ha una formazione didattica e culturale solida, come quella richiesta agli insegnanti francesi. Questo collegamento permetteva ai bambini della scuola avignonese di acquisire il repertorio simbolico di cui necessitavano. Vertecchi a questo proposito scrive che

“un livello elevato di possesso di tale repertorio simbolico sembra ormai il tratto distintivo di una nuova classe sociale, identificabile non più, come in passato, per il possesso di beni fisici e di denaro, ma per quello di un patrimonio immateriale, dal quale dipende però in misura crescente l'assunzione di decisioni che hanno effetto sulla vita di tutti”<sup>430</sup>.

Attività legate alla vita quotidiana non erano presenti nelle scuole reggiane durante il mio periodo di osservazione, credo a causa di un retaggio culturale che portava gli insegnanti a intendere la scuola tale solo se legata ad aspetti contenutistici e astratti, oppure al semplice esercizio e rinforzo di abilità. Esisteva, quindi, uno scollamento tra le esperienze che il bambino viveva e ciò che faceva a scuola.

In merito all'identità, all'autonomia e alle competenze, principi cardine delle Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, a Reggio Emilia non sono state svolte attività concrete per lo sviluppo di questi ambiti. Diversamente ad Avignone, le insegnanti hanno messo in atto strategie specifiche (ne è

---

<sup>430</sup> B. Vertecchi, “La didattica inadeguata”, *Il Sole-24 ore Scuola*, III, 2, 2001, p. 6.

un esempio quanto insegnato ai bambini di 3 anni affinché tutti possano indossare la giacca in autonomia, oppure tutte le attività, ripetute ogni giorno, per far comprendere ai bambini la propria e l'altrui identità).

Un altro aspetto sul quale ritengo che sia importante riflettere, costituisce la distinzione tra il tempo della scuola e il tempo delle lezioni.

Ad una prima analisi dei due sistemi scolastici emerge che il numero di ore di frequenza ad Avignone e a Reggio Emilia sia simile. Ad Avignone non sono considerate attività curricolari momenti quali la ricreazione, il riposo e il servizio di *garderie* che iniziava al termine delle attività didattiche, ovvero alle 16,30.

La ricreazione, presente anche nelle scuole reggiane, era un momento di socializzazione per i bambini delle scuole avignonesi e, quindi, lo possiamo considerare a tutti gli effetti parte dell'orario scolastico. Inoltre, nelle scuole avignonesi il riposo era previsto solo nella sezione dei tre anni, in quanto nelle due successive, dopo il pranzo e il successivo momento di ricreazione, si svolgevano attività didattiche e, per i bambini con difficoltà linguistiche, erano previsti esercizi di recupero, curati prevalentemente da insegnanti della sezione dei bambini di tre anni che non si dovevano occupare del momento del riposo, compito dell'*aide maternelle*.

Perché un tale sistema funzioni occorre un'impostazione molto precisa e concertata tra i diversi elementi che lo compongono, altrimenti si rischiano sfasamenti e contraddizioni tra le attività che il bambino svolge con il suo insegnante e le attività che segue con l'insegnante del recupero linguistico. Per tale ragione molti docenti delle scuole avignonesi ritenevano che il punto di debolezza del sistema scolastico francese fosse la rigidità e la poca flessibilità di adattamento a chi è immaturo o abbia particolari problemi, in quanto tutti gli alunni si devono adeguare totalmente al sistema.

Per quanto riguarda il servizio di *garderie*, credo che questo costituisca uno degli aspetti centrali del tempo scuola. È risaputo che in Francia la scuola è articolata su quattro giorni settimanali. Tale scelta ha origini religiose. Quando nel 1905 è avvenuta la separazione tra lo Stato e la Chiesa, le scuole, divenute laiche, hanno soppresso l'insegnamento religioso. In conseguenza di ciò, per consentire la frequenza del catechismo da parte dei bambini, lo Stato ha deciso di chiudere le scuole un giorno a settimana. Le scuole erano, quindi, chiuse il giovedì e la frequenza era prevista anche il sabato mattina. Dopo il 1968 è stata stabilita la chiusura della scuola il sabato, ma avendo riscontrato una carenza delle ore di frequenza, nei primi anni Settanta si è deciso di riaprire la scuola il sabato mattina e di lasciare come giorno di chiusura il mercoledì. Dal 2008, però, il governo ha soppresso la scuola il sabato mattina.

Il giorno di chiusura, il mercoledì, in realtà, non era un giorno di riposo, ma di svolgimento di attività a tutti gli effetti, in quanto i bambini partecipavano ad un servizio di *crèche-halte garderie* organizzato dal Comune oppure da altri enti (esistono diversi tipi di questo servizio), che non era obbligatorio per le famiglie, ma a cui di fatto la grande maggioranza dei bambini partecipava e svolgeva attività laboratoriali.

Questo tempo dedicato ai laboratori si aggiunge al servizio di *garderie* all'interno della scuola dopo le 16,30. Con tale impostazione i bambini delle scuole avignonesi frequentano la scuola per molte più ore dei bambini delle scuole reggiane e con una integrazione ben strutturata dei diversi sistemi formativi. Il tempo scuola in Francia veniva pensato in modo dilatato, con una effettiva e attiva partecipazione degli enti locali, tra cui *in primis* il Comune, che forniva non solo la figura dell'*aide maternelle*, ma anche la gran parte dei materiali didattici presenti nelle scuole.

Un altro aspetto interessante mi pare sia costituito da una diversa gestione delle risorse da parte delle scuole. In Italia l'autonomia scolastica avrebbe dovuto consentire alle istituzioni scolastiche di analizzare i fenomeni educativi e di riflettere sui cambiamenti della nostra società, invece è stato richiesto alle scuole di soddisfare gli utenti con criteri propri del mondo aziendale e questo ha causato il passaggio da una riflessione pedagogica legata al contesto scolastico ad una legata al mondo produttivo. Con la competizione che si è creata fra le scuole nel tentativo di attirare gli alunni, le singole istituzioni scolastiche hanno provato a migliorare l'offerta formativa ricorrendo frequentemente alla collaborazione di "esperti", talvolta di dubbia preparazione, attingendo agli ormai scarsi fondi dell'autonomia, oppure al contributo delle famiglie. Questo non ha certamente contribuito al miglioramento dell'offerta formativa, ma solamente ad un proliferare di progetti spesso inutili, di cui non è mai stato verificato l'impatto sul miglioramento dell'apprendimento dei bambini, e poco sostenibili dal punto di vista economico. Vertecchi afferma, a tal proposito, che "i dati disponibili sul funzionamento dei sistemi scolastici sono ben lontani dal confermare che un sistema tragga beneficio dalla competizione fra le scuole"<sup>431</sup>.

Gli insegnanti delle scuole avignonesi erano professionalmente molto preparati, mentre una buona parte degli insegnanti delle scuole reggiane aveva un'attrezzatura professionale più limitata, che veniva compensata da un aumento del contatto fisico con gli alunni. Questi docenti ritenevano che le difficoltà dell'alunno dovessero essere attribuite alla famiglia del bambino e alla sua origine e che l'alunno avesse delle qualità immutabili. Tale concezione, tipica del periodo ottocentesco, presupponeva che la scuola non potesse modificare la situazione che viveva l'alunno.

Dalle analisi del "questionario insegnante" è emerso che gli insegnanti delle scuole reggiane fossero consapevoli delle carenze professionali e del bisogno di acquisire più competenze professionali legate, ad esempio, all'integrazione degli alunni immigrati e alla conoscenza delle abitudini delle altre culture. Gli insegnanti delle scuole avignonesi avevano, invece, più consapevolezza e più fiducia nelle proprie competenze e si consideravano in grado di agire in diverse situazioni, anche problematiche, grazie al bagaglio culturale e professionale che possedevano.

Emerge, quindi, che se l'insegnante padroneggia i quadri concettuali della propria professione non sente la necessità di dover acquisire specifiche competenze perché un

---

<sup>431</sup> B. Vertecchi, "La rincorsa del cliente", *Tuttoscuola*, 458, 2007, p. 42.

elevato livello di cultura supporta la persona nel trovare le soluzioni ai diversi problemi che si presentano.

Gli insegnanti delle scuole reggiane hanno evidenziato, sia nel questionario, sia nelle osservazioni e nelle interviste, un contatto fisico con i bambini superiore rispetto agli insegnanti delle scuole avignonesi. Questo può dipendere dal fatto che gli insegnanti delle scuole reggiane sono influenzati da una concezione non scientifica del rapporto tra docente e alunno che ha esasperato l'importanza di rapporti materni, quando gli insegnanti delle scuole avignonesi non hanno subito questa influenza e con gli alunni hanno degli atteggiamenti più professionali.

Questi atteggiamenti fondati sulla relazione aumentano quando mancano le risorse professionali: sembra essere un modo per mitigare le proprie carenze di competenze professionali.

Anche dalle interviste svolte con gli insegnanti sul tema del contatto fisico emergeva che gli insegnanti delle scuole avignonesi fossero più razionali nel rispondere e si riallacciassero non solo alla propria esperienza, ma al principio secondo cui il contatto fisico non fa parte del ruolo dell'insegnante.

Sulla base del determinismo accennato poc'anzi, dalle analisi dei questionari è emerso anche che gli insegnanti delle scuole reggiane abbiano attribuito ai bambini un grado maggiore di importanza, rispetto ai docenti delle scuole avignonesi, ad alcune qualità che ne favorirebbero una maggiore accettazione.

L'analisi di alcune di queste qualità in dimensione diacronica può aiutare a capire come l'importanza attribuita a certe caratteristiche rimangano immutate nel tempo. La dimensione diacronica è stata rilevata solo per le scuole reggiane, ma riporterò ugualmente somiglianze e differenze tra le rilevazioni effettuate tramite questionario a Reggio Emilia e tra quelle raccolte ad Avignone.

Se considero alcune qualità cognitive (fig. 16)<sup>432</sup> come l'"intelligenza", a partire dagli anni Quaranta gli insegnanti delle scuole reggiane hanno iniziato a considerarla una caratteristica importante, così come nell'a.s. 2009/2010, anno di somministrazione del "questionario insegnante" caratteristica, invece, non rilevante per gli insegnanti delle scuole avignonesi. Un'altra qualità fondamentale per gli insegnanti delle scuole reggiane a partire dagli anni Venti è stata la "volontà", e tale valore si è protratto fino allo svolgimento della mia ricerca, durante la quale sia gli insegnanti delle scuole reggiane, sia quelli delle scuole avignonesi ne hanno espresso l'importanza. Altra caratteristica riguarda la "padronanza della lingua" che viene richiamata dagli insegnanti delle scuole reggiane a partire dagli anni Sessanta e si è protratta fino ai giorni nostri. La rilevanza della padronanza della lingua italiana è emerso a Reggio Emilia soprattutto con l'arrivo massiccio degli immigrati negli anni Ottanta - Novanta. Confrontando i dati ottenuti dalle scuole di Reggio Emilia nell'a.s. 2009/2010 con quelli ottenuti dalle scuole di

---

<sup>432</sup> Ho attribuito il codice 2 alla qualità ritenuta importante, mentre a quella considerata non importante ho attribuito il codice 1. Per i dati ottenuti in dimensione sincronica, ovvero tramite questionario, ho attribuito il codice 2 alle frequenze pari o superiori al 60% e il codice 1 alle frequenze pari o inferiori al 59.9%.

Avignone si può osservare che l'importanza della padronanza della lingua non costituisca un problema per l'accettazione dei bambini immigrati da parte dei docenti francesi.

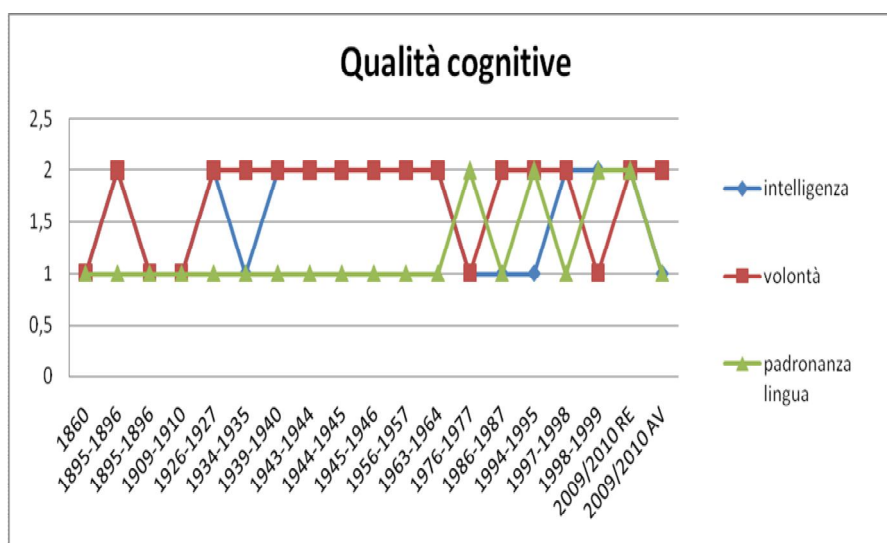


Fig. 16

Considerando le qualità di tipo relazionale degli alunni (fig. 17), queste sono sempre state considerate importanti dagli insegnanti fin dall'Ottocento e poi in modo abbastanza costante dagli anni Venti del XX secolo fino ai giorni nostri, sia per gli insegnanti delle scuole reggiane sia per quelli delle scuole avignonesi. Relativamente alla "tranquillità", questa qualità era ritenuta importante negli anni Quaranta e Cinquanta e dagli insegnanti delle scuole reggiane nell'a.s. 2009/2010. Per quanto riguarda le qualità "simpatia" e "sensibilità", sembrano due qualità non presenti con costanza nella dimensione diacronica.

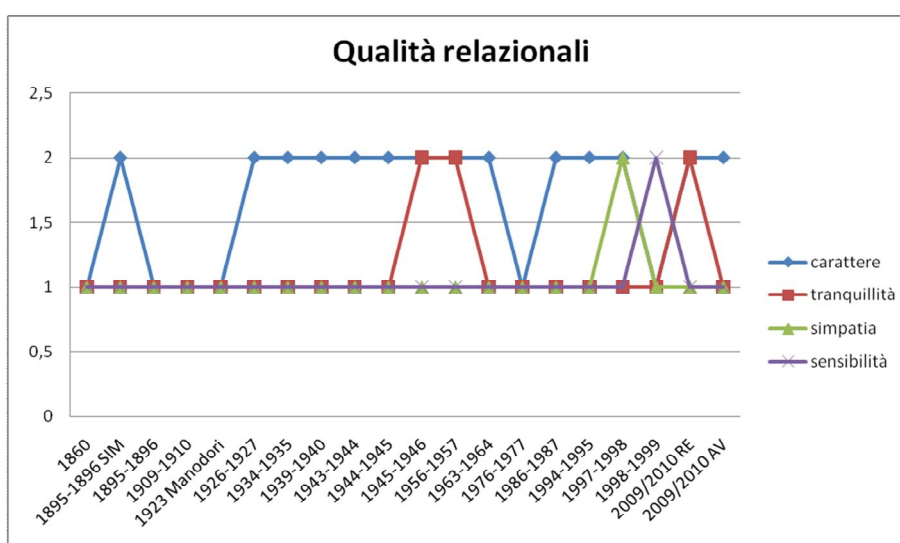


Fig. 17



Relativamente alle qualità di tipo scolastico (fig. 18), soprattutto l’“ordine” viene considerata una qualità importante nel tempo, mentre l’“autonomia” a partire dagli anni Ottanta, ed è importante tuttora per gli insegnanti delle scuole reggiane, ma non lo è per quelli delle scuole avignonesi; la “vivacità”, soprattutto negli anni Quaranta, Sessanta e Novanta, così come nell’a.s. 2009/2010 e, infine, l’“attenzione”, negli anni Venti e poi a partire dagli anni Sessanta fino ai giorni nostri sia a Reggio Emilia, sia ad Avignone.

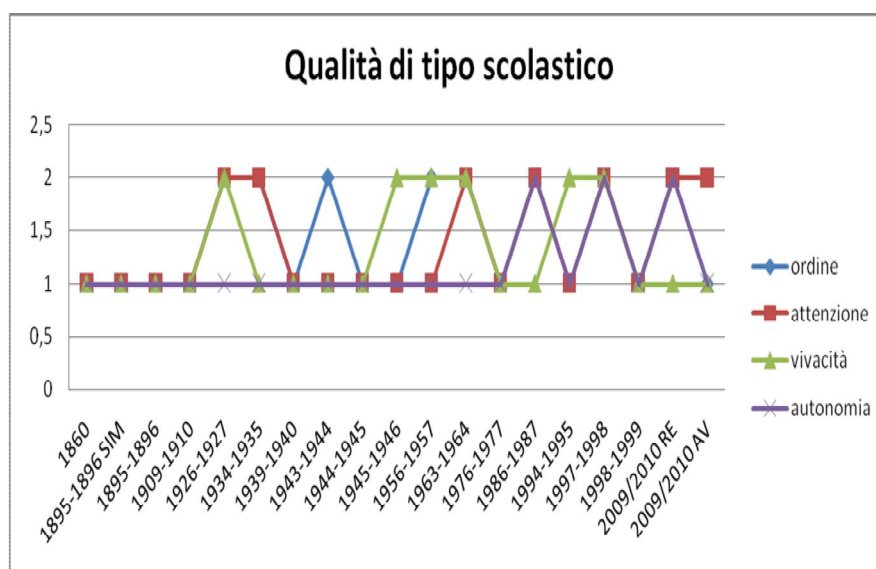


Fig. 18

Per quanto riguarda le qualità morali (fig. 19), emerge che soprattutto la “buona educazione” costituisca una qualità importante soprattutto per gli insegnanti delle scuole reggiane, anche se, nonostante nella pratica gli insegnanti delle scuole avignonesi richiamino spesso l’importanza dell’educazione, nel questionario hanno affermato che non sia una qualità necessaria per l’accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata.

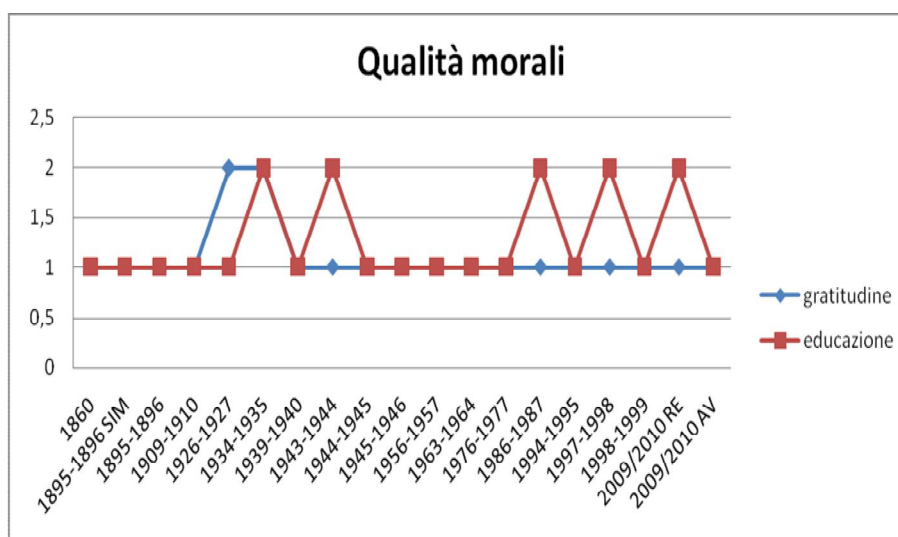


Fig. 19

Da queste analisi in dimensione diacronica e considerando la diversa storia dell'immigrazione in Francia e in Italia, posso affermare che una possibile spiegazione delle diverse risposte fornite dagli insegnanti delle scuole avignonesi rispetto a quelle degli insegnanti delle scuole reggiane possa risiedere nel fatto che in generale i comportamenti dei bambini di origine immigrata ad Avignone sono molto più simili a quelli di origine francese rispetto ai comportamenti dei bambini di origine immigrata a Reggio Emilia rispetto a quelli di origine reggiana: questo perché i primi, se sono di origine immigrata, sono più integrati rispetto a quelli in Italia, avendo la Francia una storia di immigrazione che non risale a tempi così recenti. Questa diversa condizione può spiegare per quale motivo alcuni insegnanti delle scuole avignonesi non abbiano voluto rispondere alla domanda presente nel questionario relativa alle qualità per l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata, oppure abbiano risposto attribuendo valori molto bassi rispetto agli insegnanti delle scuole reggiane.

Durante le osservazioni, quando ho domandato agli insegnanti quale fosse l'origine degli alunni, solo un'insegnante della scuola avignonese ha indicato la provenienza, nonostante non avesse dati in proposito, in quanto in Francia, a differenza dell'Italia, non è consentito chiedere l'origine geografica delle famiglie. Questo dimostra che il primo criterio di "valutazione" utilizzato dagli insegnanti sia l'aspetto fisico dei propri alunni rilevato tramite i tratti somatici.

L'attribuzione di importanza a certe qualità da parte degli insegnanti delle scuole reggiane può, se sostenuta lungo l'arco della carriera scolastica degli alunni, legarsi a determinate concezioni che ritengono che, per chi non possiede certe qualità e capacità, si debbano operare scelte che avviino precocemente gli studenti ad una fruizione dell'istruzione ridotta in termini di tempo di permanenza a scuola<sup>433</sup>.

Le motivazioni, riportate dagli insegnanti delle scuole reggiane durante le interviste, che possono aiutare a spiegare le risposte fornite nel questionario in riferimento alle qualità che i bambini immigrati devono possedere per essere meglio accettati riguardavano principalmente l'importanza della conoscenza delle regole della convivenza democratica e della lingua italiana. Le motivazioni fornite dagli insegnanti delle scuole avignonesi relativamente alle qualità degli alunni, riguardavano, invece, il fatto che per loro non esistevano differenze tra alunni immigrati e non e che le qualità citate sarebbero state apprese a scuola ed era, quindi, compito dell'insegnante favorirne l'acquisizione.

Un'altra distinzione che è emersa tra insegnanti delle scuole avignonesi e insegnanti delle scuole reggiane era il diverso grado di collaborazione e comunicazione tra docenti, a Reggio Emilia, e tra insegnante e *aide maternelle*, ad Avignone. Lo scambio di informazioni tra i docenti in due sezioni reggiane su tre avveniva durante le ore "curricolari", anziché in altri momenti, come, invece, accadeva nelle tre sezioni avignonesi e nella terza sezione reggiana. Questo costituiva un altro nodo critico del lavoro in gruppo per i docenti. Nelle scuole statali dell'infanzia italiane la possibilità di

---

<sup>433</sup> B. Vertecchi, "Quintiliano l'aveva capito", *Tuttoscuola*, XXXVI, 499, 2010, pp. 28-29.

avere due insegnanti sulla stessa sezione è una grande ricchezza se i docenti riescono a valorizzare questa opportunità attraverso forme di collaborazione e di scambio proficue, ma ciò non si verifica se non vengono previste una formazione su come ci si debba relazionare in un gruppo di lavoro ed un'apposita normativa che introduca anche per i docenti di scuola dell'infanzia le ore settimanali di programmazione.

La difficoltà di collaborazione è emersa anche dai risultati ottenuti dalle analisi del "questionario insegnante", in quanto i docenti delle scuole avignonesi hanno affermato di dialogare in misura maggiore sul tema dell'immigrazione e dello svantaggio con altre figure professionali. Nelle interviste gli insegnanti delle scuole reggiane hanno affermato di sentirsi abbandonati, soprattutto nella comunicazione con famiglie che non parlano la lingua italiana, con culture diverse e che, anche se da alcuni anni c'è vivacità nel territorio reggiano nel parlare di questi temi, il percorso per giungere ad un sostegno e ad un aiuto reciproco è ancora molto lungo. Gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno, invece, affermato di sentirsi supportati, non solo dai colleghi, ma anche dai direttori, dai *conseiller pédagogique*, da psicologi e insegnanti che si occupano di rieducazione. Questo dimostra l'importanza della collaborazione della scuola con gli enti locali e l'apertura al territorio. A tal proposito Vertecchi afferma che "l'identità della scuola è conferita in primo luogo dall'evidenza dei fini e dalla loro condivisione sociale"<sup>434</sup>. Se ciò non avviene la scuola resta un'istituzione isolata.

Altre domande del questionario insegnante<sup>435</sup> hanno fatto emergere una concezione fissa e immobile dei fenomeni da parte degli insegnanti delle scuole reggiane che si basava spesso sul senso comune che, come scrive Vertecchi,

"si fonda su induzioni sommarie, generalmente effettuate per conferma (...). (...) il senso comune spinge anche a prestare attenzione a ciò che è coerente con la conferma tralasciando ciò che non lo è. Di conseguenza il senso comune contiene non solo interpretazioni riassuntive dei fenomeni di cui si è avuta esperienza, ma anche anticipazioni di quelli che dovranno ulteriormente verificarsi"<sup>436</sup>.

Gli insegnanti delle scuole reggiane hanno, in coerenza con tale affermazione, risposto in maniera positiva ad asserzioni ove non sarebbe stato possibile generalizzare tra le quali, ad esempio, che i genitori immigrati non erano interessati ai progressi del figlio. Invece in Francia, ove l'immigrazione ha radici meno recenti che in Italia, un tale atteggiamento è già stato superato e ha posto le basi per la garanzia (a livello di scuola dell'infanzia) di pari opportunità a tutti, evitando distinzioni, pregiudizi e luoghi comuni. Anche nel caso specifico delle domande del "questionario insegnante", c'è stata la tendenza da parte degli insegnanti delle scuole reggiane ad attribuire alla natura fenomeni e comportamenti culturali di genitori e alunni, e di conseguenza si riteneva che la scuola non potesse modificare lo *status quo* e che non potesse intervenire su aspetti importanti dell'educazione della persona.

---

<sup>434</sup> B. Vertecchi, "Scuola senza fini", *Scuola e città*, LII, 1, 2001, p. 7.

