Università degli Studi Roma Tre
Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale
Dottorato di ricerca in Pedagogia XXII ciclo

Identità, appartenenze, contraddizioni.
Una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera nelle scuole secondarie superiori di Roma

Tutor

Massimiliano Fiorucci

Dottoranda

Alessandra Casalbore

Alle due persone a cui penso
ogni volta che sfoglio
le pagine
di questo lavoro

A Rita e Pino

Indice

Introduzione

Parte prima

Capitolo primo *Essere stranieri in Italia*

1.1 Gli adolescenti di origine straniera: numeri e caratteristiche p. 10
1.2 Gli adolescenti di origine straniera: seconda generazione e nuovi arrivati p. 16
1.3 Essere adolescenti p. 32
1.4 Essere stranieri p. 38

Capitolo secondo Percorsi di integrazione tra identità in bilico

2.1 IL concetto di identità p. 47
2.2 La funzione della memoria e del ricordo nella creazione dell'identità p. 53
2.3 La doppia identità degli immigrati p. 56
2.4 La "terza identità" p. 61
2.5 L'identità sospesa dei figli degli immigrati p. 64
2.6 La doppia fragilità dei figli degli immigrati p. 68
2.7 Modelli identitari p. 70
2.8 I processi di integrazione p. 78
2.9 I percorsi di integrazione dei figli degli immigrati p. 84

Parte seconda

Capitolo terzo Gli adolescenti di origine straniera in Spagna. La mal llamata "segunda generacion"

3.1 Spagna. Terra di migrazione p. 93
3.2 Il Novecento. Storia dell'emigrazione spagnola p. 96
3.3 L'immigrazione straniera in Spagna p. 99
3.4 Le politiche migratorie in Spagna p. 108
3.5 Gli studenti di origine straniera in Spagna p. 115
3.6 La prospettiva interculturale nella scuola spagnola p. 121
3.7 Le linee di investigazione relative all'inserimento scolastico dei figli degli immigrati p. 130

Parte terza

Capitolo quarto *Una ricerca sul campo sugli adolescenti di origine straniera che frequentano gli istituti superiori, a Roma: disegno della ricerca, obiettivi e primi risultati*

4.1 Introduzione alla ricerca p. 143
4.2 Gli approcci metodologici p. 147
4.3 Il percorso di ricerca quantitativo p. 150
4.4 Descrizione del questionario e delle tecniche di campionamento utilizzate nella ricerca p. 153
4.5 Il profilo degli studenti stranieri emersi dal questionario p. 161
4.6 Il percorso di ricerca qualitativo p. 163
4.7 Le interviste: un'indagine in profondità p. 169
4.8 Primi risultati della ricerca (analisi univariata) p. 173

Capitolo quinto *Una ricerca sul campo sugli adolescenti di origine straniera che frequentano gli istituti superiori, a Roma: risultati della ricerca*

5.1 Introduzione p. 211
5.2 La presenza degli alunni di origine migratoria nel sistema scolastico italiano: successo o insuccesso scolastico? p. 214
5.3 I percorsi scolastici: risultati della ricerca sul campo p. 219
5.4 Le strategie identitarie: risultati della ricerca sul campo p. 243
5.5 Identità e appartenenza degli/studenti adolescenti di origine stranieri p. 247
5.5 Immagine dei profili identitari ricavati attraverso l'analisi delle interviste Focalizzate p. 252

Conclusioni p. 272
Bibliografia/Sitografia p. 278
Allegati p. 332

Indice delle tabelle

Capitolo primo

Tab. 1 Alunni con cittadinanza non italiana (p. 19)

Tab. 2. Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana e degli alunni totali per scuola statale e non statale - a.s. 2007/08 (p. 14)

Tab. 3 Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica (p. 16)

Tab. 4 Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica. Scuola di secondo grado (p. 17)

Tab. 5 Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza e ordine e di istruzione

Tab. 6 Le prime 10 nazionalità presenti sul territorio (p. 19)

Tab. 7 Presenza delle seconde generazioni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di istruzione (p. 22)

Tab. 8 Percentuali alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per anno di corso. Scuola secondaria di secondo grado (p. 23)

Tab. 9. Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 (valori assoluti) (p. 23)

Tab. 10. Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 (valori percentuali) (p. 26)

Capitolo terzo

Tab.1. Censimento dei residenti stranieri (1981-2008) (p. 94)

Tab. 2. Nazionalità dei lavoratori stranieri disaggregati per genere e gruppo di età (p. 97)

Tab. 3. Tasso di natalità registrato da madri stranieri (suddivisi per nazionalità) (p. 102)

Tab. 4. Iscritti a corsi parauniversitari. Spagnoli e stranieri (p. 110)

Tab. 5. Percentuale di donne immatricolate (p. 114)

Capitolo quarto

Tab. 1: Presenza regionale degli alunni con cittadinanza non italiana (p. 153)

Tab. 2: Studenti con cittadinanza non italiana e studenti italiani negli istituti di secondo grado a Roma (p. 154)

Tab. 3: Studenti di origine straniera che frequentano la scuola di secondo grado a Roma (p. 155)

Tab. 4: Campione ricerca (p. 156)

Tab. 4. Frequenza dei viaggi nel paese di origine (p. 172)

Tab. 5. Frequenza con la quale si comunica con gli amici rimasti nel paese di origine (p. 172)

Tab. 6. Hai scelto la scuola seguendo prevalentemente i consigli (p. 175)

Tab. 7. Definizione di "casa" (p. 188)

Tab. 8 Definizione di "casa" (p. 188)

Tab. 9. Comprensione orale (lingua materna) (p. 192)

Tab. 10. Comprensione parlato (lingua materna) (p. 192)

Tab. 11. Comprensione scritto (lingua materna) (p. 192)
Tab. 14. Condizione lavorativa della madre (p. 197)
Tab. 15. Attività della madre (p. 198)

Capitolo quinto

Tab. 1. Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per ordine e grado di istruzione (a.s. 2007-08) (p. 211)
Tab. 2. Percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana ripetenti per ordine e grado di istruzione (a.s. 2007-08) (p. 212)
Tab. 3. Voto pagella e definizione di sé (p. 229)
Tab. 4. Profilo identitario e capitale socio-culturale"(p. 244)
Tab. 5. Profilo identitario e comprensione lingua italiana (p. 254)
Tab. 6. Profilo identitario e comprensione lingua materna (p. 255)

Indice dei grafici

Capitolo primo

Grafico. 1. Incidenza degli alunni non italiani sulla popolazione scolastica totale per anno di corso (a.s. 2007/08) (p. 15)
Grafico 2. Alunni con cittadinanza italiana per continente (p. 18)

Capitolo secondo

Grafico 1. Cosmopolitismo (p. 67)
Grafico 2. Isolamento (p. 69)
Grafico 3. Ritorno alle origini (p. 70)
Grafico 4. Mimetismo (p. 71)
Grafico 5. Bi-culturale (p. 72)

Capitolo terzo

Grafico 1. Spagnoli presenti all'estero e stranieri presenti in Spagna (p. 92)
Grafico 2. Migranti nel mondo (p. 95)
Grafico 3. Lavoratori stranieri nei 18 paesi dell'OCSE (p. 96)
Grafico 4. Densità e popolazione degli immigrati secondo provincia di residenza (p. 97)
Grafico 5. Presenza degli alunni stranieri ogni 1.000 immatricolati (p. 98)
Grafico 6. Proporzioni del collettivo degli allievi stranieri rispetto la popolazione scolastica totale (p. 99)

Capitolo quarto

Grafico 1. Disegno della ricerca (p. 145)
Grafico 2. Presenza degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine scolastico (p. 152)
Grafico 3. Procedura di costruzione del campione del questionario (p. 153)
Grafico 4. Campione interviste (p. 165)
Grafico 5. Procedura di costruzione del campione delle interviste (p.167)
Grafico 6,. Età di arrivo in Italia del campione (p. 170)
Grafico 7. Distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana per ordine di istituto (p. 173)
Grafico 8. Distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana per anno scolastico (p. 173)
Grafico 9. Motivi che hanno portato alla scelta dell'istituto superiore (p. 174)
Grafico 10. Progetti futuri dopo la scuola (p. 175)
Grafico 11. Giudizio preso dagli studenti con cittadinanza non italiana all'esame di licenza media (p. 176)
Grafico 12. Giudizio preso dagli studenti con cittadinanza non italiana all'ultima pagella (p. 176)

Grafico 13. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana all'ultima pagella (p. 177)
Grafico 14. Attività di sostegno progettate per gli studenti stranieri (p. 178)
Grafico 15. Corsi di lingua italiana come L2 (p. 178)
Grafico 16. Incontri con mediatori interculturali (p. 178)
Grafico 17. Attività di sostegno organizzate dalle singole tipologie di istituto (p. 179)
Grafico 18. Corsi di lingua attivati dalle singole tipologie di istituto (p. 179)
Grafico 19. Incontri con mediatori organizzati dalle singole tipologie di istituto (p. 180)
Grafico 20. Frequenza degli atti di razzismo verso gli studenti di origine straniera (p. 181)
Gr**afico 21. Discriminazione da parte degli insegnanti (p. 181)**
Grafico 22. Discriminazione da parte dei compagni di classe (p. 182)
Grafico 23.Definizione appartenenza nazionale (p. 183)
Grafico 24. Definizione appartenenza nazionale secondo i compagni di classe (p. 185)
Grafico 25. Permanenza in Italia e definizione di sé (p. 185)
Grafico 26: Prospettive future (p. 186)
Grafico 27: Preferenza nazionalità partner (p. 187)
Grafico 28. Indice "Appartenenza nazionale" (p. 189)
Grafico 29. Conoscenza della Lingua Italiana (p. 190)
Grafico 30. Conoscenza del Dialetto Romano (p. 191)
Grafico 31. Lingua preferita (p. 193)
Grafico 32. Titolo di studio del padre (p. 195)
Grafico 33. Titolo di studio della madre (p. 195)
Grafico 34. Condizione lavorativa del padre (p. 196)
Grafico 35. Frequenza con cui si acquistano i giornali a casa (p.. 199)
Grafico 36. Libri presenti in casa (p. 199)
Grafico 37. Utilizzo internet (frequenza) (p. 200)
Grafico 38. Frequentazione mostre, spettacoli teatrali, eccetera (p. 200)
Grafico 39. Indice socio culturale (p. 201)
Grafico 40. Nazionalità amici (p. 202)
Grafico 41. Rapporti con i compagni di classe nel tempo libero (p. 203)
Grafico 42. Luogo dove si trascorre il tempo libero (prima scelta) (p. 203)
Grafico 43. Luogo dove si trascorre il tempo libero (seconda scelta) (p. 204)
Grafico 44. Indice integrazione sociale(p. 205)

Capitolo quinto

Grafico 1. Media dei voti presa all'ultima pagella (in percentuale) (p. 214)
Grafico 2. Pagella e genere (p. 216)
Grafico 3. Variabile "genere " e "aspirazioni future" (p. 217)
Grafico 4. Genere e tipologia di scuola (p.218)

Grafico 5 Età di arrivo in Italia (p. 219)
Grafico 6. Età di arrivo in Italia e pagella (p. 220)
Grafico 7. Età di arrivo in Italia ed istituto frequentato (p. 220)
Grafico 8. Età di arrivo in Italia ed percorso di studio futuro (p. 221)
Grafico 9. Media dei voti presi all'ultima pagella e Interesse dei genitori per il rendimento scolastico dei figli (p. 222)
Grafico 10. Media dei voti presi all'ultima pagella e carriera pregressa (p. 223)
Grafico 11. Voti ultima pagella e indice socio-culturale della famiglia (p. 225)
Grafico 12. Progetti scolastici futuri e indice socio-culturale della famiglia (p. 225)
Grafico 13:Voto preso all'ultima pagella e attività interculturali messe in atto dalla scuola (p. 227)
Grafico 14. Continuare gli studi e come ti autodefinisci 230
Grafico 15. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana all'ultima pagella (p. 231)
Grafico 16. Anni scolastici ripetuti dagli studenti stranieri e genere (p. 231)
Grafico 17. Anni scolastici ripetuti dagli studenti stranieri e tipologia istituto (p. 232)
Grafico 18. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana e capitale socio-culturale della famiglia (p. 234)
Grafico 19. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana e attività interculturali messe in atto dalla scuola (p. 234)
Grafico 20. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana e capitale socio-culturale della famiglia (p. 235)
Grafico 21. Definizione appartenenza nazionale (p. 240)
Grafico 22. Definizione appartenenza nazionale secondo i compagni di classe (p. 241)
Grafico 23. Appartenenza nazionale e età di arrivo in Italia (p. 242)
Grafico 24 Definizione appartenenza nazionale e atti di discriminazione (p. 243)
Grafico 25. Definizione appartenenza nazionale e atti di discriminazione da parte degli compagni di classe (p. 244)
Grafico 26. Definizione appartenenza nazionale e atti di discriminazione da parte degli insegnanti (p. 244)
Grafico 27. Definizione appartenenza nazionale e capitale socio-culturale (p. 246)
Grafico 28. Profilo identitario e continuare gli studi (p. 247)
Grafico 29 Profilo identitario e luogo in cui si immagina il proprio futuro (p. 248)
Grafico 30. Profilo identitario e tipologia di istituto (p. 249)
Grafico 31. Profilo identitario e frequentazione compagni di classe italiani (p. 251)
Grafico 32. Profilo identitario e nazionalità *partner* (p. 252)
Grafico 33. Profilo identitario e conoscenza del dialetto (p. 25)
Grafico 34. Profilo identitario e lingua preferita (p. 254)
Grafico 34. Profilo identitario e integrazione sociale (p. 256)

Bodo A., *La réconciliation, c'est le baiser de la morale*[1], 2008 (Collezione Pigozzi, Ginevra)

Vivere una sola vita/in una sola città,/in un solo paese,/in un solo universo,/vivere in un solo mondo /è prigione.

Amare un solo amico,/un solo padre,/una sola madre,/una sola famiglia/amare una sola persona
/è prigione.

Conoscere una sola lingua,/un solo lavoro,/un solo costume,/una sola civiltà/conoscere una sola logica/è prigione.

Avere un solo corpo,/un solo pensiero,/una sola conoscenza,/una sola essenza,/avere un solo essere è prigione

Prigione di Teodoro[2]

[1] La riconciliazione è il bacio della morale.
[2] Ngana N., *Nhindo Nero,* Anterem, Roma, 1994.

Introduzione

Ho scelto di iniziare questo lavoro con la presentazione di due opere d'arte molto diverse tra loro, il quadro di Amani Bodo *La réconciliation, c'est le baiser de la morale* e la poesia di Teodoro (Ndjock Ngana) *Prigione,* in quanto riassumono, più efficacemente di mille parole, il tema portante di questa tesi: la consapevolezza di avere un'identità composita, plasmata da una pluralità di appartenenze, rappresenta un valore aggiunto e mai un limite. Ridurre questa ricchezza ad un unico elemento significa impoverire l'essere umano e renderlo soggetto a forme di estremismo (religioso, politico, eccetera) che a lungo andare risultano nocive per il soggetto stesso e per la società con cui si relaziona.

Nel quadro di Amani Bodo sono raffigurate due mani di diverso colore (la mano nera rappresenta l'Africa mentre quella bianca l'Occidente) che sorreggono una sfera (il mondo) da cui fuoriesce l'albero della vita. Il significato di quest'opera è evidente, il mondo come lo conosciamo noi oggi non è il frutto del "pensiero occidentale" ma è il risultato di innumerevoli intrecci, prestiti ed influenze reciproche tra diversi popoli, che hanno contribuito a mettere in luce le potenzialità e la creatività del genere umano. Non considerare il contributo dato da alcune "culture" a questo processo in continuo divenire comporta una distorsione della realtà e la perdita di tasselli, che se pur piccoli, sono fondamentali per la ricostruzione dell'intero quadro. Non a caso nel titolo dell'opera compare il termine "riconciliazione" che indica l'unione di diverse parti che sono state, per differenti ragioni (storiche, politiche, sociali, economiche, ecc.), prima smembrate e poi ricomposte. L'attuazione di questo processo di riconciliazione non può essere però lasciato al caso ma implica l'esistenza di una volontà morale e sociale finalizzata al raggiungimento di tale fine, per questo motivo la riconciliazione è per il pittore "il bacio della morale".

Anche Teodoro, nella poesia *Prigione*, affronta il tema delle pluralità di appartenenze facendo riferimento, non ad una dimensione planetaria come avviene nel quadro di A. Bodo, ma ad un universo di riferimento individuale. Secondo il poeta vivere tra più culture, compiere esperienze diverse, parlare più lingue, condividere diversi costumi, avere molteplici essenze rende la persona libera in quanto conoscere il mondo nei suoi differenti aspetti permette di comprendere meglio se stessi, le proprie potenzialità ed i propri limiti. Invece, chi vive chiuso nel suo piccolo universo quotidiano, percorre sempre gli stessi tragitti e frequenta le medesime persone tutta la vita vive inconsapevolmente in una prigione perché non è in grado di uscire fuori

dagli schemi tradizionali, non si è mai messo realmente in questione quindi non può conoscere fino in fondo le "risorse" a cui può far appello e gli eventuali lati nascosti del proprio carattere.

I ragazzi di origine migratoria rappresentano molto bene la condizione di pluri-appartenenza descritta da Teodoro nella poesia *Prigione*: vivono sospesi tra più paesi, in continuo bilico tra diverse culture, parlano più lingue, si muovono all'interno di codici culturali di riferimento distinti e a volte contradditori. Questa situazione è percepita da alcuni di loro come una ricchezza, un valore aggiunto che li rende maggiormente autonomi e "aperti mentalmente" rispetto ai coetanei che non sono mai usciti dal paese natale; per altri invece è fonte di disagio e di discriminazione, quest'ultimi percepiscono la doppia appartenenza nazionale come uno svantaggio, un duro fardello da sopportare, un elemento "ghettizzante" che ostacola l'accesso a determinate risorse economiche e/o sociali.

Le dinamiche identitarie sopradescritte rappresentano l'oggetto di studio della presente ricerca. L'obiettivo prioritario che si pone questo lavoro è lo studio dei processi identitari messi in atto dagli adolescenti stranieri nel percorso di integrazione scolastica e, più in larga scala, sociale. Le variabili principali che rivestono un ruolo determinante nel processo di costruzione del concetto di sé e che influenzano gli esiti scolastici sono molteplici: il capitale socio-culturale; il capitale umano; il contesto, l'età di arrivo in Italia; il genere; le aspettative familiari, il rapporto con la comunità di origine, con quella di accoglienza e con il gruppo dei pari..

Vista la complessità dei temi trattati e l'eterogeneità dell'universo indagato[3] si è scelto di limitare lo studio ad un segmento specifico della popolazione esaminata: gli adolescenti con cittadinanza non italiana che frequentano gli istituti superiori. La decisione di considerare esclusivamente gli studenti e di non includere i giovani che già lavorano o che vivono in condizioni di marginalità e devianza nasce dall'esigenza di esaminare l'esperienza quotidiana dei ragazzi stranieri inseriti in percorsi di formazione e di socializzazione simili a quelli degli autoctoni, questo confronto permette di rilevare il ruolo e il "peso" rivestito dalla variabile "appartenenza etnica" nei processi di identificazione rispetto alla variabile "adolescenza" o "condizione giovanile in generale".

[3] L'etichetta "giovani di origine straniera" include i figli di immigrati con o senza cittadinanza italiana, figli di coppie miste, minori non accompagnati, eccetera.

Si è scelto, infine, di focalizzare l'attenzione sul periodo dell'adolescenza, rispetto ad altre fasce di età, in quanto:

a) rappresenta una fase fondamentale per lo sviluppo dell'identità personale e sociale del singolo individuo. In questo arco di tempo si struttura e si consolida, attraverso il confronto con il mondo esterno (scolastico, familiare, sociale), l'immagine del sé adulto;

b) in questa fase della vita si effettuano le scelte scolastiche che condizioneranno la futura carriera lavorativa del giovane di origine straniera (futura mobilità sociale);

c) è un settore di studio ancora poco esplorato. Solo da alcuni anni gli allievi con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole di secondo grado hanno raggiunto un numero tale da poter essere analizzato in termini statistici (nell'anno scolastico 2007/08, secondo le stime pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione, gli alunni con cittadinanza non italiana erano circa 120.000), al contrario delle scuole primarie che da più di un decennio sono teatro di ricerche e progetti interculturali.

La tesi è articolata in tre parti distinte, ognuna rappresenta uno stadio determinato del percorso di ricerca.

Nella prima parte è stato delineato un quadro teorico degli studi condotti in ambito psicologico, antropologico, sociologico e pedagogico sul tema della costruzione dell'identità nei giovani di origine straniera, in Italia e all'estero.

Nella seconda parte è stata illustrata la situazione degli adolescenti di origine straniera in Spagna attraverso lo studio della letteratura e l'analisi di alcune interviste condotte dalla scrivente a esperti spagnoli di pedagogia interculturale[4] sui temi inerenti ai processi di inserimento scolastico e sociale sperimentati dal collettivo migrante.

L'attenzione riservata alla realtà spagnola non è casuale ma è giustificata dall'esistenza di numerose similitudini e nessi con il contesto italiano:

- la Spagna è stata per diversi secoli un paese di emigrazione (dalla fine del Quattrocento ad oltre la metà del Novecento);
- negli ultimi trenta anni si è trasforma in un importante polo di attrazione delle migrazioni internazionali (provenienti in particolar modo dalle ex colonie);

[4] Cano Torres M., Pozo Llorente T., Garcia Castaño J. dell'Università di Granada, Ruiz Garzòn F. dell'Università di Granada, sede distaccata di Melilla, Soriano Ayala E. dell'Università di Almeria e Aguado Odina T. dell'Università a distanza di Madrid.

- negli ultimi cinque anni si è assistito ad un aumento esponenziale del numero degli allievi di origine straniera iscritti nei diversi ordini e gradi del sistema scolastico spagnolo (questo nuovo pubblico scolastico è concentrato principalmente all'inizio del percorso formativo);
- nell'ultimo biennio il numero degli adolescenti di origine migratoria iscritti al *bachilerato* (equiparabile alla scuola media di secondo grado) ha assunto una dimensione degna di nota, anche se ancora minoritaria rispetto alla scuola primaria;
- la Spagna ha scelto la via dell'intercultura come strategia educativa in grado di favorire l'inserimento degli studenti alloctoni.

Determinante per la realizzazione di questa sezione della tesi è stato il periodo di soggiorno all'esterno condotto dalla scrivente presso l'Università di Granada nella primavera del 2009[5], questo periodo di studio "sul territorio" ha agevolato la consultazione di diverse banche dati afferenti sia ad istituzioni pubbliche[6] (Università o centri di ricerca) sia private (associazioni o fondazioni), ha permesso inoltre di contattare diversi esperti di pedagogia interculturale e di osservare dal vivo (attraverso la frequenza a corsi istituzionali e partecipazione ad attività di ricerca) le modalità che caratterizzano le linee di investigazione spagnole inerente alle tematiche dell'intercultura.

Nella terza parte, infine, sono stati illustrati i risultati ottenuti da una ricerca sul campo condotta sugli studenti con cittadinanza non italiana iscritti agli istituti superiori, a Roma. Gli obiettivi perseguiti dalla presente ricerca sono stati i seguenti:

- creare una mappatura degli studenti non italiani presenti negli istituti romani;
- analizzare le strategie identitarie messe in atto dagli allievi di origine straniera nel processo di "inserimento" nella società italiana,
- esaminare le cause dell'insuccesso scolastico riportato da questi giovani e scoprire i fattori che concorrono a determinarlo.

[5] Da aprile a giugno 2009.

[6] Particolarmente utile è stata la consultazione del *Centro de Documentación en Interculturalidad* **(**CdDI**),** ubicato presso la facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Granada, contenente i testi più importanti pubblicati in Spagna sulle tematiche dell''immigrazione, del razzismo, dell'esclusione sociale e culturale, della xenofobia, delle minoranze etniche, dell'intercultura, eccetera.

Questa ricerca rappresenta il primo studio inerente ai temi sopramenzionati condotto su una popolazione rappresentativa di adolescenti di origine straniera iscritti alla scuola media di secondo grado a Roma[7].

I risultati ottenuti dall'analisi della letteratura e dallo studio sul campo sono stati descritti, in modo dettagliato, nel corso della tesi ed in molto sintetico nelle conclusioni. Alla fine del presente testo sono presenti degli allegati contenenti una copia del questionario utilizzato per la ricerca sul campo, la tabella delle frequenze semplici dei risultati ottenuti dall'elaborazione dei dati emersi dalla somministrazione del questionario, le griglie adoperate nelle interviste agli insegnanti e agli allievi stranieri, una lista degli intervistati e, infine, una tabella con il nome e il distretto scolastico delle scuole campionate.

[7] Nella ricerca sono stati utilizzati due strumenti di rilevazione dei dati: il questionario (somministrato a 344 studenti con cittadinanza non italiana) e l'intervista focalizzata (a 35 studenti e 8 insegnanti)..