<sup>435</sup> Le domande interessate sono la n. 14, 15, 19 e 21.

<sup>436</sup> B. Vertecchi, "L'educazione nello spazio e nel tempo", *Insegnare*, Dossier, 2008, p. 2-3.

Gli insegnanti delle scuole avignonesi sembrano non accettare questa fissità dei ruoli genitoriali e dei bambini, a favore di un approccio più flessibile e dinamico che prevedeva la scuola come promotore sociale in grado di modificare le situazioni di partenza. Anche per tale ragione gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno dichiarato di non essere interessati ad aspetti quali la storia personale di immigrazione, le abitudini linguistiche perché dal loro punto di vista la lingua d'origine era una ricchezza e favoriva l'apprendimento di una seconda lingua; il bambino fungeva, inoltre, da collegamento tra il mondo della famiglia e quello della scuola. Diversamente gli insegnanti delle scuole reggiane, durante le interviste, hanno manifestato maggiori difficoltà, hanno affermato di aver suggerito in più di un'occasione ai genitori immigrati di parlare in italiano con i bambini: ritenevano che la lingua materna limitasse la crescita e la maturazione del linguaggio e che qualora il genitore straniero parlasse con il figlio in italiano, ne avrebbe favorito l'inserimento a scuola.

Analizzando i dati dal punto di vista dell'età degli insegnanti, emergeva che fossero soprattutto i docenti con 41 anni o più a collaborare meglio con le altre figure professionali, a ritenere che determinate qualità non fossero importanti per l'accettazione dei bambini immigrati e a non avere la necessità di conoscere la storia personale di immigrazione degli alunni. Pare, inoltre, che gli insegnanti di questa età si siano assunti maggiori responsabilità professionali circa il proprio lavoro a riguardo del successo o insuccesso degli alunni, mentre i docenti con 40 anni o meno dimostravano di essere meno responsabili e attenti.

### **6.3.3 Tratti comportamentali di bambini e genitori**

L'atteggiamento del bambino e della sua famiglia quando iniziano a frequentare la scuola costituisce una variabile indipendente, soprattutto all'inizio dell'anno scolastico, del lavoro dell'insegnante.

Dalle osservazioni che ho effettuato sono emerse alcune differenze importanti circa i comportamenti e le competenze dei bambini delle scuole avignonesi rispetto a quelli delle scuole reggiane.

A parità di età dei bambini e di periodo di osservazione il primo aspetto che è risultato evidente è che i bambini delle scuole avignonesi non piangevano a scuola a differenza dei bambini delle scuole reggiane. Un bambino che piange tutto il giorno, come accadeva nella prima sezione che ho osservato a Reggio Emilia, difficilmente seguirà la lezioni e allo stesso tempo, l'insegnante che ha in sezione diversi bambini che piangono, con grande fatica riuscirà a svolgere delle attività didattiche. Può essere interessante ragionare sul perché di tali differenze.

Prima di tutto nelle scuole avignonesi non era concesso ai bambini, fin dall'inizio della scuola, di piangere per il distacco dai genitori o di piangere per eventuali insuccessi: il controllo del proprio comportamento rappresentava un aspetto di maturità del bambino. Tuttavia gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno messo in atto delle strategie per

favorire il distacco iniziale dai genitori, in quanto, a differenza degli insegnanti delle scuole reggiane, organizzavano specifiche attività tra le quali figuravano la lettura di libri inerenti il comportamento da tenere a scuola e storie relative al distacco dai genitori.

Un'altra strategia riguardava il coinvolgimento dei bambini in attività strutturate fin dal momento del loro arrivo a scuola e questo ha favorito il distacco dai genitori, in quanto gli alunni si concentravano sul gioco che stavano facendo.

Inoltre, l'insegnante della scuola avignonese non aveva un atteggiamento materno, ma un ruolo autorevole e questo ha fatto sì che il bambino non cercasse la compassione del docente con il pianto.

Diversamente, a Reggio Emilia, il pianto del bambino alla mattina veniva considerato un comportamento normale e, quindi, non venivano attuate attività specifiche per favorirne il superamento. Non si considera, invece, che il bambino può vivere un forte disagio che, se prolungato nel tempo, come avviene frequentemente per diversi mesi, può compromettere il suo benessere a scuola.

Questo rapporto distaccato degli insegnanti delle scuole avignonesi verso gli alunni faceva parte di una cornice più ampia che riguardava in generale i rapporti degli adulti con i bambini. Dalle osservazioni del comportamento dei genitori nel momento in cui erano a scuola, oppure quando aiutavano le insegnanti per le attività sportive nel cortile della scuola, posso confermare lo stesso approccio relazionale: il genitore che nel momento dell'attività motoria di fronte all'insuccesso di sua figlia, e il tentativo di questa di cercare consolazione nella madre, l'unica frase che le ha detto, con voce ferma, busto eretto e senza guardarla in viso è stata "*ne pleures pas!*", indica come a 3 anni i bambini siano considerati per certi aspetti "grandi" e come tali si devono comportare.

I genitori riconoscevano quale fosse il proprio ruolo a scuola, pertanto fornivano l'aiuto necessario, ma lasciavano all'insegnante completa libertà di svolgere le attività, totalmente rispettosi della scuola nel suo complesso (degli altri alunni, degli insegnanti, dell'*aide maternelle* e delle attività).

Questa consapevolezza dei compiti del genitore rispetto alla scuola veniva favorita da una diffusione anche mediatica sulle funzioni della scuola francese e sulla sua organizzazione. I Programmi francesi per la scuola dell'infanzia dedicavano una consistente porzione a fornire spiegazioni sulla scuola ai genitori: in particolare, il numero di ore, l'età di accesso, i requisiti necessari per l'accesso ("*physiquement et psychologiquement prêts à le fréquenter*"), gli obiettivi, l'organizzazione della giornata, i diritti e i doveri dei genitori, informazioni sulla salute e la sicurezza dei figli, le modalità per la scolarizzazione dei bambini handicappati, quali fossero gli organi ministeriali facenti capo le scuole dell'infanzia, e i diritti degli insegnanti.

Dalle interviste svolte con alcuni genitori delle scuole avignonesi nel periodo della prova pilota dell'osservazione è emersa una consapevolezza forte del proprio ruolo genitoriale, costituito da comportamenti coerenti tra loro e che sono in linea con quelli dell'insegnante, quali, ad esempio, il distacco fisico dal bambino. Ho rilevato, inoltre,

una scarsa tolleranza dei genitori verso i comportamenti dei bambini che non rispettavano l'adulto, le regole e, in generale, la mancanza di educazione. Per i genitori delle scuole avignonesi un altro aspetto molto importante da favorire era l'autonomia.

Osservo, al contrario, nei genitori delle scuole reggiane un maggiore disorientamento circa gli obiettivi della scuola dell'infanzia: talvolta, veniva considerata la scuola in cui si giocava soltanto, senza obiettivi curricolari, la cui la frequenza poteva essere incostante, così come il mancato rispetto degli orari di arrivo e di uscita da scuola.

Nelle scuole avignonesi le famiglie di origine immigrata conoscevano la scuola francese, ne conoscevano le pratiche anche implicite avendo, con ogni probabilità, frequentato tali scuole. Al contrario, gli alunni di origine immigrata delle scuole reggiane avevano dei genitori che non conoscevano la scuola reggiana, si trattava per loro della prima esperienza di contatto, c'erano difficoltà con la lingua e si notava, in generale, un certo spaesamento da parte degli insegnanti nel cercare forme di "incontro" e di mediazione con queste famiglie.

I bambini della sezione che ho osservato ad Avignone sia nel mese di dicembre 2009, sia in quelli di febbraio/marzo 2010 erano tutti autonomi nelle pratiche igieniche, qualcuno aveva bisogno dell'aiuto dell'adulto per allacciare i bottoni dei pantaloni, ma nessuno necessitava del pannolino, erano in grado di allacciarsi le scarpe e di mangiare rispettando le regole del contesto; a Reggio Emilia, nel mese di novembre 2009, la gran parte dei bambini aveva bisogno dell'insegnante nel momento del bagno, qualcuno doveva indossare il pannolino, buona parte di questi non era in grado di allacciarsi le scarpe e nel momento della refezione ho riscontrato minore autonomia e minore rispetto delle regole. Questa situazione a Reggio Emilia è migliorata quando ho effettuato le osservazioni nei mesi di gennaio/febbraio 2010, anche se in una delle due sezioni osservate, nonostante fossero autonomi nelle pratiche igieniche, non sapevano comportarsi in modo educato in bagno, non avendo il rispetto del pudore dei propri compagni. Al contrario, nella terza sezione osservata di Reggio Emilia si è assunto un atteggiamento educativo, ma anche di controllo delle pratiche igieniche, così come ad Avignone.

Ritengo che nelle famiglie che vivono a Reggio Emilia i bambini di 3-4 anni fossero considerati eccessivamente "piccoli", fornendo loro assistenzialismo, anziché promuovere l'autonomia. Certamente, il miglioramento delle condizioni di vita nel corso del Novecento, ha modificato gli atteggiamenti delle famiglie, soprattutto nel nostro Paese, e questo ha determinato un prolungamento della condizione di protezione di bambini, che, in realtà, potrebbero essere molto più autonomi rispetto a come vengono trattati.

Nelle prime osservazioni effettuate nei mesi di novembre/dicembre 2009 la capacità di attenzione degli alunni delle scuole avignonesi nello svolgimento di un'attività era ben più elevata rispetto a quella dei bambini delle scuole reggiane (40 minuti per i primi; 10 minuti per i secondi che dopo poco perdevano la concentrazione e rivolgevano

l'attenzione verso altre attività non pertinenti; successivamente questo divario è diminuito, anche se persiste una difficoltà a lavorare come gruppo nelle scuole reggiane). Anche nelle osservazioni successive questa differenza è stata confermata: i bambini della scuola avignonese erano in grado di svolgere in autonomia e con concentrazione le attività anche in assenza dell'adulto; i bambini delle scuole reggiane per poter lavorare con continuità per 10 minuti necessitavano della presenza dell'insegnante. Questa difficoltà dipendeva anche dall'organizzazione delle attività: se, infatti, l'insegnante non coinvolgeva i bambini in attività in prima persona si verificava una dispersione dell'attenzione che andava, quindi, imputata al grado di strutturazione delle attività. Le insegnanti delle scuole avignonesi organizzavano un gran numero di attività che rispondevano a differenti stili cognitivi, a differenti gradi di complessità e interessi, con una rotazione delle attività.

Lo spontaneismo delle scuole dell'infanzia reggiane, che si traduceva nel lasciare i bambini liberi di manifestare i propri interessi, sembra possa dipendere dal fatto che gli insegnanti ritengono che sia controproducente andare "contro natura" e "forzare" gli apprendimenti.

Ad Avignone si osservava anche il rispetto del ruolo dell'adulto (quando l'insegnante della scuola avignonese richiama i bambini, questi non replicavano, non piangevano, non si arrabbiavano, ma si adeguavano); a Reggio Emilia, soprattutto nelle prime due sezioni che ho osservato erano sempre presenti numerosi bambini che cercavano di eludere il rispetto delle regole, quando ad Avignone questo non si è verificato, così come nella terza sezione reggiana. I bambini delle scuole avignonesi lavoravano in modo composto all'interno della classe e in totale silenzio; al contrario, i bambini delle scuole reggiane urlavano, non rimanevano seduti al proprio posto, piangevano e litigavano tra loro.

La precisa alternanza delle *routine* che ad Avignone hanno orari prestabiliti molto rigidi ha favorito l'autonomia di movimento dei bambini all'interno dello spazio classe, la comprensione della scansione delle attività e quali fossero gli spazi da occupare e le azioni da compiere a seconda dei momenti. Ciò si distingue dalla seconda sezione reggiana che ho osservato nei mesi di gennaio/febbraio 2010, in cui le attività e i tempi erano arbitrariamente decisi dalle insegnanti sul momento (ad esempio, talvolta non è stato fatto l'appello, oppure non venivano svolte, ad eccezione di una volta, le attività), mentre nella terza sezione gli orari sono sempre stati rispettati anche se con una certa flessibilità.

Dalle evidenze riportate e dalle riflessioni effettuate, risultano corroborate le ipotesi secondo cui gli atteggiamenti degli insegnanti delle scuole reggiane e quelli degli insegnanti delle scuole avignonesi verso gli alunni immigrati o di famiglia immigrata sono diversi, in quanto fanno parte di realtà sociali, culturali e storiche differenti, dovute ad una significativa immigrazione presente in Francia da molto più tempo rispetto all'Italia.

Tali atteggiamenti sono diversi anche per il tipo di formazione dei docenti delle scuole avignonesi, abituati ad un approccio sperimentale della didattica.

Alcuni di questi atteggiamenti dei docenti variano anche in funzione dell'età, ma non a causa di una mentalità radicata, ma grazie a maggiori competenze possedute e ad una migliore capacità di riflettere sui processi di insegnamento-apprendimento da parte degli insegnanti "più anziani".

Queste differenze di atteggiamento includono le modalità di interazione verbale e non verbale con gli alunni e sono influenzate, nel caso degli insegnanti delle scuole reggiane, dal ritenere che determinate caratteristiche dei bambini e delle famiglie siano immutabili nel tempo e abbiano una influenza considerevole sul successo scolastico.

Le evidenze hanno messo in luce anche che alcuni atteggiamenti degli insegnanti delle scuole reggiane sono rimasti immutati nella dimensione diacronica che prende a riferimento il periodo che intercorre tra la fine del XIX secolo e il primo decennio del XXI secolo, in quanto i docenti hanno fatto emergere una fissità ed una immobilità delle caratteristiche dei bambini e dei genitori, attribuendo alla natura fenomeni che hanno, invece, connotazioni culturali.



## Bibliografia

- AA. VV., *BA.S.E. Batteria per la scuola elementare*, Firenze, OS, 1971.
- Akiba, M., "School Effectiveness and School Improvement", *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19, 1, 2008, pp. 51-72.
- Allard, A. C. – Santoro, N., "Experienced Teachers' Perspectives on Cultural and Social Class Diversity: Which Differences Matter?", *Equity & Excellence in Education*, 41, 2, 2008, pp. 200-214.
- Amadiou, J. F., *Le Poids des apparences. Beauté, amour et gloire*, Paris, Odile Jacob, 2005.
- Amidon, E. – Hunter, E., *Improving Teaching. The Analysis of Classroom Verbal Interaction*, New York, Rinehart and Winston, 1966; (trad. it. *L'interazione verbale nella scuola. Analisi ed esercizi per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 1971).
- Anderson, G., *Fundamentals of Educational Research*, Philadelphia, The Falmer Press, 1998.
- Andreani, O., *Classe sociale, intelligenza e personalità. Ricerca sui condizionamenti socioculturali dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Antinucci, F. – Volterra, V., *Lo sviluppo della negazione nel linguaggio infantile: uno studio pragmatico*, Bologna, Il Mulino, 1975.
- Arcuri, L. – Boca, S., "Pregiudizio e affiliazione politica: destra e sinistra di fronte all'immigrazione del terzo mondo", in Legrenzi, P. – Girotto, V. (a cura di), *Psicologia e politica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996, pp. 241-273.
- Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil, 1960; (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 2006(4) );
- Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press, 1962; (trad. it. *Come fare cose con le parole*, Milano, Marietti, 1987).
- Barbagli, M. – Dei, M., *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Barbagli, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Barbagli, M., *Istruzione, legittimazione, conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- Barbaranelli, C., *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*, Milano, LED, 2006.
- Barbaranelli, C. – D'Olimpio, F., *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi di base*, LED, Milano, 2007.
- Bazzanella, C., *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Bari, Laterza, 2005.
- Benner, A. D. - Mistry R. S., "Congruence of Mother and Teacher Educational Expectations and Low-Income Youth's Academic Competence", in *Journal of Educational Psychology*, 99, 1, 2007, pp. 140-153.
- Berruto, G., *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 2003.

- Bernstein, B. – Brandis, W., “Social class differences in communication and control”, in Brandis, W. – Henderson, D. (a cura di), *Social Class, Language and Communication*, London, Routledge & Kegan Paul, 1970, pp. 93-125.
- Bertoni Jovine, D. (a cura di), *I periodici popolari del Risorgimento* (vol. I), Milano, Feltrinelli, 1959.
- Besozzi, E., *Elementi di sociologia dell’educazione*, Roma, Carocci, 1998.
- Bianchi, M., Buonanno, P., Pinotti, P., “Do immigrants cause crime?”, *Paris School of Economics*, Working Paper, November, 2008-05, pp. 1-31.
- Biddle, B. J. – Good, T. L. – Goodson, I. F., *International Handbook of Teachers and Teaching* Vol. II, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1997.
- Birdwhistell, R. L., “Contribution of Linguistic-Kinesic Studies to the Understanding of Schizophrenia”, in Auerbach, A., *Schizophrenia. An Integrated Approach*, New York, The Ronald Press Company, 1959.
- Blanchet, A. – Gotman, A., *L’enquête et ses méthodes. L’entretien*, Paris, Armand Colin, 2007(2).
- Blanton, H. – Jaccard, J., “Unconscious Racism: A Concept in Pursuit of a Measure”, *Annual Review of Sociology*, 34, 2008, pp. 277-297.
- Bloom, B. J., *Human Characteristics and School Learning*, New York, McGraw-Hill, 1976; (trad. it. *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando, 1993).
- Boisseau, P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz, 2005.
- Bonifacio, F. – Fischer, L., *Atteggiamento didattico, selezione nella scuola e differenze di fronte all’istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 1987.
- Boutte, G. S., “Beyond the Illusion of Diversity: How Early Childhood Teachers Can Promote Social Justice”, in *Social Studies*, 99, 4, 2008, pp. 165-173.
- Brandis, W. - Bernstein B., *Selection and control. Teachers’ Ratings of Children in the Infant School*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1974; (trad. it. *Selezione e controllo. I giudizi delle insegnanti nella scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia, 1977).
- Brunello, G. - Rocco, L., “L’istruzione fa la differenza”, *Lavoce.info*, 19 gennaio 2010.
- Bruner, J., *The Relevance of Education*, New York, W. W. Norton & Company, 1971; (trad. it. *Il significato dell’educazione*, Roma, Armando, 1999(9)).
- Bruner, J., *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996; (trad. it. *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001).
- Bulmer, M., *Questionnaires*, Vol. I London, Sage Publications, 2004.
- Bulmer, M., *Questionnaires*, Vol. II London, Sage Publications, 2004.
- Capaldo, N., *Lineamenti di storia della scuola dell’infanzia*, Milano, Fabbri, 1998.
- Capaldo, N. – Rondanini, L., *Le identità della scuola dell’infanzia*, Trento, Erikson, 2008.

- Castel, R., *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?*, Paris, Éditions du Seuil et La République des Idées, 2007.
- Cédelle, L., “Vingt ans de ZEP et tant de doutes”, *Le Monde de l'éducation*, mars, 2002.
- Chaléard, M. C. B., *Histoire de l'immigration*, Paris, La Découverte, 2001.
- Chomsky, N., *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957; (trad. it. *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1974).
- Church, E. B., “Creating Community at Group Time”, *Early Childhood Today*, 21, 1, 2006, pp. 44-47.
- Church, E. B., “Teaching the Love of Learning”, *Early Childhood Today*, 1, 1, 2006, pp. 34-43.
- Coenders, M. - Scheepers, P. - Sniderman, P. M. - Verbek, G., “Blatant and subtle prejudice: dimensions, determinants, and consequences; some comments on Pettigrew and Meertens”, *European Journal of Social Psychology*, 31, 2001, pp. 281-297.
- Cohen, L. – Manion, L., *Research Methods in Education*, Beckenham, Croom Helm, 1980.
- Compagnoni, E. – Piaggese, B., *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia. Indicazioni teoriche e di ricerca-azione per organizzare la giornata scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Corbetta, P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Cornoldi, C. – Terreni, A. – Scruggs, T. E. – Mastropieri, M.A., “Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion”, *Remedial and Special Education*, 19, 6, Novembre-Dicembre, 1998, pp. 133-142.
- Cottini, L., *La statistica nella ricerca psicologica ed educativa*, Firenze, Giunti, 1999.
- Cox, J. - Cox, K. B., *Your Opinion, Please!*, Thousand Oaks (California), Cox Press, 2008(2).
- Crespi, F., *Manuale di sociologia della cultura*, Bari, Laterza, 2006.
- Cristante, F. - Lis, A. - Sambin, M., *Statistica per psicologi*, Firenze, Giunti, 2001.
- Davallon, J., *L'exposition à L'Œuvre*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Davallon, J., “La médiation : la communication en procès ?”, *MEI Médiation et information*, 19, 2004, p. 37-59.
- Davallon, J., “Objet concret, objet scientifique, objet de recherche”, *Hermès*, 38, 2004, p. 30-37.
- Davallon, J. - Jeanneret Y., “La fausse évidence du lien hypertexte”, *Communication et Langages*, 140, 2004, pp. 43-54.
- De Amicis, E., *Cuore*, 1886; (AA. AA. (a cura di), *Cuore*, Novara, DeAgostini, 1994).
- De Amicis, E., *Amore e ginnastica*; (Frasca, R. (a cura di), *Amore e ginnastica*, Pisa, ETS, 2006).

- De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin-Bourrelier, 1964; (trad. it. *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- De Landsheere, G., *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, 1974 ; (trad. it., *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Teramo, Giunti Lisciani, 1979).
- De Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1922; (trad. it. *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1974).
- Den Brok, P. – Levy, J., “Teacher – student relationship in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future”, *International Journal of Educational Research*, 43, 2005, pp. 72-88.
- Demant, M. S. – Yates, G. C. R., “Primary Teachers’ Attitudes toward the Direct Instruction Construct”, *Educational Psychology*, 23, 5, 2003, pp. 483-489.
- Dewey, J. , “The Relation of Theory and Practice in Education”, in McMurry, C. A., *The relation of theory to practice in the education of teachers: the Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1904.
- Dewey, J., *The School and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1907; (trad. it. *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1993).
- Dewey, J., *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916; (trad. it. *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 2008(2) ).
- Dewey, J. *The sources of a Science of Education*, New York, Liveright, 1929.
- Donnat, O., *Les pratiques culturelles des français 1973-1989*, Paris, La Découverte et la Documentation française, 1990.
- Dottori, D. – Shen, I-L., “Low-Skilled Immigration and the Expansion of Private Schools”, *Institute for the Study of Labor*, January, 2009, pp. 178-194.
- Durand, B. - Durand, J. C., “Stereotipi e pregiudizi. Gli allievi Asiatici, Magrebini e Zingari visti attraverso le rappresentazioni degli insegnanti”, in Mezzini, M. - Testigrosso T. - Zanini A., *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, San Domenico di Fiesole (FI), Edizioni Cultura della Pace, 1994.
- Ebel, R. L. – Friesbie, D. A., *Essentials of Educational Measurement*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1979.
- Ekstrand, H., “Multicultural education”, *Education. The complete encyclopedia*. New York, Pergamon, 2004.
- Esprit, S. A., “Le prolétariat nord-africain en France”, *Population*, 1, 1952, pp. 172-173.
- Eurydice, *Integrating immigrant children into schools in Europe*, 2009.
- Facchi, G., *Sistema di logica razionativa e induttiva*, Roma, Ubaldini, 1968.
- Fele, G. - Paoletti I., *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003.

- Flanders, N.A., *Analyzing teaching behaviour*, Reading, Addison - Wesley, 1970.
- Gage, N. L. (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNelly & C., 1963.
- Galatolo, R. - Pallotti G. (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Galland, E. L., *La maternelle, école première et fondatrice. Construire le socle éducatif, cognitif et culturel*, Paris, Hachette, 2008.
- Gardner, D. E. M. - Cass J. E., *The role of the teacher in the Infant and Nursery School*, Oxford, Pergamon Press, 1965.
- Gariboldi, A., *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2007.
- Gattullo, M., "Scolarizzazione e selezione in Italia", *Scuola e città*, 3, 1984, pp. 101-107.
- Genovese, A., *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press, 2003.
- Gessain, R., *Documents sur l'intégration*, INED, Travaux et Documents, 2, Paris, PUF, 1947.
- Genta, M. L. (a cura di), *Il rapporto madre-bambino*, Roma, Carocci, 2001(2).
- Giglioli, P. P. - Dal Lago A., *Etnometodologia*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Giovannini, G. (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli, 1998.
- Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1959; (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969).
- Goffman, E., *Strategic Interaction*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1969; (trad. it. *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971).
- Goffman, E., *Relations in public: microstudies of the public order*, New York, Basic Books, 1971; (trad. it. *Relazioni in pubblico*, Milano, Bompiani, 1981).
- Goffman, E., *Interaction Ritual*, Garden City, N. Y, Anchor Books, 1967; (trad. it. *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1988).
- Goffman, E., *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, New York, Harper & Row, 1974; (trad. it. *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Roma, Armando, 2006(2) ).
- Goode, W. J. – Hatt, P. K., *Methods in social research*, New York, McGraw-Hill, 1952. (trad. it. *Metodologia della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1968).
- Goodwin, C. – Heritage J., "Conversation analysis", *Annual Review of Anthropology*, 19, 1990, pp. 283-307.
- Gumperz, J. J. *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Henerson, M. E. – Morris, L. L. - Fitz-Gibbon, C. T., *How to Measure Attitudes*, Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1978.