Parte prima

Capitolo primo: *Essere stranieri in Italia*

Lei non è del castello né del villaggio;
lei non è niente.
Purtroppo, anche lei è qualcosa
un forestiero,
uno di troppo e sempre tra i piedi
(F. Kafka, Il castello)[8]

1.1 Gli adolescenti di origine straniera: numeri e caratteristiche

I sociologi Stephen Castle e Mark Miller hanno definito l'epoca contemporanea come "l'età delle migrazioni"[9]. Questa espressione non indica che il fenomeno migratorio sia una scoperta o una novità del XX secolo (l'emigrazione è antica quanto la storia dell'uomo), ma vuole mettere in risalto il ruolo di primo piano svolto dai flussi migratori nella società odierna.

Attualmente circa 200 milioni[10] di persone (il 3% della popolazione mondiale) vivono in un paese diverso da quello in cui sono nati. Gli stati di provenienza e di arrivo di questi flussi migratori sono così variegati e interconnessi che è diventato impossibile fornire un'unica rappresentazione grafica del fenomeno migratorio, a meno che, come sostiene Russel King[11], non si voglia raffigurare una specie di piatto di spaghetti. Questi ingenti spostamenti di persone, che interessano in varia misura oramai tutti i paesi del globo, non si sviluppano esclusivamente lungo la direttrice Sud-Nord del Mondo, ma avvengono soprattutto all'interno delle aree del Sud del Pianeta.

I migranti che giungono nelle metropoli occidentali sono, nella maggior parte dei casi, frutto di selezioni migratorie precedenti che si sono svolte prima all'interno del paese di origine (dalle aree rurali alle città), poi nei paesi limitrofi e, infine, negli stati occidentali. Questo implica che le persone che arrivano alla fine di questo percorso in Europa e nel Nord America sono i "migliori": coloro che hanno avuto le capacità, la volontà,

[8] Kafka F., *Il castello*, Newton Compton, Roma, 1991.
[9] Castle S., Miller M., *The Age of Migration. International Populations Movements in the Modern world. Second edition,* The Guilford Press, New York, 1998.
[10] Caritas Migrantes, *Dossier statistico sull'immigrazione 2008*, Idos, Roma, 2008.
[11] Macioti M. I., Pugliese E., *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 7.

l'intraprendenza, il sostegno familiare, i mezzi economici per poter intraprendere con successo il lungo e faticoso cammino migratorio; come sostiene a tal proposito lo scrittore marocchino Tar Ben Jelloun: "L'immigrazione non è un pic-nic in campagna. Non è un tè che si prende tra gente *bon chic- bon genre*. L'immigrazione è una rottura, una lacerazione dei riferimenti della memoria essenziale, è una brutale cambiamento di esistenza. Non si lascia la propria terra, non si rinuncia facilmente alla propria cultura, non si intraprende quel viaggio per piacere. Coloro che se ne vanno sono gli stessi che non vogliono perdere la loro dignità, che non vogliono rovinare la loro vita e quella dei loro figli per l'impossibilità di procurarsi il pane e la casa. Partire è un modo di conservare la propria dignità"[12].

I motivi che spingono queste persone ad intraprendere il viaggio migratorio sono prevalentemente di natura economica (povertà, ricerca di una vita migliore per sé e la propria famiglia, eccetera), una percentuale minore di migranti fugge dal proprio paese a causa delle persecuzioni condotte in nome di una religione o di un ideale politico o in seguito a disastri ambientali (calamità naturali, carestie, tsunami, eccetera).

Le grandi migrazioni del Novecento hanno interessato l'Italia in una duplice veste: sia come terra di emigrazione (26 milioni di migranti in cento anni, 1876-1976; sessanta milioni di oriundi italiani nel mondo e attualmente quattro milioni di lavoratori italiani all'estero)[13], sia come paese di immigrazione (il 1976 è l'anno in cui si è registrato per la prima volta nella storia del paese un saldo migratorio positivo[14]).

Oggi i residenti stranieri, iscritti all'anagrafe italiana, sono circa tre milioni e mezzo[15], provengono, secondo le stime dell'Istat, da 198 paesi. L'alto numero di nazionalità rilevate sul territorio ha portato alcuni studiosi a definire la società italiana una sorta di "arcipelago migratorio"[16], in quanto sono presenti, con percentuali diverse, persone provenienti da quasi tutti i paesi del globo (le prime tre comunità sono la Romania, il Marocco e l'Albania, insieme riuniscono più del 40% dei migranti presenti nella penisola)[17].

Questo fenomeno ha prodotto delle forti conseguenze anche sul sistema scolastico. In questi ultimi dieci anni si è assisto ad un aumento vertiginoso degli alunni di origine

[12] Jelloun T. B., *Le pareti della solitudine,* Einaudi, Torino, 1997, p. 10.
[13] Cfr. Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2008*, Idos, Roma, 2008, p. 34.
[14] Le persone che sono entrate nel paese (immigrati) sono numericamente maggiori di quelle che sono uscite (emigrati). Questo anno segna simbolicamente il passaggio dell'Italia da terra di emigrazione a terra di immigrazione.
[15] Caritas Migrantes, *Dossier statistico sull'immigrazione 2008*, già cit, p.15.
[16] Pompeo F., *Il mondo è poco. Un tragitto antropologico nell'intercultura, M*eltemi, Roma, 2003, p. 85.
[17] Tutti i numeri e le percentuali riguardanti gli studenti di origine straniera in Italia, presenti nel capitolo, sono tratti da Ministero della Pubblica Istruzione *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2007-08, Roma, 2009,* pubblicato *on line* sul sito: www.istruzione.it.

straniera iscritti nella scuole statali e non statali italiane. Secondo i dati pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione gli allievi di origine straniera, nell'anno scolastico 1998/1999, rappresentavano l'1,1% della popolazione studentesca (85.522 unità); oggi costituiscono, con 574.133 unità, il 6,4% dell'universo scolastico (a.s. 2007/2008). Ciò che più colpisce analizzando questi dati non è il numero in sé (in linea con la media europea), ma la crescita esponenziale del fenomeno in un tempo relativamente breve: in poco più di cinque anni il numero degli alunni stranieri si è quintuplicato, facendo registrare un aumento annuo medio di 60/70 mila unità (uno dei tassi più alti in Europa). Se l'attuale *trend* di crescita resterà costante, nel 2015 gli alunni di origine straniera supereranno il milione.

Tab. 1 Alunni con cittadinanza non italiana

Alunni con cittadinanza non italiana - Serie storica

anno scolastico	alunni con cittadinanza non italiana in totale	numero indice anno base 1997/98=100	incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica in totale
1998/99[1]	85.522	100	1,1%
1999/00	119.679	140	1,5%
2000/01	147.406	172	1,8%
2001/02	181.767	213	2,3%
2002/03	232.766	272	3,0%
2003/04	282.683	331	3,5%
2004/05	361.576	423	4,2%
2005/06	424.683	497	4,8%
2006/07	501.445	586	5,6%
2007/08	574.133	671	6,4%

[1] Per l'anno scolastico 1998/99 non sono comprese le scuole secondarie di II grado non statali.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*" Roma, 2009, p.5.

Queste percentuali (insieme ad altri fattori: l'incremento dei ricongiungimenti familiari, la percentuale dei residenti di lunga durata, l'aumento dei matrimoni misti e del numero di

minori stranieri) sono un segno inequivocabile del carattere di "stabilità" che ha assunto, oggi giorno, il fenomeno migratorio nel nostro paese.

Gli allievi di origine straniera non sono presenti con la stessa incidenza in tutti i livelli di istruzione; la maggior parte, come si evince dalla tabella riportata di seguito, frequenta la scuola primaria.

Tab. 2 - Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana e degli alunni totali per scuola statale e non statale - a.s. 2007/08

Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana per scuola statale e non statale - a.s. 2007/08

ordine e grado di istruzione	alunni con cittadinanza non italiana		
	scuole statali	scuole non statali	totale
dell'infanzia	68.734	42.310	**111.044**
primaria	208.262	9.454	**217.716**
secondaria di I grado	123.728	2.668	**126.396**
secondaria di II grado	114.192	4.785	**118.977**
totale	***514.916***	***59.217***	***574.133***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p.6.

La presenza cospicua di alunni non italiani in questo segmento scolastico è dovuta principalmente a tre motivi:

- l'età anagrafica degli alunni di origine straniera (segno di un'immigrazione giovane e della recente comparsa delle "seconde generazioni"[18]);
- l'alta percentuale di ritardo scolastico registrato da questa nuova utenza, causata sia dall'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica

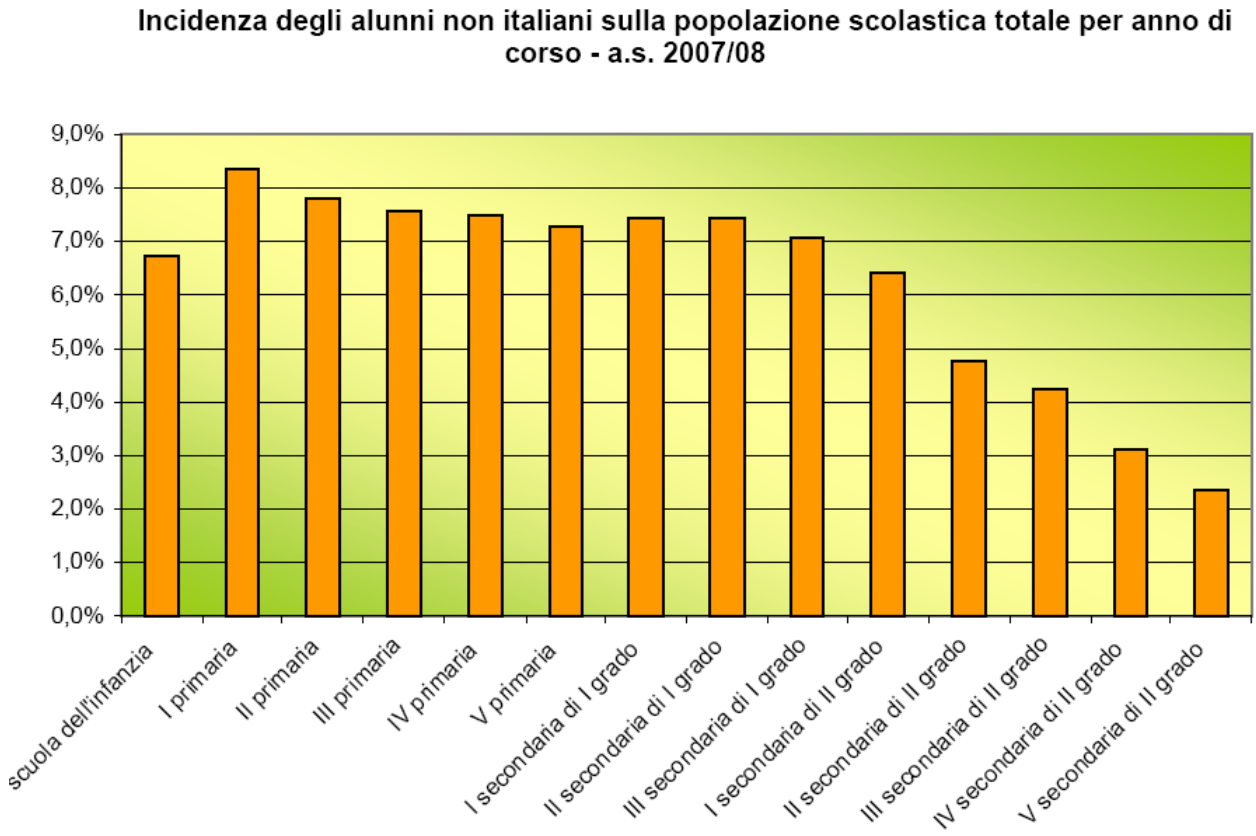
[18] Nel testo *Legacies. The story of the immigrant second generatio (*University of California: 2001) A. Portes utilizza questa espressione per definire i figli degli stranieri nati nel paese di immigrazione dei genitori (più di un terzo degli studenti di origine migratoria, nell'anno 2007/08, è nato in Italia). Questa "etichetta" ha sollevato numerose critiche e perplessità in quanto tratta lo "status di migrante" come una caratteristica genetica ereditabile da padre a figlio, sono definiti "immigrati" persone che non hanno mai compiuto il viaggio migratorio e che in molti casi non hanno mai visto un altro paese oltre quello in cui sono nati

(principalmente per motivi linguistici), sia dall'esito negativo dell'anno scolastico[19] (bocciatura);

- il tasso elevato di abbandono scolastico.

Se si osserva l'andamento del processo migratorio nella scuola italiana si nota che il maggior numero di iscritti è presente all'inizio dei singoli percorsi formativi, questa tendenza indica che il fenomeno è in evoluzione e in forte sviluppo, ma non è ancora pervenuto a sistema.

Grafico. 1. Incidenza degli alunni non italiani sulla popolazione scolastica totale per anno di corso - a.s. 2007/08



Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p.10.

La presenza degli studenti di origine straniera diminuisce progressivamente con l'aumentare degli anni di corso, fino a toccare percentuali bassissime nell'ultimo anno delle scuole medie di secondo grado. In questo livello scolastico i tassi di ripetenza e di

[19] Nell'anno scolastico 2007/08, l'incidenza dei ripetenti stranieri in tutti i livelli scolastici è del 4,5% mentre quella degli italiani si attesta al 3,4% (Ministero della Pubblica Istruzione: 2008, 24).

abbandono scolastico degli alunni stranieri sono molto più alti rispetto a quelli registrati dai coetanei autoctoni. All'interno di tale fenomeno uno dei fattori discriminanti è sicuramente la competenza linguistica.

Nella tabella seguente è possibile osservare la percentuale degli studenti stranieri presenti in ogni singolo anno dell'iter formativo (dalla scuola primaria fino alla secondaria superiore), nelle diverse aree del paese (Nord Est, Nord Ovest, Centro, Sud e Isole). Dalla distribuzione territoriale si evince che il maggior numero di allievi stranieri è presente nel Nord Italia, seguono il Centro e, con percentuali bassissime, il Sud e le Isole. Queste disparità è dovuta probabilmente alle migliori e maggiori opportunità di lavoro presenti nelle regioni del Nord Italia.

Tab. 3 Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica

Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica e anno di corso - a.s. 2007/08

tipo di scuola e anno di corso	area geografica					totale
	nord-ovest	nord-est	centro	sud	isole	
dell'infanzia						
totale	*10,5%*	*10,4%*	*8,3%*	*1,6%*	*1,6%*	*6,7%*
primaria						
I anno	12,2%	13,0%	10,5%	2,4%	2,6%	8,4%
II anno	11,8%	12,1%	9,9%	2,2%	2,1%	7,8%
III anno	11,7%	11,7%	9,6%	2,1%	1,9%	7,6%
IV anno	11,3%	11,7%	9,7%	2,1%	2,0%	7,5%
V anno	11,0%	11,7%	9,7%	2,1%	1,8%	7,3%
totale	*11,6%*	*12,0%*	*9,9%*	*2,2%*	*2,1%*	*7,7%*
secondaria di I grado						
I anno	11,1%	11,8%	10,0%	2,3%	2,1%	7,4%
II anno	11,4%	12,0%	9,9%	2,2%	1,9%	7,5%
III anno	11,0%	11,6%	9,5%	2,0%	1,7%	7,1%
totale	*11,1%*	*11,8%*	*9,8%*	*2,2%*	*1,9%*	*7,3%*
secondaria di II grado						
I anno	10,1%	10,8%	9,1%	1,8%	1,5%	6,4%
II anno	7,7%	8,2%	6,5%	1,3%	1,1%	4,8%
III anno	6,6%	7,3%	5,9%	1,1%	0,9%	4,2%
IV anno	5,0%	5,2%	4,5%	0,9%	0,8%	3,1%
V anno	3,8%	4,1%	3,4%	0,7%	0,5%	2,4%
totale	*6,9%*	*7,4%*	*6,1%*	*1,2%*	*1,0%*	*4,3%*
scuola italiana in totale	*10,0%*	*10,3%*	*3,0%*	*6,0%*	*1,6%*	*6,4%*

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 14.

Analizzando i dati riportati nella tabella si constata che in ogni area del paese la scuola primaria è il settore scolastico che accoglie più studenti stranieri in assoluto, questo significa che la maggior parte della popolazione studentesca è costituita da bambini.
Negli ultimi anni inizia ad essere degno di nota anche il numero dei ragazzi di origine straniera iscritti alla scuola media di secondo grado (118.977, nell'a.s. 2007/08).
In questo livello di istruzione gli studenti di origine migratoria non sono presenti nelle stesse percentuali nelle diverse tipologie di istituto, la maggior parte di loro è concentrata negli istituti tecnici e professionali (vedi tabella 4). Come si vedrà in seguito questa scelta è legata sia alla possibilità di accedere a sbocchi lavorativi immediati, sia alle condizioni socio-economiche della famiglia.

Tab. 4 Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica. Scuola di secondo grado

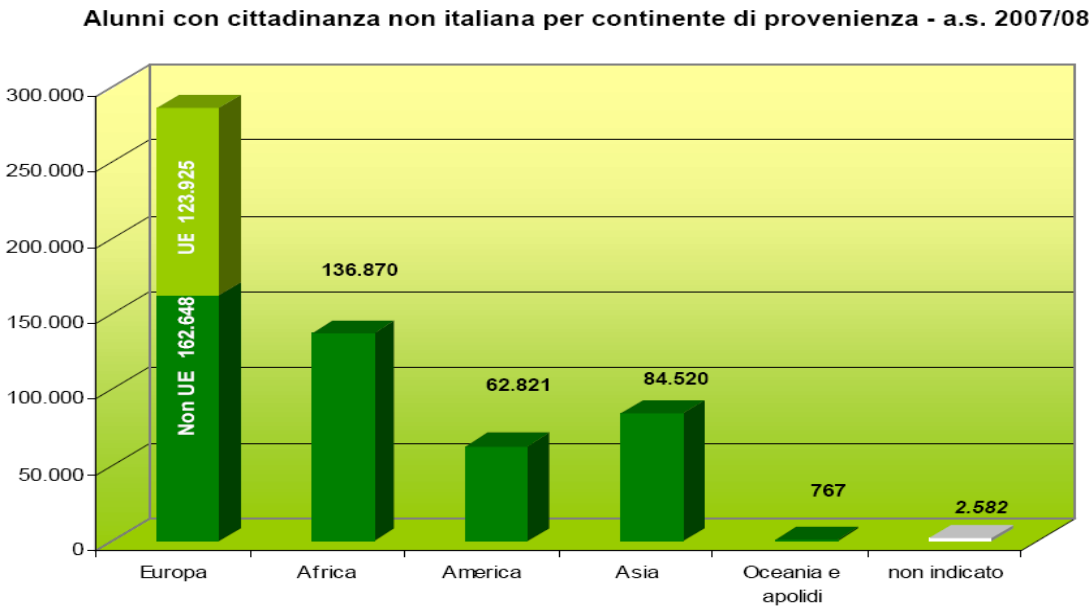
Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica per area geografica e anno di corso - Scuola secondaria di II grado per tipologia di istituto - a.s. 2007/08

tipologia di istituto e anno di corso	area geografica					totale
	nord-ovest	nord-est	centro	sud	isole	
licei classici, scientifici, linguistici ed ex-istituti e scuole magistrali						
I anno	3,9%	4,3%	4,4%	1,3%	1,0%	2,9%
II anno	3,1%	3,3%	3,1%	0,8%	0,7%	2,1%
III anno	2,6%	2,8%	2,7%	0,7%	0,6%	1,8%
IV anno	2,1%	2,2%	2,3%	0,6%	0,6%	1,5%
V anno	1,6%	1,9%	1,9%	0,5%	0,3%	1,2%
totale	*2,7%*	*3,0%*	*3,0%*	*0,8%*	*0,6%*	*1,9%*
Istituti tecnici						
I anno	10,9%	11,1%	10,1%	1,9%	1,8%	7,0%
II anno	8,4%	8,4%	7,4%	1,3%	1,2%	5,3%
III anno	7,6%	7,8%	7,1%	1,2%	1,1%	4,8%
IV anno	5,7%	6,1%	5,4%	0,9%	0,9%	3,7%
V anno	4,4%	4,5%	3,9%	0,7%	0,5%	2,7%
totale	*7,7%*	*7,8%*	*6,9%*	*1,2%*	*1,1%*	*4,8%*
Istituti professionali						
I anno	20,1%	21,6%	17,4%	2,6%	2,1%	12,0%
II anno	15,8%	16,8%	12,8%	2,2%	1,7%	9,6%
III anno	13,2%	14,5%	11,4%	1,8%	1,1%	8,4%
IV anno	10,0%	9,9%	8,5%	1,4%	1,0%	5,9%
V anno	8,3%	8,0%	6,4%	1,0%	0,8%	4,8%
totale	*14,4%*	*15,0%*	*12,0%*	*1,9%*	*1,5%*	*8,7%*
Istituti d'arte e licei artistici						
I anno	5,6%	6,1%	8,4%	2,1%	1,6%	4,8%
II anno	4,1%	5,6%	6,5%	1,5%	0,9%	3,8%
III anno	3,7%	4,5%	6,1%	1,2%	0,8%	3,3%
IV anno	3,2%	3,7%	4,1%	1,1%	0,7%	2,6%
V anno	1,9%	1,7%	3,7%	0,6%	0,5%	1,7%
totale	*3,9%*	*4,5%*	*6,0%*	*1,3%*	*1,0%*	*3,4%*
scuola secondaria di II grado in totale	**6,9%**	**7,4%**	**6,1%**	**1,2%**	**1,0%**	**4,3%**

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 15.

Per quanto riguarda i continenti di provenienza di questi flussi migratori il primo per numero di presenze è l'Europa (21,6% UE, 28,6% non UE), seguono l'Africa (23,8%), l'Asia (14,7%), l'America (10,9%), l'Oceania e apolidi (0,1%).

Grafico 2. Alunni con cittadinanza italiana per continente



Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 18.

La principale area di emigrazione è rappresentata dall'Europa dell'Est (in particolar modo dalla Romania e dall'Albania).

Dopo la caduta del muro Berlino e l'apertura delle frontiere l'Italia si è tramutata, a causa della vicinanza geografica e della situazione economica favorevole, in una meta privilegiata dei flussi migratori provenienti dall'Est Europeo, tanto che in pochi anni la Romania e l'Albania hanno superato per numero di presenze la comunità marocchina, che rappresenta una comunità storica in Italia.

Questo fenomeno è descritto in modo molto efficace nel film "Lamerica" di Gianni Amelio[20], che racconta, attraverso i filmati dell'epoca, l'esodo degli albanesi verso le coste italiane nell'estate del 19991.

[20] Amelio G., *Lamerica*, Cecchi-Gori, Italia-Francia, 1994.

Tab. 5 Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza e ordine e di istruzione

Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza e ordine e grado di istruzione - a.s. 2007/08

continente	ordine e grado di istruzione								totale	
	dell'infanzia		primaria		secondaria di I grado		secondaria di II grado			
	valore assoluto	*valore %*	*valore assoluto*	*valore %*	*valore assoluto*	*valore %*	*valore assoluto*	*valore %*	*valore assoluto*	*valore %*
UE	21.906	19,7%	50.100	23,0%	27.102	21,4%	24.817	20,9%	123.925	21,6%
Non UE	27.335	24,6%	58.781	27,0%	38.769	30,7%	37.763	31,7%	162.648	28,3%
Africa	34.734	31,3%	56.430	25,9%	26.109	20,7%	19.597	16,5%	136.870	23,8%
America	9.358	8,4%	20.024	9,2%	14.627	11,6%	18.812	15,8%	62.821	10,9%
Asia	17.512	15,8%	31.777	14,6%	18.854	14,9%	16.377	13,8%	84.520	14,7%
Oceania e apolidi	142	0,1%	401	0,2%	125	0,1%	99	0,1%	767	0,1%
non indicato	57	0,1%	203	0,1%	810	0,6%	1.512	1,3%	2.582	0,4%
totale	***111.044***	***100%***	***217.716***	***100%***	***126.396***	***100%***	***118.977***	***100%***	***574.133***	***100%***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 41.

I paesi di origine più rappresentate nella scuola italiana sono la Romania, l'Albania, il Marocco, la Cina e l'Ecuador (nell'ultimo anno questa comunità ha registrato una crescita di 2.000 unità). Insieme queste cinque nazionalità rappresentano più del 50% della popolazione straniera presente nel sistema scolastico.

Tab. 6 Le prime 10 nazionalità presenti sul territorio

Le 10 cittadinanze non italiane più rappresentate nella scuola italiana - a.s. 2007/08

paese di origine	alunni con cittadinanza non italiana	% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana
Romania	92.734	16,2
Albania	85.195	14,8
Marocco	76.217	13,3
Cina	27.558	4,8
Ecuador	17.813	3,1
Tunisia	15.563	2,7
Jugoslavia (Serbia-Montenegro)	15.336	2,7
Filippine	15.248	2,7
India	14.708	2,6
Macedonia	14.266	2,5

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007*, Roma, 2009, p. 42.

1.2 Gli studenti di origine straniera: seconde generazioni e nuovi arrivati

Nel paragrafo precedente è stata analizzata la distribuzione per grado di istruzione e nazionalità degli allievi con cittadinanza non italiana, si è fatto riferimento in particolar modo alla scuola di secondo grado, che rappresenta l'oggetto di studio privilegiato della presenti ricerca. In questo paragrafo si affronterà, invece, dal punto di vista demografico, il tema delle "seconde generazioni" e dei nuovi arrivati (ovvero i figli degli immigrati giunti di recente nel paese in seguito a ricongiungimenti familiari).

Secondo le stime pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione, nell'anno scolastico 2007-08, gli alunni con cittadinanza straniera nati in Italia rappresentavano un terzo dell'intera popolazione straniera (con circa 200.000).

La presenza, anche se ancora minoritaria, delle seconde generazioni è un indice importante della stabilizzazione del fenomeno migratorio. Questi alunni, a differenza degli allievi nati in un paese estero, non hanno il problema della lingua, l'italiano per molti di loro è la lingua madre e l'unico idioma che conoscono, di conseguenza non devo affrontare ciò che è ritenuto da molti studiosi l'ostacolo più grande del processo di integrazione scolastica: l'apprendimento della lingua autoctona.

In molti casi condividono con i coetanei autoctoni gli stessi stili di vita, i consumi culturali (musica, letteratura, eccetera) e le esperienze. Resta ovviamente presente la necessità di "armonizzare" tradizioni, culture e credi religiosi diversi, ma il nascere e crescere nel paese ospitante può fungere già come una sorta di "ammortizzatore sociale"[21].

Anche se a volte avere tratti somatici o un colore della pelle differente può ostacolare il processo di identificazione nella comunità italiana: da una parte il giovane non si riconosce pienamente nell'immagine dell'italiano medio, dall'altra la società di accoglienza lo guarda con diffidenza e non lo reputa un membro legittimo. A tal proposito è molto interessante una ricerca condotta dalla studiosa britannica J. Andall su ventisette giovani di origine eritrea nati in Italia, i risultati di questa ricerca mostrano come essere neri ed essere italiani sono considerate ancora oggi due categorie incompatibili: "L'idea stessa della possibilità di essere contemporaneamente nero e italiano continua ad essere un concetto marginale all'interno del dibattito attuale sull'immigrazione in Italia"[22].

[21], Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p.16.

[22] Andall J., *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, in Sciortino G., Colombo A., *Un immigrazione normale*, Il Mulino, Bologna,, 2000, p.283.

I giovani di seconda generazione, secondo L. Zanfrini, sono spesso discriminati dalla società di accoglienza e dal mercato del lavoro a causa delle loro origini. In molti casi il diverso accento, l'ascendenza e l'appartenenza diventano elementi di esclusione o addirittura di segregazione (teoria delle tre A)[23]

La seconda generazione è presente in maniera massiccia nel primo segmento del percorso formativo (71,8% frequenta la scuola d'infanzia) e va decrescendo progressivamente fino alla scuola media di secondo grado, dove sfiora la percentuale del 9%. Questo andamento è un segnale inequivocabile dello sviluppo recente di tale fenomeno.

La maggior parte di questi alunni è presente nelle scuole del Nord Italia, le percentuali più alte sono registrate dalle seguenti regioni: Lombardia (40,7%), Marche (37,5%), Veneto (37,1%) ed Emilia Romagna (30%), i valori più bassi da Molise, Basilicata e Calabria (15% circa).

Di seguito si riporta la tabella relativa alla presenza delle seconde generazioni differenti tipologie scolastiche (Liceo/Ex Magistrale/ Istituto d'arte, Istituto Professionale ed Istituto Tecnico).

[23] Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 101.

Tab. 7 Presenza delle seconde generazioni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di istruzione

Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine e grado di istruzione - a.s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia				
	infanzia	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d'Aosta	173	201	35	15	424
Piemonte	8.216	8.712	1.830	559	19.317
Lombardia	22.186	25.039	6.373	2.159	55.757
Liguria	2.305	2.197	326	191	5.019
Trentino Alto Adige	1.152	1.167	253	47	2.619
Veneto	10.765	11.891	2.693	725	26.074
Friuli-Venezia Giulia	1.892	1.783	419	122	4.216
Emilia-Romagna	8.899	11.554	2.912	1.056	24.421
Toscana	5.850	6.696	1.571	649	14.766
Umbria	2.139	2.101	400	126	4.766
Marche	3.532	3.627	865	269	8.293
Lazio	6.632	7.820	2.700	1.094	18.246
Abruzzo	1.128	1.142	233	66	2.569
Molise	61	55	9	6	131
Campania	832	1.056	255	258	2.401
Puglia	1.112	1.381	364	155	3.012
Basilicata	81	79	19	19	198
Calabria	524	489	204	102	1.319
Sicilia	1.400	2.062	875	437	4.774
Sardegna	234	369	138	56	797
Nord-Ovest	*32.880*	*36.149*	*8.564*	*2.924*	*80.517*
Nord-Est	*22.708*	*26.395*	*6.277*	*1.950*	*57.330*
Centro	*18.153*	*20.244*	*5.536*	*2.138*	*46.071*
Sud	*3.738*	*4.202*	*1.084*	*606*	*9.630*
Isole	*1.634*	*2.431*	*1.013*	*493*	*5.571*
totale Italia	***79.113***	***89.421***	***22.474***	***8.111***	***199.119***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*" Roma, 2009, p. 16.

La tabella successiva contiene i dati relativi alla seconda generazione nella scuola media di secondo grado (focus di interesse della tesi).

Tab. 8 Percentuali alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per anno di corso. Scuola secondaria di secondo grado

Percentuali alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per anno di corso
Scuola secondaria di II grado - a.s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia frequentanti la scuola secondaria di II grado per anno di corso				
	I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno
Valle d'Aosta	8,0	5,8	7,3	4,0	5,9
Piemonte	6,4	5,8	4,5	3,4	2,8
Lombardia	9,7	8,9	8,0	6,2	6,2
Liguria	4,5	4,1	5,5	3,9	1,8
Trentino Alto Adige	2,2	4,6	1,8	1,8	0,5
Veneto	6,6	6,9	4,5	4,6	3,7
Friuli-Venezia Giulia	4,9	4,9	2,9	2,1	1,9
Emilia-Romagna	8,8	7,7	5,8	5,4	3,3
Toscana	7,6	6,6	6,3	5,0	5,8
Umbria	5,1	4,6	4,1	3,6	0,4
Marche	6,5	6,0	5,1	3,6	2,9
Lazio	9,0	8,0	7,5	7,0	7,3
Abruzzo	3,7	2,5	3,4	3,6	2,5
Molise	3,7	0,0	5,6	3,4	0,0
Campania	7,3	7,5	6,8	11,3	8,1
Puglia	6,6	7,5	6,7	6,8	5,5
Basilicata	5,1	7,0	10,0	8,1	3,4
Calabria	6,1	7,6	6,7	3,0	4,3
Sicilia	15,1	15,3	17,6	12,4	13,1
Sardegna	10,3	7,8	7,4	7,2	0,0
Nord-Ovest	*12,5*	*7,5*	*6,7*	*5,2*	*4,8*
Nord-Est	*10,5*	*7,0*	*4,8*	*4,5*	*3,1*
Centro	*12,1*	*6,9*	*6,5*	*5,6*	*5,6*
Sud	*9,8*	*6,3*	*6,1*	*7,0*	*5,4*
Isole	*23,6*	*13,8*	*15,4*	*11,1*	*11,4*
totale Italia	***12,0***	***7,3***	***6,3***	***5,5***	***4,8***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 17.

La seconda generazione, almeno sulla carta, rappresenta la parte del collettivo degli studenti con cittadinanza non italiana che incontra meno problemi nel processo di integrazione scolastica in quanto ha compiuto l'intero processo di socializzazione in Italia.

I nuovi arrivati invece si trovano ad essere catapultati nella nuova società senza conoscere la lingua e i codici culturali (i gesti, le regole di comportamento, in poche parole tutto il mondo del non detto), questa situazione di spaesamento è stata descritta dall'antropologo K. Oberg con il termine "Shock culturale". Lo studioso americano descrive questa sensazione di "essere fuori luogo in ogni posto" nel seguente modo: "lo shock culturale è caratterizzato dall'ansia provocata dalla perdita dei segni e simboli delle relazioni sociali a noi familiari. Questi segni comprendono gli svariati modi in cui ci orientiamo nelle situazioni di vita quotidiana: quando gesticolare e cosa dire quando incontriamo le persone; quando e come dare la mancia; come dare istruzioni ai domestici; quando accettare o rifiutare gli inviti; quando prendere seriamente o non le affermazioni degli altri."[24]

Nell'anno 2007-08 i nuovi iscritti nel sistema scolastico sono stati circa 46.000, rappresentavano il 10% delle presenze complessive del primo e del secondo ciclo di formazione. Contrariamente al *trend* generale sono state le regioni meridionali e insulari a registrare in media l'incidenza più alta. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che queste regioni rappresentano la prima tappa di un percorso migratorio che si sposterà in seguito verso il Nord Italia, dove le opportunità di lavoro sono maggiori e migliori.

In termini assoluti le regioni che registrano il numero più elevato di nuovi arrivati sono la Lombardia (9.487), il Lazio (6.195) e il Veneto (5.331).

Di seguito sono riportate due tabelle, una in numeri assoluti l'altra in percentuale, relative agli alunni con cittadinanza non italiana entrati in Italia all'inizio o durante l'anno scolastico 2007-08, disaggregati per regioni e gradi di istruzione (infanzia, primaria, superiore primo grado, superiore secondo grado).

[24] Questa citazione è stata tratta dalla voce *Schok culturale* presente sul sito *on-line* www.psicologiaintransito.it, consultato il 20 dicembre 2009.

Tab. 9. Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 (valori assoluti)

Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 per ordine e grado di istruzione

regioni ed aree geografiche	alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08			
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d'Aosta	46	25	35	106
Piemonte	1.809	1.023	711	3.543
Lombardia	5.045	2.484	1.958	9.487
Liguria	645	420	323	1.388
Trentino Alto Adige	254	113	87	454
Veneto	3.012	1.383	936	5.331
Friuli-Venezia Giulia	630	267	303	1.200
Emilia-Romagna	2.414	1.106	1.184	4.704
Toscana	1.831	871	780	3.482
Umbria	411	333	257	1.001
Marche	593	341	448	1.382
Lazio	2.868	1.670	1.657	6.195
Abruzzo	419	194	255	868
Molise	75	48	39	162
Campania	873	451	498	1.822
Puglia	650	321	210	1.181
Basilicata	95	47	29	171
Calabria	589	384	233	1.206
Sicilia	1.137	442	388	1.967
Sardegna	254	141	109	504
Nord-Ovest	*7.545*	*3.952*	*3.027*	*14.524*
Nord-Est	*6.310*	*2.869*	*2.510*	*11.689*
Centro	*5.703*	*3.215*	*3.142*	*12.060*
Sud	*2.701*	*1.445*	*1.264*	*5.410*
Isole	*1.391*	*583*	*497*	*2.471*
totale Italia	***23.650***	***12.064***	***10.440***	***46.154***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 21.

Tab. 10. Alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 (valori percentuali)

Percentuale alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 per ordin grado di istruzione

regioni ed aree geografiche	alunni con cittadinanza non italiana entrati nell'a.s. 2007/08 per 100 alunni stranieri frequentanti			
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d'Aosta	10,0	11,3	15,7	11,7
Piemonte	8,5	8,5	6,5	8,0
Lombardia	9,5	8,4	7,6	8,8
Liguria	10,8	10,5	7,2	9,6
Trentino Alto Adige	5,5	4,2	4,4	4,9
Veneto	10,9	8,7	7,4	9,5
Friuli-Venezia Giulia	12,5	8,8	9,6	10,7
Emilia-Romagna	9,7	8,0	7,8	8,7
Toscana	10,9	8,6	8,0	9,5
Umbria	8,1	11,7	8,5	9,1
Marche	7,5	7,3	9,1	7,9
Lazio	13,4	12,8	12,1	12,9
Abruzzo	11,6	8,7	12,6	11,0
Molise	19,5	20,3	18,7	19,5
Campania	18,4	14,0	15,2	16,2
Puglia	15,8	13,2	9,1	13,4
Basilicata	20,1	14,3	9,8	15,6
Calabria	19,3	20,6	13,8	18,3
Sicilia	19,3	13,2	13,4	16,2
Sardegna	22,2	16,1	15,6	18,6
Nord-Ovest	*9,3*	*8,6*	*7,3*	*8,6*
Nord-Est	*10,2*	*8,1*	*7,6*	*9,0*
Centro	*11,1*	*10,5*	*10,0*	*10,6*
Sud	*16,5*	*14,0*	*12,9*	*14,8*
Isole	*19,8*	*13,8*	*13,8*	*16,6*
totale Italia	***10,9***	***9,5***	***8,8***	***10,0***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*",Roma, 2009, p. 22.

L’ambito di studio del presente lavoro è quello degli adolescenti con cittadinanza non italiana che frequentano gli istituti superiori. Nei prossimi paragrafi si avrà modo di illustrare cosa significa:

1) essere adolescente;
2) essere straniero.

A tale fine verrà presa in esame la letteratura appartenente a diversi ambiti disciplinari: sociologico, psicologico, antropologico e pedagogico.

1.3 Essere adolescente

Nella presente indagine si è scelto di focalizzare l’attenzione sul periodo dell’adolescenza in quanto:

- è un campo di studio poco esplorato. La maggior parte delle ricerche sugli alunni di origine straniera è stata svolta nella scuola primaria, dove è concentrata la maggioranza della popolazione presa in esame. Solo da alcuni anni il numero degli adolescenti stranieri iscritti negli istituti superiori italiani ha raggiunto una dimensione tale da poter essere studiata;
- la scuola di secondo grado rappresenta l’anello di congiunzione tra il mondo della formazione e quello del lavoro, di conseguenza è interessante analizzare le dinamiche che si instaurano in questa fase della vita per poter individuare i possibili futuri percorsi di integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana;
- in questo stadio della vita si viene consolidando l’identità personale e sociale

Quest’ultimo punto è particolarmente importante in quanto il tema dell’identità costituisce uno dei nodi nevralgici del presente lavoro.

La costruzione dell’identità è stato oggetto di interesse di molti studiosi, ognuno dei quali ha fornito una propria definizione del “problema”, Per fare qualche esempio:

- S. Bonino ha definito l’identità come “il risultato di un processo relazionale dinamico che rimanda sia alla validazione degli altri sia alla personale elaborazione di un senso di unità, di coerenza e di continuità nel tempo. Gli

aspetti cognitivi, emotivi e sociali risultano per tanto strettamente connessi al concetto del sé e dell'identità che si sviluppa durante l'adolescenza"[25];

- A. Palmonari ha definito l'identità "una qualità relazionale e temporale dell'esperienza del sé"[26];
- E. Besozzi descrive l'identità "come un traguardo di conquista dell'autonomia dell'io, che si fonda proprio sull'idea della differenza, cioè su un paradosso apparente che consiste nel percepirsi simili agli altri, ma contemporaneamente diversi"[27];
- R.. Pinxten afferma che "ogni nozione di identità scientificamente valida implica cambiamento e dinamismo"[28];
- J. Cabrera sostiene che"*la identidad personal en su dimensión se va costruendo mediante procesos de identificacion y desarollo de sentimentos de pertinencia*"[29];
- T.L.W. Adorno ritiene che "*Sin diferente no hay identidad*"[30];

Da queste definizioni si evince che la costruzione dell'identità non è solo un processo intimo e personale, ma è influenzato dallo sguardo e dall'opinione dell'altro: il messaggio di fondo è che siamo quello che siamo anche perché gli altri ci vedono in tal modo. Questo legame con il mondo esterno nella costruzione dell'identità era stato messo in evidenza, agli inizi dell'Ottocento, dal filosofo tedesco W.F. Hegel, che sosteneva: "L'autocoscienza esiste in relazione a sè e agli altri, in quanto nominata dalle altre coscienze" L'immagine che una persona si crea di sé secondo il filosofo tedesco è fortemente relazionata al modo in cui lo definiscono gli altri, la psicologia odierna definisce questo processo "teoria dello specchio": "*existo en la medida en que me veo reflejada en los y las demas*"[31].

Un'altra caratteristica che emerge dalle definizioni sopra riportate è il dinamismo che caratterizza questo concetto. L'identità non è statica ed immutabile, ma è soggetta ad un continuo mutamento provocato dalle relazioni che il soggetto instaura con il mondo esterno e dal modo in cui si sente percepito dall'altro.

---

[25] Bonino S. Cattelino E., Clairano S., *Adolescenti a rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze, 2007, p.38, citato in Santos Fermino A., *Identità trans - culturali. Insieme nello spazio transazionale*, già cit., p. 40.

[26] Palmonari A., *Sé e l'identità.* In: S. Bonino (a cura di), Dizionario di psicologia della sviluppo, Enaudi, Torino, p.676, citato in Santos Fermino A., *Identità trans - culturali. Insieme nello spazio transazionale*, già cit., p. 40.

[27] Besozzi E.*, Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 138.

[28] Garelli F., Palmonari A., Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006, p. 189.

[29] Massot Lafon M. *Jóvenes entre culturas. Identidad en contextos multiculturales*, Descles De Brouwer, Bilbao 2003, p.13.

[30] Ivi, p. 23.

[31] Ivi.

L'adolescenza costituisce un periodo fondamentale per la costruzione dell'identità perché rappresenta l'uscita dal mondo ovattato e protettivo della famiglia e l'entrata nel mondo degli adulti. Questo passaggio comporta un rinegoziazione del concetto di sé finalizzata a scoprire il proprio "posto" nella società adulta.

Uno dei più importanti studiosi che si è occupato dei processi di costruzione dell'identità nell'adolescenza è stato lo psicologo tedesco E. Erickson. I suoi lavori rappresentano ancora oggi un punto di riferimento imprescindibile per chiunque si occupi di questa tematica.

Lo psicologo tedesco ha suddiviso la vita dell'uomo in otto fasi[32], tra queste un ruolo di primo piano è ricoperto dalla pubertà (adolescenza), fase deputata all'assolvimento di un importante compito: la costruzione dell'identità[33].

Erikson definisce l'identità come "la percezione dell'autoidentificazione, ossia la percezione di essere se stessi, della continuità della propria esistenza nel tempo e nello spazio e dell'essere riconosciuti dagli altri in quanto tali"[34]. Costruire la propria identità implica quindi acquisire "la certezza di mantenere una continuità con se stesso all'interno di sé"[35].

La formazione dell'identità avviene durante l'adolescenza attraverso un processo di mediazione tra il soggetto e il mondo esterno che lo circonda. Il soggetto deve trovare il "suo posto" all'interno di una vasta gamma di referenti sociali (la famiglia, il gruppo dei pari, eccetera). Questo processo richiede di affrontare una serie di cambiamenti che pongono l'adolescente in una situazione di crisi di identità [36].

Il termine "crisi" viene usato dallo psicologo tedesco per indicare la situazione di trasformazione e disorientamento iniziale che il soggetto deve sperimentare prima di giungere, attraverso la riorganizzare dell'immagine del sé, all'acquisizione di un'autonomia psico-sociale. Queste crisi adolescenziali rappresentano un passaggio obbligato per la crescita e la maturazione della personalità.

---

[32] Erikson E. H. fa corrispondere alle varie fasi psicosessuali che Freud aveva individuato nello sviluppo umano, otto stadi dello sviluppo psicosociale. Queste "otto età dell'uomo" si riferiscono a otto periodi critici che interessano l'individuo lungo tutta la sua esistenza: alla fase orale corrisponderebbe la crisi psicosociale relativa ai vissuti di fiducia / sfiducia, alla fase anale quella di autonomia /dubbio e vergogna, alla fase fallica quella di iniziativa / senso di colpa, alla fase di latenza quella di industriosità /inferiorità, alla pubertà l'identità / diffusione di identità, alla genitalità l'intimità /isolamento, all'età adulta la generatività / stagnazione, ed infine all'età senile l'integrità /dispersione.

[33] Erikson E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974, p. 56.

[34] Ivi, p.56.

[35] Ivi, p. 249.

[36] Mancini T., *Psicologia dell'identità etnica*, Carocci, Roma, 2008, p. 162.

A volte l'adolescente può avere dei momenti di incertezza o confusione che non gli consentono di affrontare e superare con successo le crisi identitarie. Questa situazione di stallo viene definita "moratoria" ed è descritta da Erickson, nel testo *Gioventù e crisi d'identità,* nel seguente modo: "La moratoria psicosociale significa un indugio nell'assumere impegni da adulti; ma non è soltanto un indugio. È un periodo caratterizzato da una permissività selettiva da parte della società e da una provocante leggerezza da parte dei giovani; eppure molto spesso implica un impegno profondo, sia pure frequentemente transitorio, da parte dei giovani e una conferma dell'impegno, più o meno ufficiale da parte della società"[37].

La moratoria nella maggior parte dei casi è dovuta al fatto di non aver adempiuto ai compiti di sviluppo della fase precedente, requisito indispensabile per superare lo stadio successivo. Le competenze che l'adolescente deve aver acquisito prima di poter affrontare con successo la fase delle pubertà sono: senso di fiducia in se stesso e negli altri, senso di autonomia (creato grazie al distacco psicologico dalla famiglia), iniziativa e produttività. Se non ha interiorizzato questi compiti, non è in grado di gestire, in modo positivo, le crisi di identità che caratterizzano la fase dell'adolescenza.

Il primo ad utilizzare il termine "compito di sviluppo" è stato lo psicologo americano J. R. Havinghurst che ne diede la seguente definizione: "un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e alla difficoltà di far fronte ai compiti che si presentano in seguito. Questi compiti possono essere determinati biologicamente (parlare, camminare, ecc.) o culturalmente (scrivere, leggere, ecc.), essere universali o peculiari di alcune specifiche società, essere ricorrenti (instaurare amicizie) o non ricorrenti (cioè tipici di una particolare fase della vita)"[38].

Per quanto concerne l'adolescenza, i compiti di sviluppo sono connessi a mutamenti che coinvolgono il corpo, la mente e l'ambito socio-relazionale. Havinghurst ha individuato dieci compiti che caratterizzano questa fase, ovvero:

1) instaurare relazioni nuove e più mature con i coetanei di entrambi i sessi;

2) acquisire un ruolo sociale maschile o femminile;

3) accettare il proprio corpo e usarlo in modo efficace;

4) conseguire indipendenza emotiva dai genitori e da altri adulti;

[37] Erikson E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, già cit., p. 186.

[38] Havinghurst J.R., *Developmental task and education,* New York, Davis McKay, 1952, p.15, citato in Mancini T., *Psicologia dell'identità etnica*, già cit., p. 38.

5) raggiungere la sicurezza derivata dall'indipendenza economica;

6) orientarsi verso e prepararsi per un'occupazione o una professione;

7) prepararsi al matrimonio e alla vita familiare;

8) sviluppare le competenze intellettuali e le conoscenze necessarie per acquisire la competenza civica;

9) desiderare e acquisire un comportamento socialmente responsabile;

10) acquisire un sistema di valori e una coscienza etica come guida al proprio comportamento[39].

E' interessante notare come alcuni di questi compiti risultino inadeguati se si fa riferimento agli adolescenti di oggi ma questo non deve stupire, in quanto i compiti di sviluppo risentono molto del contesto storico-culturale di riferimento (Havinghurst aveva in mente la società americana degli anni Cinquanta).

A. Palmonari ha rivisitato i compiti di sviluppo dell'adolescenza individuati da Havinghurst adattandoli all'attuale società italiana. Lo psicologo italiano ha mantenuto intatti i compiti relativi al risveglio delle pulsioni sessuali, all'allargamento degli interessi personali e sociali, all'acquisizione del pensiero ipotetico - deduttivo, alle dinamiche dell'identità personale e alla relativa ristrutturazione del concetto del sé ed ha introdotto tre nuovi compiti legati alle caratteristiche della società odierna, quest'ultimi sono:

1) sapersi orientare nell'era della globalizzazione prendendo le distanze da atteggiamenti campanilistici e fondamentalisti;
2) sviluppare nuove forme di cittadinanza attiva in modo da potersi muovere con agilità in contesti culturali sempre più multiculturali ed interreligiosi;
3) saper leggere in modo critico le informazioni che vengono proposte quotidianamente dai mass media[40];

Questi tre nuovi compiti sono legati al fenomeno della globalizzazione che ha reso ancora più complesso ed eterogeneo il contesto in cui gli adolescenti si trovano a costruire il proprio concetto di sé. Questi adolescenti devono sapersi orientare in una società in cui non sono presenti influenze provenienti esclusivamente dal contesto locale o nazionale, ma planetarie. Attraverso i mass media e in particolar modo attraverso la rete Internet gli adolescenti sono connessi potenzialmente con tutto il mondo; molte volte è sufficiente uscire di casa per incontrare persone provenienti da altri paesi, ascoltare concerti di musica araba, vedere un film indiano o mangiare pietanze vietnamite. Anche le mode che

[39] Ivi, p.40.
[40] Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 71.

riscuotono successo tra i giovani sono di fatto “ibride”, contengono elementi appartenenti ad universi culturali completamente diversi.

Un altro studioso che ha preso spunto dal lavoro di Havinghurst è stato lo psicologo John Coleman, il quale ha tentato di individuare le modalità attraverso le quali i compiti di sviluppo possono essere efficacemente risolti ed eventuali fattori di protezione.