- Hudson, R., "Some issues on which linguists can agree", *Journal of Linguistics*, 17, 1981, pp. 333-343.
- INSEE, *Les Etranger en France*, Paris, Hachette, 1994.
- Izzo, A., *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino, 1991.
- Jeury, M., *La petite école dans la montagne*, Paris, Robert Laffont, 2005.
- John, V. P., "The intellectual development of slum children: some preliminary findings", *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 5, 1963, pp. 813-822.
- Keeves, J. P., *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook*, New York, Pergamon Press, 1988.
- Kergomard, P., *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette, 1886.
- Kluckhohn, C., *Lo specchio dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1979.
- Kocabaş, I. "Study on the cultural communication preferences of teachers", *International Journal of Educational Management*, 23, 5, 2009, pp. 413-420.
- Kuyini, A. B. - Desai, I., "Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges", *International Journal of Whole Schooling*, 4, 1, March, 2008, pp. 22-38.
- Lee, S. – Bultler, M. B. – Tippins, D. J., "A Case Study of an Early Childhood Teacher's Perspective on Working with English Language Learners", *Multicultural Education*, 15, 1, 2007, pp. 43-49.
- Leone, L. - Chiarumbolo, A.- Aiello, A., "Pregiudizio sottile e pregiudizio manifesto: alcuni rilievi critici sullo strumento di Pettigrew e Meertens (1995)", *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXIII, 1, marzo, 2006, pp. 175-195.
- Lester, P. E. – Bishop, L. K., *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*, Lancaster, Technomic Publishing, 1997.
- Lewin, K. – Lippit, R., "An Experimental Approach to the Study of the Autocracy and Democracy. A Preliminary Note", *Sociometry*, I, 1939, pp. 293-300.
- Lim, C. – Torr, J., "Singaporean Early Childhood Teachers' beliefs about Literacy Development in a Multilingual Context", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 4, 2007, pp. 409-434.
- Liu, Y. – Huang, C., "Concerns of Teachers about Technology Integration in the USA", *European Journal of Teacher Education*, 28, 1, March, 2005, pp. 35-47.
- Livolsi, M. – Schizzerotto, A. – Porro, R. – Chiari, G., *La macchina del vuoto*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Loison, M., *L'école primaire française. De l'ancien régime à l'éducation prioritaire*, Paris, Vuibert, 2007.
- Losito, G., *L'intervista nella ricerca sociale*, Bari, Laterza, 2004.
- Lubeck, S., "An Ethnographic Perspective on Education as Cultural Transmission", *Sociology of Education*, 57, 4, 1984, pp. 219-232.
- Lucidi, F. – Alivernini, F., Pedon A., *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino, 2008.

- Lucisano, P. – Salerni, A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Luhmann, N., *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1984; (trad. it. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Bologna, Il Mulino, 1990).
- Luhmann, N. - De Giorgi, R., *Teoria della società*, Milano, FrancoAngeli, 2003(11).
- Lumbelli, L.(a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, FrancoAngeli, 1974.
- Lumbelli, L., “Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell’interrogazione orale”, *Scuola e Città*, 1, 1990, pp. 8-18.
- Lumbelli, L., “Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l’intenzione di saperne di più”, *Scuola e Città*, 2, 1990, pp. 67-68.
- Maino, E. – Aceti, G., “Contributo all’adattamento italiano della Marlowe-Crowne Social Desirability Scale”, *TPM*, 4, 2, 1997, pp. 81-93.
- Madoui, M., *De la stigmatisation à la promotion sociale : enquête sur les entrepreneurs issus de l’immigration maghrébine*, Paris, L’Harmattan, 2006.
- Manganelli Rattazzi, A. M. – Capozza, D., “Famiglia, ruoli sessuali, aspettative giovanili”, in Cusinato, M. – Tessarolo, M. (a cura di), *Ruoli e vissuti familiari. Nuovi approcci*, Firenze, Giunti, 1993, pp. 84-103.
- Manganelli Rattazzi, A. M. – Volpato, C., “Forme sottili e manifeste di pregiudizio verso gli immigrati”, *Giornale Italiano di Psicologia*, XXVIII, 2, giugno, 2001, pp. 351-375.
- Manganelli Rattazzi, A. M. - Volpato C., “Social Desiderability of Subtle and Blatant Prejudice Scales”, *Psychology Reports*, 92, 2003, pp. 241-250.
- Mantovani, S., “Egocentrismo verbale e classe sociale”, *Scuola e città*, 1973, pp. 447-454.
- Marie, C. V., “Enjeux actuel de la lutte contre les discriminations en France”, in D. Barrillo, *Lutter contre les discriminations*, Paris, La Découverte, 2003.
- Marradi, A., *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Marx, K., *L’ideologia tedesca*, Milano, Istituto editoriale italiano, 1947.
- McCombs, B. L. – Daniels, D. H. – Perry, K. E., “Children’s and Teachers’ Perceptions of Learner-Centered Practices, and Student Motivation: Implications for Early Schooling”, *The Elementary School Journal*, 109, 1, 2008, pp. 16-35.
- Mc Dermott, R. P., “Gli insuccessi scolastici: un approccio antropologico all’analfabetismo e alla stratificazione sociale”, in Mezzini, M. – Testigrosso, T. – Zanini, A., *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, San Domenico di Fiesole (FI), Edizioni Cultura della Pace, 1994.
- Mexandeau, L.- Quilliot, R., *Libérer l’école, plan socialiste pour l’Éducation nationale*, Paris, Flammarion, 1978.

- Miller, L. – Smith, A. P., “Practitioners’ beliefs and children’s experiences of literacy in four early years settings”, *Early Years*, 24, 2, 2004, pp. 212-133.
- Milligan, J., “Effective Staff Development in a Low Socio-Economic Rural Setting. A Microethnography of Teachers’ Perception of Giftedness”, in *Paper Presented at the Annual Conference of Arkansas for Gifted and Talented Education*, February 2001.
- Ministère de l’Éducation Nationale, *Qu’apprend-on à l’école maternelle. Les Programmes Officiels 2009-2010*, CNDP/XO Éditions, 2009.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre, 2008.
- Moscovici, S., *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- Murray, H. A., *TAT : Test di appercezione tematica*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 2004.
- Nardi, E., *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Nisbet, J. D., “Family environment”, *Occasional papers on eugenics*, 8, 1953, London, Eugenic Society.
- Noirel, G., “La république et ses immigrés. Petite histoire de l’intégration à la française”, *Monde diplomatique*, février, 2002.
- Ollivier, B., *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette, 1992.
- Orletti, F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L’analisi dell’interazione verbale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994.
- Ozgan, B. C., “Using Nvivo to Analyze Qualitative Classroom Data on Constructivist Learning Environments”, *The Qualitative Report*, 9, 4, December 2004, pp. 589-603.
- Pacifico, M. – Coppola, L., *Nvivo: una risorsa metodologica. Procedure per l’analisi dei dati qualitativi*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Pacini, B. – Picci, L., *Introduzione alla statistica*, Bologna, Clueb, 2001(2).
- Parisi, D., *Introduzione alla psicolinguistica*, Firenze, Le Monnier, 1981.
- Parsons, T., *The structure of social action*, New York, McGraw Hill, 1937; (trad. it. *La struttura dell’azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1962).
- Passow, A. H. - Goldberg, M. – Tannenbaum, A. J., *Education of the Disadvantaged*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1967; (trad. it. *L’educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 2000(10) ).
- Paugam, S., *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 1991.
- Paugam S., *L’exclusion. L’Etat des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.
- Pavsic, R. – Pitrone, M. C., *Come conoscere opinioni e atteggiamenti*, Roma, Bonanno, 2005.



- Payet, J. P. – Zanten, A., “École et immigration”, *Revue française de Pédagogie*, 117, octobre-novembre-décembre, 1996, pp. 5-6.
- Payet, J. P. – Zanten, A., “L’école, les enfants de l’immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique”, *Revue française de Pédagogie*, 117, octobre-novembre-décembre, 1996, pp. 87-149.
- Pettigrew, T. F. - Meertens, R. W., “Subtle and blatant prejudice in western Europe”, *European Journal of Social Psychology*, 25, 1995, 57-75.
- Piaget, J., *La représentation du monde chez l’enfant*, Paris, F. Alcan, 1926; (trad. it. *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Einaudi, 1955).
- Piaget, J., *Le Langage et la pensée chez l’enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1923; (trad. it. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Giunti Barbera, 1955).
- Piaget, J., *Jugement et le raisonnement chez l’enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1924; (trad. it. *Giudizio e ragionamento*, Firenze, La nuova Italia, 1958).
- Piaget, J., *Le jugement moral chez l’enfant*, Paris, PUF; (trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti Barbera, 1972).
- Piaget, J., *Six études de Psychologie*, Paris, Editions Gonthier, 1964; (trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1970).
- Pinelli, S., “Educazione interculturale e misurazione del pregiudizio: la scala di Pettigrew e Meertens”, *Cadmo*, 2, 2005.
- Platone, *La Repubblica*; (trad. it. *La Repubblica*, Bari, Laterza, 1997).
- Rio, F., “D’un imaginaire national à un autre. Comment-peut-on être français quand on est d’origine algérienne ?”, *Confluences Méditerranée*, 39, septembre, 2001.
- Rivallan, C. M. P., “When are beliefs just “the top of the iceberg”? Exploring early childhood professionals’ beliefs and practices about teaching and learning”, *Australian Journal for Early Childhood*, 32, 1, 2007, pp. 30-37.
- Rochex, J. Y., “Les zones d’éducation prioritaires depuis 1981”, *Société française*, 29, 1988, pp. 21-32.
- Rousseau, J. J., *Discours sur l’origine de l’inégalité parmi les hommes*, Amsterdam, Rey, Marc Michel, 1759; (trad. it. Preti, G. (a cura di), *Jean-Jacques Rousseau, Origine della disuguaglianza*, Milano, Feltrinelli, 2007(10) ).
- Ruesch, J. – Bateson, G., *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*, New York, W. W. Norton & Company, 1951.
- Quintiliano, M. F., *Istitutio oratoria*; (trad. it. *Istituzione Oratoria*, Milano, Mondadori, 1997).
- Rogers, C. R., *Client-Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1951; (trad. it. *Terapia centrata sul cliente* (a cura di Lucia Lumbelli), Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- Rosenthal, R. – Jacobson, L., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.,

- 1968; (trad. it. *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milano, FrancoAngeli, 1972).
- Sacks, H. – Schegloff, E.A. – Jefferson, G., "A simplest systematics for the organization of turn-talking for conversation", *Language*, 50(4), 1974, pp. 696-735.
- Sbisà, M. (a cura di), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- Schatzman, L. – Strauss, A., "Social Class and Modes of Communication", *The American Journal of Sociology*, LX, 4, January, 1955, pp. 329-338.
- Sclavi, M., *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano, Mondadori, 2005.
- Searle, J. R., *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press, 1969; (trad. it. *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992(2) ).
- Simon, J.- Moisan, C., *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Centre national de ressources sur les ZEP, 1998.
- Spears Brown, C., "Bias at school: Perceptions of racial/ethnic discrimination among Latino and European American children", *Cognitive Development*, 21, 2006, pp. 401-419.
- Stake, R., *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.
- Stohr, S – Spano, I., *Scuola e riproduzione dei rapporti sociali*, Verona, Bertani, 1975.
- Subedi, B., "Fostering Critical Dialogue Across Cultural Differences: A Study of Immigrant Teachers' Interventions in Diverse Schools", *Theory and Research in Social Education*, 36, 4, 2008, pp. 413-440.
- Taguieff, P. A., *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, 1988 ; (trad. it. *La forza del pregiudizio. Saggi sul razzismo e sull'antirazzismo*, Bologna, Il Mulino, 1994).
- Taguieff, P. A., *Le racisme. un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Paris, Flammarion, 1997; (trad. it. *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello, 1999).
- Terrieux, J. – Pierre, R. – Babin, N., *Programme Projets Apprentissages pour l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2002.
- Tobin, J., "Quality in Early Childhood Education: An anthropologist's Perspective", *Early Education & Development*, 16, 4, 2005, pp. 421-434.
- Todorov, T., *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Éd. du Seuil, 1989; (trad. it. *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Torino, Einaudi, 1991).
- Tohren, Z., "Attitudes Towards Artwork in the Israeli Kindergarten and the Reproduction of Social Status", *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48, 2, 2007, pp. 172-188.

- Tönnies, F., *Comunità e società*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963.
- Tozzi, M. - Rochex, J. Y., "Apprentissage et socialisation", Centre Régional de Documentation Pédagogique du Languedoc-Roussillon, 2000.
- Traver Marti, J. A. - Garcia Lopez, R., "Construction of a Scale-Questionnaire on the Attitude of the Teaching Staff Against the Educational Innovation Through Techniques of Cooperative Work (CAPIC)", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 1, 2007, pp. 1-13.
- Trentin, R., "Gli atteggiamenti sociali", in Arcuri L. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Trudgill, P., *The Social Differentiation of English in Norwich*, Cambridge, Cambridge University Press, 1974.
- Turco, G. - Plane, S., "L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs", *Pratiques*, novembre, n. 103/104, 1999, pp. 17-25.
- Tylor, E. B., *Alle origini della cultura*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1985.
- Unesco, *Guidelines on Intercultural Education*.
- Uzzell, D. - Davallon, J. - Fontes, P. - Gottesdiener, H. - Jensen, B. - Koefed, J. - Urhenholdt, G. - Vognsen, C., *Children as Catalysts of Environmental Change*, Lisbonne, Institut portugais pour la Promotion de l'environnement, 1997.
- Vertecchi, B., *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Vertecchi, B., "Il contributo delle discipline empirico - sperimentali nella formazione degli insegnanti", in Frabboni, F. - Giovannini, M. L. - Luzzatto, G. (a cura di), *Università e insegnanti. Atti del Convegno in ricordo di Mario Gattullo*, Bologna, Clueb, 2000, pp. 157-159.
- Vertecchi, B., "La didattica inadeguata", *Il Sole-24 ore Scuola*, III, 2, 2001, p. 6.
- Vertecchi, B., "Scuola senza fini", *Scuola e città*, LII, 1, 2001, pp. 4-16.
- Vertecchi, B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Vertecchi, B., *Le sirene di Malthus. Pensieri sulla scuola (2001-2004)*, Roma, Anicia, 2004.
- Vertecchi, B., "La rincorsa del cliente", *Tuttoscuola*, 458, 2007, pp. 42-43.
- Vertecchi, B., "C'è bisogno di insegnanti. Memoria per non so quale governo", *Insegnare*, 1, 2008, pp. 10-11.
- Vertecchi, B., "L'educazione nello spazio e nel tempo", *Insegnare*, Dossier, 2008, p. 2-3.
- Vertecchi, B., Agrusti, G., *Laboratorio di valutazione*, Bari, Laterza, 2008.
- Vertecchi, B., "Quintiliano l'aveva capito", *Tuttoscuola*, XXXVI, 499, 2010, pp. 28-29.
- Vertecchi, B. - Agrusti, G. - Losito, B., *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Villegas, A. M. - Lucas, T., "The Culturally Responsive Teacher", *Education Leadership*, March, 2007, pp. 28-33.
- Visalberghi, A., *Educazione e condizionamento sociale*, Bari, Laterza, 1964.

- Visalberghi, A. (a cura di), *Rousseau, Emilio*, Bari, Laterza, 2008(5); *Émile, ou de l'éducation*, 1762.
- Vygotskij, L. - Lurija A. R., *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, Bari, Laterza, 1997.
- Vygotskij, L., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 2003.
- Watzlawick, P. – Beavin, J. H. – Kackson, D. D., *Pragmatics of Human Communications. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York, W. W. Norton & Co., 1967; (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971).
- Wieviorka, M., *Le racisme, une introduction*, Paris, La Découverte, 1998; (trad. it. *Il razzismo*, Bari, Laterza, 2000).
- Wilkinson, D. - Birmingham, P., *Using Research Instruments. A Guide for Researchers*, London, RoutledgeFalmer, 2003.
- Winkin, Y., *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, De Bœck Université, 1996.
- Yin, K. R., *Case Study Research. Design and Methods*, Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1984.

### **Sitografia**

- Sito del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)
- Sito delle politiche sociali in Emilia Romagna: [www.emiliaromagnasociale.it](http://www.emiliaromagnasociale.it).
- Sito dell'archivio di dati francese "Ac'ADoc": <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/>
- Sito di Eurydice: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)
- Sito del Catalogo italiano dei periodici: <http://www.cib.unibo.it/acnp>
- Sito delle risorse in linea dell'OCSE: <http://puck.sourceoecd.org>
- Sito dell'Istituto Nazionale di Statistica italiano (ISTAT): [www.istat.it](http://www.istat.it)
- Sito dell'Istituto Nazionale di Statistica francese (INSEE): <http://www.insee.fr/>
- Site del Comune di Reggio Emilia: [www.municipio.re.it](http://www.municipio.re.it)
- Sito dell'Unesco: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Sito di informazione: [www.lavoce.info](http://www.lavoce.info)

## **Allegati**

### **Allegato n. 1 – Gli strumenti di rilevazione**



**Università degli Studi Roma Tre**

**Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica**

**École Doctorale Internationale  
"Culture, éducation, communication"**  
Dottorato di Ricerca in Innovazione e valutazione  
dei sistemi di istruzione

**Université d'Avignon et des Pays  
de Vaucluse**

**Laboratoire Culture et Communication**

**École Doctorale Internationale  
"Culture, éducation, communication"**  
Doctorat de Recherche en Sciences de la  
Communication

### Data della somministrazione

<b>3</b>	<b>Febbraio</b>	<b>2010</b>
Giorno	Mese	

## QUESTIONARIO Insegnante

**Paese**

**Italia**

**Città**

**Reggio Emilia**

**Natura giuridica della scuola**

**Scuola statale**

**Ubicazione della scuola**

*Barrare la voce che interessa*

Scuola di città

Scuola del forese

**Gentile Insegnante,**

in un momento di rapidi cambiamenti demografici e culturali, riteniamo fondamentale cercare di comprendere come i sistemi di istruzione interagiscano con tali mutamenti.

Lo scopo del questionario che si appresta a compilare è quello di mettere in luce e analizzare il ruolo della scuola dell'infanzia nell'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata e, in particolare, di riflettere sulle metodologie e le pratiche didattiche, sulla formazione professionale dell'insegnante e sui rapporti di collaborazione con le famiglie e le altre figure professionali.

**Questo questionario non intende valutare l'insegnante che lo compila**, in quanto le risposte non vengono associate ad una specifica persona.

All'interno del questionario si trovano diverse tipologie di domande: alcune le chiederanno di esprimere il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto a certe affermazioni; altre di specificare la frequenza con cui si verificano determinate azioni e altre ancora di esprimere il grado di importanza attribuito a certe situazioni. Le chiediamo di rispondere a tutte le domande facendo riferimento **alla sua esperienza professionale e alla sezione nella quale insegna durante l'anno scolastico 2009/2010**.

Le sue risposte ci aiuteranno a rilevare la situazione di integrazione nella scuola dell'infanzia al fine di poter riflettere insieme per progettare eventuali miglioramenti.

Il tempo necessario alla compilazione del questionario è di circa 30 minuti.

Le assicuriamo che le sue risposte saranno trattate in maniera del tutto riservata.

La ringraziamo per il tempo dedicato alla compilazione.

### Metodologie e strategie didattiche

**1. Indichi con quale frequenza all'interno della sua sezione utilizza le seguenti metodologie didattiche.**  
*Indicare una risposta per riga.*

	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
1. attività in piccoli gruppi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. discussione nel grande gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. gioco come strategia educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. aiuto reciproco tra bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. schede didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Indichi in quale misura ritiene importante utilizzare le seguenti strategie didattiche per favorire l'acquisizione di una buona padronanza della lingua italiana nei bambini/nelle bambine immigrati/immigrate o di famiglia immigrata.**  
*Indicare una risposta per riga.*

	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. favorire il maggior numero di scambi verbali tra i bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. cambiare il modo di insegnare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. creare gruppi di livello o di necessità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. chiedere ai genitori di esprimersi in italiano in famiglia per favorire l'apprendimento da parte del bambino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. utilizzare il linguaggio verbale e integrarlo con altri linguaggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Indichi in quale misura ritiene importante fare riflettere i bambini/le bambine sui seguenti aspetti della vita in sezione.**  
*Indicare una risposta per riga.*

	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. la disposizione dei banchi e dei materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. le regole della vita in sezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la comprensione dei comportamenti non verbali della comunicazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la spiegazione delle diverse pratiche didattiche come le routine, l'utilizzo dei diversi spazi, cure e igiene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>4. Indichi con quale frequenza utilizza le seguenti strategie per favorire nei bambini/nelle bambine l'apprendimento delle regole della vita in sezione.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
1. dare regole precise ai bambini sul comportamento da tenere a scuola (ad esempio, come si cammina, come si sta seduti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. dare regole precise ai bambini su come si accede ai materiali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. lasciare i bambini liberi di giocare in sezione e di usare i giocattoli disponibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. utilizzare un bambino come "responsabile di sezione" per controllare il rispetto delle regole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. leggere ai bambini racconti o favole per mostrare degli esempi di rispetto delle regole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. attribuire punizioni ai bambini dopo averli richiamati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. dare delle ricompense	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>5. Indichi in quale misura ritiene condivisibili i seguenti tipi di punizioni.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
	4	3	2	1
1. gesti e parole di disapprovazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. gesti e parole che provocano vergogna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. allontanare il bambino dall'attività o dal gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>6. Indichi in quale misura le seguenti condizioni possono favorire l'integrazione di bambini/bambine immigrati/immigrate o di famiglia immigrata.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
1. la presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. il coinvolgimento delle famiglie in feste multiculturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la possibilità per l'alunno di parlare della propria cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. la presenza a scuola di un mediatore culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. la possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Indichi in quale misura ritiene importante che il bambino immigrato o di famiglia immigrata, che può avere differenti abitudini, si adegui:**

*Indicare una risposta per riga.*

	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. alle pratiche igieniche della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. alle regole di alimentazione della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. alle regole di comportamento della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. al nostro modo di vestire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### La comunicazione con i bambini

<b>8. Nelle sue pratiche di insegnamento, quando comunica con i bambini/con le bambine, indichi in quale misura considera importante:</b> <i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. fornire ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. accogliere eventuali forme linguistiche dialettali dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. riprendere i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>9. Indichi in quale misura, per comunicare con i bambini/le bambine, ritiene importante variare:</b> <i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. la voce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la mimica facciale (ad esempio, strizzare gli occhi, aggrottare la fronte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la postura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la gestualità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. il contatto fisico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>10. Indichi con quale frequenza:</b> <i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
1. consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. gioca con i bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Le osservazioni e i giudizi degli insegnanti**

<b>11. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni riguardanti i bambini immigrati o di famiglia immigrata.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
	4	3	2	1
1. a scuola l'apprendimento della lingua italiana da parte di chi ha una scarsa padronanza di essa dovrebbe avere la priorità sugli altri apprendimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. il rapido apprendimento della lingua italiana dovrebbe costituire la priorità per i bambini che hanno una scarsa padronanza di essa, anche se questa può comportare la perdita della capacità di parlare la lingua madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. un bambino che ha una scarsa padronanza della lingua italiana dovrebbe frequentare una sezione inferiore rispetto a quella corrispondente alla sua età anagrafica finché non avrà acquisito una sufficiente padronanza linguistica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>12. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
	4	3	2	1
1. se vi fosse la possibilità, bambini di età diverse dovrebbero frequentare sezioni diverse perché hanno interessi e necessitano di stimoli differenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la presenza nelle sezioni di maschi e femmine favorisce il mantenimento della disciplina perché le femmine sono più tranquille e i maschi sono più irrequieti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. una sezione eterogenea per provenienza socio-culturale rende difficoltosa la possibilità del raggiungimento degli obiettivi da parte dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. è necessario che l'insegnante si preoccupi qualora un bambino giochi con giochi non corrispondenti al suo genere (ad esempio, bambine con giochi violenti o bambini con giochi da femmina)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Indichi secondo lei qual è l'importanza delle seguenti qualità per l'accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata da parte degli insegnanti.				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
Qualità cognitive				
1. la memoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. l'intelligenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la volontà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la padronanza della lingua italiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. l'impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualità di tipo scolastico				
6. l'ordine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. l'attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. la motivazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. l'autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. la vivacità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. lo spirito di iniziativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. la fiducia in sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualità morali				
13. la buona educazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. la sincerità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. la gratitudine intesa come riconoscenza nei confronti dell'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualità relazionali				
16. la simpatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. la gentilezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. la sensibilità verso le altre persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. la tranquillità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. il carattere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>14. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
	4	3	2	1
1. la buona volontà del bambino non è sufficiente per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Deve anche possedere delle qualità personali innate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. i bambini che provengono da ambienti svantaggiati sono meno sensibili all'emulazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. i bambini che provengono da ambienti svantaggiati sono più indisciplinati degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. i bambini che provengono da ambienti svantaggiati hanno difficoltà a raggiungere gli obiettivi della programmazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>15. Indichi in quale misura, dal suo punto di vista, i seguenti caratteri distintivi del bambino/della bambina possono far pensare alla sua appartenenza a una determinata classe sociale.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
1. l'abbigliamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. l'igiene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la capacità di ascolto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. il grado di attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. il tipo di comportamento assunto a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. il tipo di giochi condotti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. le capacità linguistiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>16. Indichi in quale misura il raggiungimento degli obiettivi da parte dei bambini/delle bambine di una sezione dipende:</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
1. dalla quantità di lavoro che l'insegnante propone ai bambini a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. dalla severità dell'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. dal tipo di utenza che frequenta la sezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. dalle capacità personali del bambino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. dall'assenza di alunni che provengono da ambienti svantaggiati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>17. Indichi in quale misura, nel giudizio che esprime sul bambino/sulla bambina, si affida ai seguenti elementi.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
1. alle prove "cognitive" come schede e/o prodotti dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. all'osservazione sistematica dei bambini mediante l'utilizzo di griglie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. alla capacità di espressione orale del bambino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. alla sua esperienza professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>18. Indichi in quale misura le provoca disagio un bambino/una bambina che:</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto disagio	Abbastanza disagio	Poco disagio	Per niente disagio
	4	3	2	1
1. ha l'orecchino, se si tratta di un maschio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ha un cattivo odore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. è vestito come un adulto (ad esempio, una bambina vestita con minigonna)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. indossa vestiti non puliti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. è maleducato (ad esempio, non saluta, risponde in modo sgarbato, si comporta male in classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### La famiglia del bambino

<b>19. Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
	4	3	2	1
1. è difficile ottenere una forma fonetica corretta di espressione da bambini che in famiglia parlano solo il dialetto o la lingua d'origine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. i genitori immigrati non sono interessati ai progressi del figlio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. i genitori immigrati sono poco presenti nella vita di sezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>20. Indichi in quale misura ritiene importante acquisire le seguenti informazioni sulle famiglie dei bambini:</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. la composizione del nucleo familiare (ad esempio, famiglia monoparentale, ovvero con un unico genitore, oppure famiglia nucleare, ovvero con due genitori)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. le abitudini linguistiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la storia personale di immigrazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. eventuali situazioni di disagio materiale (ad esempio, abitazione inadeguata)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. eventuali situazioni di disagio sociale (ad esempio, carenze igieniche, situazioni di maltrattamento del bambino)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>21. Indichi in quale misura i seguenti elementi relativi alla famiglia concorrono a influenzare il suo comportamento nei confronti del bambino/della bambina.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
1. la professione dei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. il titolo di studio dei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. il livello di padronanza della lingua italiana dei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. l'origine socio-culturale dei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. lo status socio – economico della famiglia (rilevato, ad esempio, dal tipo di automobile posseduta, dall'abbigliamento del bambino e dei genitori..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### La formazione professionale dell'insegnante

<b>22. Indichi in quale misura le seguenti esperienze hanno influenzato le sue pratiche relative all'integrazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata.</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	4	3	2	1
1. l'attività di studio alla scuola superiore e/o all'università	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la partecipazione a corsi di aggiornamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. il vissuto scolastico pregresso in qualità di studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la professione di insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>23. In quale misura ritiene importante che l'insegnante debba possedere competenze in relazione:</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
	4	3	2	1
1. alle strategie per l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. alla conoscenza delle abitudini legate alle diverse culture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. alle strategie per la gestione nonviolenta dei conflitti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. alle strategie per la cooperazione in sezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Rapporti di collaborazione

<b>24. Indichi con quale frequenza dialoga sui temi dell'immigrazione e dello svantaggio con...</b>				
<i>Indicare una risposta per riga.</i>				
	Sempre o quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Mai o quasi mai
	4	3	2	1
1. i colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. i genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. il dirigente scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. i servizi sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. personale specializzato (per esempio, dell'azienda USL, del Comune)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Informazioni generali

<b>25. Genere</b>		
Maschio	<input type="checkbox"/>	1
Femmina	<input type="checkbox"/>	2

<b>26. Età</b>		
40 anni o meno	<input type="checkbox"/>	1
41 anni o più	<input type="checkbox"/>	2

<b>27. Qual è il titolo di studio che ha conseguito?</b> <i>Indicare il titolo di studio più elevato.</i>		
Scuola secondaria superiore	<input type="checkbox"/>	1
Scuola magistrale/Istituto magistrale/Liceo psicopedagogico	<input type="checkbox"/>	2
Laurea triennale – Indicare quale _____	<input type="checkbox"/>	3
Laurea specialistica/magistrale – Indicare quale _____	<input type="checkbox"/>	4
Diploma di specializzazione per il sostegno	<input type="checkbox"/>	5
Laurea in Scienze della Formazione Primaria	<input type="checkbox"/>	6
Master o perfezionamento	<input type="checkbox"/>	7
Dottorato di ricerca	<input type="checkbox"/>	10

<b>28. Calcolando anche il presente anno scolastico, da quanto tempo presta servizio nella scuola dell'infanzia?</b> <i>Consideri sia gli anni di ruolo sia quelli di pruruolo.</i>		
Fino a 20 anni	<input type="checkbox"/>	1
Da 21 o più anni	<input type="checkbox"/>	2

<b>29. Qual è la tipologia del suo contratto?</b> <i>Indicare una sola risposta.</i>		
Supplenza	<input type="checkbox"/>	1
Contratto a tempo indeterminato	<input type="checkbox"/>	2

<b>30. In quale/i sezione/i insegna nell'anno scolastico 2009/2010?</b>		
Nella sezione "mista"	<input type="checkbox"/>	1
Nella sezione dei piccoli, 3 anni	<input type="checkbox"/>	2
Nella sezione dei medi, 4 anni	<input type="checkbox"/>	3
Nella sezione dei grandi, 5 anni	<input type="checkbox"/>	4

<b>31. Con quale modalità organizzativa?</b> <i>Indicare una sola risposta.</i>		
Sezione a orario antimeridiano	<input type="checkbox"/>	1
Sezione a orario antimeridiano e pomeridiano	<input type="checkbox"/>	2

<b>32. Nel corso della sua carriera di insegnante quali tra i seguenti corsi di aggiornamento ha seguito?</b>		
Corsi per l'apprendimento dell'italiano come L2	<input type="checkbox"/>	1
Corsi sulle strategie di comunicazione verbale	<input type="checkbox"/>	2
Corsi sulle strategie di comunicazione non verbale	<input type="checkbox"/>	3
Corsi per l'integrazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata	<input type="checkbox"/>	4

<b>33. Quali tra i seguenti progetti sono attivati nel corrente anno scolastico nella sezione nella quale insegna?</b>		
Nessuno	<input type="checkbox"/>	1
Progetti per l'apprendimento della lingua italiana per gli alunni non italofofoni	<input type="checkbox"/>	2
Progetti per lo sviluppo logico e/o sintattico per tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	3
Progetti per l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata	<input type="checkbox"/>	4
Progetti di relazione con le famiglie	<input type="checkbox"/>	5

<b>34. Nell'anno scolastico in corso, nella sezione in cui insegna, sono presenti bambini immigrati o di famiglia immigrata?</b> <i>Indicare una sola risposta.</i>		
Nessuno	<input type="checkbox"/>	1
Da 1 a 5	<input type="checkbox"/>	2
Da 6 a 10	<input type="checkbox"/>	3
Da 11 a 15	<input type="checkbox"/>	4
Da 16 a 20	<input type="checkbox"/>	5
Da 21 o più bambini	<input type="checkbox"/>	6

**Grazie per aver compilato il questionario!**



**Università degli Studi Roma Tre**

**Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica**

**École Doctorale Internationale  
"Culture, éducation, communication"**  
Dottorato di Ricerca in Innovazione e valutazione  
dei sistemi di istruzione

**Université d'Avignon et des Pays  
de Vaucluse**

**Laboratoire Culture et Communication**

**École Doctorale Internationale  
"Culture, éducation, communication"**  
Doctorat de Recherche en Sciences de la  
Communication

**Date d'administration**

<b>25</b>	<b>janvier</b>	<b>2010</b>
Jour	Mois	

## **QUESTIONNAIRE Enseignant/Enseignante**

<b>Pays</b>	<input type="text" value="France"/>
<b>Ville</b>	<input type="text" value="Avignon"/>
<b>Nom de l'école</b>	<input type="text"/>
<b>Statut juridique de l'école</b>	<input type="text"/>
<b>Emplacement de l'école</b> <i>Barrer la case correspondante</i>	Centre de la ville <input type="checkbox"/> Zone périphérique <input type="checkbox"/>

**Cher Enseignant/Chère Enseignante,**

nos pays connaissant actuellement de rapides changements démographiques et culturels, nous estimons fondamental d'essayer de comprendre comment les systèmes d'instruction interagissent avec de tels changements.

Le but du questionnaire que vous vous apprêtez à remplir est de mettre en lumière et d'analyser le rôle de l'école maternelle dans l'intégration des élèves immigrés ou issus d'immigration et, en particulier, de réfléchir sur les méthodologies et les pratiques didactiques, sur la formation professionnelle de l'enseignant/enseignante et sur la collaboration avec les familles et les autres figures professionnelles.

**Ce questionnaire ne veut pas du tout évaluer l'enseignant/l'enseignante qui le remplit**, étant donné que les réponses ne sont pas associées à une personne en particulier.

À l'intérieur du questionnaire, il y a différents types de questions : certaines vous demanderont d'exprimer votre degré d'accord ou de désaccord par rapport à certaines affirmations ; d'autres de préciser la fréquence avec laquelle des actions déterminées ont lieu et d'autres encore d'exprimer le degré d'importance attribué à certaines situations.

Nous vous demandons de répondre à toutes les questions en vous référant **à votre expérience professionnelle et à la section dans laquelle vous enseignez au cours de l'année scolaire 2009/2010.**

Vos réponses nous aideront à constater la situation d'intégration dans l'école maternelle afin de pouvoir réfléchir ensemble sur d'éventuelles améliorations.

Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire est d'environ 30 minutes.

Nous vous assurons que vos réponses seront traitées de manière strictement confidentielle.

Nous vous remercions pour le temps consacré à renseigner ce questionnaire.

### Méthodologies et stratégies didactiques

**1. Indiquez avec quelle fréquence à l'intérieur de votre section vous utilisez les méthodologies didactiques suivantes.**  
*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Toujours ou presque toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais ou presque jamais
	4	3	2	1
1. activités en petits groupes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. discussion avec toute la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. jeu comme stratégie éducative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. aide réciproque entre les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. fiches didactiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Indiquez dans quelle mesure vous jugez important d'utiliser les stratégies didactiques suivantes pour favoriser l'acquisition d'une bonne maîtrise de la langue française chez les élèves immigrés ou issus d'immigration.**  
*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
1. favoriser le plus grand nombre d'échanges verbaux entre les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. changer votre façon d'enseigner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. créer des groupes de niveau ou de besoin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. demander aux parents de s'exprimer en français à la maison pour favoriser l'apprentissage de la part de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. utiliser le langage non verbal et l'intégrer avec les autres langages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Indiquez dans quelle mesure vous jugez important de faire réfléchir les élèves sur les aspects suivants de la vie en classe.**  
*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
1. la disposition des tables et des matériels didactiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. les règles de la vie en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la compréhension des comportements non verbaux de la communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. l'explication des différentes pratiques didactiques comme les rituels, l'utilisation des différents espaces, soins et hygiène	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>4. Indiquez avec quelle fréquence vous utilisez les stratégies suivantes pour favoriser chez les élèves l'apprentissage des règles de vie en classe.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Toujours ou presque toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais ou presque jamais
	4	3	2	1
1. donner des règles précises aux élèves sur le comportement à avoir à l'école (par exemple, comment on marche, on reste assis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. donner des règles précises aux élèves sur l'accès aux matériels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. laisser les élèves libres de jouer en classe et utiliser les jouets disponibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. utiliser un élève comme « responsable du groupe de travail » pour contrôler le respect des règles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. lire aux élèves des contes ou des fables pour leur montrer quelques règles à respecter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. donner des punitions aux élèves après les avoir repris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. donner des récompenses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>5. Indiquez dans quelle mesure vous vous ralliez aux types de punitions suivants.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
	4	3	2	1
1. gestes et mots de désapprobation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. gestes et mots qui provoquent la honte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. éloigner l'élève de l'activité ou du jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>6. Indiquez dans quelle mesure les conditions suivantes peuvent favoriser l'intégration des élèves immigrés ou issus d'immigration.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Tout à fait favoriser	Assez favoriser	Peu favoriser	Pas du tout favoriser
	4	3	2	1
1. la présence dans la classe et/ou l'école de livres interculturels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la présence dans la classe et/ou l'école d'une bibliothèque multiculturelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. l'implication des familles lors des fêtes multiculturelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la possibilité pour l'élève de parler de sa propre culture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. la présence dans l'école d'un médiateur culturel (en Italie, le médiateur culturel est une personne qui favorise la liaison entre la société d'origine de l'immigré et la société d'accueil)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. la possibilité d'avoir dans l'école un enseignant/une enseignante pour les élèves immigrés ou issus d'immigration qui peut favoriser leur intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>7. Indiquez dans quelle mesure vous jugez important que l'élève immigré ou issu d'immigration, qui peut avoir des habitudes différentes, se conforme :</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
1. aux règles d'hygiène de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. aux règles d'alimentation de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. aux règles de comportement de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. à notre façon de s'habiller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### La communication avec les élèves

<b>8. Dans vos pratiques d'enseignement, quand vous communiquez avec les élèves, indiquez dans quelle mesure vous jugez important de :</b> <i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
1. utiliser la reformulation des réponses des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. fournir aux élèves la possibilité de corriger ce que disent leurs camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. accueillir les éventuelles formes linguistiques dialectales des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. reprendre les élèves qui interrompent et interviennent lorsque ce n'est pas leur tour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>9. Indiquez dans quelle mesure, pour communiquer avec les élèves, vous jugez important de changer :</b> <i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
1. la tonalité de la voix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. votre mimique faciale (par exemple, cligner des yeux, froncer le front)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. de posture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la gestuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. le contact physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>10. Indiquez avec quelle fréquence :</b> <i>Cocher une seule réponse.</i>				
	Toujours ou presque toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais ou presque jamais
	4	3	2	1
1. vous consolez les élèves qui pleurent après le départ des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. vous jouez avec les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. vous caressez les élèves pour les encourager à travailler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. vous vous approchez des élèves quand vous devez attirer leur attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Les observations et les jugements des enseignants/enseignantes

<b>11. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes concernant les élèves immigrés ou issus d'immigration.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
	4	3	2	1
1. à l'école, l'apprentissage de la langue française de la part de ceux qui ont une maîtrise insuffisante de la langue devrait avoir la priorité sur les autres apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. l'apprentissage rapide de la langue française devrait constituer la priorité chez les élèves qui en ont une maîtrise insuffisante, même si cela peut provoquer la perte de la capacité de parler sa propre langue maternelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. un élève qui a une maîtrise insuffisante de la langue française devrait fréquenter une classe inférieure par rapport à celle correspondant à son âge, tant qu'il n'aura pas acquis une maîtrise suffisante de la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>12. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
	4	3	2	1
1. si cela était possible, les élèves d'âges différents ne devraient pas fréquenter la même section parce qu'ils ont des intérêts différents et ont besoin de stimulations différentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. la présence dans les sections de garçons et de filles favorise le maintien de la discipline parce que les filles sont plus calmes et les garçons plus agités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. dans une section hétérogène, en fonction de la provenance socioculturelle, il sera plus difficile pour les élèves d'atteindre des objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. il faut que l'enseignant/enseignante s'inquiète lorsqu'un élève joue avec des jeux qui ne correspondent pas à son sexe (par exemple, des petites filles avec des jeux violents ou des garçons avec des jeux de filles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Indiquez selon vous quelle est l'importance des qualités suivantes pour l'acceptation des élèves immigrés ou issus d'immigration de la part des enseignants.**

*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
<b>Qualités de type cognitif</b>				
1. la mémoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. l'intelligence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la volonté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la maîtrise de la langue française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. l'engagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Qualités de type scolaire</b>				
6. l'ordre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. l'attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. la motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. l'autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. la vivacité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. l'esprit d'initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. la confiance en soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Qualités morales</b>				
13. la bonne éducation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. la sincérité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. la gratitude c'est-à-dire la reconnaissance vis-à-vis de l'enseignant/enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Qualités relationnelles</b>				
16. la sympathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. la gentillesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. la sensibilité vis-à-vis des autres personnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. la tranquillité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. le caractère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>14. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
	4	3	2	1
1. la bonne volonté de l'élève n'est pas suffisante pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il doit par ailleurs détenir des qualités innées personnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. les enfants qui proviennent de milieux défavorisés sont moins sensibles à l'émulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. les élèves qui proviennent de milieux défavorisés sont plus indisciplinés que les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. les élèves qui proviennent de milieux défavorisés ont des difficultés à atteindre les objectifs du programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>15. Indiquez dans quelle mesure, de votre point de vue, les caractères distinctifs suivants de l'élève peuvent faire penser à l'appartenance à une classe sociale déterminée.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
	4	3	2	1
1. l'habillement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. l'hygiène	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la capacité d'écoute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. le degré d'attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. le type de comportement pris à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. le type de jeux menés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. les capacités linguistiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>16. Indiquez dans quelle mesure la réalisation des objectifs de la part des élèves d'une classe dépend :</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
	4	3	2	1
1. de la quantité de travail que l'enseignant/enseignante propose aux élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. de la sévérité de l'enseignant/enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. du type d'élèves fréquentant la section	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. des capacités personnelles de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. de l'absence d'élèves provenant de milieux défavorisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Indiquez dans quelle mesure vous êtes mal à l'aise si un élève :***Cocher une seule réponse par ligne.*

	Tout à fait mal à l'aise	Assez mal à l'aise	Peu mal à l'aise	Pas du tout mal à l'aise
	4	3	2	1
1. a une boucle d'oreille, s'il s'agit d'un garçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a une mauvaise odeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. est habillé comme un adulte (par exemple, une fille en mini-jupe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. porte des vêtements pas propres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. est malpoli (par exemple, il ne salue pas, il répond mal, il se comporte mal en classe...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### La famille de l'élève

<b>18. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
	4	3	2	1
1. il est difficile d'obtenir une bonne façon de s'exprimer de la part des élèves qui en famille parlent uniquement le dialecte ou la langue d'origine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. les parents immigrés ne sont pas intéressés par les progrès de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. les parents immigrés sont peu présents dans la vie de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>19. Indiquez dans quelle mesure vous jugez important d'acquérir les informations suivantes sur les familles des élèves :</b>				
<i>Cocher une seule réponse par ligne.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
6. la composition du noyau familial (par exemple, famille monoparentale, c'est-à-dire avec un seul parent, ou famille nucléaire, c'est-à-dire avec deux parents)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. les habitudes linguistiques de la famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. l'histoire personnelle du migrant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. éventuelles situations de malaise matériel (par exemple, habitation inadéquate)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. éventuelles situations de malaise social (par exemple, carences hygiéniques, situations de maltraitance de l'enfant)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### La formation professionnelle de l'enseignant/enseignante

**20. Indiquez dans quelle mesure les expériences suivantes ont influencé vos pratiques relatives à l'intégration des élèves immigrés ou issus d'immigration.**  
*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
	4	3	2	1
5. l'activité d'étude au lycée/école normale d'Instituteur/I.U.F.M./université	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. la participation aux stages pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. l'expérience scolaire précédente en qualité d'étudiant/étudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. la profession d'enseignant/enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Indiquez dans quelle mesure vous pensez qu'il est important que l'enseignant/enseignante doive posséder des compétences par rapport :**  
*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
	4	3	2	1
5. aux stratégies pour l'intégration des élèves immigrés ou issus d'immigration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. à la connaissance des habitudes liées aux différentes cultures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. aux stratégies pour la gestion non-violente des conflits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. aux stratégies pour la coopération en section	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Rapports de collaboration

**22. Indiquez avec quelle fréquence vous dialoguez sur les thèmes de l'immigration et du handicap avec...**  
*Cocher une seule réponse par ligne.*

	Toujours ou presque toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais ou presque jamais
	4	3	2	1
1. les collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. le directeur/la directrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. les services sociaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. le personnel spécialisé (par exemple, médecine scolaire, PMI)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Informations générales

<b>1. Sexe</b>		
Masculin	<input type="checkbox"/>	1
Féminin	<input type="checkbox"/>	2

<b>2. Age</b>		
40 ans ou moins	<input type="checkbox"/>	1
41 ans ou plus	<input type="checkbox"/>	2

<b>3. Quel est votre niveau d'étude ?</b> <i>Indiquer le niveau d'étude le plus élevé.</i>		
Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	1
Ecole Normale d'instituteurs	<input type="checkbox"/>	2
I.U.F.M.	<input type="checkbox"/>	3
Supérieur 1 <sup>er</sup> cycle (à préciser) _____	<input type="checkbox"/>	4
Supérieur 2 <sup>eme</sup> cycle (à préciser) _____	<input type="checkbox"/>	5
Diplôme de spécialisation pour le soutien scolaire	<input type="checkbox"/>	6
Doctorat de recherche	<input type="checkbox"/>	7

<b>4. En calculant, même l'année scolaire en cours, depuis combien de temps enseignez-vous à l'école maternelle ?</b> <i>Vous devez considérer aussi bien les années comme professeur titulaire ou non.</i>		
20 ans ou moins	<input type="checkbox"/>	1
Depuis plus de 20 ans	<input type="checkbox"/>	2

<b>5. Quelle est la typologie de votre contrat ?</b> <i>Cocher une seule réponse.</i>		
Suppléance	<input type="checkbox"/>	1
Contrat à durée indéterminée	<input type="checkbox"/>	2

<b>6. Dans quelle section enseignez-vous actuellement (année scolaire 2009/2010) ?</b>		
Dans la section "mixte" (par exemple, 3 ans et 4 ans et/ou 5 ans)	<input type="checkbox"/>	1
Dans la petite section, 3 ans	<input type="checkbox"/>	3
Dans la moyenne section, 4 ans	<input type="checkbox"/>	4
Dans la grande section, 5 ans	<input type="checkbox"/>	5



<b>7. Avec quelle modalité d'organisation ?</b> <i>Cocher une seule réponse.</i>		
Section horaire du matin (mi-temps)	<input type="checkbox"/>	1
Section horaire du matin et de l'après-midi (temps complet)	<input type="checkbox"/>	2

<b>8. Au cours de votre carrière d'enseignant/enseignante, quels stages portant sur les thèmes suivants avez-vous suivis ?</b>		
Cours pour l'apprentissage du français comme langue étrangère	<input type="checkbox"/>	1
Cours sur les stratégies de communication verbale	<input type="checkbox"/>	2
Cours sur les stratégies de communication non verbale	<input type="checkbox"/>	3
Cours pour l'intégration des élèves immigrés ou issus d'immigration	<input type="checkbox"/>	4

<b>9. Quels sont les projets mis en route cette année dans la section où vous enseignez ?</b>		
Aucun projet	<input type="checkbox"/>	1
Projets pour l'apprentissage de la langue française pour les élèves non francophones	<input type="checkbox"/>	2
Projets pour le développement logique et/ou syntaxique pour tous les élèves	<input type="checkbox"/>	3
Projets pour l'intégration des élèves immigrés ou issus d'immigration	<input type="checkbox"/>	4
Projets de relation avec les familles	<input type="checkbox"/>	5

<b>10. Dans la section où vous enseignez cette année, avez-vous des élèves immigrés ou issus d'immigration ?</b> <i>Cocher une seule réponse.</i>		
Aucun	<input type="checkbox"/>	1
De 1 à 5	<input type="checkbox"/>	2
De 6 à 10	<input type="checkbox"/>	3
De 11 à 15	<input type="checkbox"/>	4
De 16 à 20	<input type="checkbox"/>	5
Plus de 20 élèves étrangers	<input type="checkbox"/>	6

**Merci pour avoir renseigné ce questionnaire !**

## Gli ambiti di osservazione

<b>Contesto fisico</b>
1. Come è disposto lo spazio interno alla sezione?
2. Come è disposto lo spazio esterno alla sezione?
3. Qual è la posizione dell'insegnante rispetto ai bambini nei diversi momenti della giornata scolastica?
4. Come sono disposti i bambini all'interno degli spazi nei diversi momenti della giornata scolastica?
5. Le routine sono rigidamente definite o sono flessibili?

Tavola 1

<b>Metodologie e strategie didattiche</b>
1. I bambini sono coinvolti nell'organizzazione delle attività e degli spazi?
2. In che modo viene favorito l'apprendimento delle regole?
3. Si enunciano regole precise sui comportamenti da tenere?
4. Si lasciano i bambini liberi di giocare?
5. Si utilizzano premi e rinforzi?
6. Si utilizzano attività che abbiano lo scopo di fare stare in silenzio i bambini?
<u>Integrazione</u>
7. È presente un mediatore culturale?
8. È presente una biblioteca interculturale/multiculturale?
9. Si coinvolgono le famiglie in feste multiculturali?
10. Come si affrontano le diverse abitudini (alimentari, igieniche, regole di comportamento, modo di vestire) dei bambini stranieri?

Tavola 2

<b>La comunicazione con i bambini</b>
<u>La comunicazione nel grande gruppo</u>
1. Le modalità di interazione nel grande gruppo sono regolate dall'insegnante?
2. C'è competizione tra i bambini nel rispondere?
3. Utilizza la strategia della risposta riflesso?
4. Apprezza a voce alta ciò che dicono i bambini o li rimprovera davanti ai compagni?
5. Accoglie le forme di italiano/francese non corrette?
6. Fornisce ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni?
7. Accoglie eventuali forme linguistiche dialettali dei bambini?
8. Riprende i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno?
9. Gioca con i bambini nei momenti formali e/o informali?
<u>Momento dell'accoglienza</u>
10. L'insegnante saluta i bambini?
11. Permette loro di avvicinarsi?
12. Li consola se piangono?
<u>Aspetti non verbali della comunicazione</u>
13. Nel comunicare con i bambini l'insegnante varia la voce, la gestualità, la mimica facciale?
14. L'insegnante varia la postura e il contatto fisico?
15. Si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione?
16. Carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere un'attività?

Tavola 3

<b>Le qualità</b>
1. L'insegnante richiama con i bambini l'importanza di alcune tra le qualità cognitive (ad esempio, la padronanza della lingua italiana/della lingua francese)?
2. L'insegnante richiama con i bambini l'importanza di alcune tra le qualità scolastiche (ad esempio, l'ordine, l'attenzione)?
3. L'insegnante richiama con i bambini l'importanza di alcune tra le qualità morali (ad esempio, la buona educazione)?
4. L'insegnante richiama con i bambini l'importanza di alcune tra le qualità relazionali (ad esempio, la tranquillità)?

Tavola 4

## Il diario di osservazione

**Scuola**.....  
**Sezione**.....  
**Data**.....  
**Orario**.....  
**Luogo**.....  
**Numero di bambini della classe**.....  
**Numero di bambini presenti**.....  
**Insegnante presente**.....  
**Posizione dell'insegnante**.....  
 .....  
**Descrizione dell'attività**.....  
 .....