Secondo lo psicologo inglese gli adolescenti sono in grado di superare più agevolmente i problemi posti dai compiti di sviluppo se questi si presentano distanziati nel tempo, piuttosto che concentrati in un breve periodo. Non a caso i ragazzi che, oltre ai compiti di sviluppo "naturali", devono affrontare problemi secondari (condizioni di disagio, disabilità, difficoltà scolastiche, ecc.), incontrano maggiori ostacoli nel risolvere positivamente questa fase della crescita.

In questo difficile cammino pieno di ostacoli il sostegno sociale risulta un fattore importante che può contribuire al superamento di condizioni di rischio particolarmente gravi (nonché i normali compiti di sviluppo) che coinvolgono l'adolescente. Un adeguato sostegno è garantito dalla presenza di efficienti reti sociali che a volte, però, possono anche essere contesti sfavorevoli alla crescita; queste reti, più o meno stabili, ampie e complesse ottengono effetti positivi di più ampia portata se al centro hanno un fruttuoso rapporto tra l'adolescente e i propri genitori. Questi ultimi possono trovarsi in una situazione di disagio dovuta all'incapacità del ragazzo di affrontare i compiti di sviluppo che lo attendono: ciò lo rende pronto a caricare di conflitti le relazioni interpersonali (nello specifico quelle familiari). E' importante ricordare, inoltre, che l'adolescente benché ancora legato alle figure genitoriali è chiamato a creare una propria identità autonoma e indipendente, dando vita spesso a pensieri e comportamenti ambivalenti.

I genitori, nell'affrontare il delicato periodo adolescenziale dei figli (momento difficile, di riflesso, anche per loro), devono cercare di porsi come interlocutori chiari e disponibili ma anche portatori di valori, supportandoli verso scelte comportamentali adattive. Tutto ciò permetterà all'adolescente di sentirsi ascoltato e al centro della relazione ma, allo stesso tempo, sicuro di essere "contenuto" e limitato da una figura genitoriale che non è amica ma muro portante al quale appoggiarsi (e liberamente allontanarsi) e dal quale ricevere sicurezza e fermezza.

Anche il gruppo dei pari riveste un ruolo importante, molte volte gli adolescenti prendono come modello da imitare dei coetanei o si rivolgono in caso di aiuto agli amici, che sono considerati “più vicini” in quanto vivono in prima persona gli stessi problemi. Poter

contare su una rete amicale forte e stabile permette inoltre di distaccarsi dalla famiglia in modo indolore e con maggiore sicurezza.

I giovani di origine migratoria devono affrontare le crisi di identità in un contesto migratorio che per molti aspetti appare ostile, a peggiorare la situazione si aggiunge il fatto che non posso contare, in molti casi, sull'aiuto di referenti esterni in grado di supportarli in questo difficile cammino. Questi giovani sono svantaggiati rispetto ai coetanei autoctoni in quanto si trovano a dover "elaborare un'identità personale e sociale, solida e originale in una condizione di doppia fragilità: quella derivante dalla loro condizione di adolescenti e quella legata alle difficoltà di rielaborare l'esperienza familiare dell'emigrazione in un contesto che tende all'esclusione e alla stigmatizzazione del diverso"[41].

La costruzione dell'identità nei giovani di origine migratoria sarà oggetto di approfondimenti nel prossimo capitolo.

1.4 Essere straniero

Le parole non sono mai neutre e per capire chi è lo straniero è utile partire dai significati emotivi che si celano dietro i termini che la società di accoglienza usa per descriverlo: immigrato, clandestino, extracomunitario.

Il termine immigrato, molto più utilizzato rispetto al semplice "migrante", rispecchia il punto di vista della società d'accoglienza, è un vocabolo altamente etnocentrico in quanto considera esclusivamente la parte finale del percorso migratorio; come ha più volte messo in evidenza il sociologo algerino A. Sayad[42] prima di essere un immigrato il migrante è un emigrato, tener conto solo di un aspetto dell'esperienza migratoria vuol dire considerare il percorso migratorio a metà.

La parola clandestino è legata all'idea di reato, di violenza e di pericolo. Molte volte questo termine viene associato a quello di ladro o stupratore, tanto che gli autoctoni arrivano a considerarli dei "sinonimi" o dei vocaboli associati. In realtà l'unica colpa commessa dall'immigrato irregolare è quella di non avere un permesso di soggiorno valido: essere clandestino in rarissimi casi equivale ad essere un delinquente.

Il vocabolo "extracomunitario" indica " coloro che sono fuori della Comunità Europea".

---

[41] Santos Fermino A., *Identità trans – culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Del Cerro, Pisa, 2008, p.18.

[42] Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Ad una prima analisi sembra un termine *super partes*, descrive una condizione giuridica precisa e incontestabile, se però si osserva a quali soggetti viene applicata questa etichetta, si scopre che i vincoli territoriali sopradescritti non costituiscono il metro giudizio utilizzato: sono definiti tali esclusivamente i migranti provenienti dai paesi poveri. Paradossalmente viene considerato extracomunitario un rumeno che è un cittadino comunitario a tutti gli effetti, ma non uno svizzero, un giapponese o un americano.

Questo atteggiamento comporta che i migranti, prima ancora di essere discriminati nei fatti, sono discriminati dal linguaggio che la nostra società usa per rappresentarli. Un linguaggio che utilizza, sia nei discorsi quotidiani sia in quelli politici e giuridici, etichette come: "immigrato", "irregolare", "clandestino", "extracomunitario", ecc., non fa altro che costruire un'immagine negativa dello straniero, che diventa un miserabile, un pericolo per la società e un criminale.

Ciò che fa più paura dello straniero non è il fatto che proviene da un altro paese nè il colore della sua pelle, ma la povertà che caratterizza lo status dell'immigrato. È per questo motivo che uno straniero ricco viene trattato in modo completamente diverso rispetto ad un suo connazionale povero.

A conferma di quanto si è detto, non si deve dimenticare che gli italiani non si sono dimostrati ostili solo nei confronti degli stranieri che sono giunti in Italia in questi ultimi trenta anni, ma anche molto tempo prima nei confronti dei connazionali meridionali, che emigravano in cerca di lavoro nelle regioni del Nord Italia. Il giornalista Gian Antonio Stella[43] ha mostrato come il razzismo in Italia sia sempre esistito, solo che oggi è diretto verso gli immigrati "non si affitta agli stranieri", cinquanta anni fa era diretto verso i meridionali "non si affitta ai meridionali". Se si guarda bene le vittime non sono cambiate, sono sempre le stesse: si tratta delle persone povere. Questa situazione è descritta in modo molto efficace nel testo di T. B. Jelloun *Le pareti della solitudine*:

"La povertà è sempre stata male accolta. Motivo di repulsione e di esclusione. Al limite si accetta la differenza a condizione che sia ricca, a condizione che ci siano i mezzi per truccarla e farla passare inosservata. Siate diversi, ma ricchi! Coloro che non hanno altra ricchezza che la loro differenza etnica e culturale sono votati all'umiliazione e ad ogni forma di razzismo. Danno anche fastidio. La loro presenza è di troppo. Il viaggio, per loro non sarà mai di villeggiatura. Per loro il viaggio è una valigia legata con lo spago, pacchetti di roba da mangiare e un pugno di terra o di menta dal paese, nel fazzoletto. Con la terra si cospargono il viso quando tutto va male e la nostalgia diventa il solo rifugio, l'unica

[43] Stella G.A., *L'orda, quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano, 2003.

consolazione. L'emigrato è un'aberrazione dei tempi moderni. Un errore dei nostri tempi. Una sbavatura della storia. Non ha altro da vendere che la sua forza lavoro e i suoi modi maldestri, spaesati, quelli di uno che ha l'aria di scusarsi continuamente. Gli si chiede di astrarsi, di scomparire come uomo dal momento che smette di lavorare. Non lo si vuole vedere. Non è carino da vedere. Non ci tiene nessuno a lasciarlo deambulare per le belle strade di Roma e Firenze. Quelle belle strade sono fatte per gli uomini che spendono, non per uomini che ingombrano"[44].

Finora è stata analizzata l'immagine che la società di accoglienza ha dello straniero, nelle pagine seguenti si cercherà invece di descrivere il punto di vista del migrante, il modo in cui si percepisce all'interno del nuovo contesto sociale.

La visione che il migrante ha della propria esperienza migratoria è condizionata da una miriade di fattori che non consentono di sintetizzare le dinamiche in azione in un unico percorso preformato. Le variabili che rivestono un ruolo chiave all'interno del processo migratorio sono le seguenti:

- **previsioni di un futuro ritorno.** La maggior parte degli immigrati parte pensando di stare all'estero il tempo minimo necessario per mettere da parte il denaro che servirà per comprare una casa o per aprire un'attività nel proprio paese. Lasciare la terra natale con una "realistica prospettiva di ritorno a casa […] aiuta ad affrontare con fiducia e speranza le vicissitudini e le difficoltà incontrate nel nuovo paese"[45], per chi invece perde la speranza di un possibile ritorno in patria, il dolore della separazione sarà maggiore e condizionerà negativamente la propria esistenza;
- **libertà di scelta.** Aver compiuto autonomamente la scelta di intraprendere il viaggio migratorio aiuta il migrante ad affrontare le difficoltà che incontrerà nel paese di accoglienza (in parte queste difficoltà sono state previste o per lo meno messe in conto), come sostiene Gozzoli "il grado di libertà percepita nella scelta migratoria è un altro fattore che orienta e guida il senso dell'intero percorso migratorio […] essere costretti a lasciare la propria terra per motivi drammatici come una persecuzione, una guerra o una calamità comporta una diversa elaborazione del distacco e un approccio al nuovo paese diverso rispetto a chi

[44] Jelloun T. B., *Le pareti della solitudine,* già cit., pp. 15-16.
[45] Gozzoli C., Regalia C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, il Mulino, Bologna, 2005, p. 40.

programma una partenza consapevolmente mosso da aspirazioni personali e da una lucida analisi della situazione che lascia"[46];

- **contesto di accoglienza.** Le politiche di accoglienza messe in atto dal governo giocano un ruolo importante nel processo di integrazione del migrante: persone provenienti dallo stesso paese, con un percorso formativo e un capitale sociale simile possono ottenere risultati opposti a seconda del contesto in cui si trovano ad interagire. La Svezia ad esempio ha investito numerose risorse, economiche e umane, in progetti di accoglienza e sostegno delle minoranze etniche, grazie a questi interventi i giovani stranieri, presenti nel paese scandinavo, si sono inseriti più agevolmente nella società di accoglienza; ciò ha comportato con il passare del tempo un abbassamento dei tassi di abbandono scolastico e di delinquenza (attualmente tra i più bassi d'Europa). L'antropologo spagnolo Javier Garcia Castaño sostiene a tal proposito che ‹‹*La diversidad es una condición, la diferencia es una construcción*››[47], ovvero sono le politiche che mette in atto una società che innalzano o tolgono le barriere che impediscono o agevolano l'integrazione degli stranieri. L'appartenenza nazionale, di per sé, non determina la condotta sociale, a meno che non si trasformi in un fattore discriminante o stigmatizzante.

L'essere straniero si declina in tanti modi diversi in relazione alla storia di vita, all'accoglienza ricevuta nel paese ospitante e alla prospettiva psicologica con cui si giudica la propria condizione di migrante.

La scelta di intraprendere il viaggio migratorio non è mai una decisione avventata. Prima di compiere questo passo il migrante vaglia tutte le possibili alternative, raccoglie il maggior numero di informazioni possibili sulla futura destinazione (racconti di amici che sono emigrati, notizie dai mass media, eccetera) e cerca di immaginare eventuali problemi o vantaggi derivanti dalla nuova vita in un'altra terra. Questi passaggi creano una sorta di conoscenza "virtuale" del luogo in cui si vuole andare ancora prima di emigrare, questo processo è stato definito dal sociologo F. Alberoni: "socializzazione anticipatoria". Questa forma di pre-socializzazione è una specie di "anticipazione fantastica nella quale l'individuo immagina lo scenario nel quale verrà a trovarsi nella nuova vita"[48].

[46] Ivi, pp. 39-40.
[47] Garcia Castaño J., Granados Martinez A., Cano Torrico M., *Intercultural y educacion en la decada de los noventa: un analisis critico,* Universidad de Granada, Granada, 2000, p. 12.
[48] Cotesta V., *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p.63.

Molte volte l'idea che il migrante si forma del paese di emigrazione è distorta da false rappresentazioni costruite attingendo da diversi tipi di fonti. I mass media, ad esempio, attraverso i quiz televisivi o programmi affini, mostrano l'immagine di una società opulenta che regala somme di denaro ingenti a giocatori occasionali (il messaggio implicito che trasmettono tali programmi è che basta apparire in televisione per diventare milionario).

Questa immagine di prosperità è rafforzata dalla "vista dei turisti, che arrivano e girano con telecamere, registratori e macchine fotografiche appesi al collo come addobbi dell'albero di Natale. Turisti che spendono per statue di legno l'equivalente di due mesi di lavoro di un già fortunato funzionario locale"[49] o dal comportamento dei concittadini immigrati in Europa, che hanno "il vizio di fare gli sbruffoni durante le feste, spendendo a destra e manca i risparmi di anni di duro sacrificio in regali, senza farne capire il prezzo sudato"[50].

Molti giovani arrivano in Europa con questa immagine nella testa e tanti sogni nel cassetto, ben presto però si accorgono che la realtà è molto diversa da come l'avevano immaginata, si rendono conto che la vita in un paese straniero è piena di ostacoli e che raggiungere il benessere economico è un'impresa ardua e difficile: "durante la notte mi rendo conto del fatto sconsolante che, nel mio esilio, le incognite per conseguire una vita dignitosa, e magari tornare un giorno fra i cari, non sono così ovvie. Questo naturalmente è fonte di angoscia che colora e accompagna le mie giornate, come sfuma e sfoca l'orizzonte dei cari che guardano dalla parte del mare"[51]. Sono molti quelli che partono pensando di trovare un paese ricco, che li aspetta a braccia aperte, invece si trovano davanti una terra ostile ed inospitale, e non così ricca come credevano. Molto eloquente a tal proposito è lo stupore del protagonista del romanzo *Neyla,* di K. KomlaEbri, d fronte alla povertà che regna in alcuni quartieri milanesi: "Chi mai se lo spettava, arrivando in Europa, di scoprire oltre ai grattacieli e alla neve, i barboni e i quartieri popolari? Rimasi stupito la prima volta che vidi gente dormire nel tunnel del metrò ed uno *yovo* (un bianco) chiedere l'elemosina a me negro'"[52].

Il confronto con la nuova realtà e la solitudine in cui molte volte è relegato l'immigrato porta quest'ultimo a chiudersi in se stesso, a volte addirittura ad ammalarsi. A questo punto la condizione di straniero diventa un duro fardello da portare e si tramuta in un "marchio"

[49] Komla Ebri K., *Neyla. Un incontro, due mondi,* Edizioni dell'Arco-Marna, Milano, 2002, p. 67.
[50] Ivi, p. 65.
[51] Gadji M., *Kelefa, la prova del pozzo,* Edizioni dell'Arco- Marna, Milano, 2003,p. 25.
[52] Komla Ebri K., *Neyla, un incontro, due mondi,* già cit., p. 66.

di esclusione, qualcosa di cui vergognarsi. Questo sentimento di rifiuto e di disprezzo da parte della società è riassunto in modo mirabile, da Franz Kafka, in un passo del libro *Il castello*: "lei non è del castello né del villaggio; lei non è niente. Purtroppo, anche lei è qualcosa un forestiero, uno di troppo e sempre tra i piedi"[53].

Cotesta ha analizzato i diversi studi condotti in ambito umanistico sulla condizione di straniero. Questo *excursus* storico tocca il pensiero di diversi sociologi: W. Sombart, R. E. Park, A. Sayad,.A. Schutz, G. Simmel e N. Elias, K. Lewin[54].

Il sociologo W. Sombart, all'inizio del Novecento, ha definito lo straniero come colui per il quale "il mondo è sospeso, irreale [..] il mondo lasciato alle spalle non è più attivo, quello nuovo non lo è ancora"[55]. L'immigrato, secondo il sociologo francese, ha la possibilità in quanto straniero di osservare la società di accoglienza da un punto di vista esterno che gli consente di notare dinamiche interne che gli autoctoni non vedono, in quanto assuefatti al contesto. Grazie a questa peculiarità lo straniero funge per la società di accoglienza da lente di ingrandimento in grado di rilevare i problemi strutturali che essa contiene.

Secondo Sombart la personalità di chi decide di emigrare è caratterizzata dai dei tratti caratteriali forti: è volitiva, attiva, audace e calcolatrice[56]. In questa riesamina viene del tutto trascurata la dimensione relativa al dolore e alla frustrazione procurata dal vivere in un paese che non è il proprio, vengono presi in esame solo gli aspetti positivi del processo migratorio.

Una visione positiva del migrante è data anche dal sociologo statunitense A. Park che definisce lo straniero il cosmopolita per eccellenza: "è diviso tra due mondi, il vecchio che ha abbandonato e il nuovo che ha appena adottato, senza appartenere a nessuno dei due. Il distacco da questi due mondi e il distacco verso le loro basi cognitive e morali lo rendono un individuo aperto, libero da vincoli comunitari".[57] Da questa definizione emerge l'immagine di un uomo libero da legami territoriali, che limitano o offuscano l'apertura mentale verso ciò che è nuovo e sconosciuto. Questa estrema libertà è però anche fonte di potenziali crisi identitarie, il cosmopolita rischia di non riconoscersi in nessun posto, di sentirsi un estraneo sia nel paese di origine sia in quello di accoglienza. Questa prospettiva è condivisa, con toni diversi, da un altro sociologo: A. Sayad. Quest'ultimo definisce lo straniero "doppiamente assente" in quanto non è riconosciuto come membro legittimo né dalla comunità di appartenenza né da quella di accoglienza; è considerato da entrambe un

[53] Kafka F., *Il castello*, Newton *Compton*, Roma, 1991, p. 327.
[54] Cotesta V., *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, già cit.
[55] Ivi, p. 12.
[56] Ivi, p.11.
[57] Ivi, p. 29.

cittadino di seconda classe: per l'Algeria è un francese, per la Francia un algerino. Il persistere di questa situazione può procurare una sensazione di disorientamento, che può scaturire in una crisi identitaria.

Anche il sociologo viennese Schutz, nei suoi studi sulla condizione dello straniero, pone l'accento sulla presenza di eventuali crisi identitarie dovute alla mancanza di punti di riferimento nel nuovo contesto culturale. Secondo lo studioso austriaco queste crisi sono di natura cognitiva ed ontologica e possono, a lungo andare, condizionare negativamente i rapporti che il migrante instaura con la società di accoglienza. Le cause di queste crisi sono determinate dalla consapevolezza che la propria "visione del mondo naturale" è inadeguata rispetto alla comprensione della realtà che lo circonda[58]. La visione del mondo che ogni persona eredita e condivide con gli appartenenti del proprio gruppo è costituita da saperi e strutture cognitivi e morali tipici di un preciso luogo geografico, questi saperi condivisi hanno la funzione di "eliminare fastidiose ricerche fornendo direttive già pronte per l'uso"[59]. Ciò comporta che le conoscenze che i componenti del gruppo maggioritario danno per acquisite o naturali costituiscono un enigma per lo straniero. L'incapacità del migrante di gestire il linguaggio del non detto (gesti, consuetudini, modi di scherzare, eccetera) crea un fraintendimento dei messaggi lanciati dalla società e una situazione di disorientamento che sfocia in un atteggiamento di "mancanza del senso della distanza, [da un] oscillare tra il distacco e l'intimità, [da] esitazione, incertezza e diffidenza"[60]. Tale atteggiamento alimenta nell'immagine del gruppo di maggioranza l'idea fortemente etnocentrica che lo straniero sia "sleale e ingrato" poiché non riconosce e non coglie le opportunità offerte dal nuovo contesto. Il non considerare le difficoltà di interpretazione sperimentate dal migrante crea un circolo vizioso di odio e rifiuto.

Per poter aiutare il migrante ad uscire da questo stato di dissonanza cognitiva dovuto al fatto di avere "nella testa due mondi che si sovrappongono e si confondono" occorre incentivare i rapporti con gli autoctoni, tramite i quali lo straniero può lentamente apprendere le regole implicite sottostanti al nuovo contesto relazionale.

Le difficoltà incontrate dallo straniero nel processo di integrazione nella società di accoglienza sono state esaminate, sotto un'angolatura diversa, da un altro noto sociologo: G. Simmel. Secondo lo studioso tedesco nell'immaginario comune l'idea di straniero è fortemente vincolata a quella di nomade "colui che è perennemente in viaggio e in

[58] Ivi, p. 43.
[59] Ivi.
[60] Ivi, p.45.

transizione all'interno del contesto materiale e sociale del gruppo"[61]. Nonostante lo straniero "sia colui che oggi viene e domani rimane […] la sua posizione [agli occhi della comunità] è determinata dal fatto che egli non vi appartiene fin dall'inizio"[62].

Le relazioni che si instaurano tra lo straniero e i membri della nuova comunità sono subordinati alla percezione di una vicinanza fittizia. Egli fa parte del gruppo perché ne condivide i tratti generali, gli è però preclusa la possibilità di condividere quelli specifici. Simmel fa notare come anche i legami con la straniero sono generali "nel momento in cui lo straniero è connesso ai membri della comunità di relazioni generale ed astratte, ognuna di queste relazioni può essere sostituita da qualsiasi altra, non avendo essa la specificità della connessione [..] l'estraniazione diviene il carattere del rapporto tra gruppo e migrante"[63].

In poche parole lo straniero rimane per il gruppo di maggioranza sempre un intruso, qualcuno che partecipa alla vita della collettività, ma non ne fa mai effettivamente parte. Il migrante nei migliore dei casi è qualcuno che si tollera, ma non viene accettato come un "pari". La tolleranza è infatti l'atteggiamento di chi possiede valori e principi ritenuti veri ma ammette che gli altri abbiano il diritto di coltivare credenze diverse, che, dal suo punto di vista, sono però ritenute sbagliate. Questa concessione di "libertà di credenza" rischia sempre di essere revocata, come sosteneva Mirabeau all'assemblea nazionale francese: "la parola tolleranza mi pare in un certo qual modo tirannica essa stessa, poiché l'autorità che tollera potrebbe anche non tollerare"[64].

Dei rapporti che si instaurano tra il gruppo di maggioranza e il gruppo di minoranza si è occupato anche N. Elias, che si è interessato in particolar modo ai meccanismi di rifiuto messi in atto dal gruppo dominante nei confronti dello straniero. L'aspetto più interessante di questo studio non è costituito dalle strategie utilizzate dal gruppo per escludere "l'altro", basate principalmente sulla denigrazione, ma dalla reazione dello straniero di fronte a tali discriminazioni. Quest'ultimo non si ribellava agli stereotipi negativi inventati per discriminarlo, ma finiva nell'identificarsi in essi, arrivava addirittura a giustificare le azioni razziste messe in atto dal gruppo della maggioranza nei suoi confronti.

Alle fine di questo *excursus* sui rapporti esistenti tra maggioranza e minoranza non è possibile non citare uno degli studiosi più autorevoli in questo ambito: K. Lewin, il quale definisce questo tipo di dinamica nel seguente modo: "le relazioni tra i gruppi sono un

[61] Ivi, p.15
[62] Ivi, p.16
[63] Ivi, p..19
[64] Si veda la voce "tolleranza" Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G., Torino, *Dizionario di politica*, UTET, 1983, p.1190.

problema bifronte. Ciò significa che per migliorare la relazione tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi dell'interazione. Negli ultimi anni si è incominciato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto problemi della maggioranza, che il problema del negro è il problema dei bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei"[65]. K. Lewin ha avuto il merito di mettere in evidenza per primo l'importanza della dimensione bi-direzionale nei rapporti che si instaurano, in un dato momento storico, tra la maggioranza e la minoranza. I problemi di una delle due parti in questione, una volta inseriti nelle dinamiche di gruppo, non riguardano solo il migrante, ma la società nel suo complesso: diventano un problema di tutti.

[65] Lewin, K., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo,* Franco-Angeli, Milano, 1980, p. 261, citato in Susi F., *L'interculturalita possibile,* Anicia, Roma,1995, p. 31.

Capitolo secondo *Percorsi di integrazione tra identità in bilico*

Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato
ad assumere la propria diversità,
a concepire la propria identità
come somma di appartenenze,
invece di confonderla con una sola,
eretta ad appartenenza suprema
e a strumento di esclusione,
talvolta a strumento di guerra
(A. Maalouf, L'identità)[66]

2.1 Il concetto di identità

Nel capitolo precedente è stato analizzato il processo di costruzione e di consolidamento dell'identità nell'età dell'adolescenza. Sono stati illustrati i risultati ottenuti da alcuni studi condotti su questo tema in campo psicologico[67], in Italia e all'estero, negli ultimi cento anni. Da questa analisi è emerso che l'identità è un costrutto multidimensionale in continua evoluzione, difficilmente etichettabile sotto un'unica nomenclatura, per alcuni aspetti è paragonabile ad un prisma di vetro, che, a seconda dell'orientamento della luce, proietta colori diversi. Definire l'identità in base ad un solo colore equivale a ridurre ad un unico elemento una realtà assai più complessa ed articolata.