ORARIO	DESCRIZIONE DEI FATTI	INTERPRETAZIONI FRANCESCA		ALTRE INTERPRETAZIONI	
		Reazioni emotive	Riflessioni teoriche	Conversazioni informali	Interviste formali

Tavola 5

## Intervista

Giorno\_\_\_\_\_

Intervista n.\_\_\_\_\_

Città\_\_\_\_\_

Età intervistato\_\_\_\_\_

N. alunni immigrati o di famiglia immigrata in sezione\_\_\_\_\_

Anni di servizio (compresi gli anni di preuolo se superiori ai 6 mesi di servizio)\_\_\_\_\_

**Q1. Indice variare (domanda 9 del questionario) Ritiene che la comunicazione non verbale (ad esempio la variazione della voce, dei gesti, della postura) sia importante per comunicare con i bambini? Se sì, per quale motivo?**

*Q1a. Quando programma le attività da svolgere in sezione, pone più attenzione alla progettazione delle interazioni verbali oppure a quelle non verbali? Sulla base di quali criteri decide?*

*Q1b. È a conoscenza degli aspetti non verbali della comunicazione in relazione alle altre culture?*

*Q1c. Ritiene che tutti i bambini immigrati o di famiglia immigrata comprendano i segnali non verbali da lei utilizzati quando comunica in sezione? Da che cosa lo capisce?*

*In caso di risposta negativa: applica delle strategie per favorirne la comprensione oppure ritiene che comprendano partecipando alle normali attività?*

**Q2. Indice contatto fisico (domanda 10 del questionario) Come deve essere secondo lei la relazione tra insegnante e bambini?**

*Q2a. Quando un bambino piange oppure non vuole svolgere delle attività, lei come reagisce e come si comporta nei suoi confronti? Per quale ragione?*

*Q2b. È a conoscenza delle diverse modalità relazionali tra adulti e bambini che fanno parte di culture diverse da quella occidentale (italiana)? Se sì, quali?*

*Q2c. Partecipa alle attività svolte autonomamente dai bambini, ad esempio nei momenti di gioco libero? Se no, per quale ragione? Se sì, per quale motivo? Se sì, con quale ruolo? Con strategie direttive o non direttive?*

**Q3. Indice qualità (domanda 13 del questionario) Quando deve esprimere una valutazione sui suoi alunni, quali sono i principali indicatori di cui tieni conto?**

*Q3a. Quali sono le principali caratteristiche che sarebbe auspicabile che il bambino immigrato o di famiglia immigrata possieda al suo arrivo a scuola affinché si inserisca nel migliore dei modi in classe?*

*Q3b. Quali sono i principali obiettivi che si pone per fare sì che il bambino immigrato o di famiglia immigrata si integri nel gruppo classe? Con quali strategie?*

*Q3c. Nel questionario che vi avevo somministrato erano state poste alcune domande sull'importanza attribuita alle qualità cognitive dei bambini immigrati o di famiglia immigrata (poi citarle..), alle qualità di tipo scolastico (poi citare..), alle qualità morali (poi citare), alle qualità relazionali (poi citare). Quali tra queste sono quelle più importanti secondo lei? (sia macro indicatori che micro) Perché?*

*Q3d. Che cosa significa secondo lei integrazione a scuola?*

*Q3e. Lei attua delle attività a scuola che favoriscono l'integrazione? Se sì, quali e con quali strategie?*

*Q3f. Dal suo punto di vista, quanto incidono nella riuscita scolastica la natura (ovvero le capacità personali innate acquisite alla nascita) e la cultura (ovvero le capacità della scuola e della società in generale di migliorare la situazione di partenza)?*

**Indice “dialogo” (domanda 24 del questionario) Nell'affrontare le problematiche di una scuola multiculturale lei si sente supportata da altre figure o istituzioni, oppure si trova nelle condizioni di lavorare da sola? Per quale motivo?**

*Q4a. Quali ulteriori supporti sarebbero necessari, dal suo punto di vista, per rispondere meglio alle esigenze di una scuola con sempre più alunni e famiglie in difficoltà?*

*Q4b. Quali sono gli ostacoli, se ce ne sono, nella comunicazione con enti e/o persone nel discutere su questi temi?*

**Q5. Indice “condizioni di svantaggio” (domanda 14 del questionario) Lei ritiene che l'ambiente familiare influenzi il raggiungimento degli obiettivi scolastici da parte del bambino? Perché?**

*Q5a. Lei ritiene che l'ambiente familiare influenzi il comportamento dei bambini a scuola? Perché?*

*Q5b. Nel corso della sua esperienza lei ha osservato delle differenze di comportamento tra i bambini che provengono da ambienti svantaggiati e non?*

*Q5c. Qualora il bambino sia negativamente influenzato vi sono delle strategie per migliorare il raggiungimento degli obiettivi scolastici e del suo comportamento? Perché? Lei attua delle strategie per migliorare il raggiungimento degli obiettivi scolastici e del comportamento? Se sì, quali?*

***Q6. Indice “influenza familiare” (domanda 19 del questionario) Ritiene che i genitori che in famiglia non parlano correttamente l’italiano possano influenzare negativamente il modo di parlare dei bambini?***

*Q6a.* Se sì, questi bambini hanno più difficoltà a capire le consegne a scuola e ad interagire con lei e con i compagni?

*Q6b.* Se sì, cosa può fare la scuola per migliorare tale situazione?

*Q6c.* Nell’ambito della sua classe, lei riesce a progettare delle attività che cerchino di migliorare tale situazione? Se sì, in che modo?

## Entretien

Jour \_\_\_\_\_

Numéro de l'Entretien \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_

Age de la personne interviewée \_\_\_\_\_

Nombre d'élèves immigrés ou issus d'immigration dans la classe \_\_\_\_\_

Années d'enseignement (y compris les années comme professeur titulaire ou non) \_\_\_\_\_

***Q1. Index « changer » (question 9 du questionnaire) Croyez-vous que la communication non verbale (par exemple, le changement de voix, de gestuelle, de posture) soit importante pour communiquer avec les élèves ? Si oui, pour quel motif ?***

*Q1a. Quand vous programmez les activités à développer dans votre classe, vous faites attention au projet des interactions verbales ou bien à celles non verbales ? Sur la base de quels critères vous décidez-vous ?*

*Q1b. Avez-vous connaissance des aspects non verbaux de la communication par rapport aux autres cultures ?*

*Q1c. Croyez-vous que tous les élèves immigrés ou issus d'immigration comprennent les signes non verbaux que vous utilisez pour communiquer dans la classe ? Comment vous le comprenez ?*

*Dans le cas d'une réponse négative : appliquez-vous des stratégies pour en favoriser la compréhension ou pensez-vous qu'ils comprennent en participant aux activités normales ?*

***Q2. Index « contact physique » (question 10 du questionnaire) Comment doit être, selon vous, la relation entre enseignant et élèves ?***

*Q2a. Quand un élève pleure ou lorsqu'il ne veut pas participer aux activités, comment vous réagissez et vous vous comportez envers lui ? Pour quelle raison ?*

*Q2b. Avez-vous connaissance des différentes modalités relationnelles entre les adultes et les enfants qui font partie de cultures différentes de celle occidentale (française) ? Si oui, lesquelles ?*

*Q2c. Participez-vous aux activités menées par les enfants de manière autonome, par exemple durant les jeux libres ? Si non, pour quelle raison ? Si oui, pour quelle raison ? Si oui, avec quel rôle ? Avec des stratégies directives ou non directives ?*

**Q3. Index « qualités » (question 13 du questionnaire) Quand vous devez évaluer vos élèves, quels sont les principaux indicateurs dont vous tenez compte ?**

*Q3a. Quelles sont les principales caractéristiques qui seraient souhaitables que l'enfant immigré ou issu d'immigration possède dès son arrivée à l'école pour qu'il puisse s'intégrer de la meilleure façon possible en classe ?*

*Q3b. Quels sont les principaux objectifs que vous vous fixez pour faire en sorte que l'enfant immigré ou issu d'immigration puisse s'intégrer dans le groupe classe ? Avec quelles stratégies ?*

*Q3c. Dans le questionnaire qui vous a été donné j'avais posé quelques questions sur l'importance attribuée aux qualités cognitives des enfants immigrés ou issus d'immigration (ensuite les citer...), aux qualités de type scolaire (ensuite citer...), aux qualités morales (ensuite citer...), aux qualités relationnelles (ensuite citer...). Quelles sont, selon vous, les plus importantes ? Pourquoi ?*

*Q3d. Qu'est-ce que signifie, selon vous, « intégration » à l'école ?*

*Q3e. Menez-vous des activités à l'école qui favorisent l'intégration ? Si oui, lesquelles et avec quelles stratégies ?*

*Q3f. De votre point de vue, à quel niveau la nature (c'est-à-dire les capacités personnelles innées acquises à la naissance) et la culture (c'est-à-dire les capacités de l'école et de la société en général pour améliorer la situation de départ) pèsent sur la réussite scolaire ?*

**Q4. Index « dialogue » (question 22 du questionnaire) Quand vous affrontez les problématiques d'une école multiculturelle, vous êtes soutenue par d'autres figures ou institutions, ou bien vous travaillez dans ces conditions toute seule ? Pour quel motif ?**

*Q4a. Quels autres supports seraient nécessaires, selon vous, pour mieux répondre aux exigences d'une école avec toujours plus d'élèves et de familles en difficulté ?*

*Q4b. Quels sont les obstacles, s'il y en a, dans la communication avec les organismes et/ou les personnes lorsque vous discutez de ces thèmes ?*

**Q5. Index « conditions de handicap » (question 14 du questionnaire) Vous pensez que le milieu familial influence la réalisation des objectifs scolaires de la part de l'élève ? Pourquoi ?**

*Q5a. Vous croyez que le milieu familial influence le comportement des enfants à école ? Pourquoi ?*

*Q5b. Dans votre expérience avez-vous observé des différences de comportement chez les enfants qui proviennent de milieux défavorisés et non ?*



*Q5c. Au cas où l'enfant serait négativement influencé, il y a des stratégies pour améliorer la réalisation des objectifs scolaires et de son comportement ? Pourquoi ? Réalisez-vous des stratégies pour améliorer la réalisation des objectifs scolaires et du comportement ? Si oui, lesquels ?*

***Q6. Index « influence familial » (question 18 du questionnaire) Croyez-vous que les parents qui en famille ne parlent pas correctement le français puissent influencer négativement la façon de parler des enfants ?***

*Q6a. Si oui, ces enfants ont-ils plus de difficulté à comprendre les consignes à école et à interagir avec vous et avec les copains ?*

*Q6b. Si oui, qu'est-ce que peut faire l'école pour améliorer cette situation ?*

*Q6c. Dans votre classe, réussissez-vous à projeter des activités qui cherchent à améliorer cette situation ? Si oui, de quelle manière ?*

## Allegato n. 2 - Caratteristiche metriche del questionario

### Il coefficiente alfa di Cronbach

#### Scala “condizioni di integrazione”<sup>437</sup>

Alfa di Cronbach = 0.735

La media degli item di questa scala varia da un minimo di 3.08, per il sesto item, ad un massimo di 3.70, per il quarto item. La deviazione standard di tutte le variabili è bassa, in quanto varia da un minimo di 0.492 ad un massimo di 0.862 e ciò indica una bassa variabilità e conseguentemente i valori assunti dalle variabili sono prossimi ai valori medi (tabella 44).

La tabella n. 45 evidenzia che la media delle correlazioni fra gli item è piuttosto elevata e positiva (media=0.327) e presenta una variabilità molto ridotta (varianza=0.020).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) La presenza in sezione e/o a scuola di libri interculturali	3,29	,726	133
2) La presenza in sezione e/o a scuola di una biblioteca multiculturale	3,20	,743	133
3) Il coinvolgimento delle famiglie in feste multiculturali	3,58	,618	133
4) La possibilità per l'alunno di parlare della propria cultura	3,70	,492	133
5) La presenza a scuola di un mediatore culturale	3,29	,858	133
6) La possibilità di avere a scuola un insegnante per i bambini immigrati o di famiglia immigrata che favorisca la loro integrazione	3,08	,862	133

Tab. 44

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,327	,167	,749	,583	4,494	,020	6

Tab. 45

#### Scala “comunicazione non verbale”<sup>438</sup>

Alfa di Cronbach = 0.747

La media dei valori per ogni item è abbastanza elevata in quanto varia da un minimo di 3.08, per il quinto item, ad un massimo di 3.80, per il primo item. La deviazione standard ha valori bassi per tutti gli item, in quanto varia da un minimo di 0.441 ad un massimo di 0.922 e questo indica una scarsa dispersione dei risultati (tab. 46).

La tabella n. 47 evidenzia che la media della correlazione tra gli item è positiva (media=0.409) e presenta una variabilità ridotta (varianza=0.018).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) importanza per comunicare con i bambini variare: la voce	3,80	,441	132
2) importanza per comunicare con i bambini variare: la mimica facciale (ad esempio, strizzare gli occhi, aggrottare la fronte)	3,66	,564	132
3) importanza per comunicare con i bambini variare: la postura	3,45	,713	132
4) importanza per comunicare con i bambini variare: la gestualità	3,59	,592	132
5) importanza per comunicare con i bambini variare: il contatto fisico	3,08	,922	132

Tab. 46

<sup>437</sup> La domanda n. 6 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura le seguenti condizioni possono favorire l’integrazione di bambini/bambine immigrati/immigrate o di famiglia immigrata”. Sono presenti 6 item.

<sup>438</sup> La domanda n. 9 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura, per comunicare con i bambini/le bambine, ritiene importante variare..”. Sono presenti 5 item.

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/m inimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,409	,207	,671	,464	3,236	,018	5

Tab. 47

### Scala “contatto fisico”<sup>439</sup>

Alfa di Cronbach = 0.613

La media di ogni item di questa scala varia da un minimo di 2.36, per il terzo item, ad un massimo di 3.55, per il primo item. La deviazione standard è bassa per tutte le variabili ad eccezione della variabile n. 3 il cui valore ( $\sigma=1.218$ ) indica una variabilità eccessiva (tabella 48).

Le correlazioni tra gli item (tabella 49) della scala non sono molto elevate (media=0.298) e la varianza è ridotta (il valore è 0.003).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) frequenza con cui: consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori	3,55	,727	137
2) frequenza con cui: gioca con i bambini	3,07	,763	137
3) frequenza con cui: carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività	2,36	1,218	137
4) frequenza con cui: si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione	3,28	,661	137

Tab. 48

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/ minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,298	,222	,398	,176	1,795	,003	4

Tab. 49

### Scala “qualità cognitive”<sup>440</sup>

Alfa di Cronbach = 0.866

La media degli item varia da un minimo di 2.55, per il quarto item, ad un massimo di 3.23, per il terzo item, con una deviazione standard che indica un’alta variabilità nell’item 1 ( $\sigma=0.971$ ), nell’item 2 ( $\sigma=0.942$ ) e nell’item 4 ( $\sigma=0.942$ ) (tabella 50).

Per quanto concerne la tabella n. 51, la media della correlazione tra gli item della scala è elevata (media=0.565) e la variabilità è ridotta (varianza=0.013).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) la memoria	2,63	,971	120
2) l'intelligenza	2,56	,942	120
3) la volontà	3,23	,950	120
4) la padronanza della lingua italiana	2,55	,942	120
5) l'impegno	3,19	,973	120

Tab. 50

<sup>439</sup> La domanda n. 10 del questionario è così formulata: “Indichi con quale frequenza..”. Gli item riguardano il contatto dell’insegnante con i bambini. Sono presenti 4 item.

<sup>440</sup> La domanda n. 13 del questionario è così formulata: “Indichi secondo lei qual è l’importanza delle seguenti qualità per l’accettazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata da parte degli insegnanti”. La domanda è suddivisa in quattro scale denominate “qualità cognitive” (5 item), “qualità di tipo scolastico” (7 item), “qualità morali” (3 item) e “qualità relazionali” (5 item).

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,565	,411	,833	,422	2,027	,013	5

Tab. 51

Per quanto riguarda le altre tre scale afferenti alla stessa domanda, queste hanno ottenuto tutte un coefficiente alfa molto elevato. Per ragioni di sinteticità non allegherò le tabelle, ma effettuerò di seguito solo la descrizione dei dati.

#### **Scala “qualità scolastiche”**

Alfa di Cronbach = 0.936

La media delle variabili oscilla da un minimo di 2.47, per il primo item, ad un massimo di 3.32, per il terzo item, con una deviazione standard contenuta che varia da un minimo di 0.876 ad un massimo di 0.987 con l’eccezione del primo item (media=2,47; deviazione standard=0.886).

La media della correlazione tra gli item è elevata (media=0.676) e la variabilità ridotta (varianza=0.006).

#### **Scala “qualità morali”**

Alfa di Cronbach = 0.841

La media delle variabili varia da un minimo di 2.24, per il terzo item, ad un massimo di 2,96, per il primo item. È, quindi, la scala, all’interno della domanda n. 13, ad avere una media più bassa e la deviazione standard più alta, in quanto varia da un minimo di 0.912 ad un massimo di 1.033.

La correlazione fra gli item ha una media elevata (media=0.638) e la variabilità ridotta (varianza=0.006).

#### **Scala “qualità relazionali”**

Alfa di Cronbach = 0.912

Tale coefficiente non aumenterebbe con l’esclusione di item presenti nella scala. La media varia da un minimo di 2.53, per il quarto item, ad un massimo di 2.91, per il terzo item, con una deviazione standard elevata per l’item n. 1 ( $\sigma=0.943$ ), per l’item n. 4 ( $\sigma=0.899$ ) e per l’item n. 5 ( $\sigma=0.942$ ).

Per quanto riguarda la correlazione tra gli item la media è elevata (media=0.676) e la variabilità ridotta (varianza=0.007).

#### **Scala “condizioni di svantaggio”<sup>441</sup>**

Alfa di Cronbach = 0.743

La media delle variabili oscilla da un minimo di 1.70, per il secondo item, ad un massimo di 2.16, per il primo item, con una deviazione standard elevata per tutti gli item e che varia da un valore minimo di 0.714 ad un massimo di 0.813 (tabella 52).

Per quanto riguarda la correlazione fra gli item (tabella 53) la media è positiva e abbastanza elevata (media=0.423) e la variabilità ridotta (varianza=0.011).

<sup>441</sup> La domanda n. 14 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura è d’accordo con le seguenti affermazioni”. Sono presenti 4 item.

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) la buona volontà del bambino non è sufficiente per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Deve anche possedere delle qualità personali innate	2,16	,788	128
2) i bambini che provengono da ambienti svantaggiati sono meno sensibili all'emulazione	1,70	,714	128
3) i bambini che provengono da ambienti svantaggiati sono più indisciplinati degli altri	1,74	,756	128
4) i bambini che provengono da ambienti svantaggiati hanno difficoltà a raggiungere gli obiettivi della programmazione	2,02	,813	128

Tab. 52

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,423	,293	,571	,278	1,947	,011	4

Tab. 53

### Scala "classe sociale"<sup>442</sup>

Alfa di Cronbach = 0.845

La media degli item (tabella 54) varia da un minimo di 2.02, per il terzo item, ad un massimo di 2.92, per il settimo item, con una deviazione standard elevata per tutti gli item ad eccezione dell'item n. 7 che ha il valore inferiore, mentre il valore maggiore è 1.019 per l'item n. 2.

La media della correlazione tra gli item (tabella 55) è elevata e positiva (media=0.438) e la variabilità ridotta (varianza=0.044).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) l'abbigliamento	2,61	,969	127
2) l'igiene	2,41	1,019	127
3) la capacità di ascolto	2,02	,988	127
4) il grado di attenzione	2,03	,975	127
5) il tipo di comportamento assunto a scuola	2,35	,995	127
6) il tipo di giochi condotti	2,17	,924	127
7) le capacità linguistiche	2,92	,878	127

Tab. 54

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,438	,013	,897	,884	67,845	,044	7

Tab. 55

<sup>442</sup> La domanda n. 15 del questionario è così formulata: "Indichi in quale misura, dal suo punto di vista, i seguenti caratteri distintivi del bambino/della bambina possono far pensare alla sua appartenenza a una determinata classe sociale". Sono presenti 7 item.

### Scala “raggiungimento obiettivi”<sup>443</sup>

Alfa di Cronbach = 0.659

La media degli item varia da un minimo di 2.06, per il quinto item, ad un massimo di 3.16, per il quarto item. La deviazione standard è molto elevata per il secondo item ( $\sigma=0.816$ ) e per il quinto item ( $\sigma=0.974$ ) (tabella 56).

La media della correlazione fra gli item (tabella 57) è positiva (media=0.277) e la variabilità è ridotta (varianza=0.018).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) dalla quantità di lavoro dell'insegnante	2,91	,931	129
2) dalla severità dell'insegnante	2,08	,816	129
3) dal tipo di utenza che frequenta la sezione	2,56	,901	129
4) dalle capacità personali del bambino	3,16	,622	129
5) dall'assenza di alunni che provengono da ambienti svantaggiati	2,06	,974	129

Tab. 56

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,277	,121	,584	,463	4,832	,018	5

Tab. 57

### Scala “disagio”<sup>444</sup>

Alfa di Cronbach = 0.728

La media degli item varia (tabella 58) da un minimo di 1.31, per il primo item, ad un massimo di 3.00, per il quinto item. La deviazione standard è bassa per tutti gli item ad eccezione dell'item n. 1 ( $\sigma=0.594$ ) e dell'item n. 3 ( $\sigma=0.847$ ).

La media della correlazione tra gli item (tabella 59) è piuttosto elevata e positiva (media=0,340) e la variabilità ridotta (varianza=0,032).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) ha l'orecchino, se si tratta di un maschio	1,31	,594	132
2) ha un cattivo odore	2,78	,841	132
3) è vestito come un adulto (ad esempio, una bambina vestita con minigonna)	2,02	,847	132
4) indossa vestiti non puliti	2,68	,859	132
5) è maleducato (ad esempio, non saluta, risponde in modo sgarbato, si comporta male in classe)	3,00	1,011	132

Tab. 58

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,340	,066	,695	,629	10,468	,032	5

Tab. 59

<sup>443</sup> La domanda n. 16 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura il raggiungimento degli obiettivi da parte dei bambini/delle bambine di una sezione dipende..”. Sono presenti 5 item.

<sup>444</sup> La domanda n. 18 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura le provoca disagio un bambino/una bambina che..”. Sono presenti 5 item.

### Scala “influenza familiare”<sup>445</sup>

Alfa di Cronbach = 0.692

La media delle variabili varia da un minimo di 1.71, per il primo item, ad un massimo di 2.79, per il secondo item, con una deviazione standard eccessivamente elevata per il secondo item ( $\sigma=0,818$ ) e per il terzo ( $\sigma=0.909$ ) (tabella 60).

La media della correlazione tra gli item (tabella 61) è positiva (media=0.434) e la variabilità ridotta (varianza=0.015).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) E' difficile ottenere una forma fonetica corretta di espressione da bambini che in famiglia parlano solo il dialetto o la lingua d'origine	2,79	,947	135
2) I genitori immigrati non sono interessati ai progressi del figlio	1,71	,818	135
3) I genitori immigrati sono poco presenti nella vita di sezione	2,21	,909	135

Tab. 60

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,434	,327	,586	,259	1,793	,015	3

Tab. 61

### Scala “informazioni famiglia”<sup>446</sup>

Alfa di Cronbach = 0.611

La media degli item è abbastanza elevata e varia da un minimo di 2.77, per il terzo item, ad un massimo di 3.62, per il quinto item, e la deviazione standard è ridotta per tutti gli item (tabella 62).

La media della correlazione tra gli item (tabella 63) è positiva (media=0.234) e anche in questo caso la variabilità è ridotta (varianza=0.018).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) La composizione del nucleo familiare (ad esempio, famiglia monoparentale, ovvero con un unico genitore, oppure famiglia nucleare, ovvero con due genitori)	3,28	,700	133
2) Le abitudini linguistiche	3,16	,727	133
3) La storia personale di immigrazione	2,77	,813	133
4) Eventuali situazioni di disagio materiale (ad esempio, abitazione inadeguata)	3,09	,712	133
5) Eventuali situazioni di disagio sociale (ad esempio, carenze igieniche, situazioni di maltrattamento del bambino)	3,62	,559	133

Tab. 62

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,234	,029	,419	,391	14,601	,018	5

Tab. 63

<sup>445</sup> La domanda n. 19 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura è d'accordo con le seguenti affermazioni”. Sono presenti 3 item.

<sup>446</sup> La domanda n. 20 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura ritiene importante acquisire le seguenti informazioni sulle famiglie dei bambini”. Sono presenti 5 item.

### Scala “influenza esperienze”<sup>447</sup>

Alfa di Cronbach = 0.627

La media degli item varia da un minimo di 1.90, per il terzo item, ad un massimo di 3.59, per il quarto item, e la deviazione standard è elevata per tutti gli item ad eccezione dell’item n. 4 (tabella 64).

La media della correlazione tra gli item (tabella 65) è positiva, ma non elevata (media=0.286) e la variabilità ridotta (varianza=0.027).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) L'attività di studio alla scuola superiore e/o all'università	2,03	,988	128
2) La partecipazione a corsi di aggiornamento	2,34	1,068	128
3) Il vissuto scolastico pregresso in qualità di studente	1,90	,886	128
4) La professione di insegnante	3,59	,748	128

Tab. 64

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,286	,071	,517	,446	7,282	,027	4

Tab. 65

### Scala “competenze”<sup>448</sup>

Alfa di Cronbach = 0.719

La media delle variabili è piuttosto elevata, in quanto varia da un minimo di 3.22, per il secondo item, ad un massimo di 3.43, per il terzo e quarto item; la deviazione standard ha valori bassi per tutti gli item (tabella 66).