Questo aspetto poliedrico dell'identità è stato messo in evidenza anche da altre ricerche condotte in settori disciplinari diversi, ma per alcuni aspetti complementari (studi sociologici, antropologici e pedagogici)..

Nella prima parte del capitolo particolare importanza è stata riservata alla dimensione socio-antropologica (problematicizzazione del concetto di "cultura", definizione di identità "etnica", differenze tra assimilazione ed integrazione, eccetera). Nella seconda parte,

[66] Maalouf A., *l'identità*, Bompiani, Milano, 2001.
[67] Vedi Erikson E. H. G*ioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1977; Grinberg L., Grinberg R., *Identità e cambiamento*, Armando, Roma, 1992; Mancini T., *Psicologia dell'identità etnica*, Carocci, Roma, 2008; Santos Fermino A. . Santos Fermino A., *Identità trans – culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Del Cerro, Pisa, 2008

invece, è stato dato maggiore rilievo alla prospettiva pedagogica: sono stati messi in evidenza sia il legame esistente tra la percezione che il soggetto ha di sé[68] e il percorso scolastico intrapreso (scelta della scuola, risultati scolastici, prospettive future, eccetera), sia l'influenza esercitata dalla variabile "migrazione" nel processo di costruzione dell'identità nei giovani di origine straniera.

Per studiare e comprendere il processo di formazione e consolidamento dell'identità all'interno di contesti migratori è necessario fare un passo indietro e soffermarsi sul senso di appartenenza che i soggetti nutrono nei confronti della società d'origine, ovvero sull'*identità etnica.*

Ugo Fabietti, un importante antropologo contemporaneo, ha definito l'identità etnica come: "una delle molteplici **identità,** che gli individui possono scegliere di invocare. È definita da un insieme di valori, simboli e modelli culturali (**valore, simbolo, modello**) che i membri di un **gruppo etnico** riconoscono come loro distintivi e che riconoscono nella **rappresentazione** dell'origine comune. Sembra comunque sempre più chiaro agli studiosi che non si tratti di una questione di contenuti primordiali (**sangue, lingua, territorio**). Non si nasce con una identità etnica; piuttosto la si costruisce e invoca a seconda delle circostanze e con significati diversi. In altre parole, la prospettiva dell'**identità** situazionale evidenzia l'uso strategico dell'identità etnica per adattarsi a contesti particolari. In relazione ai quali essa viene rivendicata, nascosta, mutata (Tapper 1989). L'impiego dell'identità etnica è fluido e flessibile. La caratteristica generale è che dipende dall'interazione dei gruppi: come scrive Epstein (1978), la percezione che un gruppo ha di sé prende forma in relazione agli altri"[69].

Questa definizione è particolarmente interessante perché mostra alcune caratteristiche basilari dell'identità.

In primo luogo viene sottolineato il fatto che l'identità non è "unica ed immutabile" [70], ne esistono al contrario diverse forme.

In secondo luogo, l'identità non è un qualcosa di innato, legato a dei valori primordiali (sangue, lingua, territorio), ma è "un'invenzione", un "costrutto collettivo"[71], che viene invocato, nascosto, mutato a seconda degli accadimenti socio-politici.

Secondo J.L. Amselle, la costruzione dell'identità è frutto di un processo che avviene a due livelli:

[68] Con particolar riferimento all'appartenenza nazionale
[69] Fabietti U. Remotti F., *Dizionario di Antropologia,* Zanichelli, Bologna, 1997, p. 356
[70] Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996, p. 29.
[71] Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1998, p. 21

1) un livello "interno"
2) un livello "esterno"[72].

Il primo livello di produzione viene attivato dagli stessi membri del gruppo etnico che selezionano alcune caratteristiche comuni e le trasformano in tratti distintivi del gruppo, che diventano poi il "metro di giudizio" per stabilire chi fa parte del gruppo e chi no (*identità performativa)*[73].

Il secondo livello invece viene prodotto dagli "altri" (coloro che non fanno parte del gruppo) che riconoscono l'appartenenza di determinati soggetti ad un certo tipo di gruppo (*identità sostanziale)*[74]. In altre parole legittimano l'esistenza del gruppo, che da quel momento diventa una realtà sociale riconosciuta sia dai membri interni sia da chi gli sta intorno. A volte però questo processo di legittimazione non scaturisce dalla volontà dei singoli soggetti di rivendicare un'appartenenza comune, ma è frutto di un'imposizione esterna, che col tempo viene accettata e valorizzata dal gruppo. U. Fabietti, nel testo *L'identità etnica*, cita diversi esempi di questo tipo; un caso emblematico riportato dall'autore è quello dei Tutsi e degli Hutu in Ruanda. Per secoli questi due "gruppi etnici" sono vissuti pacificamente insieme, formando un unico popolo, finché i colonizzatori occidentali hanno deciso per questioni amministrative di suddividerli in due etnie. Siccome non esisteva nessuna differenza fisica o culturale che permettesse di distinguere chi faceva parte di un gruppo e chi dell'altro, è stato scelto un criterio economico: se si possedevano più di dieci bovini si apparteneva "all'etnia Tuzi", altrimenti si apparteneva "all'etnia Hutu". L'appartenenza alla rispettiva etnia veniva inserita tra i dati della carta d'identità e diventava il mezzo per ottenere o essere esclusi da determinati diritti e benefici economici. Ben presto le disparità provocate dall'essere membro di un'etnia piuttosto che dell'altra, hanno portato i Tuzi e gli Hutu a valorizzare e fortificare il senso di appartenenza alla propria "identità inventata" ed a intraprendere una "guerra etnica" che ha devastato il Ruanda per dieci anni ed ha dato vita ad un vero e proprio genocidio.

Questo esempio mostra in modo eclatante che l'identità non è un qualcosa di innato, ma è il frutto di una costruzione storica, politica, sociale, in poche parole è un'invenzione. Il fatto però che le etnie "risultino essere delle "realtà immaginate" piuttosto che delle "realtà reali", non impedisce che l'identità etnica sia percepita, da coloro che vi riconoscono come un dato assolutamente concreto [..] il fatto che alcuni individui affermino di appartenere ad

[72]Amselle J.L., *Logiche meticce*. *Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollani Boringhieri, Torino, 1999, p. 103.
[73] Bromberger C., citato in Fabietti U., *L'identità* etnica, già cit., p. 133.
[74] Ivi, p. 134.

un certo gruppo è un dato di fatto che nessuna operazione di decostruzione dell'etnia, per quanto giustificata scientificamente, può eludere. Non vi è dubbio che alla base di questo sentimento di appartenenza vi sia, come sosteneva Nadel, un dogma. Ma è proprio tale dogma a fondare un'ontologia che, per quanto prodotta soggettivamente, ha una portata oggettiva per coloro che a quel dogma aderiscono. "Credere", da questo punto di vista, equivale ad "essere""[75].

Alla base di questo processo identitario vi è il *sentimento di appartenenza*.

L'appartenenza è "un sentimento che dispone e predispone i membri di una comunità a condividere idee, pensieri, modi di fare e tradizioni, mediante i quali si consolidano i legami sociali e si favorisce la costruzione del senso di identità sociale, etnica, religiosa, culturale, di genere. Non naturalmente sostanziale ed oggettivamente concreta, l'appartenenza rientra nell'ordine simbolico ed agisce come una categoria di pensiero le cui implicazioni emotive-cognitive regolano i rapporti tra persone e gruppi"[76].

Il senso di appartenenza permette al gruppo di erigere un confine simbolico che ha il compito di separarli e distinguerli da quanti sono all'esterno. Paradossalmente è proprio l'esistenza "degli altri" che consente al gruppo di rimanere coeso e mantenere le sue caratteristiche distintive. È per questo motivo che, secondo Fabietti, "l'identità etnica non è pensabile se non in maniera contrastativa e contestuale. Ciò significa che per poter pensare me stesso devo mettermi in opposizione a qualcun altro. Lo stesso quando definisco gli "altri". Per cui qualunque identità colta in un dato momento è spesso frutto di questa interazione tra un "interno" ed un "esterno""[77].

Il risultato complessivo di questo modo di definire se stessi e gli altri è un'idea dell'umanità a compartimenti stagni, un insieme di "agglomerati più o meno ampi e discreti di esseri umani"[78].

Questa relazione tra "noi" e "gli altri" è la dicotomia più facile e semplice da ottenere. L'uomo, per sua stessa natura, è portato a "segmentare" l'umanità e a costruire dei confini invalicabili sulla base di ciò che l'occhio o l'immaginazione coglie come caratteristica idiosincratica dell'alterità.

Molte volte l'estremizzazione del senso di appartenenza ad un gruppo e l'ostilità nei confronti di chiunque è estraneo alla comunità è dovuta alla paura di perdere i propri punti di riferimento e di trovarsi soli in un mondo di sconosciuti. Molto eloquenti a tal proposito

[75] Fabietti U., *L'identità etnica*, già cit., pp. 134-135.
[76] Tortolici B., *Appartenenza, paura, vergogna: l'io e l'altro antropologico*, Monolite, Roma, 2003, p. 21.
[77] Fabietti U., *L'identità etnica*, già cit., p. 18.
[78] Ivi, p. 44.

sono le parale di M. Aime "sembra che la paura di essere uguale agli altri ci porti ad indossare gli abiti più vistosi per proclamare la nostra diversità"[79]. Non è un caso, quindi, che proprio quando la globalizzazione sembra diventare un fenomeno molto forte capace di coinvolgere un numero sempre maggiore di paesi, da diverse parti del mondo sorgono localismi e rivendicazioni di identità. Questo atteggiamento di apertura e nel contempo di chiusura di fronte ai processi messi in atto dalla globalizzazione è stato definito dal sociologo I. Robertson "glocalizzazione"[80].

Dietro a questo fenomeno si cela la paura dell'altro, che può "privare, declassare, limitare la sicurezza del proprio diritto e del proprio esistere, e quanto meno lo si conosce tanto più lo si teme innescando reazioni istintive che si "incarnano" in fatti e comportamenti sociali.

La paura muove reazioni diverse:

- fa fuggire da ciò che si avverte e/o si presenta come pericolo;
- favorisce l'unione con gli altri per trovare insieme la forza di combatterla (in questo caso la paura che rende coeso il gruppo, diviene modalità di unione e mezzo di aggressione;
- aggira l'ostacolo senza affrontarlo"[81].

La logica della paura porta ad isolare e stigmatizzare l'altro, che diventa nell'immaginario comune "un nemico pericolosissimo" che con la sua sola presenza è in grado di minacciare l'esistenza e l'identità del gruppo. Questa logica portata alle estreme conseguenze diventa la via per il nascere e il consolidarsi del razzismo, che nel secolo scorso ha prodotto tre genocidi in nome dell'identità.

Un'ultima caratteristica che bisogna sottolineare è che l'identità è dinamica, cambia nel tempo ed è influenzata dai fenomeni storici, sociali e politici che la modellano a seconda delle circostanze. Questa mutabilità però non viene avvertita dai membri del gruppo, che tendono a considerare la propria identità come un qualcosa di statico, immutabile ed eterno.

Questa ambivalenza è alla basa dalla costruzione dell'identità, la quale si poggia su due variabili: "l'aggregazione costituisce l'elemento di coesione e di stabilità, i motivi storici ne rappresentano la modifica e la variabilità; l'una e gli altri, prima destorificati e poi trasfigurati, divengono momenti della struttura che indicano i valori rappresentativi dell'identità condivisa.

---

[79] M. Aime, *Introduzione in* Amselle J.L., *Logiche meticcie*, già cit., p. 20.

[80] Colombo E. *Una generazione in movimento* in Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., Stranieri&Italiani, *Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori, Donzelli, Roma, 2005, p 68.*

[81] Tortolici C. B., *Appartenenza, paura, vergogna,* già cit., p. 76.

L'identità, come costruzione culturale, è modificabile, ma nella sua portata psicologica, è espressione di stabilità a cui è impossibile rinunciare, se non si vuole essere considerati "emarginati", "diversi". La sua natura culturale propone un orizzonte di precarietà e di instabilità, ma è proprio in questa instabilità che nasce il bisogno e il sentimento di appartenere ad un gruppo il quale crea garanzia e certezza. L'unione fa la forza e offre resistenza. L'appartenenza è un sentimento e, nella sua applicazione, diventa una categoria di pensiero ed un modello operativo pronto ad essere seguito ogni qual volta si avverte un pericolo di riconoscimento o una perdita di garanzie economiche e politiche […] l'etnia nasce come costruzione culturale ma è sentita e vissuta come se fosse naturale. Diventa poi, quasi assoluta quando si concretizza nell'idea di nazione o nell'idea di Dio intorno al quale il sentimento di aggregazione che unisce gli uomini si arricchisce di valore assoluto"[82].

Il fatto che l'identità, come la cultura e la lingua, siano dei prodotti storici e non delle "forme a priori", mostra chiaramente che è impossibile parlare di identità "pure" o "incontaminate". Tutte le culture, malgrado le distanze temporali e spaziali che le separano, sono il prodotto di interazioni, di scambi, di influssi provenienti da altrove. Un esempio molto noto di questa mescolanza di culture è rappresentato dal brano di R. Linton, tratto dall'opera *Studio dell'uomo*, pubblicato nel 1936:

"Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente ma che venne poi modificato nel Nord Europa prima di essere importato in America. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria del vicino Oriente o di lana di pecora, animale originariamente addestrato nel vicino Oriente, o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo un procedimento inventato nel vicino Oriente. Si infila i mocassini, inventati dagli indiani delle contrade boscose dell'est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee ed americane, entrambe di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochistico che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani […].

Andando a fare colazione si ferma a comprare un giornale, pagando con delle monete che sono un'antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventato in Cina,

[82] Tortolici C.B., *Appartenenza, paura e vergogna,* già cit., pp. 24-25.

il suo coltello è d'acciaio, lega fatta per la prima volta nell'India del Sud, la sua forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaio è il derivato dall'originale romano […].

Quando il nostro amico ha finito di mangiare, si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli Indiani d'America […].

Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate su una carta inventata dagli antichi semiti, su di un materiale inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei problemi che s'agitano all'estero, se è un buon cittadino conservatore, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà una divinità ebraica di averlo fatto al cento per cento americano"[83].

Questa citazione mostra in modo molto eloquente che le etnie, come gli americani nella testa del protagonista del brano, pretendono di essere delle realtà eterne, naturali, mentre non sono altro che il prodotto di una rappresentazione contingente.

Questa visione distorta e segmentata della realtà è sorretta dalla *memoria etnica* che seleziona e tramanda solo gli avvenimenti storici che confermano e valorizzano il sentimento di aggregazione.

Questo meccanismo mnemonico era stato già osservato nell'Ottocento da Ernest Renan, il quale parlando di nazione e dei prodotti dell'ideologia nazionalista, aveva scritto: "L'oblio, e perfino l'errore storico, costituiscono un fattore essenziale nella creazione di una nazione"[84]

2.2 La funzione della memoria e del ricordo nella creazione dell'identità

Per poter comprendere cosa sia l'identità è necessario esaminare i meccanismi attraverso i quali si forma, si consolida e si perpetua.

Tra questi un ruolo di primo piano è svolto dalla memoria.

La memoria non è una specie di contenitore in cui vengono raccolte e immagazzinate tutte le informazioni provenienti dai sensi o una fedele rappresentazione filmica degli avvenimenti trascorsi, ma è un processo attivo che seleziona alcune rappresentazioni al posto di altre, costruendo in questo modo dei ricordi selettivi ed incompleti. Questi "ricordi imperfetti" costituiscono le fondamenta delle identità individuali e collettive.

Il primo studioso ad interessarsi del rapporto tra memoria e identità collettiva è stato, nel 1920, Maurice Halbwach (allievo di Emile Durkheim), che ha dedicato molti dei suoi lavori allo studio della memoria come fenomeno sociale.

[83]. Linton R, Studio sull'uomo, 1936, citato in Fabietti U., *L'identità etnica*, già cit., pp. 22-23.
[84] Renan E., citato in Fabietti U., *L'identità etnica*, già cit., p. 24.

Ogni gruppo, sostiene Halbwach, elabora una memoria "collettiva", un fondo di ricordi di cui l'identità condivisa si alimenta. Tali ricordi possono esistere solo in presenza di tre fattori principali:

a) in riferimento a coordinate spazio temporali determinate;
b) in relazione al gruppo medesimo;
c) mediante la ricostruzione continua della memoria stessa[85].

Il primo punto mette in rilievo il fatto che i gruppi trovano un elemento di conferma della propria identità in elementi del paesaggio che essi tendono simbolicamente a riprodurre anche lontano dai luoghi originari. Su questi luoghi, investiti da una valenza affettiva, la comunità proietta la propria identità in quanto si tratta di luoghi nei quali essa individua simboli significativi della propria storia. Alcuni esempi sono la Terrasanta, il monte Sion o il Milite Ignoto.

Oltre che per lo spazio questo discorso vale anche per il tempo; degli esempi di "tempo vissuto in senso collettivo" sono le feste religiose che rappresentano per la comunità dei momenti di aggregazione e di ricordo delle radici comuni: il *Ramadam* rappresenta, ad esempio, il pellegrinaggio di Maometto, il Natale la nascita di Gesù, eccetera[86].

Nel complesso, questi elementi dello spazio e del tempo "ci offrono un'immagine di permanenza e stabilità"[87] indipendentemente dal fatto che siano pure rappresentazioni, riti o semplicemente "cose".

In quest'ottica "simbolo, rito e mito sono elementi costitutivi e funzionali della memoria etnica, ma anche modalità mediante le quali questa memoria, accanto alla volontà, agli atteggiamenti e ai sentimenti collettivi, si rinnova e si autoalimenta. Talvolta anche gli oggetti sono utili ad alimentare la memoria etnica. Alcuni hanno valore nel ricordo dei singoli individui, altri vivono nel ricordo collettivo come simboli di identità. Una bandiera, una campana, un costume permettono di rivivere la propria appartenenza e la propria identità"[88].

Riguardo al secondo punto, cioè il rapporto tra memoria collettiva e gruppo, viene messo in risalto il fatto che il gruppo elabora una "memoria del sé" attraverso la selezione degli elementi che enfatizzano la differenza del gruppo rispetto agli altri e mediante la tendenza a percepire la propria identità come "eterna" o almeno sostanzialmente inalterabile.

---

[85] Fabietti U., *Memoria ed identità*, Meltemi, Roma, 1999, p. 9.
[86] Fabietti U. , *L'identità etnica*, già cit., p. 146
[87] Halbwach M., citato in Fabietti U. e Matera V., *Memoria ed identità etnica*, Meltemi, Roma, 1999, p. 10
[88] Tortolici B., *Appartenenza, paura e vergogna*, già cit., p. 30.

Infine, il terzo punto mostra che non esiste un ricordo che sia tale in sé per sé. Per poter essere ricordato, un qualsiasi elemento deve essere filtrato da un complesso di fattori correlati che mutano sempre in relazione al presente, con la conseguenza che ciò che è nuovo può presentarsi come una sorta di passato ricostruito.

Gli studi sulla "memoria collettiva" condotti da Halbwach sono stati fonte di ispirazione per un altro importante studioso: l'egittologo J.Assman.

Assman, in linea con il pensiero di Halbwach, ha sostenuto che "tutte le comunità, per essere tali, debbono elaborare una "struttura connettiva" che leghi gli individui mettendoli in grado di pensare nella forma del "noi". Tale struttura connettiva è costituita, egli sostiene, da regole e valori comuni, da un lato, e dal ricordo di un passato condiviso, dall'altro"[89]. Per quanto riguarda quest'ultimo elemento egli ritiene che esistono due modi diversi per memorizzare gli eventi trascorsi:

a) la memoria comunicativa;
b) la memoria culturale.

La memoria comunicativa si verifica quando "il ricordo del singolo si fonda principalmente sull'interazione quotidiana ed informale, sociale e linguistica, con altri individui"[90]. La memoria culturale è invece "un'attribuzione di senso che si realizza mediante l'esplicito riferimento a simboli, riti e miti, ai quali viene affidata la funzione di esercitare un'azione di ripetizione e attualizzazione: ripetizione nel senso della riproposizione di una struttura significante incorporata in un simbolo, in un rito o in un mito; attualizzazione, nel senso che, in relazione al tempo presente, quel simbolo, quel rito o quel mito specifici vengono resi efficaci sul piano rappresentazionale e immaginativo, cioè come elementi fondatori dell'appartenenza e dell'identità attuali"[91].

Un altro importante studioso che si è interessato al tema della memoria collettiva è stato il filosofo Paul Ricoeur.

Ricoeur ha sottolineato, nel suo testo *Ricordare, dimenticare, perdonare*, che la memoria collettiva è un tema tragicamente attuale e per questo non trascurabile, dal momento che "i nazionalismi, di cui deploriamo gli eccessi, danno grande valore ai ricordi condivisi proprio perché essi forniscono un profilo, un'identità etnica, culturale, religiosa a una data identità collettiva"[92]. Egli individua come caratteristica basilare della memoria collettiva il fatto che "non ci si ricorda da soli, ma con l'aiuto dei ricordi altrui. Inoltre i nostri pretesi

[89] Fabietti U. Matera V., *La memoria etnica,* già citato, p.146.
[90] Ivi.
[91] Ivi.
[92] Ricoeur P., *Ricordare*, *dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 54.

ricordi sono molto spesso presi in prestito da racconti sentiti da altri. Infine è forse questo il punto decisivo, i nostri racconti sono inquadrati in racconti collettivi, essi stessi rafforzati da commemorazioni, celebrazioni pubbliche di eventi rilevanti, da cui è dipeso il corso della storia dei gruppi cui apparteniamo"[93].

Tutti e tre gli autori citati hanno messo in evidenza il fatto che la "memoria collettiva" si basa su una selezione di ricordi che è finalizzata a rendere coesa e stabile l'identità del gruppo. Per ottenere questo risultato la memoria non si deve fondare solo sul ricordo ma anche sulla dimenticanza (l'oblio) di tutto ciò che può essere considerato fonte di disgregazione. Un esempio di questo processo è l'identità italiana. Da una parte sono stati enfatizzati tutti gli elementi comuni: la religione, lo spazio geografico, la lingua (anche se fino ad un secolo fa soltanto una percentuale bassissima della popolazione era in grado di parlare e scrivere correttamente in italiano). Dall'altra sono stati dimenticati o messi in secondo piano tutti gli elementi di disgregazione, un esempio è la completa rimozione della "memoria collettiva" della presenza degli altri popoli che si sono fermati e stabiliti nella penisola lasciando il segno tangibile della loro presenza (i greci, gli etruschi, gli slavi, i normanni, gli spagnoli, gli arabi, eccetera); tanto che molte delle differenze riscontrabili tra il Nord, il Centro e il Sud, sono dovute proprio al contatto degli autoctoni con queste altre popolazioni.

2.3 La "doppia identità" degli immigrati

Nei paragrafi precedenti è stata analizzata l'identità etnica e sono state considerate le strategie che permettono di mantenere un forte senso di appartenenza al gruppo. Ma cosa succede quando una persona è costretta per motivi politici o economici a lasciare la propria terra e a trasferirsi per un lungo periodo in un altro paese? Quali conseguenze produce l'emigrazione sull'identità dell'individuo? Vivere la maggior parte della propria vita in un paese diverso da quello di origine porta il soggetto ad acquisire l'identità del paese ospitante? È possibile vivere in bilico tra due identità?

La risposta a queste domande va ricercata facendo riferimento all'esperienza di due studiosi, che hanno vissuto, per motivi diversi, il fenomeno migratorio in prima persona e che hanno passato gran parte della loro vita a studiarlo: Zygmunt Bauman e Amin Maalouf.

[93] Ivi..

Bauman è fra i maggiori intellettuali al mondo. È professore emerito di sociologia nell'Università di Leeds e Varsavia. Per motivi politici è stato costretto negli anni Sessanta a lasciare la Polonia e a trasferirsi in Israele e in seguito in Inghilterra.

Molto interessante è il prologo del testo *Intervista sull'identità*, in cui lo studioso espone la sua esperienza personale: "secondo l'antica usanza dell'Università Carlo di Praga, durante la cerimonia delle lauree *honoris causa* viene suonato l'inno nazionale del paese di appartenenza. Quando toccò a me ricevere questo onore, mi chiesero di scegliere tra l'inno britannico e l'inno polacco. Beh, non trovai facile dare una risposta.

La Gran Bretagna era il paese che avevo scelto e che mi aveva scelto offrendomi una cattedra quando in Polonia, il mio paese di nascita, era diventato impossibile perché mi era stato tolto il diritto di insegnare. Laggiù, però in Gran Bretagna, io ero un immigrato, un nuovo venuto, fino a non molto tempo fa un profugo di un paese straniero, un alieno. Poi sono diventato un cittadino britannico naturalizzato, ma quando sei un nuovo venuto puoi mai smettere di esserlo? Non avevo intenzione di passare per un inglese né i miei studenti né i miei colleghi hanno mai avuto il minimo dubbio che fossi uno straniero, un polacco per essere esatti. Questo tacito *gentlement's agreement* ha impedito ai nostri rapporti di guastarsi; al contrario, li ha resi onesti, tranquilli e nel complesso sereni ed amichevoli. Avrei dovuto quindi far suonare l'inno polacco? Ma anche questa scelta non aveva molto fondamento: trenta anni e passa prima della cerimonia di Praga ero stato privato della cittadinanza polacca. La mia esclusione era stata ufficiale, avviata e confermata da quel potere che aveva la facoltà di distinguere il "dentro" dal "fuori", chi apparteneva da chi no: pertanto il diritto all'inno polacco non mi competeva più.

Janina, la compagna della mia vita e una persona che ha ragionato molto sulle trappole e le tribolazioni dell'identità (d'altronde è autrice di un libro *Un sogno di appartenenza*) ha trovato la soluzione: perché non fai suonare l'inno europeo? Effettivamente perché no? Europeo lo ero senza dubbio, non avevo mai smesso di esserlo. Ero nato in Europa, lavoravo in Europa, pensavo europeo, mi sentivo europeo; e soprattutto, a tutt'oggi non esiste un ufficio passaporti europeo con l'autorità di "emettere o rifiutare" un "passaporto europeo" e perciò di conferire o negare il nostro diritto ad essere europei.

La nostra decisione di chiedere che venisse suonato l'inno europeo era al momento stesso "inclusiva" ed "esclusiva". Alludeva ad un'identità che includeva i due punti di riferimento alternativi della mia identità, ma contemporaneamente annullava come meno rilevanti o irrilevanti, le differenze tra di essi e quindi anche un'eventuale "scissione d'identità". Rimuoveva la questione di un'identità definita in termini di nazionalità, quel tipo d'identità

che mi era stata resa inaccessibile. Anche gli struggenti versi dell'inno europeo contribuivano allo scopo. *Alle Menschen werden Bruder* l'immagine di "fratellanza" è la sintesi della quadratura del cerchio: differenti eppure uguali, separati ma inseparabili, indipendenti ma uniti"[94].

Anche Amin Maalouf, come Bauman, ha riportato nel libro *L'identità*, la sua esperienza di migrante e il particolare rapporto che intrattiene con le sue due patrie (il Libano e la Francia):

"Da quando ho lasciato il Libano nel 1976 per trasferirmi in Francia, mi è stato chiesto innumerevoli volte, con le migliori intenzioni del mondo, se mi sentissi "più francese" o più "libanese". Rispondo invariabilmente "l'uno e l'altro!", non per scrupolo di equilibrio o di equità, ma perché, rispondendo in maniera differente, mentirei. Ciò che mi rende come sono e non diverso è la mia esistenza fra due paesi, fra due o tre lingue, fra parecchie tradizioni popolari. È proprio questo che definisce la mia identità. Sarei più autentico se mi privassi di una parte di me stesso?

A coloro che mi pongono la domanda spiego dunque, con pazienza, che sono nato in Libano, che vi ho vissuto fino all'età di ventisette anni, che l'arabo è la mia lingua materna, che ho scoperto prima nella traduzione araba Dumas, Dickens e i viaggi di Gulliver, che nel mio paese di montagna, quello dei miei antenati ho conosciuto le mie gioie di bimbo e sentito certe storie cui mi sarei ispirato in seguito per i miei romanzi. Come potrei scordarlo? Come potrei mai staccarmene? Ma, dall'altra parte, vivo in Francia da ventidue anni, bevo la sua acqua e il suo vino, le mie mani accarezzano ogni giorno le sue vecchie pietre, scrivo i miei libri nella sua lingua, per me non sarà mai più una terra straniera.

Metà francese, dunque, e metà libanese? Niente affatto. L'identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce né in metà, né in terzi. Non ho parecchie identità, ne ho solo una, fatta di tutti gli elementi che l'hanno plasmata, secondo un "dosaggio" particolare che non è mai lo stesso da una persona all'altra.

Talvolta, quando ho finito di spiegare, con mille particolari, per quali ragioni precise rivendichi pienamente l'insieme delle mie appartenenze, qualcuno mi si avvicina, mi mette le mani sulla spalla e mi mormora: "hai avuto ragione di parlare così, ma nel tuo intimo che cosa si sente?".

Questa domanda insistente mi ha fatto sorridere a lungo. Oggi, non ne sorrido più, perché mi sembra rivelatrice di una visione molto diffusa e, a mio avviso, pericolosa. Quando mi

[94] Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2004, pp. 3-4.

si chiede che cosa sia "nel mio intimo", si presuppone che "nell'intimo" di ciascuno di noi ci sia una solo appartenenza che conta, la sua "verità profonda" in un certo qual modo, la sua "essenza", determinata una volta per tutte alla nascita e che non cambierà più; come se il resto, tutto il resto, il suo percorso di uomo libero, le sue convinzioni acquisite, le sue preferenze, la sua sensibilità personale, le sue affinità, la sua vita insomma-non contasse minimamente"[95].

Queste due esperienze mostrano in maniera evidente che l'identità non è un qualcosa che si eredita alla nascita e si mantiene stabile ed uguale a se stessa per tutta la vita, ma si evolve, si trasforma e si arricchisce nel corso del tempo.

Entrambi gli studiosi non percepiscono il loro "essere sospesi tra due patrie" come una doppia identità, una specie di dottor Jekyll inglese-francese e mister Hide polacco-libanese per intenderci, ma come una identità composita.

L'identità di ogni persona, secondo Maalouf, è costituita da una moltitudine di elementi: l'appartenenza ad una tradizione religiosa; ad una nazionalità, talvolta due; ad un gruppo etnico o linguistico; a una professione; a un'istituzione, a un gruppo sociale; ad una squadra sportiva; a un partito; ad un sindacato e via dicendo.

Tutte queste appartenenze naturalmente non hanno la stessa importanza, ad ogni modo non nello stesso momento, ma nessuna di esse è totalmente insignificante. Per evidenziare lo stretto legame che intercorre fra le diverse appartenenze Maalouf ha paragonato l'identità a "un disegno sulla pelle tesa" dove "basta che una sola appartenenza venga toccata, ed è tutta la persona a vibrare"[96].

Lo scrittore franco-libanese chiama queste appartenenze "geni dell'anima"[97], in quanto questi elementi, come il DNA, presi singolarmente sono comuni a molte persone, ma nella loro interezza sono unici; è infatti impossibile ritrovare l'intera combinazione in due persone diverse, ed è proprio questo che rende la persona unica e insostituibile e irrepetibile.

Anche se l'identità è formata da molteplici appartenenze la persona tende a percepirla come un tutt'uno ed a riconoscersi nell'appartenenza più attaccata "talvolta quando non si ha la forza di difenderla, la si dissimula, allora essa resta in fondo all'io, nascosta nell'ombra, in attesa della sua rivincita; ma, che la si assuma o la si nasconda, che la si proclami sommessa o in gran voce, è con essa che ci si identifica. L'appartenenza che è in causa - il colore, la religione, la lingua, la classe sociale - invade allora l'intera identità.

[95] Maalouf A., *L'identità*, già cit., pp. 7-9.
[96] Ivi, p. 33.
[97] Ivi, p. 13.

Coloro che la condividono si sentono solidali, si riuniscono, si mobilitano, si incoraggiano a vicenda, se la prendono con "quelli di fronte". Per loro, "affermare la propria identità" diventa per forza un atto di coraggio, di liberazione"[98].

Questa tendenza a ridurre l'identità ad un unico elemento, porta gli uomini ad assumere un "atteggiamento parziale, settario, intollerante, dominatore, talvolta suicida, e li trasforma assai spesso in assassini, o in sostenitori degli assassini. La loro visione del mondo diviene deformata e distorta. Coloro che appartengono alla stessa comunità sono "i nostri", ci crediamo solidali con il loro destino ma ci permettiamo anche di essere tirannici nei loro confronti, se li consideriamo "tiepidini", li denunciamo, li terrorizziamo, li puniamo come "traditori" e "rinnegati".

Quanto agli altri, quanto a quelli dell'altra riva, non si cerca mai di mettersi al loro posto, ci si guarda bene dal chiedersi se, su questa o quella ragione, potrebbero non essere del tutto dalla parte del torto, si evita di lasciarsi intimorire dai loro lamenti, dalle loro sofferenze, dalle ingiustizie di cui sono stati vittime. Conta soltanto il punto di vista dei "nostri", che è spesso quello dei più militanti della comunità, dei più demagoghi, dei più accaniti[99]. Il risultato di questo meccanismo è la creazione di "identità omicide"[100].

Per evitare che l'identità diventi il fattore scatenante di numerose guerre ed atti terroristici compiuti in nome di una singola appartenenza (cosa che, sempre con più frequenza, accade nei nostri giorni): "Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come somma di appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra"[101]. L'idea di un'identità composita è sostenuta anche dal sociologo Abou che incita a considerare l'identità culturale all'interno di una dimensione più complessa, costituita dall'identità globale: "*identidad global [..] es una constellación de varias identificaciones particulares con otras tantas instancias culturales distintas*"[102].

Non bisogna dimenticare, poi, che una persona può acquisire nel corso della vita un livello di competenza alto in differenti "culture" e può arrivare a identificarsi in un sistema di riferimento culturale diverso da quello di origine: "*l'identificaión con una cultura es esencialmente indipendente de la identificación con una cultura no disminuye la*

[98] Ivi, pp. 33-34.
[99] Ivi, p. 37.
[100] Ivi, p. 37.
[101] Ivi, p. 175.
[102] Abou S., *Identidad etnica e identidad cultural,* citato in A.A. V.V., *La identidad cultural,* Andalucía Acoge, Sevilla,1998, p. 8.

capacidad de la persona para identificarse con otra culturas. O sea, la persona puede adquirir competencias culturales en diferentes culturas"[103].

2.4 La "terza identità"

L'immigrato, come si è visto nel paragrafo precedente, vive sospeso tra più "culture", questa alternanza di universi simbolici può creare una sensazioni di spaesamento e di turbamento che porta l'immigrato a sentirsi incompleto in qualunque posto, la nostalgia è il sentimento che caratterizza la sua esistenza, gli manca sempre un tassello per sentirsi a "casa". Questo stato d'animo è descritto in modo molto efficacedalla studiosa spagnola Rosa Abenoza Guardiola: "*Suele occurir que cuando se despazan a su logar de origen añoran su nuevo asentamiento y cuando vuelven, idealizan al je dejan atrás. Cuando se va y viene, siempre aparecen sentimientos de alegria y tristeza. Siempre una pena por lo que se deja"*[104].

Per superare questo stato di ambivalenza l'immigrato deve apprendere a maneggiare, plasmare ed elaborare gli elementi appartenenti ai diversi contesti di riferimento, in modo da creare qualcosa in grado di garantire un senso di "continuità" tra una cultura e l'altra, una sorta di ponte che permette al migrante di trovare punti di contatto tra le due appartenenze. Questo atto creativo, secondo Maria Inés Massot Lafon, genera una "terza via" che rappresenta al contempo la somma e il superamento delle due strade percorse finora: "*La cultura es recostruida por cada individuo. Aunque esta perspectiva enfatiza las diferencias entre las personas, no van en menoscabo de considerar que estos procesos de interpretación y creación tienenn lugar en ambitos de comunicaión esplìcita y soocial entre los niños"*[105].

Il primo a studiare questo "processo di fusione", anche se in un campo differente, è stato Bronislaw Malinowsky, il quale nel 1845 ha pubblicato un'opera, *The dynamics of culture change,* in cui ha sostenuto che l'incontro tra le società tradizionali africane e il colonialismo europeo ha prodotto una "terza cultura", non riconducibile alla somma delle due precedenti.

Questa tesi era condivisa anche dall'antropologo cubano Fernando Ortiz il quale proponeva una nuova lettura dei contatti e degli scambi culturali attraverso il concetto della *transculturazione*: "Crediamo che il vocabolo *transculturazione* esprima meglio le

[103] Inés Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales, Descleé De Brower*, Bilbao, 2003, p. 156.
[104] Abenoza Guardiola R., *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*, Catarata, Madrid, 2004, p. 55.
[105] Inés Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas.,* già cit., p. 116.

differenti fasi del processo transitivo da una cultura all'altra, poiché questo non consiste semplicemente nell'acquisizione di una distinta cultura, che è quello che di rigore indica la voce acculturazione, bensì il processo implica necessariamente la perdita di una cultura precedente, che potrebbe definirsi come una parziale *deculturazione* nonché la conseguente creazione di nuovi fenomeni culturali che potrebbero dirsi *neoculturazione*. Infine come sostiene la scuola di Malinowsky, in tutti gli incontri fra le culture accade la stessa cosa che si verifica nella riproduzione genetica degli individui: il nuovo nato ha sempre qualcosa di entrambi i genitori e tuttavia rimane sempre diverso rispetto a ciascuno dei due"[106].

In questo effervescente clima culturale un altro importante contributo è stato dato da Roger Bastide, il quale ha mostrato molto interesse per i fenomeni dell'acculturazione ed ha sottolineato, in diversi testi, che essi non si sviluppano "in senso unico" ma coinvolgono sempre due o più interlocutori. Questo dialogo, anche se per sua natura sproporzionato visto che i partecipanti si trovano in situazioni di potere squilibrate, crea dei fenomeni di "interpenetrazione" e di "intreccio", che danno sempre vita ad un incontro ed a un contagio tra le due culture. Questo contagio viene definito dall'etnologo "acculturazione": *"la aculturación trasforma la sociedades cerradas en sociedades abiertas: el encuentro de civilizaciones, sus mestizajes y su interpretaciones son factores de progreso y el mal, cuando este existe, es solamente el reverso de la dinamica social e cultural"*[107].

Il valore della differenza all'interno di una società è stato messo in evidenza anche da un altro antropologo, Claude Lévi Strauss, che definisce la civilizzazione come "*la coexistencia de culturas que ofrecen el maximo de divercidad y que incluso consiste en esta diversidad"*[108].

L'immigrato, come i colonizzatori europei e i colonizzati, si trova a possedere questa "terza cultura", che rappresenta una caratteristica fondamentale della sua identità. Questa nuova situazione crea in lui un senso di disorientamento, che lo porta a "trovarsi in ogni luogo del tutto o in parte fuori posto"[109] o all'opposto "può perfino cominciare a sentirsi dappertutto *chez soi*, "a casa", ma il prezzo da pagare è accettare che in nessun posto ci si sentirà pienamente e veramente a casa"[110].

---

[106] Pompeo F., *Il mondo è poco: Un tragitto antropologico nell'interculturalità*, Meltemi, Roma 2002, p. 57.
[107] A.A. VV. , *La identidad cultural*, già cit., p.20.
[108] Ivi, p.24
[109] Bauman Z., *Intervista sull'identità, già* cit., p. 8.
[110] Ivi, p. 8.

Questa condizione di incertezza è ancora più forte se il migrante è povero e clandestino. In questo caso l'immigrato oltre ad essere in bilico tra due paesi, oscilla tra "l'assenza" e la "presenza"[111], tra l'essere e il non essere. Il sociologo A. Dal Lago definisce in modo provocatorio gli immigrati come *non-persone*: "Sono vivi, conducono un'esistenza più o meno analoga a quella dei nazionali (gli italiani che li circondano), ma sono passibili di uscire, contro la loro volontà, da condizione di persone. Continueranno a vivere anche dopo, ma non esisteranno più, non solo per la società in cui vivevano come "irregolari o clandestini", ma anche per loro stessi, poiché la loro esistenza finirà e ne inizierà un'altra che comunque non dipenderà dalla loro scelta […] infatti noi e loro stiamo in una condizione giuridica del tutto diversa. Noi siamo liberi di vivere come più ci aggrada nel nostro paese grazie allo status di cittadini; lui pur potendo vivere a tutti gli effetti come noi sul piano materiale e sociale, non ha un futuro stabile nella nostra società. Egli è schiavo della sua nazionalità, del fatto di essere uno straniero, anche se parla la nostra lingua e vive nella nostra società. Qui il principio della nazionalità mostra tutto il suo carattere artificioso e al tempo stesso la capacità di sopprimere la realtà delle relazioni sociali concrete, il lavoro, l'amicizia, gli affetti. In breve sono le norme della cittadinanza che fanno di qualcuno una persona, non viceversa"[112].

Con queste parole Del Lago vuole sottolineare il fatto che per un immigrato povero e clandestino la doppia appartenenza nazionale non è sinonimo di ricchezza culturale (come nel caso di Bauman e Maalouf), ma è indice di precarietà, di insicurezza. Per quanti sforzi faccia, gli autoctoni non sono disposti a riconoscergli un posto nella loro società, lo considerano sempre come un "qualcuno di troppo"[113], al massimo possono tollerare la sua presenza se essa comporta dei guadagni o dei benefici, ma in fondo per loro rimane sempre qualcuno che occupa un posto non suo.

[111] Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alla sofferenza dell'immigrato*, Raffaello Cortina , Milano, 2002, p. 171.
[112] Dal Lago A., *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano,2004, p. 207.
[113] Sayad A., *La doppia assenza*, già cit., p. 340.

2.5 L'identità sospesa dei figli degli immigrati

Emigrare è sicuramente una scelta difficile e complessa in quanto tocca in profondità l'immagine e l'autostima che il soggetto ha di se stesso, però non bisogna dimenticare che il migrante ha deciso volontariamente di compiere il viaggio migratorio, ha avuto modo di ponderare , almeno potenzialmente, i costi e i benefici di tale scelta ed ha deciso di partire per migliorare la propria vita e quella dei suoi cari. Questa consapevolezza gli consentirà di affrontare le difficoltà che incontrerà nel suo cammino con maggiore forza e coraggio: i suoi sforzi non sono vani, sono finalizzati al raggiungimento di un obiettivo.

Ben diversa è la situazione in cui vertono i figli degli immigrati. Quest'ultimi non hanno la possibilità di scegliere, devono obbedire alle decisioni prese dagli adulti senza neanche essere consultati; il loro parere non conta, sono troppo piccoli per avere voce in capitolo.

Per loro il viaggio migratorio non è una scelta, ma una decisione subita, molte volte non comprendono neanche la necessità e i vantaggi della partenza. In alcuni casi sono costretti a lasciare i parenti, gli amici e i luoghi dell'infanzia per seguire i genitori, che hanno visto solo durante le vacanze estive o natalizie (per loro sono quasi degli estranei), in una terra ostile e sconosciuta. Questa situazione di incertezza e di non considerazione è menzionata, con diverse sfumature, da tutti gli adolescenti di origine straniera intervistati nella ricerca sul campo:"Prima è partito mio padre, dopo due anni lo abbiamo raggiunto io, mia madre e mia sorella. Un giorno mia madre ci ha chiamato e ci ha detto *"a settembre andiamo a Roma da papà, cosi stiamo di nuovo tutti insieme. Roma è una bella città, vi piacerà sicuramente" […] io e mia sorella siamo rimasti senza parole, sapevamo che sarebbe successo prima o poi [..] nessuno ci aveva chiesto cosa ne pensavamo*" (intervista n. 5); *"Zia mi ha detto una mattina che mamma veniva questa estate a prendermi per portarmi in Italia [..] avevano trovato una casa per stare tutti insieme*" (intervista n. 7), "*Mi manca il mio paese, i miei nonni e i miei amici, io non volevo venire, qui è difficile fare amicizia [..] i miei genitori hanno detto che vivere n Italia era meglio per me e mio fratello, così siamo partiti"* (intervista n. 14).

Con il tempo la situazione cambia radicalmente. Dalle interviste e dallo studio della letteratura esistente su tale argomento è emerso che dopo un primo periodo di disorientamento dovuto alla novità del nuovo contesto e alla pessima conoscenza della lingua del paese di immigrazione i giovani di origine straniera iniziano ad ambientarsi nella società di accoglienza, apprendono velocemente la lingua e i nuovi codici culturali, fino ad arrivare a muoversi con disinvoltura nel nuovo contesto. Questi ragazzi, osservando a posteriori la propria esperienza migratoria, danno di essa un giudizio positivo. La

maggior parte del campione della ricerca ritiene infatti di avere in Italia, rispetto ai coetanei rimasti al paese natale, maggiori possibilità economiche, formative e professionali; inoltre il soggiorno all'estero viene percepito come un'esperienza di crescita personale che ha favorito l'apertura mentale verso ciò che è nuovo e diverso e ha potenziato il senso dell'autonomia: "Quando torno l'estate al mio paese sento una differenza tra me e i miei vecchi amici [..] mi sento più maturo [..] ho visto e fatto più cose" (intervista n. 3); "*rispetto ai miei amici ho più possibilità di trovare un buon lavoro, molti di loro mi guardano con invidia […] sono fortunata di stare qui in Italia […]* (intervista n. 5); "*sono venuto in Italia per studiare e prendere una laurea […] chi è rimasto in Ecuador non ha i mezzi per studiare [..] ho più possibilità di loro (intervista 16); "mi sento più grande, ho visto più cose*" (intervista n. 14). Queste frasi sono confermate anche dall'alta percentuale del campione che pensa in futuro di restare in Italia (la maggioranza relativa del campione indagato, il31,7% pensa di restare in Italia, solo il 15,4% pensa di tornare in futuro al proprio paese di origine).

Questa apertura verso la società di accoglienza può confliggere, in alcuni casi, con i valori trasmessi dal mondo familiare; molte volte i figli degli immigrati vivono in una situazione di conflitto di "aspettative": da una parte c'è la scuola che li incoraggia ad apprendere l'italiano e a comportarsi come gli altri bambini e dall'altra c'è la famiglia che può giudicare questo allontanamento come un tradimento nei confronti delle proprie origini. Questa situazione è ben descritta da Tahar Ben Jelloun, nel romanzo *A occhi bassi*, nel quale viene narrata la storia di Fatima, una bambina emigrata a Parigi con la sua famiglia. Inizialmente Fatima non riesce ad ambientarsi nella nuova città, i cambiamenti sono troppo rapidi e profondi e lei non riesce a comprenderli "la mia lingua era il berbero e non capivo come si potesse utilizzare un altro dialetto per comunicare. Come tutti i bambini pensavo che la mia lingua materna fosse universale. Ero ribelle, perfino aggressiva, perché la gente non mi rispondeva quando parlavo. [...] Non ero né viziata né difficile. Ero assalita dalle cose nuove e volevo capire. Avevo l'impressione di essere diventata, da un giorno all'altro, sordomuta, gettata e dimenticata dai miei genitori in una città in cui tutti mi volgevano le spalle e dove nessuno mi guardava o mi parlava. Forse ero trasparente, invisibile, forse il colore scuro della mia pelle mi faceva confondere con gli altri alberi"[114].

Col passare del tempo la protagonista inizia ad ambientarsi nella nuova società, frequenza la scuola e comprende l'importanza di apprendere il francese, che rappresenta, per lei, la chiave d'accesso a questo nuovo mondo, la Francia: "Spesso dormivo con il dizionario

[114] Ben Jelloun T., *A occhi bassi,* Einaudi, Torino, 1993, pp. 48-49.

sotto il cuscino. Ero persuasa che le parole di notte lo avrebbero attraversato per venirsi a sistemare in caselle predisposte per metterle in ordine. Le parole avrebbero così lasciato le pagine e sarebbero venute a stamparsi nella mia testa. Sarei diventata sapiente quel giorno in cui, nel libro, non ci fossero state che pagine bianche [...]. Non riuscivo a trovare e a maneggiare le sfumature di una lingua che amavo, ma che non mi amava. Inciampavo nell'imperfetto**.** Battevo la testa contro il passato prossimo - prossimità del tutto illusoria - e mi bloccavo davanti al passato remoto. Per semplificare riducevo tutto al presente, cosa evidentemente assurda"[115]. Una volta appresa la lingua e dopo aver fatto amicizia con i suoi compagni di classe, la società francese cambia fisionomia ai suoi occhi; non è più ostile, inospitale, straniera, ma diventa la sua casa, la sua patria. Lei, però, ha anche un'altra patria: il villaggio dove è nata e cresciuta, la sua lingua madre è il berbero e i suoi parenti vivono in quella terra. Tutto ciò le provoca una grande confusione, non riesce a gestire questa doppia appartenenza e si sente letteralmente divisa in due, "c'era ancora una metà di me appesa all'albero del villaggio, e l'altra metà che balbettava la lingua francese era in perpetuo movimento in una città di cui non vedevo mai i limiti né la fine. Spiegavo il mio nervosismo con gli scontri ai quali si lasciavano andare le due metà di me. Io non ero in mezzo ma in entrambe le parti"[116]. Entrando sempre più in contato con il modo di vivere francese, la protagonista diventa più autonoma e critica nei confronti dei genitori: "I miei genitori non erano soddisfatti del mio comportamento. Per loro ero la speranza e la chiave di un mondo estraneo. Leggevo le lettere, riempivo i formulari, spiegavo il giornale, non dipendevo più da loro, erano loro a dipendere da me. Mia nonna aveva detto: "il mondo va a rovescio". In fondo era vero. I miei sentimenti nei loro confronti cambiavano. Avevo dentro di me troppa energia, troppa ribellione per non essere critica verso mio padre che subiva la vita lavorando come una bestia e sacrificando la sua giovinezza. La notte avevo qualche rimorso per il fatto di nutrire sentimenti del genere. Cercavo di capirlo, ma al mattino dopo gli parlavo in francese, e questo lo innervosiva e lo contrariava parecchio. Era il mio modo di dimostrargli il mio disconoscimento. Capiva benissimo che stava accadendo ciò che più temeva. Mi stava perdendo. Mi stavo allontanando dai miei genitori, mi ripiegavo su me stessa e non parlavo più e quando aprivo la bocca era per parlargli in una lingua straniera. Una madre ostile si portava via la loro bambina"[117].