La media della correlazione tra gli item (tabella 67) è positiva (media=0.385) e la variabilità è ridotta (varianza=0.019).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) alle strategie per l'integrazione degli alunni immigrati o di famiglia immigrata	3,41	,645	129
2) alla conoscenza delle abitudini legate alle diverse culture	3,22	,696	129
3) alle strategie per la gestione nonviolenta dei conflitti	3,43	,682	129
4) alle strategie per la cooperazione in sezione	3,43	,597	129

Tab. 66

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,385	,171	,496	,326	2,908	,019	4

Tab. 67

<sup>447</sup> La domanda n. 22 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura le seguenti esperienze hanno influenzato le sue pratiche relative all’integrazione dei bambini immigrati o di famiglia immigrata”. Sono presenti 4 item.

<sup>448</sup> La domanda n. 23 del questionario è così formulata: “In quale misura ritiene importante che l’insegnante debba possedere competenze in relazione..”. Sono presenti 4 item.



### Scala “dialogo”<sup>449</sup>

Alfa di Cronbach = 0.762

La media delle variabili che varia da un minimo di 1.75, per il quarto item, ad un massimo di 2.95, per il primo item. Il valore della deviazione standard è eccessivamente elevato (tabella 68) per tutti gli item ad eccezione del primo ( $\sigma=0.694$ ).

La media della correlazione fra gli item (tabella 69) è positiva e elevata (media=0.385) e la variabilità è ridotta (varianza=0.022).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) i colleghi	2,95	,694	131
2) i genitori	2,18	,792	131
3) il dirigente scolastico	2,38	,898	131
4) i servizi sociali	1,75	,835	131
5) personale specializzato (per esempio, dell'azienda USL, del Comune)	2,02	,890	131

Tab. 68

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,385	,189	,691	,502	3,659	,022	5

Tab. 69

### Scala “influenza elementi famiglia”<sup>450</sup>

Alfa di Cronbach = 0.856

La media degli item è piuttosto bassa e varia da un minimo di 1.33 ad un massimo di 1.96. Il valore della deviazione standard è elevato per tutti gli item (tab. 70).

La correlazione tra gli item (tab. 71) è positiva e elevata con una valore pari a 0.555 e la varianza ridotta (varianza=0.30).

Statistiche degli item			
	Media	Deviazione standard Variabile	N
1) la professione dei genitori	1,65	,973	57
2) il titolo di studio dei genitori	1,61	,940	57
3) il livello di padronanza della lingua italiana dei genitori	1,96	,963	57
4) l'origine socio-culturale dei genitori	1,67	,873	57
5) lo status socio-economico della famiglia (rilevato, ad esempio, dal tipo di automobile posseduta, dall'abbigliamento del bambino.	1,33	,690	57

Tab. 70

Statistiche riassuntive degli item							
	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza	N di item
Correlazioni fra item	,555	,349	,923	,574	2,646	,030	5

Tab. 71

<sup>449</sup> La domanda n. 24 del questionario è così formulata: “Indichi con quale frequenza dialoga sui temi dell’immigrazione e dello svantaggio con..”. Sono presenti 5 item.

<sup>450</sup> La domanda n. 21 del questionario è così formulata: “Indichi in quale misura i seguenti elementi relativi alla famiglia concorrono a influenzare il suo comportamento nei confronti del bambino/della bambina”. Sono presenti 5 item. Tale domanda era presente solo nella versione italiana del questionario.

## Allegato n. 3 – Le analisi dei dati

### Correlazioni Spearman

indice condizione integrazione	indice variare (comunicazione non verbale)	indice contatto fisico	indice qualità cognitiva	indice qualità scolastica	indice qualità morali	indice qualità relazionali	indice condizioni di svantaggio	indice classe sociale	indice raggiungimento obiettivi	indice disagio	indice influenza familiare	indice informazioni famiglia	indice influenza esperienze	indice competenze	indice dialogo
1,000	,073	,063	-,004	,014	-,128	-,039	,030	-,008	,063	-,060	-,036	,169	-,053	,193*	,126
.	,412	,474	,970	,888	,179	,678	,741	,927	,487	,504	,687	,059	,561	,033	,162
133	127	130	114	111	112	117	122	121	124	126	129	126	123	122	124
,073	1,000	,269**	-,188*	-,008	,027	-,035	-,120	-,054	-,004	-,052	,086	,246**	-,067	,262**	,058
,412	.	,002	,045	,929	,778	,708	,187	,553	,962	,566	,334	,005	,459	,003	,519
127	132	130	115	113	113	119	123	122	123	126	128	126	123	123	125
,063	,269**	1,000	,039	,247**	,252**	,084	,052	,133	,022	-,039	,248**	,130	-,036	,383**	-,003
,474	,002	.	,673	,008	,006	,362	,563	,139	,802	,659	,004	,138	,689	,000	,976
130	130	137	118	115	116	121	127	125	127	130	133	131	127	129	129
-,004	-,188*	,039	1,000	,755**	,617**	,682**	,407**	,468**	,384**	,329**	,246**	,315**	-,202*	,146	,054
,970	,045	,673	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,001	,030	,559
114	115	118	120	112	112	117	114	115	115	117	119	117	115	114	118
,014	-,008	,247**	,755**	1,000	,658**	,722**	,237**	,472**	,260**	,333**	,292**	,327**	,172	,264**	,066
,888	,929	,008	,000	.	,000	,000	,011	,000	,006	,000	,001	,000	,069	,005	,485
111	113	115	112	117	110	116	113	114	112	116	116	114	113	111	116
-,128	,027	,252**	,617**	,658**	1,000	,764**	,411**	,518**	,384**	,308**	,281**	,303**	-,214*	,378**	,033
,179	,778	,006	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,001	,002	,001	,022	,000	,725
112	113	116	112	110	118	116	113	113	113	116	117	116	114	112	114
-,039	-,035	,084	,682**	,722**	,764**	1,000	,429**	,516**	,350**	,318**	,166	,292**	,145	,405**	,017
,678	,708	,362	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,067	,001	,120	,000	,855

117	119	121	117	116	116	123	118	118	118	120	122	120	117	117	120
,030	-,120	,052	,407**	,237*	,411**	,429**	1,000	,631**	,501**	,222*	,463**	,281**	,221*	,161	-,002
,741	,187	,563	,000	,011	,000	,000	.	,000	,000	,013	,000	,002	,015	,076	,982
122	123	127	114	113	113	118	128	122	123	125	127	125	122	122	125
-,008	-,054	,133	,468**	,472**	,518**	,516**	,631**	1,000	,522**	,326**	,465**	,272**	,260**	,151	-,063
,927	,553	,139	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,002	,004	,098	,487
121	122	125	115	114	113	118	122	127	122	125	126	124	123	121	125
,063	-,004	,022	,384**	,260**	,384**	,350**	,501**	,522**	1,000	,291**	,411**	,123	,204*	,148	,169
,487	,962	,802	,000	,006	,000	,000	,000	,000	.	,001	,000	,170	,024	,102	,060
124	123	127	115	112	113	118	123	122	129	126	129	126	123	123	124
-,060	-,052	-,039	,329**	,333**	,308**	,318**	,222*	,326**	,291**	1,000	,185*	,141	,162	,112	,148
,504	,566	,659	,000	,000	,001	,000	,013	,000	,001	.	,034	,110	,071	,215	,096
126	126	130	117	116	116	120	125	125	126	132	131	129	126	125	127
-,036	,086	,248**	,246**	,292**	,281**	,166	,463**	,465**	,411**	,185*	1,000	,256**	,083	,065	-,036
,687	,334	,004	,007	,001	,002	,067	,000	,000	,000	,034	.	,003	,352	,465	,681
129	128	133	119	116	117	122	127	126	129	131	135	132	127	128	130
,169	,246**	,130	,315**	,327**	,303**	,292**	,281**	,272**	,123	,141	,256**	1,000	,112	,267**	-,002
,059	,005	,138	,001	,000	,001	,001	,002	,002	,170	,110	,003	.	,215	,002	,978
126	126	131	117	114	116	120	125	124	126	129	132	133	125	126	128
-,053	-,067	-,036	,202*	,172	,214*	,145	,221*	,260**	,204*	,162	,083	,112	1,000	,133	,231**
,561	,459	,689	,030	,069	,022	,120	,015	,004	,024	,071	,352	,215	.	,142	,010
123	123	127	115	113	114	117	122	123	123	126	127	125	128	124	125
,193*	,262**	,383**	,146	,264**	,378**	,405**	,161	,151	,148	,112	,065	,267**	,133	1,000	,022
,033	,003	,000	,120	,005	,000	,000	,076	,098	,102	,215	,465	,002	,142	.	,806
122	123	129	114	111	112	117	122	121	123	125	128	126	124	129	125

,126	,058	-,003	,054	,066	,033	,017	-,002	-,063	,169	,148	-,036	-,002	,231**	,022	1,000
,162	,519	,976	,559	,485	,725	,855	,982	,487	,060	,096	,681	,978	,010	,806	.
124	125	129	118	116	114	120	125	125	124	127	130	128	125	125	131

Tab. 72

## Frequenze delle osservazioni

Variare la voce, la mimica facciale, la gestualità (fig. 20)

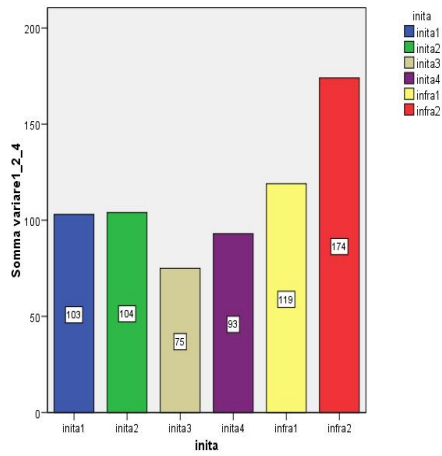


Fig. 20  
Padronanza della lingua italiana/  
della lingua francese (fig. 22)

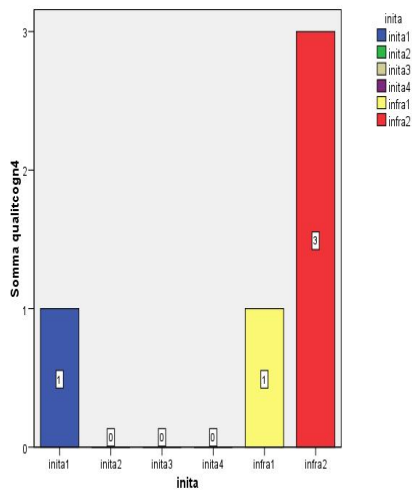


Fig. 22  
Attenzione (fig. 24)

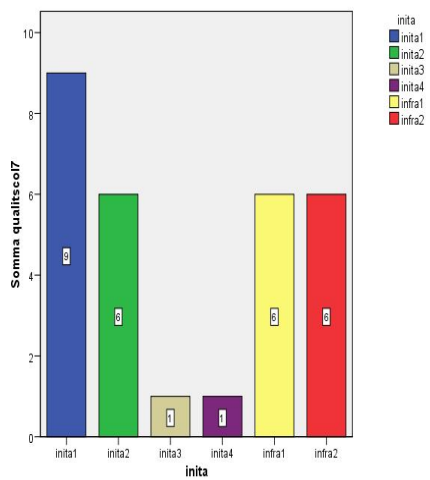


Fig. 24

Variare la postura e il contatto fisico (fig. 21)

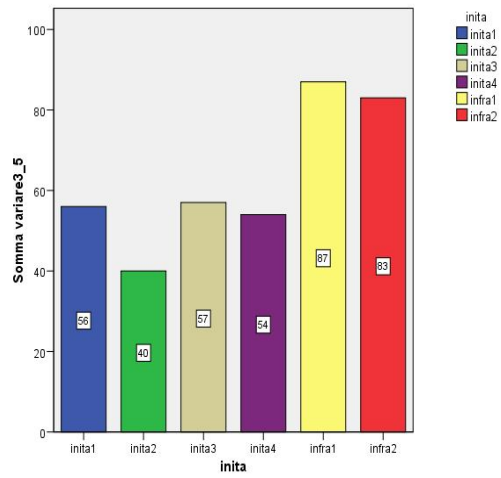


Fig. 21  
Ordine (fig. 23)

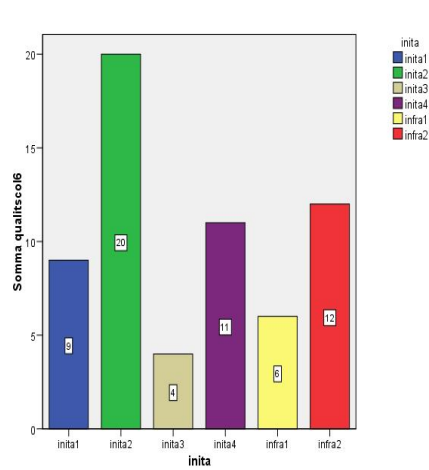


Fig. 23  
La buona educazione (fig. 25)

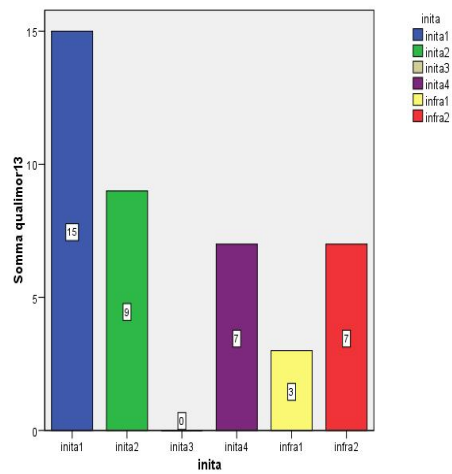


Fig. 25

Tranquillità (fig. 26)

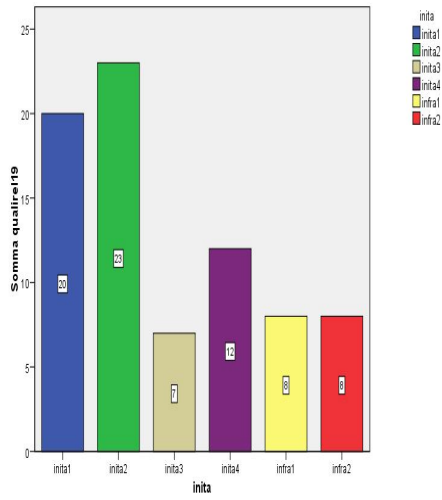


Fig. 26

Consola i bambini che piangono per il distacco dai genitori (fig. 27)

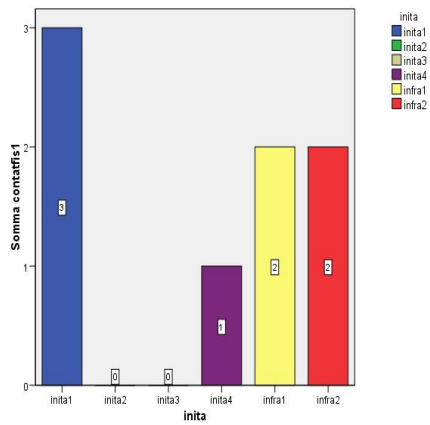


Fig. 27

Gioca con i bambini (fig. 28)

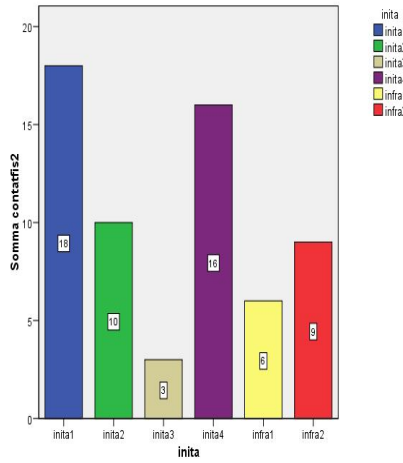


Fig. 28

Carezza i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività (fig. 29)

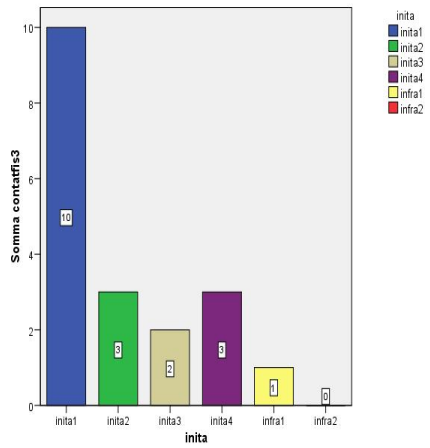


Fig. 29

Si avvicina ai bambini quando deve richiamare la loro attenzione (fig. 30)

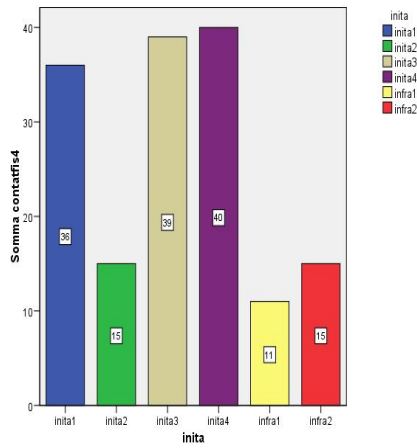


Fig. 30

Utilizzare la riformulazione delle risposte dei bambini (fig. 31)

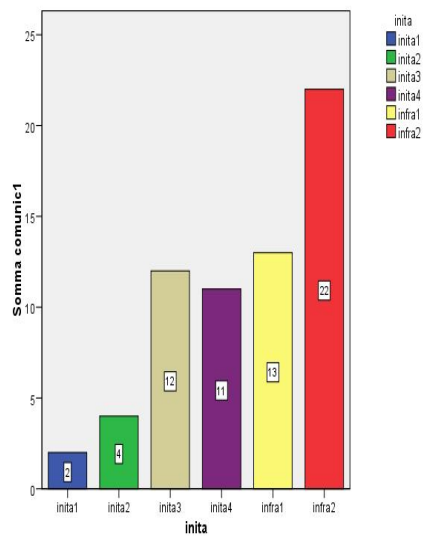


Fig. 31

Fornire ai bambini la possibilità di correggere ciò che dicono i compagni (fig. 32)

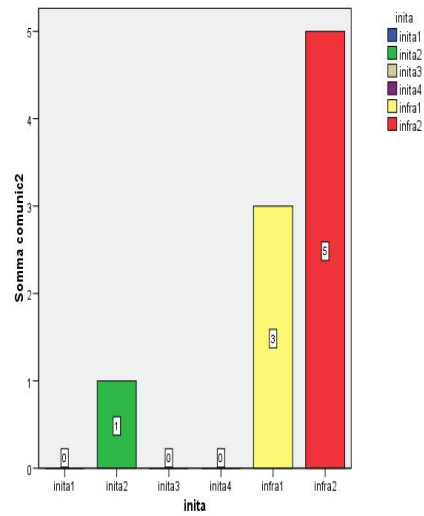


Fig. 32

Accogliere eventuali forme linguistiche dialettali dei bambini (fig. 33)

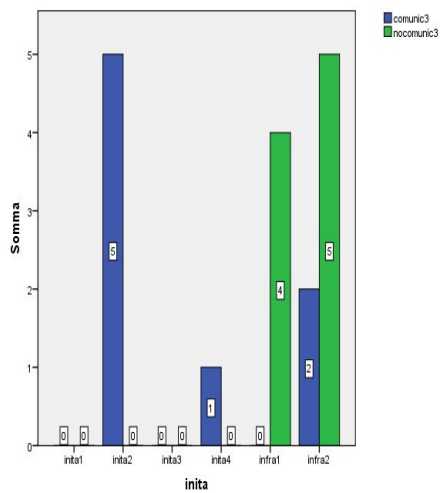


Fig. 33

Riprendere i bambini che interrompono e intervengono quando non è il loro turno (fig. 34)

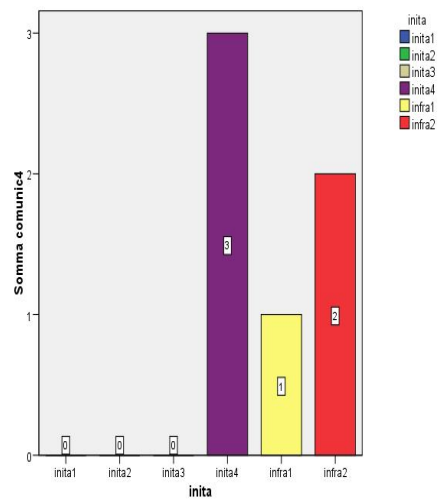


Fig. 34

## Allegato n. 4 – Riflessioni conclusive

Di seguito riporto alcune tavole relative ai tratti comportamentali, cognitivi e affettivo-relazionali degli insegnanti e alcuni tratti comportamentali dei bambini e dei genitori<sup>451</sup>.

La maggior parte del contenuto presente nelle tavole è da ricondursi alla raccolta dei dati delle osservazioni che ho effettuato a Reggio Emilia nei mesi di gennaio/febbraio 2010 e ad Avignone nei mesi di febbraio/marzo 2010. Una parte di questo contenuto si riferisce anche ai dati raccolti con il questionario e con le interviste.

I codici riportati di seguito si riferiscono alle fasi di prova pilota dell'osservazione e di raccolta dei dati.

<b>Prova pilota osservazione</b>	<b>Raccolta dati</b>	<b>Raccolta dati</b>
	<b>Codici scuola/Nome Scuola</b>	<b>Codici insegnanti</b>
1° sezione di Reggio Emilia Sezione 3 anni	/	/
1° sezione di Avignone Sezione 3 anni	/	/
	2° sezione di Reggio Emilia SCITA1_2 = "R. Pezzani" – Sezione 3 anni	INITA1 e INITA2
	3° sezione di Reggio Emilia SCITA3_4 = "G. Pascoli" – Sezione 3 anni	INITA3 e INITA4
	2° sezione di Avignone SCFRA1 = "J. H. Fabre" – Sezione 3 anni	INFRA1
	3° sezione di Avignone SCFRA2 = "J. H. Fabre" – Sezione 3 anni	INFRA2

Tab. 73

<sup>451</sup> Nelle tavole dei tratti comportamentali, cognitivi e affettivo - relazionali ho considerato talvolta anche le osservazioni della prova pilota, in quanto, essendo state effettuate nella prima parte dell'anno, hanno permesso di rilevare tratti del comportamento che potevano, a mio parere, risultare importanti per l'analisi e la riflessione.

Per tale ragione le tavole si presentano a volte con quattro colonne e a volte con due, a seconda che io abbia inserito o meno le osservazioni della prova pilota a Reggio Emilia nel mese di novembre 2009 e ad Avignone nel mese di dicembre dello stesso anno.