I genitori si accorgono del suo cambiamento e si rendono conto che, a poco a poco, la stanno perdendo, cercano di trattenerla a sé ribadendole che tra lei e i francesi c'è una

[115] Ivi, p. 55.
[116] Ivi, p. 76.
[117] Ivi, p. 85.

differenza incolmabile “sappi che la nostra morale e la nostra religione sono diverse da quelle dei tuoi compagni di classe. E noi ci prepariamo a vivere tutta la nostra vita in un paese nel quale siamo stranieri[118]”. Ormai, però, Fatima ha già fatto la sua scelta: vuole essere francese a tutti gli effetti; anche se questo vuol dire rinnegare le proprie origini e provocare un grande dolore alla sua famiglia: “Capii che bisognava staccarsi definitivamente dal paese natale. Come riuscirci senza turbare i miei genitori, senza rinnegarli? Non potevo tirare una linea e ritrovarmi allo stesso livello nei meandri di un tempo diverso. Qualcosa mi tratteneva; anche se il mio desiderio era forte. Ero decisa a non smarrirmi più nelle congiunzioni. Ma il villaggio era sempre presente mi circondava, mi girava intorno, mi infastidiva [..] mi applicai attivamente a usare in modo appropriato le consequenzialità temporali. Feci degli esercizi e non utilizzai più il presente. La cosa mi divertiva perché sapevo che il giorno in cui non avessi più mescolato i tempi, avrei davvero lasciato il villaggio”[119].

Fatima non riesce a portar a termine questo suo progetto. Nonostante gli sforzi compiuti per cancellare le proprie origini, queste la perseguitano e non l’abbandonano mai, tanto che, alla fine, decide di tornare in vacanza nella sua terra natale. Durante questa vacanza Fatima si renderà conto che il suo villaggio è sempre stato dentro di lei, e che ha condizionato ogni evento della sua vita. Sicuramente non è più la bambina di un tempo, gli anni passati in Francia l’hanno cambiata e allontanata dalla sua cultura d’origine, ma essa in qualche modo è sopravissuta e si è amalgamata con quella francese. Lei rappresenta il simbolo vivente di questo incontro tra “culture”,

Anche se la storia di Fatima è una finzione letteraria, frutto della mente dello scrittore, è possibile ritrovare in essa le ansie, le paure, i sogni e i desideri di tanti altri giovani che oggi giorno vivono sulla propria pelle l’esperienza della migrazione. In alcune delle interviste, effettuate nella ricerca sul campo, è possibile rintracciare i diversi passaggi, descritti in modo magistrale da Tar Ben Jelloun: “i primi giorni di scuola sono stati difficili, non capivo nulla di quello che dicevano gli insegnanti, tutto mi sembrava strano, senza logica […] dopo qualche mese capivo bene l’italiano, ho iniziato ad uscire con i compagni di classe […], parlo male il rumeno, non l’ho più studiato, lo parlo come una bambina di sette anni [..] a mia madre dispiace che io e mio fratello non parliamo il rumeno, dice che è la nostra lingua, la capisco [..] in futuro voglio studiarla ma ora con la scuola non ho tempo” (intervista n. 18); “all’inizio non capivo nulla, sapevo solo alcune

[118] Ivi, p. 67.
[119] Ivi, p. 75.

parole… pizza, grazie, ciao […] mi mancava la mia casa, i miei amici i miei nonni […] ora sto bene qui, ho tanti amici e una fidanzato italiano" (Intervista n. 4).

Naturalmente ogni storia rappresenta un percorso di vita unico ed irrepetibili, sono molti i fattori che influenzano il modo in cui il giovane di origine straniera percepisce e gestisce la doppia appartenenza nazionale, la complessità delle variabili in gioco non permette di ridurrei percorsi di questi ragazzi in un percorso *standard*, i frammenti sopra riportati rappresentano solo alcune delle possibili strade percorse. Nei prossimi paragrafi verranno esaminate le variabili che rivestono un ruolo decisivo nel processo di integrazione dei giovani di origine straniera.

2.6 La doppia fragilità degli adolescenti di origine straniera

Nel paragrafo precedente sono stati citati alcuni brani tratti delle interviste svolte con gli studenti di origine straniera iscritti negli istituti superiori romani, uno degli obiettivi perseguiti dal lavoro sul campo è stato l'analisi del processo di costruzione dell'identità in contesti migratori. Si è scelto di focalizzare l'attenzione sul periodo dell'adolescenza in quanto rappresenta la fase della vita predisposta alla strutturazione e al consolidamento dell'identità personale e sociale: "*la adolescencia y la preadolescencia son etapas fundamentales en desarollo integral de los jóvenes, ya que entonces se configurarà su personalidad, asumiràn determinado valores, normas y conduca, y se perfilarà su orientación vocacional y profesional. Esta tapa resulta determinante para el establecimeiento de lo que denominamos identidad personal*".[120]

La formazione dell'identità si sviluppa attraverso un processo attivo e aperto di ricerca del sé, che ha come obiettivo finale "trovare il proprio posto" all'interno di una variegata gamma di referenti sociali (famiglia, gruppo dei pari, istituzioni, società, eccetera). Il giovane di origine straniera si trova ad assolvere a questo compito in un contesto migratorio che appare per alcuni aspetti contraddittorio: da un lato la società di accoglienza lo incita ad apprendere nel minor tempo possibile la lingua e a conformarsi allo "stile di vita" degli autoctoni, dall'altro la comunità di origine gli richiede di non tradire, o peggio ancora dimenticare, la lingua, le tradizioni e i precetti appartenenti alla cultura di provenienza. Trovare un equilibrio tra queste due istanze culturali è un compito arduo. Questi ragazzi rischiano di ritrovarsi imprigionati in un "limbo", in perenne bilico tra due "mondi", senza mai appartenere completamente a nessuno dei due: sono assenti in

[120] Inés Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas,,* già cit., p. 45.

entrambi in quanto non sono riconosciuti come "figli legittimi" da nessuno dei due paesi. M. Ambrosini e S. Molina, in riferimento a tale situazione, definiscono i ragazzi di origine straniera: "pendolari fra mondi diversi e spesso dissonanti"[121].

Due noti pedagogisti, D. Demetrio e G. Favaro, si sono interrogati su cosa significa "costruire l'identità in un contesto sociale che non è quello di origine"[122] da questa riflessione emerge che gli adolescenti di origine straniera sono "doppiamente fragili" in quanto devono da un lato affrontare i cambiamenti e le crisi che caratterizzano il periodo dell'adolescenza, dall'altro elaborare la propria identità all'interno di molteplici contesti culturali, ciò implica:

a) non avere a disposizione dei "modelli di identificazione forti". La famiglia rappresenta spesso un modello identitario debole in quanto veicola valori e tradizioni differenti da quelli presenti nel contesto di vita quotidiano. Questi tratti culturali sono, in alcuni casi, denigrati o criticati dagli autoctoni che li considerano assurdi, retrodati o pericolosi. Inoltre i genitori nel nuovo contesto sociale perdono, agli occhi dei propri figli, "credibilità e autorità" in quanto non sono in grado di muoversi con disinvoltura nella società di accoglienza; nel nuovo contesto ad esempio sono spesso i figli a fungere da mediatori linguistici tra i genitori e le istituzioni;

b) "i cambiamenti somatici, psichici, sociali sono in qualche modo marcati etnicamente e culturalmente". L'influenza implicita o esplicita del paese di provenienza è un fattore determinante nel processo di identificazione individuale e sociale. È un elemento con cui il ragazzo deve, volente o dolente, fare i conti in quanto lo ritrova impresso indelebilmente nel cognome, nei tratti somatici, nel colore della pelle, a volte nell'accento;

c) "affrontare le crisi adolescenziali con pochi o nessun aiuto esterno". In molti casi gli adolescenti stranieri non possono contare su referenti esterni (la famiglia, gruppo dei pari, adulti in genere) in grado di aiutarli e sostenerli nella gestione delle diverse appartenenze "etniche";

d) gli adolescenti di origine straniera, che sono arrivati in Italia da poco tempo, devono elaborare lo "shock culturale" causato dall'inserimento in un ambiente nuovo. Non possedere punti di riferimento stabili e certi nella società in cui si vive incide negativamente sul processo di strutturazione dell'identità in termini di autostima personale e di sicurezza emotiva[123].

---

[121] Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia,* Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004, p.13.

[122] Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare,* La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 55.

[123] Santos Fermino A., *Identità trans – culturali. già cit.,* pp. 72-73.

Nella strutturazione del sé adulto i ragazzi di origine migratoria devono trovare delle strategie identitarie in grado di aiutarli a gestire nel migliore modo possibile la loro "doppia appartenenza". Questo tema rappresenta il *focus* di interesse di molte ricerche condotte in Italia e all'estero. Tra gli studiosi che si sono interessati di questo specifico ambito è possibile citare:

- M. Inés Massot Lafon , nei suoi studi ha descritto cinque tipologie di modelli identitari: *Modelo de Mimetización, Modelo de Confusión, Modelo de Evasón Imaginaria, Modelo de doble pertenencia, Modelo de Multìple Pertinencia*[124]*;*
- L: Leonini ha individuato quattro tipi di strategie: *il Cosmopolitismo, l'Isolamento, Il Ritorno alle origini, il Mimetismo*[125]*;*
- G. G. Valtolina ha posto in evidenza quattro possibili soluzioni identitarie: *Resistenza culturale o identità reattiva, Assimilazione, Marginalità, Doppia etnicità*[126]*;*
- A. Santos Fermino contrappone nelle sue ricerche due macro-aree identitarie: *Identità etnica* e *Identità plurime* o *trans-culturali*[127];
- G. Dalla Zuanna ha individuato tre modelli inerenti ai processi identitari: *Assimilazione, Integrazione multiculturale, Integrazione Interculturale*[128]*;*

Se si osservano i vari modelli sopra proposti, nonostante l'utilizzo di etichette differenti e il diverso numero di categorie presenti, è possibile notare l'esistenza di un substrato comune.

2.7 Modelli identitari

Gli adolescenti di origine straniera fanno ricorso nel processo di inserimento nella società d'accoglienza a diverse modelli identitari, Una ricerca molto interessante, inerente questo argomento, è stata condotta nel 2005, a Milano, da R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini[129]. L'obiettivo di tale studio riguarda l'individualizzazione e l'analisi delle

[124] Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales*, Descleé De Brower, Bilbao, 2003.
[125] Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori,* Donzelli, Roma, 2005.
[126] Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco-Angeli, Milano, 2006.
[127] Santos Fermino A., *Identità trans - culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Del Cerro, Pisa, 2008.
[128] Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese,*il Mulino, Bologna, 2009.
[129] Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori,* Donzelli, Roma, 2005.

strategie identitarie maggiormente utilizzate dagli studenti di origine straniera iscritti negli istituti superiori milanesi. Per poter rintracciare queste strategie i ricercatori hanno dovuto ricostruire, attraverso la narrazione delle esperienze di vita[130] di alcuni adolescenti di origine stranieri, il modo in cui questi soggetti rappresentavano se stessi e gli altri, gli stili di vita adottati, le loro aspettative per il futuro, il rapporto che avevano instaurato con il gruppo dei pari, con i genitori, con la società in generale, eccetera. Da questa analisi sono emersi quattro profili identitari: il *cosmopolitismo*, l'*isolamento,* il *ritorno alle origini*, il *mimetismo.*

Di seguito sono descritte le caratteristiche inerenti ad ogni profilo individuato della ricerca.

● Cosmopolitismo

La strategia del *cosmopolitismo è* utilizzata dai giovani che non vogliono essere etichettati in base ad una appartenenza nazionale (albanese o cinese o italiano), ma si considerano "cittadini del mondo". Auspicano l'avvento di una società planetaria in cui tutti possono muoversi liberamente e pacificamente in qualsiasi parte del globo, senza il bisogno di permessi o documenti di alcun tipo. Mostrano degli atteggiamenti di consumo molto simili a quelli dei coetanei italiani: amano la tecnologia, sono degli esperti navigatori di Internet, vedono film internazionali, ascoltano musica proveniente da tutto il mondo, sono soliti vestirsi mescolando abiti ed oggetti di varia provenienza culturale. I loro progetti per il futuro non contemplano né il paese di origine né quello di accoglienza, ma sono proiettati verso un mitico altrove, si immaginano in giro per il mondo, intenti a viaggiare da un paese ed un altro, senza mai mettere radici in nessun luogo. Questi giovani sono nati in Italia o sono venuti da piccoli, parlano l'italiano correttamente ed utilizzano la lingua madre solo per parlare con i genitori, vivono in un contesto familiare "positivo", i loro genitori sono ben inseriti dal punto di vista lavorativo, economico e sociale nella società italiana e si dimostrano attenti alle esigenze e ai bisogni dei figli.

Inés Massot Lafon, nel testo *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales,* definisce questa strategia "*Modelo de pertenencias múltiples"*[131]. La persona che adotta questo modello, secondo la studiosa spagnola, ha effettuato un percorso che l'ha portata ad acquisire competenze e abilità relazionali in

[130] Queste storie di vita sono state raccolte attraverso dei *focus group* e delle interviste in profondità.

[131] Inés Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas.,* già cit., p. 178.

differenti culture: "*costruyen su identidad a partir de múltiples pertenencias. La competencias desarrolladas son pluriculturales*"[132].

Grafico 1. Cosmopolitismo

COSMOPOLITISMO

CARATTERISTICHE

- Nati in Italia
- I genitori hanno dei titoli di studio alti
- I genitori son ben inseriti dal punto di vista lavorativo, economico, sociale nella società italiana
- Parlano perfettamente l'italiano, usano la lingua madre solo per comunicare con i genitori o con i familiari
- Si autodefiniscono "cittadini del mondo"
- In futuro si immaginano in giro per il mondo, non in un luogo specifico (metafora Tartaruga)

● Isolamento

I ragazzi di origine straniera giunti in età adolescenziale nel paese di emigrazione tendono a sperimentare nei primi anni di permanenza in Italia un'esperienza di spaesamento: non si riconoscono più né nel paese d'origine né nel paese ospitante, vivono in una sorta di limbo, non sono "né carne né pesce". Non vogliono tornare al paese d'origine perché ormai hanno perso i contatti con i vecchi amici e con i parenti rimasti a casa, nel contempo però non riescono a crearne di nuovi nel paese d'arrivo. Uno degli ostacoli più grandi che incontrano durante il processo di integrazione è rappresentato dalle scarse competenze linguistiche (parlano pochissimo l'italiano, hanno una buona conoscenza della lingua madre, ma molte volte non sanno scriverla), ciò non gli consente di fare amicizia con i coetanei italiani e di partecipare attivamente alla vita sociale del paese.

Questi ragazzi vivono in una condizione di estrema solitudine, passano il loro tempo libero chiusi in casa, non hanno amici, non sono impegnati in nessuna attività ricreativa

[132] Ivi.

extrascolastica. I loro genitori lavorano fuori casa molte ore al giorno e non hanno né tempo né risorse da dedicare ai propri figli. Questi fattori combinati con le crisi adolescenziali creano un muro di isolamento e di difficoltà relazionali, sia con i coetanei, sia con i genitori, sia con gli altri adulti della società di origine. Questa chiusura verso il mondo esterno si rispecchia anche nella scelta dei consumi: mostrano un atteggiamento passivo, non comprano autonomamente quasi nulla, è la madre che sceglie il vestiario e tutto ciò di cui hanno bisogno. La televisione è per loro la principale fonte di intrattenimento, anche se hanno il computer, lo usano solo per giocare e non hanno, sia per motivi economici sia per scarso interesse personale, la connessione a Internet. Sono circondati da un ambiente sociale e culturale poco stimolante, i lori genitori hanno un basso livello culturale, fanno lavori umili che li impegnano molte ore al giorno, non hanno molto tempo libero e di conseguenza coltivano poche relazioni sociali con i connazionali, con gli italiani, con gli altri in generale.

Questa strategia, definita da G.G. Valtolina "*Marginalità"*, è secondo lo studioso milanese la più diffusa tra gli adolescenti arrivati in Italia in età preadolescenziale. È possibile distinguere due diverse tipologie di marginalità:

a) *marginalità da frustrazione*: "intesa come soluzione adottata a seguito di una frustrazione che il minore straniero ha subito nel tentativo di inserirsi nella nuova società, o dal fatto di non essere più riconosciuto dalla propria famiglia come membro"[133];
b) *marginalità di passaggio:* "intesa come fase di cambiamento verso una nuova identità. Questa seconda soluzione appare più fedele al concetto, proposto da alcuni studiosi, di "uomo marginale", che la considera non necessariamente come una condizione esistenziale negativa, ma più semplicemente come il segno di non appartenenza sia alla cultura di origine, sia a quella del Paese d'approdo. È quindi un soggetto che vive tra due mondi, due culture, ed è per questo doppiamente straniero, fatto che comporta modificazioni a livello identitario, ma con effetti sia negativi (maggiore fragilità, senso di non appartenenza), sia positivi (maggiore obiettività, capacità di vivere sensazioni estreme)"[134].

La condizione di marginalità si tramuta in patologica nel momento in cui perdura nel tempo, in questo caso si evolve in una totale disabilità nel mediare tra le due istanze culturali di riferimento.

[133] Valtolina G.G., Marazzi A., *Appartenenze Multiple,* già cit., p.117.
[134] Ivi.

Grafico 2. Isolamento

ISOLAMENTO

CARATTERISTICHE

- Sono venuti in Italia in età adolescenziale
- Parlano male l'italiano
- Non si riconoscono né nel paese di origine né in Italia
- Non hanno amici (né italiani né stranieri)
- Passano la maggior parte del loro tempo libero da soli a casa
- I genitori hanno titoli di studio bassi
- I genitori lavorano molte ore al giorno fuori casa e non hanno tempo né risorse da dedicare ai figli

● Ritorno alle origini

Una minoranza dei giovani di origine straniera giunti nel paese di accoglienza durante la preadolescenza adotta la strategia del "Ritorno alle origini". Questi giovani manifestano un atteggiamento di rifiuto nei confronti della cultura del paese ospitante, questa chiusura porta il soggetto ad identificarsi completamente con la cultura d'origine e a rafforzare tutti gli elementi che ne fanno parte. Questi ragazzi, anche se vivono a Milano, non hanno nessun rapporto fuori della scuola con i coetanei italiani, si comportano come se non fossero mai partiti dal paese d'origine: frequentano esclusivamente i connazionali, ascoltano musica tradizionale, mangiano cibo del paese d'origine, vedono videocassette o seguono programmi televisivi nella lingua madre, eccetera. Questi atteggiamenti sono praticati soprattutto dalle persone che appartengono a gruppi etnici coesi, solidali e numericamente presenti sul territorio (ad esempio i cinesi, i latinoamericani, i musulmani). A differenza degli isolati questi ragazzi hanno una movimentata vita sociale, ottengono dei buoni risultati scolastici, sono oggetto di grandi aspettative da parte dei genitori, sono inoltre consapevoli del fatto che, per alcuni aspetti, vivere in Italia gli consente di aspirare a condizioni di vita migliori rispetto a chi è rimasto in patria. Per il futuro prevedono di ritornare nel paese di origine, il periodo in Italia è visto come un periodo di transizione,

utile per acquisire dei titoli di studio alti, che potranno essere ben spesi, un domani, in patria. Questo approccio consente ai giovani di origine straniera di contenere le ansie, le frustrazioni vissute in Italia, in vista dei vantaggi che otterranno in futuro nel proprio paese.

Grafico 3. Ritorno alle origini

RITORNO ALLE ORIGINI

CARATTERISTICHE

- Sono venuti in Italia in età adolescenziale
- Si identificano completamente nella cultura e nelle tradizioni del paese di origine
- Vedono film, ascoltano musica e mangiano cibi tipici del loro paese
- Frequentano esclusivamente persone appartenenti alla stessa comunità
- Appartengono a gruppi etnici coesi, solidali e numericamente presenti sul territorio
- Sono in Italia per acquisire un titolo di studio alto, che spenderanno un domani in patria

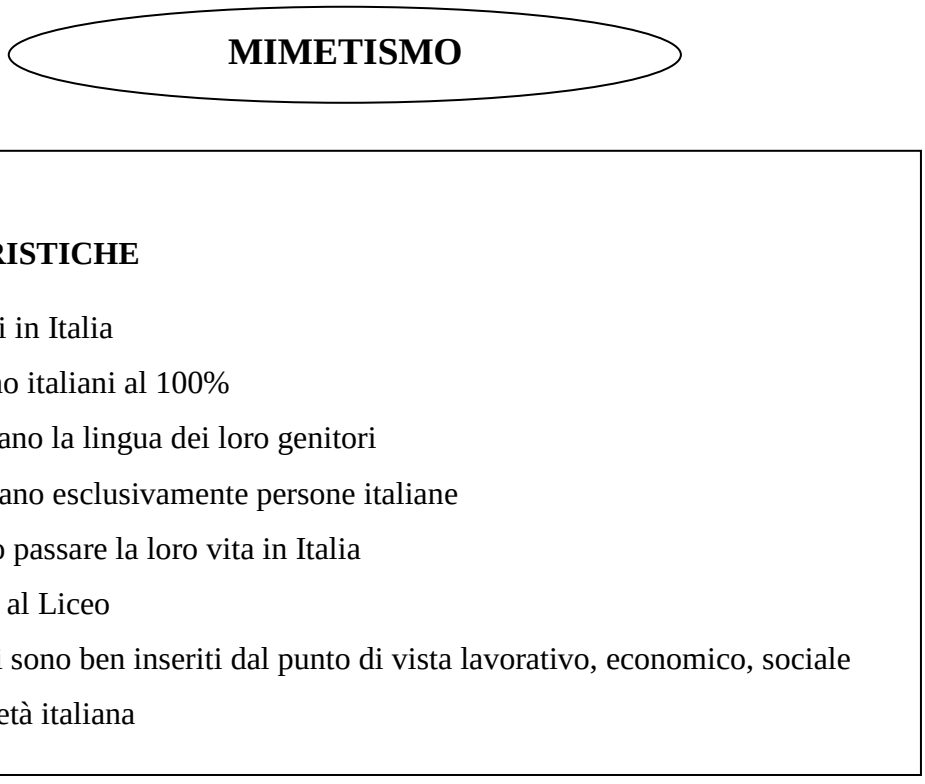
Inés Massot Lafon definisce questo modello "*Evasión immaginaria*": "Las y *los jóvenes que se identifican en este modelo atraviesan por dificultades personale temporales en las que se plantean que la única forma de solución es huir del lugar donde están. A partir da aquí comienzan una etapa de idealización sobre la cultura de origen"*[135] Questa idealizzazione, protratta nel tempo, porta il giovane ad alimentare un "actidud de rechazo" verso la società di accoglienza, ciò ostacola fortemente il processo di integrazione sociale del giovane di origine straniera.

[135] Inés Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas.,* già cit., p. 177.

● **Mimetismo**

Molti adolescenti, nati o venuti in Italia in tenera età, sono talmente ben inseriti nella società italiana che si identificano completamente in essa. Questa identificazione porta i soggetti a cancellare o a nascondere ogni traccia della cultura di origine: non frequentano i connazionali, non partecipano alle feste o alle celebrazioni delle culture d'origine, parlano esclusivamente in italiano, attuano scelte di consumo (musica, vestiti, cibo, hobby, eccetera) molto simili a quelle dei coetanei autoctoni, escono con i ragazzi italiani e molte volte hanno o desiderano avere un fidanzato/a italiano/a. In poche parole si sentono italiani e vogliono essere trattati sia dalla famiglia sia dalla società come tali. La maggior parte di questi ragazzi frequenta il liceo, hanno dei genitori istruiti e discretamente inseriti nel contesto lavorativo. Questo tipo di strategia, non è tipica solo degli adolescenti stranieri, ma è usata molte volte anche dai giovani italiani. Durante l'adolescenza si avverte, con maggior forza rispetto alle altre età, il bisogno di essere accettati dal gruppo dei pari, per questo motivo si cerca di distinguersi il meno possibile dagli altri, il mimetismo permette di sentirsi uguali a gli altri e quindi di essere, a pieno diritto, membro del gruppo.

Grafico 4. Mimetismo



Altri studi hanno messo in evidenza un'ulteriore strategia identitaria utilizzata dai giovani di origine straniera: il "*modello bi-culturale*"[136]. Questa strategia richiede un alto livello di competenza in entrambe le "culture", il soggetto è in grado di gestire la doppia appartenenza culturale in base al contesto in cui si trova ad interagire, ad esempio se è con i compagni di classe parla in italiano dell'ultimo film di De Sica, se invece è con la famiglia discute, nell'idioma materno, delle ultime elezioni politiche tenutesi nel paese natale. Questa capacità di passare da un contesto all'altro permette di considerare la doppia appartenenza nazionale come una risorsa e non come uno svantaggio. Di solito gli adolescenti che adottano questa strategia identitaria appartengono a famiglie con un capitale socio-culturale alto e vivono in contesti in cui la cultura di origine viene apprezzata e riconosciuta (non a caso il bilinguismo è frequente tra i figli degli inglesi, francesi o tedeschi ed è quasi inesistente nel caso dei figli dei rumeni, albanesi, macedoni, eccetera).