**Tratti comportamentali degli insegnanti**

<b>Reggio Emilia novembre 2009 1° sezione reggiana</b>	<b>Avignone dicembre 2009 1° sezione avignonese</b>	<b>Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010 2° e 3° sezione reggiana</b>	<b>Avignone febbraio/marzo 2010 2° e 3° sezione avignonese</b>
<p><b>Accoglienza</b></p> <p>Numerosi bambini piangono e urlano, le insegnanti cercano di consolarli prendendoli sulle proprie ginocchia, coinvolgendoli nei giochi che stanno organizzando, ma con scarsi risultati. Alcuni di loro piangono per l'intera giornata.</p>	<p><b>Accoglienza</b></p> <p>I bambini si siedono autonomamente ai tavoli e giocano o utilizzano i materiali che sono stati precedentemente preparati dall'insegnante. Scelgono, quindi, liberamente quale tra le attività proposte svolgere. Sono tutti in silenzio, nessuno piange.</p>	<p><b>Accoglienza</b></p> <p>Nella scuola SCITA1_2 i bambini saltano, corrono, alcuni entrano in classe anche se non autorizzati.</p> <p>Nella scuola SCITA3_4 i bambini si siedono ai tavoli e l'insegnante propone loro alcune attività come le costruzioni o i disegni. Un bambino piange ogni giorno.</p>	<p><b>Accoglienza</b></p> <p>I bambini si siedono autonomamente ai tavoli e giocano o utilizzano i materiali che sono stati precedentemente preparati dall'insegnante. Scelgono, quindi, liberamente quale tra le attività proposte svolgere. Sono tutti in silenzio, nessuno piange. Alcuni di loro fanno colazione con l'aiuto dell'<i>aide maternelle</i>.</p>
<p><b>Appello</b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio su una pedana di plastica e l'insegnante chiama un bambino alla volta affinché appenda la propria foto al muro. Alcuni bambini piangono, altri si rotolano sulla pedana, altri giocherellano. C'è molta confusione. L'insegnante richiama alcuni bambini, altri li tiene sulle proprie ginocchia, ma la confusione continua.</p>	<p><b>Appello</b></p> <p>I bambini appena arrivano a scuola appendono da soli la propria fotografia al cartellone sul muro. Quando inizia l'attività l'insegnante mostra ai bambini le fotografie dei bambini assenti e gli alunni presenti devono pronunciare il nome degli assenti. L'insegnante mostra loro le foto degli assenti e ne indica con le dita il numero.</p> <p>In classe c'è silenzio e i bambini sono tutti seduti sulle panche sistemate a ferro di cavallo. L'insegnante si trova di fronte a loro al centro seduta anch'essa su una panca.</p> <p>L'insegnante parla con un tono di voce molto basso.</p>	<p><b>Appello</b></p> <p>Alcuni bambini della sezione SCITA1_2 sono seduti sulle panche, altri per terra. Si rotolano, si alzano, disturbano i compagni e danno loro dei pugni. L'insegnante è seduta su una sedia di fronte ai bambini.</p> <p>INITA1 parla a voce bassa, mentre INITA2 con un tono di voce molto alto e mostra la foto di ogni bambino e il bambino scelto dall'insegnante deve inserire questa foto in una busta appesa ad un cartellone.</p> <p>INITA3 e INITA4 parlano con un tono di voce basso, richiamano il silenzio dei bambini, ma in generale i bambini sono silenziosi e stanno al loro posto seduti per terra.</p>	<p><b>Appello</b></p> <p>I bambini appena arrivano a scuola appendono da soli la propria fotografia al cartellone sul muro. Quando inizia l'attività l'insegnante mostra ai bambini le fotografie dei bambini assenti e gli alunni presenti devono pronunciare il nome dei compagni. L'insegnante mostra loro le foto degli assenti e indica con le dita il numero e dice ai bambini di imitarla. Se il bambino non indica il numero corretto, chiama il bambino accanto a sé e lo aiuta. Questa modalità viene effettuata per ciascun bambino.</p> <p>In classe c'è silenzio e i bambini sono tutti seduti su gradini in legno.</p> <p>INFRA1 si trova seduta su una sedia di fronte a loro, mentre INFRA2 è seduta sui gradini di fronte ai bambini</p> <p>L'insegnante parla con un tono di voce molto</p>

<p><b>Pratiche igieniche</b></p> <p>I bambini non sono autonomi, hanno bisogno di qualcuno che lavi loro le mani e che allunghi le salviette; qualcuno ha il pannolino.</p>	<p><b>Pratiche igieniche</b></p> <p>I bambini sono autonomi, nessuno necessita del pannolino, anche se sono costantemente controllati da <i>aide maternelle</i> e insegnante. Qualcuno necessita che gli vengano allacciati e slacciati i bottoni dei pantaloni.</p>	<p><b>Pratiche igieniche</b></p> <p>Nella scuola SCITA1_2 i bambini sono autonomi in bagno, anche se sono molto agitati e si fanno i dispetti tra loro: qualcuno abbassa i pantaloni ai compagni, qualcun altro allaga il bagno con l'acqua del rubinetto e si bagna completamente i vestiti. Qualcuno ha il pannolino.</p> <p>Le insegnanti rimangono fuori dal bagno e solo nel caso in cui i bambini si lamentino, intervengono e li sgridano urlando.</p> <p>Nella scuola SCITA3_4 i bambini sono abbastanza autonomi e un'insegnante è sempre presente nella stanza del bagno per sorvegliare.</p> <p>Non ci sono bambini con il pannolino.</p>	<p>basso.</p> <p><b>Pratiche igieniche</b></p> <p>I bambini sono autonomi, nessuno necessita del pannolino, anche se sono costantemente controllati da <i>aide maternelle</i> e insegnante. Qualcuno necessita che gli vengano allacciati i bottoni dei pantaloni.</p>
<p><b>Attività</b></p> <p>Le insegnanti organizzano un'attività per volta a cui partecipano tutti i bambini. I bambini dopo poco si distraggono, l'attività non va a buon fine e l'insegnante rinuncia.</p> <p>In compresenza le insegnanti riescono a portare a buon fine l'attività dividendo i bambini in due gruppi.</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>Vengono organizzate attività diversificate in modo tale che per ogni gruppo vi siano da 4 a 6 bambini.</p> <p>L'<i>aide maternelle</i> segue le attività pittoriche, mentre l'insegnante segue il gruppo che si occupa delle attività, ad esempio, di lettura o di matematica. Contemporaneamente l'insegnante controlla le attività svolte dagli altri gruppi.</p> <p>È dell'insegnante la responsabilità pedagogica e didattica di tutti i</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>Nella scuola SCITA1_2 non sono state svolte attività ad eccezione di una giornata.</p> <p>Le insegnanti hanno improvvisato le attività e i bambini a loro volta hanno improvvisato nell'esecuzione, perché non erano chiare le consegne da parte dell'adulto.</p> <p>Nella scuola SCITA3_4 le insegnanti organizzano 3 gruppi di bambini così suddivisi: un gruppo seguito da</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>Vengono organizzate attività diversificate in modo tale che per ogni gruppo vi siano da 4 a 6 bambini.</p> <p>L'insegnante assegna i bambini ai vari gruppi e gli alunni ruotano nell'arco di alcune giornate. Assegna la consegna a ogni gruppo di bambini, mentre l'<i>aide maternelle</i> segue le attività pittoriche.</p> <p>L'insegnante segue, quindi, il gruppo di bambini che svolgerà le attività di lettura/comprendimento, illustra loro un libro e ne racconta la storia, poi pone delle domande mirate, chiede di</p>

	<p>bambini. <i>L'aide maternelle</i> ha un ruolo esecutivo.</p>	<p>un'insegnante segue un'attività di lettura/comprendimento, un altro gruppo con la seconda insegnante svolge attività più legate agli aspetti grafico-pittorici e il terzo gruppo di bambini può giocare. Successivamente i gruppi si alternano nello svolgimento delle attività in modo tale che ogni bambino le possa sperimentare.</p> <p>L'attività di lettura, apparentemente svolta in gruppo, è un'attività individuale, in quanto non si verifica l'interazione tra i membri del gruppo. Il rapporto di interazione tra l'insegnante e i bambini è sempre di tipo individuale (1:1). Questo fa cadere l'interesse di alcuni alunni i quali si distraggono e, appena terminata la loro "parte", si alzano e giocano.</p>	<p>ricostruire la storia raccontata ordinando delle sequenze disegnate, ma contemporaneamente controlla i bambini degli altri gruppi che svolgono altre attività.</p> <p>Durante il lavoro di gruppo dell'insegnante, INFRA2 chiede ai bambini se vogliono intervenire per integrare ciò che hanno detto i compagni stimolando l'attenzione di tutti e in modo tale da favorire la formazione di un gruppo i cui membri interagiscano.</p> <p>Nella sezione di INFRA1 le attività, anche se apparentemente svolte in gruppo, sono attività individuali, in quanto non si verifica l'interazione tra i membri del gruppo. Il rapporto tra l'insegnante e i bambini è sempre di tipo individuale (1:1).</p> <p>È dell'insegnante la responsabilità pedagogica e didattica di tutti i bambini. <i>L'aide maternelle</i> ha un ruolo esecutivo.</p>
		<p><b>Attività</b></p> <p>Le insegnanti della scuola SCITA1_2 utilizzano una programmazione per obiettivi che si riferisce ad ambiti generali.</p> <p>Le insegnanti della scuola SCITA3_4 utilizzano le unità di apprendimento con una definizione precisa degli obiettivi, delle metodologie e delle attività.</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>Le insegnanti della scuola avignonese utilizzano una programmazione per sfondo integratore con una precisa definizione degli obiettivi, delle metodologie e delle attività.</p>

		<p><b>Attività</b></p> <p>In SCITA1_2 non effettuandosi attività, non vengono sviluppate abilità.</p> <p>In SCITA3_4 vengono sviluppate diverse abilità: ritagliare, colorare, tratteggiare, abilità motorie, abilità linguistiche. Si pone attenzione alla formazione completa del bambino.</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>Vengono sviluppate diverse abilità: ritagliare, colorare, tratteggiare, abilità motorie, abilità linguistiche. Si pone attenzione alla formazione completa del bambino.</p>
		<p><b>Attività</b></p> <p>In SCITA1_2 le attività (unicamente non strutturate) sono improvvisate e i bambini fanno ciò che vogliono.</p> <p>In SCITA3_4 le attività sono state progettate e i bambini lavorano.</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>Ciascuna attività risponde a degli obiettivi che sono stati esplicitamente espressi all'inizio dell'anno e che si rifanno ai Programmi ministeriali.</p>
		<p><b>Attività</b></p> <p>In SCITA1_2 le insegnanti non lavorano con i bambini, non li seguono durante le attività.</p> <p>In SCITA3_4 le insegnanti lavorano costantemente con i bambini, anche se nelle conversazioni informali hanno evidenziato di non essere sempre sicure di operare nel modo giusto, ma di impegnarsi al massimo e di fare tutto il possibile.</p>	<p><b>Attività</b></p> <p>L'insegnante segue continuamente i bambini, in modo tranquillo, ma con determinazione, è sicura di ciò che fa, di ciò che ha programmato, anche dell'uso del proprio corpo e della propria voce.</p>
			<p><b>Attività</b></p> <p>Talvolta si verifica la profezia che si autoadempie, in quanto INFRA1 tende a mettere in atto strategie che aiutino i</p>

			bambini migliori della classe a non sbagliare le attività, mentre gli altri non ottengono le stesse attenzioni.
<p><b>Ricreazione/momenti non strutturati</b></p> <p>I bambini rimangono in classe per quasi tutto l'anno.</p>	<p><b>Ricreazione</b></p> <p>I bambini escono in cortile nel corso dell'anno sorvegliati in modo alternato da insegnanti e <i>aide maternelle</i>. I bambini giocano nello spazio del cortile che è molto attrezzato e nessuno litiga, nessuno si lamenta, nessuno piange, nessuno si rivolge all'insegnante. Insegnanti e <i>aide maternelle</i> non giocano con i bambini.</p>	<p><b>Ricreazione/momenti non strutturati</b></p> <p>In SCITA1_2 i bambini che rimangono in classe per quasi tutto l'anno corrono, si picchiano, lanciano i giochi, piangono. Lo spazio in aula è poco strutturato e organizzato. INITA1 e INITA2 non giocano con i bambini.</p> <p>In SCITA3_4 i bambini che rimangono in classe per quasi tutto l'anno possono svolgere alcune attività ludiche organizzate dalle insegnanti INFRA3 e INFRA4 giocano a volte con i bambini.</p>	<p><b>Ricreazione</b></p> <p>I bambini escono in cortile nel corso dell'anno sorvegliati in modo alternato da insegnanti e <i>aide maternelle</i>. I bambini giocano nello spazio del cortile che è molto attrezzato e nessuno litiga, nessuno si lamenta, nessuno piange, nessuno si rivolge all'insegnante. Insegnanti e <i>aide maternelle</i> non giocano con i bambini.</p>
<p><b>Riposo</b></p> <p>L'insegnante racconta una fiaba, consegna ai bambini un pupazetto, rimbecca le coperte ai bambini in modo molto affettuoso, poi propone l'ascolto di musica classica e rimane in sezione con loro.</p>	<p><b>Riposo</b></p> <p>L'insegnante non si occupa direttamente di questa attività, ma dà un aiuto. Ai bambini vengono distribuiti dei pupazzetti per farli addormentare.</p>	<p><b>Riposo</b></p> <p>L'insegnante propone l'ascolto di musica classica di sottofondo e distribuisce dei pupazzetti ai bambini. Il comportamento dell'insegnante è più distaccato rispetto alle insegnanti osservate a novembre.</p>	<p><b>Riposo</b></p> <p>L'insegnante non si occupa direttamente di questa attività, ma dà un aiuto. Ai bambini vengono distribuiti dei pupazzetti per farli addormentare.</p>
<p><b>Scambio di informazioni tra insegnanti</b></p> <p>Le insegnanti interagiscono velocemente tra loro nel momento in cui inizia la compresenza per scambiarsi</p>	<p><b>Scambio di informazioni tra insegnante e aide maternelle</b></p> <p>L'insegnante prima dell'inizio della lezione comunica all'<i>aide maternelle</i> quali attività avrebbe svolto, come ha deciso di organizzare l'attività e quali</p>	<p><b>Scambio di informazioni tra insegnanti</b></p> <p>INITA1 e INITA2 quando sono in compresenza chiacchierano e si allontanano dai bambini spostandosi in una stanza comunicante con l'aula. Spesso si occupano di aspetti burocratici.</p>	<p><b>Scambio di informazioni tra insegnante e aide maternelle</b></p> <p>L'insegnante prima dell'inizio della lezione comunica all'<i>aide maternelle</i> quali attività avrebbe svolto e come ha deciso di organizzare l'attività e quali</p>

informazioni e riferire eventuali problemi. Si verifica in parte una dispersione di tempo.	sarebbero stati i suoi compiti. Non c'è dispersione di tempo.	I bambini lasciati da soli fanno tutto ciò che vogliono. C'è molta dispersione di tempo.  INITA3 e INITA4 quando parlano tra loro si confrontano velocemente sulle attività e non si occupano degli aspetti burocratici che svolgono evidentemente in momenti extrascolastici durante i quali si accordano anche circa la programmazione. Non c'è dispersione di tempo.	sarebbero stati i rispettivi compiti. Non c'è dispersione di tempo.
<b>Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010</b> 2° e 3° sezione reggiana		<b>Avignone febbraio/marzo 2010</b> 2° e 3° sezione avignonese	
<b>Palestra/attività motoria</b>  L'attività motoria è gestita da esperti i quali fanno svolgere esercizi individuali quali, ad esempio, percorsi.		<b>Palestra/attività motoria</b>  L'attività motoria è gestita direttamente dalle insegnanti. INFRA2 organizza l'attività in palestra in modo tale che sia sempre di gruppo, mentre con INFRA1 l'attività è individuale.	
<b>Palestra/attività motoria</b>  In SCITA3_4 le insegnanti dopo l'attività in palestra fanno riflettere i bambini sull'attività.  Non ho osservato questa modalità in SCITA1_2.		<b>Palestra/attività motoria</b>  L'insegnante fa riflettere i bambini in palestra sull'attività appena svolta. L'esercizio viene ripetuto sempre due volte e gli alunni, di norma, la seconda volta lo svolgono in modo corretto.	
<b>Rispetto delle regole</b>  INITA1 e INITA2 richiamano continuamente le regole che non vengono rispettate. I bambini vengono "pubblicamente" ripresi e stigmatizzati davanti ai compagni.  INITA3 e INITA4 richiamano le regole parlando direttamente con il bambino interessato.		<b>Rispetto delle regole</b>  In misura minore l'insegnante ha la necessità solo talvolta di richiamare le regole, parlando direttamente con il bambino interessato.	
<b>Rispetto delle regole</b>		<b>Rispetto delle regole</b>	

<p>Nella scuola SCITA1_2, INITA2 in una occasione ha applicato la “legge del taglione”: un bambino ha ricevuto lo schiaffo da compagno e l’insegnante ha detto al bambino che avrebbe potuto dargli uno schiaffo a sua volta. Il bambino però non ha restituito il gesto al compagno.</p> <p>Nella scuola SCITA3_4 non si è mai verificato.</p>	<p>La “legge del taglione” non è mai stata applicata nella scuola avignone.</p>
<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>In SCITA1_2 le insegnanti ricorrono a minacce quali, ad esempio, imporre ai bambini che non si comportano bene di andare nella classe di una maestra ritenuta molto severa e, quindi, temuta.</p> <p>In SCITA3_4 i bambini vengono eventualmente minacciati di non partecipare all’attività motoria.</p>	<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>Non si ricorre a minacce. Quando il bambino non rispetta la regola non viene ripreso, ma viene allontanato dal gruppo di compagni.</p>
<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>In SCITA3_4 si verifica talvolta una mancanza di coerenza tra ciò che l’insegnante dichiara e quello che poi effettivamente fa: ad esempio, la minaccia di non accompagnare i bambini che non ascoltano in palestra, salvo poi portarli ugualmente.</p>	<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>Non si ricorre a false minacce come a false promesse. Se si ritiene di non riuscire a mantenere una promessa o una minaccia non si annuncia.</p>
<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>INITA1 e INTA2 nonostante il continuo richiamo delle regole e le minacce, i bambini continuano a non rispettarle.</p> <p>INITA3 e INITA4 non hanno la necessità di richiamare per un numero elevato di volte le stesse regole in quanto vengono abbastanza rispettate. I bambini capiscono che l’insegnante è veramente “presente” tra loro.</p>	<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>I bambini di INFRA2 sembrano, ad un primo sguardo, abbastanza agitati, ma comunque molto rispettosi delle regole. Quando iniziano le attività si tranquillizzano subito.</p> <p>I bambini di INFRA1 non sono agitati, in quanto l’insegnante li “reprime” continuamente.</p>
<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>In SCITA1_2 come punizione il bambino viene allontanato dall’attività e talvolta mandato in una parte dell’aula dalla quale difficilmente riesce a seguire le attività.</p> <p>Non ho mai osservato tale situazione in SCITA3_4.</p>	<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>Nelle due sezioni avignonesi come punizione viene utilizzato l’allontanamento del bambino dal gruppo, ma, poiché come regola l’alunno non può non assistere alla lezione, deve essere posizionato in una parte dell’aula dalla quale possa ugualmente seguire le attività.</p>

<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>Non vengono ricordate ai bambini le regole della buona educazione.</p>	<p><b>Rispetto delle regole</b></p> <p>L'educazione viene insegnata ricordando con costanza ai bambini di dire <i>merci, bonjour, au revoir</i>.</p> <p>Un alunno una mattina è stato ripreso perché quando è entrato nell'atrio della scuola con il padre non ha salutato l'assistente della direttrice che ogni giorno accoglie i genitori alla mattina. L'assistente è, quindi, andata nella classe del bambino e ha riferito a INFRA1 che il bambino non ha salutato e che avrebbe dovuto chiedere scusa.</p>
<p><b>Attività di vita quotidiana</b></p> <p>Non ci sono esempi legati alla vita quotidiana in SCITA1_2.</p> <p>Non ci sono esempi legati alla vita quotidiana in SCITA3_4.</p>	<p><b>Attività di vita quotidiana</b></p> <p>Ci sono esempi di vita quotidiana nelle due sezioni osservate (ad esempio, vengono coltivate le piantine e i bambini se ne devono occupare, oppure ci sono delle lumache e gli alunni a turno portano da casa le foglie di insalata per nutrirlle). L'insegnante legge ai bambini, inoltre, dei testi relativi alle piante e alle lumache.</p>
	<p><b>Attività di vita quotidiana</b></p> <p>Il concreto e il simbolico sono corredati da attività sul fantastico (ad esempio, da una lumaca vera, immaginare e colorare delle lumache fantastiche). I bambini vengono seguiti nei dettagli e gli alunni con più difficoltà hanno la possibilità di rifare l'attività più volte, finché non hanno raggiunto un livello soddisfacente.</p>
	<p><b>Attività di vita quotidiana</b></p> <p>Le attività di vita quotidiana riguardano anche conoscenze sul cibo; vengono mostrati oggetti che rappresentano alimenti diversi: verdura e frutta, carne, uova, pane. L'insegnante propone esercizi di matematica relativi alla classificazione, in quanto i bambini devono inserire nell'insieme giusto ogni oggetto.</p> <p>Nella sezione di INFRA2 viene sollecitato molto il confronto e i bambini possono intervenire e possono formulare delle ipotesi, il tutto mediato dall'insegnante.</p> <p>Lo sviluppo di ipotesi viene favorito anche in palestra quando vengono mostrati ai bambini i materiali e viene chiesto loro a che cosa possono servire. I bambini in maniera ordinata rispondono, alzando la mano oppure su richiesta dell'insegnante. Difficilmente accade che rispondano al posto di un compagno.</p> <p>Nella sezione di INFRA1 è solo l'insegnante a poter esprimere il proprio parere sull'esercizio del bambino.</p>



	<p><b>Attività di vita quotidiana</b></p> <p>INFRA1 fa svolgere anche attività di cucina (ad esempio i bambini che compiono gli anni cucinano una torta con l'aiuto dell'<i>aide maternelle</i>). L'insegnante elenca a tutti gli alunni gli ingredienti e a che cosa servono, ma solo i bambini che compiono gli anni preparano la torta. E questo avviene naturalmente a turno nel corso dell'anno. Nessun bambino è escluso.</p>
<p><b>Successo e fallimento</b></p> <p>I bambini non sperimentano il successo o l'insuccesso. Anche quando un prodotto del bambino non ha raggiunto un livello soddisfacente, il suo elaborato viene comunque mostrato insieme a tutti gli altri disegni.</p>	<p><b>Successo e fallimento</b></p> <p>I bambini sperimentano l'insuccesso e il fallimento: può accadere che alcuni prodotti, se non rispondono a determinati criteri, non vengano messi in mostra. Invece, nelle attività curriculari viene proposto di rifare l'esercizio più volte.</p>
<p><b>Premi</b></p> <p>In SCITA1_2 INITA2 assegna premi (come le caramelle) solo ai bambini bravi.</p> <p>I bambini sanno, quindi, quali sono i bambini ritenuti bravi agli occhi degli insegnanti questo perché gli alunni sono sgridati pubblicamente e i giudizi sono espressi davanti a tutti.</p> <p>In SCITA3_4 non ho assistito all'attribuzione di "premi".</p>	<p><b>Premi</b></p> <p>I premi sono ottenuti da tutti i bambini, non si fanno distinzioni e neanche graduatorie. Penso di poter affermare che i bambini non sappiano nulla dell'andamento scolastico dei compagni perché sugli aspetti valutativi l'insegnante parla direttamente con il bambino interessato.</p>
<p><b>Sviluppo dell'identità</b></p> <p>L'identità è un concetto astratto. Non vi sono attività sullo sviluppo dell'identità.</p>	<p><b>Sviluppo dell'identità</b></p> <p>L'identità è un concetto astratto, ma viene declinato in obiettivi quali diventare alunno e sapere chi si è: il proprio nome, il proprio genere.</p>
<p><b>Acquisizione conoscenze</b></p> <p>In SCITA1_2 a causa della mancanza di attività è difficile descrivere l'acquisizione delle conoscenze.</p> <p>In SCITA3_4 il tempo scuola è un avvicinarsi di attività strutturate e non strutturate, le prime relative all'acquisizione di contenuti, le seconde relative ad abilità.</p>	<p><b>Acquisizione conoscenze</b></p> <p>Il tempo scuola è un avvicinarsi di attività afferenti alle diverse discipline. Anche nei momenti meno strutturati, come l'attesa dei genitori al pomeriggio, ai bambini vengono distribuiti dei libri da sfogliare oppure si ascolta musica classica.</p>
<p><b>Autonomia</b></p>	<p><b>Autonomia</b></p>

<p>Nonostante si parli molto di autonomia, le uniche attività legate a queste sono la consegna di incarichi ai bambini (ad esempio, distribuire l'acqua, raccogliere i tovaglioli, indossare le scarpe per l'attività di motoria).</p>	<p>I bambini sono abituati all'autonomia in tutto, anche in quelle attività in cui il bambino a Reggio Emilia non viene ritenuto in grado, quali, ad esempio, indossare la giacca senza aiuti. Ai bambini viene insegnato un metodo per indossarla: la giacca è per terra e la parte interna è rivolta verso l'alto quindi il bambino si siede e con le braccia cerca di indossare le maniche e poi si alza. Non importa quanto tempo impiega.</p>
	<p><b>Autonomia</b></p> <p>I bambini di INFRA2 hanno il compito anche di riordinare la sezione senza che l'insegnante attribuisca il ruolo a ognuno. I bambini devono prendere accordi tra di loro. Si devono ricordare la collocazione di oggetti e di materiali e curare l'ordine della sezione.</p> <p>INFRA1, a differenza di INFRA2, non assegna compiti di responsabilità ai bambini, ma tutta la gestione della classe avviene da parte sua e dell'<i>aide maternelle</i>.</p>
<p><b>Opportunità</b></p> <p>In SCITA3_4 ad un bambino immigrato, una volta, l'insegnante non ha chiesto di spiegare il disegno che aveva fatto perché il docente ha affermato che "non si capisce niente di quello che dice".</p>	<p><b>Opportunità</b></p> <p>Nessun bambino viene mai escluso da alcuna attività.</p>
<p><b>Metodologie didattiche</b></p> <p>Le attività in INITA3_4 sono svolte prevalentemente nel piccolo o nel grande gruppo.</p>	<p><b>Metodologie didattiche</b></p> <p>Le attività sono sempre di gruppo, anche in palestra, così trattasi sempre di una vittoria o una perdita di gruppo e non del singolo bambino.</p>

Tavola 6

*Tratti cognitivi degli insegnanti*

Reggio Emilia novembre 2009 1° sezione reggiana	Avignone dicembre 2009 1° sezione avignonese	Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010 2° e 3° sezione reggiana	Avignone febbraio/marzo 2010 2° e 3° sezione avignonese
	<p><b>Il silenzio</b></p> <p>L'insegnante spiega di essere lei ad esigere il silenzio, non sono i genitori ad insegnare ai bambini come ci si comporta a scuola.</p>		
	<p><b>Appello</b></p> <p>Nel momento dell'appello l'insegnante domanda ai bambini i nomi dei compagni assenti e mi spiega che questa attività è finalizzata a favorire l'esercizio della memoria e la conoscenza tra i bambini.</p>		<p><b>Appello</b></p> <p>Nel momento dell'appello l'insegnante domanda ai bambini i nomi dei compagni assenti e mi spiega che questa attività è finalizzata a favorire l'esercizio della memoria e la conoscenza tra i bambini.</p>
			<p><b>Attività logico-matematiche</b></p> <p>Quando i bambini della sezione di INFRA1 lavorano con l'abaco arriveranno alla fine dell'anno al n. 6. Secondo INFRA1 le capacità mostrate nell'uso dell'abaco dimostrano il livello di maturità del bambino perché gli alunni nati all'inizio dell'anno che hanno quasi 4 anni riescono a svolgere l'esercizio con minori difficoltà di quelli nati al termine dell'anno.</p>
<p><b>Pianto</b></p> <p>Le insegnanti mi spiegano che non vengono svolte attività specifiche su questo: si lascia che i bambini smettano spontaneamente di piangere.</p>	<p><b>Pianto</b></p> <p>L'insegnante mi spiega di coinvolgere i bambini che piangono in attività insieme ai compagni, di stimolarli allo svolgimento di tali attività e che questi alunni, vedendo gli altri bambini, per imitazione, e pensando</p>	<p><b>Pianto</b></p> <p>Le insegnanti mi spiegano che non vengono svolte attività specifiche su questo: si lascia che i bambini smettano spontaneamente di piangere.</p>	<p><b>Pianto</b></p> <p>INFRA1 mi spiega che all'inizio dell'anno ha letto libri sul rispetto delle regole per evitare che piangano, quali "On ne peut pas!" di Jeanne Ashbé e "Ca va mieux!" di Jeanne Ashbé.</p>

	sempre meno al distacco, smettono di piangere dopo pochi giorni o poche settimane.		L'insegnante afferma che non è per nulla un fatto normale che un bambino pianga alla scuola dell'infanzia. L'ultima volta che un bambino ha pianto per il distacco dai genitori nella sezione di INFRA2 è stato il 24 settembre 2009.
<b>Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010</b> 2° e 3° sezione reggiana		<b>Avignone febbraio/marzo 2010</b> 2° e 3° sezione avignonese	
<b>Monitoraggio degli apprendimenti</b>		<b>Monitoraggio degli apprendimenti</b>	
I registri prevedono che gli insegnanti scrivano le osservazioni quadrimestrali sui bambini e non c'è un monitoraggio costante dei progressi. I registri non erano compilati nel periodo delle mie osservazioni.		Le insegnanti devono scrivere ogni giorno sul registro le osservazioni di ogni bambino utilizzando una griglia (gli indicatori riguardano il comportamento, il linguaggio, eventuali altre annotazioni). Ho potuto constatare che i registri erano compilati.	
<b>Colloqui con i genitori</b>		<b>Colloqui con i genitori</b>	
Nell'unico colloquio svolto dagli insegnanti della scuola SCITA3_4 con i genitori a cui ho assistito l'insegnante ha utilizzato i seguenti indicatori per descrivere il bambino: il grado di simpatia e di tranquillità.		Non sono previsti colloqui con i genitori. Se l'insegnante deve comunicare con i genitori lo può fare quando arrivano a scuola alla mattina oppure quando escono. Le comunicazioni in genere riguardano particolari problemi del bambino e suggerimenti dell'insegnante.	
<b>Rapporti con bambini stranieri</b>		<b>Rapporti con bambini stranieri</b>	
INITA3 e INITA4 mi dicono di avere difficoltà a rapportarsi con i bambini stranieri.  INITA1 e INITA2 non fanno affermazioni a questo riguardo.		Le insegnanti della scuola avignonese sembrano non avere difficoltà con gli alunni immigrati o di origine immigrata. I problemi considerati dagli insegnanti sono quelli linguistici, sia dei bambini francesi che di quelli di origine immigrata e quando si riscontrano difficoltà le insegnanti chiedono ai genitori di domandare un consulto ed una visita specialistica al medico scolastico.	
<b>Riflessione didattica</b>		<b>Riflessione didattica</b>	
Molti insegnanti hanno difficoltà a giustificare la maggior parte delle azioni didattiche.		Ogni attività è corredata da obiettivi. Le insegnanti si attengono di norma esclusivamente ai Programmi didattici.	

<p>Non sono presenti documenti aggiuntivi alla normale programmazione didattica.</p>	<p>Tuttavia INFRA2 il venerdì pomeriggio (dalle 16,00 alle 16,15) svolge con i bambini un'attività musicale non inclusa nei Programmi. Al fine di giustificare tale azione in caso di ispezione, ha predisposto una tabella contenente tutte le musiche di genere classico che avrebbe fatto ascoltare e per ognuna di queste i relativi obiettivi, abilità, metodologia utilizzata.</p>
<p><b>Giudizi sui bambini</b></p> <p>INITA3 mi spiega che quando ha letto la storia a un gruppo di bambini l'ha fatto con difficoltà di attenzione da parte loro, ad eccezione, come afferma INITA3, dei "più predisposti".</p> <p>Nelle conversazioni informali con me secondo INITA3 i bambini stranieri "furbi, molto furbi" e poi afferma "ci provano sempre"; "dicono: « vediamo se ci riesco »".</p> <p>INITA4 in un colloquio informale con me ha affermato che una bambina immigrata è intelligente ma solo un po' "dura". Quando le ho domandato da quanto tempo fosse arrivata in Italia, non sapeva indicarlo. Non c'è una presa in carico concreta dei problemi dei bambini.</p>	<p><b>Giudizi sui bambini</b></p> <p>Non si attribuiscono qualità ai bambini che non siano basate su dati empirici.</p>
<p><b>Questionario insegnante/Interviste</b></p> <p><u>Indice contatto fisico</u> Gli insegnanti delle scuole reggiane hanno indicato una maggiore frequenza nell'utilizzo dei contatti fisici con i bambini rispetto agli insegnanti della scuola avignonese (per esempio, giocare con i bambini, carezzare i bambini per incoraggiarli a svolgere le attività, avvicinarsi ai bambini per richiamare la loro attenzione).</p> <p>I motivi di tali scelte, riportati dagli insegnanti nelle interviste, sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "dipende dal gruppo sezione, da una parte deve distinguere la figura dell'insegnante dalle altre, ma è anche materna";</li> <li>- "dipende dal momento: credo nel contatto fisico perché mi piacciono le coccole e mi piace riceverle";</li> <li>- "occorre valutare se il bambino è pronto ad accogliere la vicinanza fisica, essere attenti ai suoi segnali, alle sue necessità";</li> <li>- "il contatto fisico è importante anche per avvalorare ciò che si dice";</li> <li>- "la relazione deve essere vicina con i piccoli, ci deve essere contatto fisico, dopo cambia perché sono i bambini che si allontanano e non cercano più</li> </ul>	<p><b>Questionario insegnante/Interviste</b></p> <p><u>Indice contatto fisico</u> Gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno affermato una minore frequenza rispetto ai colleghi delle scuole reggiane nell'utilizzo dei contatti fisici con i bambini. I motivi di tale scelta riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "pedofilia per cui si è obbligati a fare attenzione";</li> <li>- "l'insegnante non deve essere né troppo materno, né troppo freddo";</li> <li>- "l'insegnante non è la madre";</li> <li>- "sono i bambini che cambiano dall'inizio della <i>petite section</i> e quindi non hanno più bisogno di questo in seguito";</li> <li>- "il contatto fisico non fa parte del ruolo dell'insegnante";</li> <li>- "ci deve essere una relazione basata sul rispetto reciproco (insegnante-alunno-compagni)".</li> </ul>

<p>l'insegnante come prima".</p> <p><u>Indici "qualità"</u>          Gli insegnanti delle scuole reggiane hanno attribuito importanza alle qualità scolastiche, morali e relazionali per l'accettazione dei bambini immigrati. I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "dovrebbero avere un po' tutte le regole, forse un po' di conoscenza della lingua italiana";</li> <li>- "dovrebbe avere un minimo di regole di convivenza sociale e che sia già un po' avviato a stare con gli altri, anche se sono più gli insegnanti ad avere difficoltà";</li> <li>- "la lingua perché è il punto cruciale perché io parlo solo l'inglese, le altre lingue non le so e quindi ho difficoltà a interagire con loro".</li> </ul>	<p><u>Indici "qualità"</u>          Gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno attribuito poca importanza alle qualità scolastiche, morali e relazionali per l'accettazione dei bambini immigrati. I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "e altrimenti li lasciamo fuori?";</li> <li>- "non si fanno differenze tra alunni immigrati e non; è importante l'obiettivo rivolto a tutti di <i>"devenir élève"</i>";</li> <li>- "non importano le caratteristiche perché è l'insegnante che ha il compito di fare lavorare l'alunno quindi l'importante è che abbia un minimo di apertura";</li> <li>- "gli insegnanti non si pongono una domanda come questa ma se proprio si vuole trovare una qualità forse direi la sensibilità verso gli altri ma non si possono giudicare a priori delle qualità quando non si conoscono i bambini, quando non si sa nulla di loro e allora se il bambino è sensibile al mondo intorno ha già fatto molti progressi".</li> </ul>
<p><u>Indice "condizioni di svantaggio"</u>          Gli insegnanti delle scuole reggiane ritengono che le condizioni di svantaggio incidano nell'apprendimento del bambino. I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "una famiglia che segue, se ha dei bambini che non hanno tanta voglia di fare, aiuta";</li> <li>- "la maggior parte della qualità del tempo se vissuta bene da parte della famiglia, passa attraverso le conoscenze del bambino";</li> <li>- "se il bambino ha degli stimoli in famiglia, ovviamente sarà più facilitato a scuola, perché se i genitori hanno una buona considerazione della scuola influenzano positivamente anche il bambino".</li> </ul>	<p><u>Indice "condizioni di svantaggio"</u>          Gli insegnanti delle scuole avignonesi ritengono che le condizioni di svantaggio incidano nell'apprendimento del bambino in misura minore rispetto ai colleghi delle scuole reggiane. I motivi di tali scelte emersi nelle interviste sono simili a quelli degli insegnanti delle scuole reggiane:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "qualche volta accade e dipende da come vive il bambino a casa, alcuni hanno così tante difficoltà che impediscono loro di essere sufficientemente liberi per apprendere a scuola";</li> <li>- "esiste un legame tra svantaggio e apprendimento: ad esempio io ho dei bambini che non vanno mai in biblioteca e il loro unico contatto con i libri è nella biblioteca della scuola".</li> </ul>
<p><u>Indice "Influenza familiare"</u>          Gli insegnanti delle scuole reggiane hanno espresso un accordo più elevato sul fatto che i bambini che provengono da ambienti in cui si parla solo la lingua d'origine hanno più difficoltà a esprimersi in modo corretto. I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "possono influenzare negativamente e lo vedo dall'esperienza. Ci siamo trovate più di una volta a chiedere al genitore di parlare in italiano";</li> <li>- "più che negativamente limitano la crescita, la maturazione del linguaggio";</li> </ul>	<p><u>Indice "Influenza familiare"</u>          Gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno espresso un accordo meno elevato sul fatto che i bambini che provengono da ambienti in cui si parla solo la lingua d'origine hanno più difficoltà a esprimersi in modo corretto. I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "non influenzano negativamente, perché è una ricchezza avere una lingua d'origine e apprendere un'altra lingua";</li> <li>- "no, per niente. Al contrario. Il bambino funge da collegamento tra il mondo</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- “consiglio ai genitori di sforzarsi di parlare in italiano con i bambini per un maggiore inserimento”.</li> </ul>	<p>della famiglia e la scuola”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “il bambino usa due lingue: a scuola sa che è obbligatorio parlare francese, mentre a casa può parlare la lingua materna”.</li> </ul>
<p><u>Indice “dialogo”</u>          Gli insegnanti delle scuole reggiane hanno dichiarato di dialogare in misura minore con altre figure rispetto ai colleghi delle scuole avignonesi.          I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “non mi sento supportata, ma abbandonata a me stessa, perché quando ci sono problemi con le famiglie non ci sono mediatori o altre persone che possano aiutare”;</li> <li>- “c’è molta vivacità nel nostro territorio che ha permesso di acquisire conoscenze, informazioni, ma c’è ancora tanto da fare”;</li> <li>- “con questa Dirigente c’è aiuto e supporto, ma in altre scuole e con altri Dirigenti non è stato così”.</li> </ul>	<p><u>Indice “dialogo”</u>          Gli insegnanti delle scuole avignonesi hanno dichiarato di dialogare in misura maggiore con altre figure rispetto ai colleghi delle scuole reggiane.          I motivi di tali scelte riportati dagli insegnanti nelle interviste sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “siamo supportati e se c’è un problema se ne parla tra colleghi o con i <i>conseillers pédagogiques</i>”;</li> <li>- “nelle esperienze avute l’équipe pedagogica, la direttrice e i colleghi mi hanno permesso di apprendere e di risolvere le situazioni e i problemi”;</li> <li>- “ci sono una serie di figure dentro la scuola con cui ci si può confrontare, quali psicologi, insegnanti che si occupano di rieducazione”.</li> </ul>

Tavola 7

**Tratti affettivo - relazionali degli insegnanti**

Reggio Emilia novembre 2009 1° sezione reggiana	Avignone dicembre 2009 1° sezione avignonese	Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010 2° e 3° sezione reggiana	Avignone febbraio/marzo 2010 2° e 3° sezione avignonese
L'insegnante è molto materna con i bambini, li prende in braccio, li coccola, li carezza.	L'insegnante e l' <i>aide maternelle</i> si relazionano con i bambini in modo autorevole cercando di favorire la loro autonomia. Ho potuto osservare questo anche attraverso l'uso del linguaggio non verbale: l'adulto assume una posizione centrale all'interno del gruppo classe e il corpo, nonostante non sia rigido, non si avvicina mai troppo ai bambini (ad esempio, non siede con loro al tavolo, non accarezza i bambini, non li prende vicino a sé)	In SCITA1_2 INITA1 è abbastanza distante con il corpo (mi spiega per evitare forme di transfer) e difficilmente coccola i bambini. INITA2 è ugualmente distaccata perché pare infastidita, si lamenta continuamente dei bambini.  In SCITA3_4 INITA3 e INITA4 si comportano in modo autorevole e fermo, ma si lasciano anche avvicinare, carezzano i bambini, danno loro baci sulla guancia.	L'insegnante e l' <i>aide maternelle</i> si relazionano con i bambini in modo autorevole cercando di favorire la loro autonomia. Ho potuto osservare questo anche attraverso l'uso del linguaggio non verbale: l'adulto assume una posizione centrale all'interno del gruppo classe e il corpo, nonostante non sia rigido, non si avvicina mai troppo ai bambini (ad esempio, siedono con loro al tavolo solo per lavorare, non accarezzano i bambini; INFRA2 non prende mai i bambini vicino a sé, mentre INFRA1 al termine delle attività e prima che vadano a casa si lascia avvicinare).
Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010 2° e 3° sezione reggiana		Avignone febbraio/marzo 2010 2° e 3° sezione avignonese	
<p><b>Interesse per i bambini e modalità relazionali</b></p> <p>In SCITA1_2 INITA1 ascolta i bambini e sembra interessata a ciò che dicono, mentre INITA2 è molto distaccata, subito pronta a sgridarli, riprenderli, usando affermazioni "sei sempre il solito", "non cambierai mai". Il comportamento relazionale di INITA2 non ha effetti sui bambini, i quali continuano a comportarsi nello stesso modo.</p> <p>In SCITA3_4 le due insegnanti sono interessate sempre a ciò che i bambini dicono e fanno, anche nelle conversazioni spontanee.</p>		<p><b>Interesse per i bambini e modalità relazionali</b></p> <p>Le insegnanti dedicano poco tempo alle conversazioni spontanee. Quando i bambini intervengono in momenti in cui non si deve parlare, non viene data loro retta. Le conversazioni sono sempre guidate.</p> <p>INFRA2 nel momento dell'accoglienza si muove per la classe e sorride, parla spontaneamente con l'<i>aide maternelle</i>, mentre guarda e sorveglia con attenzione i bambini. INFRA2 nella relazione con i bambini si comporta in modo diverso tra il momento dell'accoglienza e dell'uscita rispetto a quelli curricolari: nei primi è più sorridente, lascia più spazio ai bambini, nei secondi è più distaccata, più ferma nelle decisioni.</p>	



	INFRA1 nella relazione con i bambini si comporta nei diversi momenti sempre nello stesso modo, ovvero abbastanza distaccata.
<p><b>Interesse per i bambini e modalità relazionali</b></p> <p>In SCITA1_2 nelle relazioni con i bambini le insegnanti alternano modalità relazionali più centrate sul bambino a modalità relazionali meno meditate, più improvvisate.</p> <p>In SCITA3_4 vi è attenzione alle diverse esigenze dei bambini e nelle relazioni con i bambini si ha un rapporto individualizzato, in quanto le insegnanti adottano strategie verbali e relazionali a seconda del bambino.</p>	<p><b>Interesse per i bambini e modalità relazionali</b></p> <p>Nelle relazioni con i bambini l'insegnante ha un rapporto individualizzato, in quanto adotta strategie verbali e relazionali a seconda del bambino.</p>
<p><b>Interesse per i bambini e modalità relazionali</b></p> <p>Esiste tolleranza verso i bambini che non rispettano le decisioni dell'adulto e le risposte fornite sono talvolta ferme e decise, talvolta di tolleranza e comprensione.</p>	<p><b>Interesse per i bambini e modalità relazionali</b></p> <p>Il bambino viene educato a capire che sono gli adulti che prendono le decisioni, ad esempio, un bambino non voleva rimanere a scuola per il pranzo e INFRA1 gli ha risposto <i>"Tu restes à l'école. Les enfants ne décident pas, les adultes décident. Tu reste ici même si tu pleures"</i>.</p>
<p><b>Modalità comunicative</b></p> <p>In SCITA1_2 le insegnanti solo talvolta riformulano le risposte dei bambini.</p> <p>In SCITA3_4 le insegnanti utilizzano abbastanza frequentemente la riformulazione delle risposte dei bambini.</p>	<p><b>Modalità comunicative</b></p> <p>INFRA1 riformula spesso le risposte dei bambini e chiede ai bambini che si sono espressi con difficoltà di ripetere ciò che ha detto l'insegnante.</p> <p>INFRA2 raramente riformula le risposte dei bambini ma chiede ai bambini che si sono espressi con difficoltà di ripetere ciò che ha detto l'insegnante.</p>
<p><b>Modalità comunicative</b></p> <p>INITA1 e INITA2 hanno un ruolo prevalentemente di conduttore, ma non finalizzato al raggiungimento di obiettivi.</p> <p>INITA3 e INITA4 hanno un ruolo di conduttori, quando gestiscono l'intero gruppo, e un ruolo di facilitatori, quando gestiscono piccoli gruppi.</p>	<p><b>Modalità comunicative</b></p> <p>INFRA2 ha un ruolo di facilitatore durante le attività anziché di conduttore: ad esempio, permette agli alunni di intervenire nelle discussioni, di esprimere il proprio parere e quando fa recitare una filastrocca, muove solo la bocca e le mani e lascia che siano i bambini a recitarla.</p> <p>INFRA1 ha un ruolo sempre di conduttore.</p>
<p><b>Spiegazione attività</b></p> <p>In SCITA1_2 le insegnanti spiegano in modo generico il comportamento da tenere e le indicazioni sono quindi difficilmente interpretabili da parte dei bambini perché</p>	<p><b>Spiegazione attività</b></p> <p>Le insegnanti in classe, così come in palestra, spiegano nel dettaglio l'attività, mostrandola ai bambini.</p>

<p>poco chiare. Questo denota poca consapevolezza su che cosa ci si attende dagli alunni da parte degli insegnanti ed una mancanza di riflessione sulle strategie.</p> <p>In SCITA3_4 le insegnanti spiegano in modo chiaro e preciso il comportamento da tenere in classe.</p>	<p>INFRA2 cerca di creare un senso di gruppo e lo sviluppo di uno spirito critico, facendo riflettere i bambini su quali siano stati i punti deboli dell'esercizio, sui motivi per cui determinati bambini non sono riusciti a effettuare l'esercizio oppure a vincere la partita.</p>
<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>In SCITA1_2 le insegnanti improvvisano le modalità relazionali verbali e non verbali con i bambini.</p> <p>In SCITA3_4 le insegnanti si dimostrano sicure nelle relazioni con i bambini, anche se sono meno coerenti talvolta degli insegnanti della scuola avignonese.</p>	<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>L'insegnante è sicura delle proprie relazioni con i bambini, della sua postura, dell'uso della voce.</p> <p>Talvolta INFRA2 come strategia didattica mostra dubbi, incertezze per favorire la ricerca di soluzioni da parte dei bambini.</p>
	<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>Le comunicazioni di INFRA2 avvengono in certi momenti non con il linguaggio verbale, ma con un <i>carillon</i> che indica l'inizio delle attività. Questo serve a migliorare l'attenzione dei bambini. Tutti i bambini riordinano la classe e vanno spontaneamente a sedersi nell'angolo dell'assemblea.</p>
<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>In SCITA1_2 le insegnanti variano molto la voce e soprattutto INITA1 sorride ai bambini.</p> <p>In SCITA3_4 tendono a variare poco la voce.</p>	<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>INFRA2 varia molto la voce e sorride spesso ai bambini. Il suo viso è molto espressivo e mentre parla con i bambini cerca di problematizzare per favorire la comunicazione e lo sviluppo di ipotesi diverse da parte dei bambini.</p> <p>INFRA2 quando vuole comunicare il suo disappunto ai bambini lo dice con le parole; invece INFRA1 lo comunica con il linguaggio non verbale: alza e ruota gli occhi, sbuffa, si mostra scocciata.</p>
<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>In SCITA1_2 la comunicazione, soprattutto da parte di INITA2 è molto direttiva e impone le decisioni ai bambini spesso senza motivarle.</p> <p>In SCITA3_4 le insegnanti sono meno direttive e spiegano sempre ai bambini i motivi delle scelte.</p>	<p><b>Linguaggio verbale e non verbale</b></p> <p>INFRA2 è meno direttiva nella comunicazione di INFRA1 e lascia ai bambini spazio anche nei movimenti, pur non essendoci momenti di inattività.</p> <p>INFRA1 utilizza strategie di comunicazione più direttive.</p>
<p><b>Rapporti con i genitori</b></p>	<p><b>Rapporti con i genitori</b></p>

<p>Le insegnanti usano molto tatto nel parlare con i genitori di valutazioni del bambino e talvolta sembrano insicure rispetto ai loro giudizi.</p> <p>Gli insegnanti attendono la maturazione del bambino e sono molto prudenti a parlare con i genitori di problemi sospetti. La tendenza è di lasciare che il problema si risolva oppure e di tergiversare finché gli alunni non inizieranno la scuola elementare.</p>	<p>Le insegnanti non si fanno scrupolo a esprimere valutazioni con i genitori sui bambini in modo diretto durante i brevi colloqui. Questo è un grande segno di trasparenza, di sicurezza di se stessi e delle proprie competenze.</p> <p>I bambini con dei problemi vengono visitati dall'ortofonista ed è l'insegnante che mira ad ottenere a una diagnosi precoce e già nella sezione dei 3 anni parla apertamente con il genitore.</p>
<p><b>Giustificazione/imposizione</b></p> <p>Le spiegazioni fornite non sono plausibili in SCITA1_2: ad esempio “non mi piace che hai fatto l'albero marrone. Lo facciamo verde Sofia”.</p> <p>In SCITA3_4 gli ordini impartiti ai bambini sono corredati da spiegazioni sul motivo per cui viene richiesto di svolgere una determinata azione e sulle conseguenze di queste.</p>	<p><b>Giustificazione/imposizione</b></p> <p>Le insegnanti della scuola avignonese forniscono spiegazioni la prima volta; da quella successiva avviene l'imposizione delle loro decisioni.</p>

Tavola 8

*Tratti comportamentali dei bambini*

<p><b>Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010</b>  <b>2° e 3° sezione reggiana</b></p>	<p><b>Avignone febbraio/marzo 2010</b>  <b>2° e 3° sezione avignonese</b></p>
<p>Alcuni bambini parlano in modo spigliato, ma altri hanno un linguaggio più infantile.</p>	<p>I bambini se non hanno particolari problemi di linguaggio, parlano in modo spigliato ed interagiscono con tutti gli adulti.</p>
<p>In SCITA3_4 vi sono talvolta bambini che si rifiutano di lavorare.</p>	<p>Tutti i bambini collaborano sempre a tutte le attività e non ci sono bambini che si rifiutano e perpetuano in questo comportamento.</p>
<p>In SCITA3_4 si accettano anche i più piccoli miglioramenti e non si insiste. Non viene richiesto a tutti il raggiungimento degli stessi obiettivi.</p>	<p>I bambini che sono in difficoltà vengono aiutati, soprattutto da INFRA2, con insistenza finché non raggiungono l'obiettivo.</p>
<p>Sovente i bambini litigano e quando accade si lamentano sempre rivolgendosi all'insegnante.</p>	<p>Osservo che i bambini in generale sono poco litigiosi. Sanno risolvere i problemi con i compagni senza rivolgersi all'insegnante con la quale non si lamentano mai.</p>

Tavola 9

**Tratti comportamentali dei genitori**

<b>Reggio Emilia novembre 2009 1° sezione reggiana</b>	<b>Avignone dicembre 2009 1° sezione avignonese</b>	<b>Reggio Emilia gennaio/febbraio 2010 2° e 3° sezione reggiana</b>	<b>Avignone febbraio/marzo 2010 2° e 3° sezione avignonese</b>
<p><b>Orario/Entrata</b></p> <p>I bambini arrivano a scuola puntuali alla mattina.</p>	<p><b>Orario/Entrata</b></p> <p>I bambini arrivano a scuola puntuali alla mattina.</p>	<p><b>Orario/Entrata</b></p> <p>Nella scuola SCITA1_2 i bambini arrivano puntuali alla mattina, in quanto dopo l'orario stabilito non viene permesso loro di entrare.</p> <p>Nella scuola SCITA3_4 molti bambini arrivano in ritardo alla mattina perché c'è maggiore tolleranza.</p>	<p><b>Orario/Entrata</b></p> <p>I bambini arrivano a scuola puntuali alla mattina nonostante non si rincorra da subito alla chiusura della scuola.</p>
<p><b>Orario/uscita</b></p> <p>Alcuni genitori arrivano in ritardo dopo le 16.</p>	<p><b>Orario/uscita</b></p> <p>L'orario di uscita è dalle 16,20 alle 16,30. Molti genitori attendono davanti all'aula già dalle 16,15 e entro le 16,30 i bambini sono prelevati dai loro genitori, ad eccezione di chi usufruisce del servizio di <i>garderie</i>.</p>	<p><b>Orario/uscita</b></p> <p>Diversi genitori arrivano in ritardo dopo le 16. Le insegnanti tentano con scarsi risultati di trasmettere ai genitori il messaggio della puntualità.</p>	<p><b>Orario/uscita</b></p> <p>L'orario di uscita è dalle 16,20 alle 16,30. Molti genitori attendono davanti all'aula già dalle 16,15 e entro le 16,30 i bambini sono prelevati dai loro genitori, ad eccezione di chi usufruisce del servizio di <i>garderie</i>.</p>
<p><b>Accoglienza</b></p> <p>I genitori entrano in sezione, giocano con i propri figli e talvolta anche con gli altri bambini intervenendo nelle relazioni tra bambini.</p>	<p><b>Accoglienza</b></p> <p>I genitori non entrano in aula ed escono subito dall'edificio.</p>	<p><b>Accoglienza</b></p> <p>I genitori accompagnano i bambini, si fermano nell'atrio della scuola dove i bambini sono accolti alla mattina e alcuni di loro si fermano a guardare giocare i propri figli o a parlare con gli insegnanti.</p>	<p><b>Accoglienza</b></p> <p>I genitori non entrano in aula ed escono subito dall'edificio.</p>

Tavola 10