Grafico 5. Bi-culturale

MODELLO BICULTURALE

CARATTERISTICHE:

- Sono nati in Italia
- Appartengono a famiglie che hanno un capitale socio-culturale alto
- Nella maggior parte dei casi la cultura di origine è apprezzata e stimata nel contesto migratorio (ad esempio: comunità inglese, francese, tedesca, eccetera)
- Hanno sviluppato delle ottime competenze in entrambi gli universi culturali di riferimento

Queste strategie non sono dei monoliti immutabili o delle gabbie blindate, sfumano l'una nell'altra, si evolvono nel tempo e cambiano forma in base al contesto di riferimento e alla storia individuale del soggetto. È proprio questo aspetto di mutabilità nel tempo che rende ogni percorso di vita una traiettoria aperta, unica ed irrepetibile.

[136] Inés Massot Lafon denomina questa strategia "*Modelo de Doble Pertenencia*".

2.7 I processi di integrazione

Nel paragrafo precedente sono state illustrate le strategie identitarie utilizzate dagli adolescenti di origine straniera nel processo di integrazione nella società italiana. Ma cosa significa il termine "integrazione"? Quando una persona può essere definita integrata? Integrarsi implica il dover perdere o nascondere elementi appartenenti alle proprie origini?

Questo termine è stato oggetto di numerose critiche che hanno messo in evidenza la connotazione etnocentrica implicita in tale concetto: "Affermare che le minoranze etniche si integrano o devono integrarsi equivale, infatti, a dire che esse assumono o devono assumere le norme, i valori, i comportamenti della società in cui si inseriscono, secondo il punto di vista di queste ultime"[137].

Per ovviare a tali limiti sono stati proposti termini alternativi: inclusione, incorporazione ed interazione. Anche quest'ultimi però sono passibili di critiche, i primi due tengono conto solo della prospettiva del paese che accoglie (dimensione unilaterale), il terzo spazia in un'area semantica troppo vasta e rischia di essere generico. Il termine integrazione, quindi, seppure con le dovute cautele, resta il vocabolo più appropriato per descrivere lo studio della convivenza sociale tra differenti gruppi "etnici".

V. Cesareo definisce l'integrazione "un processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza entro una determinata realtà sociale tra individui e gruppi etnicamente differenti, fondato sul rispetto delle diversità, a condizioni che queste non mettano in pericolo i diritti umani fondamentali e le istituzioni democratiche. Essa è un processo che si realizza e va colto nel tempo, è multidimensionale in quanto si declina a livello economico, culturale, sociale politico, ed è un processo bidirezionale che non riguarda solo gli immigrati, ma la società multiculturale nel suo complesso"[138].

Questa definizione mette in evidenza tre caratteristiche dell'integrazione:

1) *la natura processual*e: l'integrazione è un percorso che avviene nel tempo e si modifica in base alle influenze che riceve dal contesto esterno: "la natura intrinsecamente processuale dell'integrazione implica che essa non può essere intesa come un obiettivo raggiungibile una sola volta per tutte, ma come una meta che si configura, in senso weberiano, come idealtipica, la cui realizzazione va quindi costantemente perseguita"[139];

2) l'integrazione è *multidimensionale*: è composta da molteplici dimensioni interconnesse tra loro (economica, politica, sociale, affettiva, relazionare, eccetera);

---

[137] Gilardoni G., *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica,* Franco Angeli, Milano, 2008, p.13.
[138] Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, p. 9.
[139] Gilardoni G., *Somiglianze e differenze, già cit.*, p.14.

3) l'integrazione è *bidirezionale*: non interessa solo gli immigrati, ma entrambi i gruppi (minoranza e maggioranza).

Quest'ultima caratteristica è particolarmente interessante, il percorso di integrazione degli stranieri non è solo opera della volontà dei singoli soggetti, ma è fortemente condizionato dalle politiche migratorie adottate dal paese d'accoglienza. In generale è possibile rintracciare quattro fattori che danno luogo a diverse tipologie di modelli di inserimento sociale. Questi sono: l'es*clusione*, l'*assimilazione*, la *provvisorietà*, il *multiculturalismo*[140].

1) L'*esclusione* è la posizione di chi (governo, partito politico, gruppo di pressione e opinione pubblica) ritiene più o meno esplicitamente che gli immigrati debbano far ritorno ai loro paesi di origine. La maggior parte delle volte questa tesi è frutto del razzismo di tipo differenzialista[141] che postula l'incomunicabilità tra le culture e di conseguenza l'impossibilità di convivere pacificamente in uno stesso luogo.

2) L'*assimilazione* è l'insieme delle strategie che mirano all'adattamento di tutti i gruppi alla cultura dominante. Al singolo individuo viene richiesto di abbandonare, o per lo meno di mettere da parte, i valori e i tratti culturali d'origine per conformarsi alla cultura del paese ospitante e in cambio gli viene data, a determinate condizioni e in base al diritto di suolo, la possibilità di ottenere la cittadinanza. Questo tipo di politica, tipica dei governi francesi, crea scontento e resistenze sia da parte degli autoctoni sia da parte degli stranieri. Una certa quota dei primi è convinta che gli immigrati, anche se in possesso della cittadinanza, rimangono troppo legati alla loro cultura di origine e che a lungo andare rappresenteranno un pericolo per l'unità della società e un ostacolo per lo sviluppo sociale, economico e politico del paese. Mentre i secondi si sentono considerati "cittadini di serie B" obbligati a vivere ai margini della società e costretti a rinunciare alla propria identità culturale che gli garantisce un senso di appartenenza e gli offre sicurezza a livello individuale e collettivo.

3) La *provvisorietà* è l'orientamento di chi considera gli immigrati solo come dei residenti temporanei o "lavoratori a prestito" che, dopo aver svolto un'attività lavorativa per un periodo determinato più o meno breve, torneranno nel loro paese di origine. Un esempio emblematico di questa politica è la Germania, dove l'attenzione viene rivolta solo al singolo lavoratore ospite (*Gastarbetier*) o al massimo alla sua famiglia, ma è del tutto assente l'interesse per i gruppi etnici presenti da tempo sul territorio. Questa

[140] Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi,* già cit., p. 105.
[141] Cfr. Wieviorka M., *Il razzismo*, Laterza, Roma-Bari, 200.

politica della provvisorietà ha come conseguenza la creazione di due categorie di cittadini. la prima categoria include tutte le persone alle quali lo stato riconosce e garantisce una serie di diritti inalienabili (cittadini di prima classe); la seconda categoria comprende tutte le persone che non sono tutelate in nessun modo dallo stato e che sono assistite prevalentemente dalla chiesa, dai sindacati e dalle associazione umanitarie (cittadini di seconda classe o cittadini provvisori).

4) Il *multiculturalismo* afferma che tutte le culture hanno uguale valore e pari dignità. Si basa sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze culturali e si oppone a qualsiasi tipo d'omologazione alla cultura dominante. Esistono diversi modelli di multiculturalismo, in generale si può distinguere tra multiculturalismo temperato (o moderato) e multiculturalismo radicale. Il primo afferma che i diritti etnici possono essere introdotti solo se sono conciliabili con la salvaguardia dei diritti fondamentali della persona. Si tratta cioè di trovare un equilibrio tra diritti collettivi e diritti individuali, equilibrio che comunque non deve pregiudicare la piena attuazione degli ultimi. Il secondo, invece, afferma la supremazia dei diritti etnici su quelli individuali; in questo modo vengono negati i diritti fondamentali dell'uomo e si crea un forte controllo sociale che reprime e punisce ogni manifestazione di devianza da parte degli appartenenti a un gruppo. Il modello multiculturalista è presente soprattutto in Gran Bretagna e nell'America settentrionale (Stati Uniti e Canada). In ognuno di questi luoghi il multiculturalismo ha assunto forme e valori differenti a causa dei diversi percorsi storici, sociali, economici e politici intrapresi dai singoli stati. Una prima grande differenza tra questi paesi è l'origine dei flussi migratori. In Gran Bretagna la maggior parte degli immigrati proviene dal *Commonwealth* (ex colonie britanniche) e quindi tali immigrati sono legati alla madrepatria da forti legami economici, storici, linguistici e culturali, mentre nel Nord America gli immigrati arrivano praticamente da tutto il mondo. Un altro fattore importante da non trascurare è che gli Stati Uniti e il Canada, come li conosciamo noi oggi, sono il frutto di cinque secoli d'immigrazioni, di conseguenza già da molto tempo hanno dovuto affrontare il problema della convivenza di culture diverse. Negli Stati Uniti il modello multiculturale si è delineato a partire dagli anni Settanta ed è nato come risposta al fallimento del modello assimilazionista rappresentato dal mito del *Melting pot* (termine tratto dall'omonima commedia di Israel Zanwill del 1908), che raffigura simbolicamente un grande paiolo in cui le diverse etnie giunte da tutte le parti del mondo si fondono l'una con l'altra per costituire un nuovo popolo, un'unica nazione, un'unica cultura emblematicamente rappresentata dal

"credo americano". In realtà la formula del *Melting pot* non è riuscita a creare un'unica identità americana ma ha prodotto soltanto l'adesione da parte degli immigrati all'*American Way of Life*, ovvero la sottomissione ad un modello dominante che è quello dei WASP (*White Anglo-Saxon Protestants*). Dagli anni Venti in poi ha preso piede una nuova prospettiva che vede le minoranze etniche come un fattore positivo per la convivenza societaria e quindi come un qualcosa da proteggere e preservare a patto di non pregiudicare la stabilità del "credo americano". Questa nuova concezione viene rappresentata negli anni Settanta dall'"insalatiera etnica" (*salad bowl*), dove ogni componente rimane distinguibile arrecando il proprio inconfondibile contributo alla riuscita finale. Accanto all'immagine dell'insalatiera, in ambito anglosassone, troviamo altre metafore che ribadiscono lo stesso concetto, ad esempio il *glorious mosaic*, la collettività mosaico, il *Kaleidoscope*, la formazione caleidoscopio, la *raimbow society* o nazione arcobaleno. Il Canada, invece, ha intrapreso la strada del multiculturalismo a partire dal 1965 come testimonia un rapporto di quello stesso anno intitolato "Report of the Royal Commision on Bilinguism and Biculturalism" in cui viene posto come obiettivo principale la creazione di una nuova dimensione unitaria della cittadinanza e dell'identità nazionale basata sul riconoscimento del contributo apportato dalla molteplicità di culture presenti sul territorio. Questo orientamento si è rafforzato ancora di più nel 1971 grazie all'attività del primo ministro Pierre Elliot Trudeau che ha assunto il multiculturalismo come principio ispiratore di una vasta opera di riscrittura e di riformulazione dei diritti fondamentali. Tale disegno sarà attuato tramite una serie di provvedimenti legislativi che, a partire dalla Costituzione del 1982, hanno interessato diversi aspetti della vita canadese a cominciare dalla lingua, passando per l'educazione, la cultura, la lotta alla discriminazione e l'accesso al mondo di lavoro, grazie anche all'uso di politiche di discriminazione positiva (applicate anche dagli Stati Uniti negli anni Sessanta-Settanta). Queste ultime rappresentano un nuovo modo di "pensare l'integrazione", in cui la "nozione di uguaglianza delle opportunità viene abbandonata a favore di quella di uguaglianza dei risultati"[142]. In tutti i tre casi citati il multiculturalismo pur mantenendo una radice in comune si è differenziato a seconda dei contesti in cui si è trovato ad agire. In Canada (almeno in teoria) ha dato luogo ad una valorizzazione e preservazione delle differenze culturali ed ha incentivato l'instaurarsi di una relazione di scambio e di reciproca conoscenza fra le culture, mentre negli Stati Uniti e in Gran Bretagna ha creato, in molti casi, forme di

[142] Ivi, p. 107.

ghettizzazione, in cui le culture sono racchiuse in “mondi” separati ed incomunicabili tra loro per proteggerle da eventuali contaminazioni esterne che intaccherebbero la loro “specificità culturale”. Alcuni esempi emblematici sono città come New York, Chicago e Londra che sono suddivise, al loro interno, in quartieri popolati unicamente da italiani o da *latinos* o da cinesi etc.; ognuno dei quali ha le proprie scuole, associazioni, istituzioni religiose; si tratta di vere e proprie città nella città.

Da questo breve *excursus* storico è possibile osservare come il contesto di accoglienza impone, agli immigrati, determinati modelli di inserimento. In estrema sintesi esistono tre diverse tipologie di prospettive adottate dai vari stati:

1) la *prospettiva monoculturale*, che si basa sul disconoscimento o non riconoscimento delle culture diverse dalla propria. Un esempio è la soluzione etnocentrica che considera la cultura “occidentale” superiore a tutte le altre e si pone come meta “l’occidentalizzazione del mondo” causando così la distruzione delle altre culture (islamica, sionista, buddista, etc.). Questo processo viene definito deculturazione e se portato alle estreme conseguenze si trasforma in etnocidio;
2) la *prospettiva multiculturale*, prevede la coesistenza di più culture in uno stesso territorio. Ad ogni comunità sono riconosciuti dei “diritti etnici specifici” in grado di tutelare le caratteristiche identitarie che contraddistinguono un determinato gruppo.
3) La *prospettiva interculturale*, che si basa sul riconoscimento delle culture altre e sull’accettazione del principio di pari dignità delle differenti tradizioni culturali, compresa la propria. In quest’ottica il contatto interculturale può dar luogo ad un arricchimento reciproco se si stabilisce un rapporto tendenzialmente simmetrico di scambio di tratti culturali, pur preservando ciascuno la propria identità.

L’Italia, almeno sulla carta, ha scelto di allinearsi a quest’ultimo modello, lo stato dovrebbe impegnarsi a favorire rapporti di reciproca conoscenza tra il gruppo di maggioranza (gli italiani) e le varie minoranze presenti sul territorio (attraverso l’implementazione di politiche di accoglienza, finanziamenti ai progetti interculturali, eccetera), al fine di creare un interscambio culturale finalizzato alla costruzione di una società in grado di rispettare ed includere tutti i suoi membri, al di là delle differenze “etniche” (principio stabilito anche dalla Costituzione, Articolo 3).

Queste linee guida, attualmente, sono solo parole scritte sulla carta; le iniziative intraprese dal governo in questi ultimi anni sembrano, tuttora, andare in tutt’altra direzione. Questo diverso orientamento è descritto, in modo incisivo, da Massimiliano Fiorucci in un articolo pubblicato su “l’Unità”, in riferimento ai fatti di Rosarno: “Da quando il Governo in carica

si è insediato si sono susseguiti con incredibile frequenza provvedimenti xenofobi e razzisti nei confronti dei cittadini immigrati. Dalle classi ponte al decreto sicurezza ogni settore della vita dei nostri concittadini è stato oggetto di iniziative punitive e restrittive per la libertà. Appena si è insediato il Governo in carica ha decretato l'emergenza Rom, nominando dei commissari straordinari e dando il via al censimento su base etnica: l'emergenza, però, non si riferiva alle vergognose condizioni disumane in cui sono costretti a vivere, ma alla loro stessa presenza. 160.000 persone, metà delle quali di nazionalità italiana che vivono nelle discariche rappresenterebbero un pericolo e non uno scandalo per un paese civile.

Sempre nel 2008 è stata formulata la proposta dell'istituzione delle classi separate per gli allievi con cittadinanza non italiana. Successivamente la camera dei Deputati italiana ha approvato i tre emendamenti al disegno di legge sulla sicurezza, introducendo il reato di clandestinità, il pagamento da 80 a 200 euro per il permesso di soggiorno e di 200 euro per ottenere la cittadinanza, l'allungamento, fino a sei mesi, del trattenimento degli stranieri nei centri di identificazione ed espulsione e la costituzione delle ronde di cittadini per il controllo del territorio, mentre l'esponente leghista Matteo Salvini ha avanzato la scandalosa proposta di mezzi di trasporto pubblici separati per immigrati e milanesi "puri". Tali provvedimenti non fanno che soffiare sul fuoco per garantire sostegno istituzionale agli episodi di razzismo sempre più dilaganti nel nostro paese.

Sono recenti le notizie relative all'operazione "White Christmas" a Coccaglio, il comune bresciano che ha inaugurato la caccia al clandestino in nome del Natale e dell'assegnazione dell'Ambrogino, la più prestigiosa onorificenza milanese, ai vigili che fino a un mese fa rinchiudevano i presunti clandestini sui "bus della vergogna", con grate ai vetri, in attesa dell'identificazione. L'Ambrogino è stato assegnato, su proposta della Lega, a maggioranza dal consiglio comunale al "Nucleo di tutela trasporto pubblico", nato nel 2000 e specializzato nel garantire la sicurezza sui mezzi Atm.

Di assoluta gravità l'ultima trovata leghista: il deputato Maurizio Fugatti ha proposto un emendamento alla finanziaria che prevedeva una cassa integrazione ridotta per gli immigrati che non deve superare i sei mesi. Recentissimo l'ennesimo attacco al Cardinale Dionigi Tettamanzi per aver richiamato i valori dell'accoglienza e della solidarietà. Nel frattempo vi è stato un incredibile aumento di episodi di razzismo nei confronti dei migranti. Dopo i fatti di Rosarno il Ministro degli Interni in carica, Roberto Maroni ha avuto il coraggio di dire "troppa tolleranza". L'Italia pur tra mille contraddizioni (dal colonialismo alle leggi razziali) è sempre stata attraversata dalle diversità e dalle più

diverse popolazioni. Convivono al suo interno minoranze secolari e più recenti che ne hanno arricchito il tessuto sociale, culturale ed economico. Tale convivenza vive oggi una fase problematica in conseguenza di una crisi sociale, morale ed economica e i migranti, che ne sono le prime vittime, vengono individuati come capri espiatori fomentando un conflitto sociale molto pericoloso in nome di una presunta identità che verrebbe messa in crisi dalla presenza stessa dei migranti".[143]

I figli degli immigrati, in questo contesto di razzismo e xenofobia, si trovano a costruire il proprio percorso di integrazione nella società italiana.

2.9 I percorsi di integrazione dei figli degli immigrati

A. Portes e R. Rembaut, nel loro studio longitudinale sui figli degli immigrati in America[144], hanno messo in evidenza i diversi percorsi che i giovani possono intraprendere all'interno della società americana, questi sono:

1) *Upward assimilation* (assimilazione verso l'alto);
2) *Selective assimilation* (assimilazione selettiva);
3) *Downward assimilation* (assimilazione verso il basso).

Il primo tipo di percorso (assimilazione verso l'alto) è compiuto, nella maggior parte dei casi, dai figli delle famiglie aventi un elevato capitale sociale e culturale e porta questi giovani ad inserirsi, senza eccessive difficoltà, nella classe medio-alta della società americana. Questi ragazzi sono per lo più bilingui, hanno livelli di istruzione alti e possono accedere a posti di lavoro ambiti. Per questo gruppo la doppia appartenenza nazionale è una risorsa aggiuntiva da spendere in base all'esigenze del contesto con cui si interfacciano.

Il secondo percorso (assimilazione selettiva) si sviluppa dentro l'*enclaves* etnica, all'interno della quale i figli degli immigrati attingono al capitale sociale del gruppo di appartenenza e usufruiscono delle possibilità lavorative messe a disposizione da quest'ultimo (*business* etnico). In questo caso l'appartenenza "etnica" è molto sentita in quanto rappresenta la chiave di accesso a risorse aggiuntive (politiche a favore e a tutela di

[143] Fiorucci M., *Dopo Rosarno la circolare Gelmini*, www.unità.it, 10 gennaio 2010.
[144] Cfr. Portes A., *Legacies. The story of the immigrant second generation,* Universiy of California, Los Angeles, 2001; Portes A., *L'assimilazione segmentaria: la nuova seconda generazione al passaggio all'età adulta*, Paper presentato al Convegno "*Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni*", Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 10/6/2003.

una comunità, sostegno economico dei connazionali, eccetera). Oltre a questi percorsi di assimilazione ascendenti sono presenti anche percorsi di assimilazione verso il basso (*Downward assimilation).* In questo tipo di traiettorie i figli degli immigrati sono rinchiusi nello stesso stato di povertà e di degrado vissuto, anni prima, dai genitori. Gli indicatori di questo tipo di assimilazione sono: titoli di studio bassi, un'alta percentuale di gravidanze tra le adolescenti, alto tasso di criminalità, frequenti episodi di incarcerazione, in poche parole questi giovani sono inseriti per lo più nelle parti oscure della società, nei circoli viziosi della marginalità e della criminalità. Nella migliore delle ipotesi questo tipo di assimilazione relega i giovani stranieri in percorsi lavorativi di basso profilo, basati su lavori pesanti, precari, pericolosi, poco pagati, penalizzati socialmente[145] (gli stessi effettuati dai familiari).

Analizzando le diverse tipologie di modelli di assimilazione A. Portes e R.G. Rimbaut hanno individuato quattro fattori in grado di influenzare le dinamiche in gioco nel processo di integrazione dei figli degli immigrati nella società di origine, queste sono:

1) storia della prima generazione;
2) la velocità dell'acculturazione tra i genitori e i figli, e la sua possibilità di sostenere un'integrazione normativa;
3) le barriere, culturali ed economiche, che la seconda generazione incontra nella ricerca di un inserimento soddisfacente;
4) le risorse familiari e comunitarie a cui essa si può appoggiare per superare tali barriere[146].

Le ricerche condotte in Italia e all'estero su questo tema[147] hanno messo in evidenza l'esistenza di altri fattori in grado di influenzare tale processo:

- età di arrivo in Italia;
- contesto;
- capitale umano;
- capitale Sociale.

Di seguito vengono descritte le caratteristiche che connotano le singole variabili.

---

[145] Si tratta della cosiddetta "Teoria delle cinque P", Cfr. su questo Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia,* Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004, p14.

[146] Ivi, p.30.

[147] A. Portes (2001), R. G. Rumbaut (2001) negli Stati Uniti; E. Soriano (2007), J. Garcia Castaño (2000), M. Bartolomè Pina (2000), Gruppo GREDI, Collettivo IOE (2008), T. Aguado Odina (2003), J. Vallespir (2006), F. Ruiz Garzòn (2000) in Spagna e M. Ambrosini (2004), S. Molina (2004), L. Queirolo Palmas (2006), A Valtolina (2006), S. Colombo (2005), A. G. Della Zuanna (2009) in Italia.

►L'età di arrivo in Italia

Tutte le ricerche condotte, in Italia e all'estero, sull'inserimento dei figli degli immigrati nella società d'accoglienza hanno messo in evidenza che l'età di arrivo nel paese è una variabile fondamentale di tale processo. L'essere nati in Italia implica aver svolto l'intero processo di socializzazione nel paese di immigrazione dei genitori, avere un'ottima competenza nella lingua autoctona (a volte è l'unica che si conosce), saper padroneggiare i codici culturali della società italiana (linguaggio non verbale, simboli, consuetudini, in poche parole il mondo del non detto), al contrario giungere nel paese di accoglienza in tarda età provoca uno "shock culturale" e genera notevoli problemi di inserimento (difficoltà linguistiche, culturali, eccetera). L. Leonini a tal proposito sostiene che: "minore è l'età in cui si arriva nel paese ospitante, minori sono le difficoltà linguistiche, d'inserimento e la capacità di accettare i coetanei e di essere accettati da loro"[148]. Inoltre all''aumentare del periodo di permanenza in Italia, aumentano i ragazzi di origine straniera che si definiscono italiani.

Questa variabile è stata utilizzata da A. Portes e R.G. Rembaut come criterio di base per distinguere i figli degli immigrati in diversi sottogruppi:

- seconda generazione (coloro che sono nati nel paese di accoglienza dei genitori)
- generazione 1.75 (coloro che sono giunti in età prescolare, 0-6 anni);
- generazione 1.50 (coloro che sono venuti nel paese di immigrazione in età scolare, 6-12 anni);
- generazione 1.25 (coloro che sono giunti in età preadolescenziale, 13-17).

L'ideazione di queste etichette ha riscosso molto successo in ambito accademico e non, tanto che oramai sono utilizzate, come terminologia descrittiva, nella maggioranza degli studi condotti su questi temi sia in America, sia in Europa. Queste etichette presentano il vantaggio di prendere in esame una variabile che riveste un ruolo fondamentale nei percorsi di inserimento dei giovani di origine migratoria (il periodo di permanenza nel paese di accoglienza), ma hanno anche il grande svantaggio di limitare la descrizione di un universo così complesso e variegato ad un unico fattore (non sono tenuti in considerazione, ad esempio, altre importanti variabili come il capitale sociale della famiglia, lo status economico, le politiche di accoglienza messe in atto dal paese, eccetera). Senza considerare poi, come si è accennato nei capitoli precedenti, i dubbi e le perplessità sollevati dalla definizione

[148] Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani*, già cit., pp.13-14.

"seconde generazioni di immigrati" che tratta lo "status di migrante" come un gene ereditabile da padre a figlio; sono definiti "immigrate" persone che non hanno mai compiuto il viaggio migratorio e che in molti casi non hanno mai visto un altro paese oltre quello in cui sono nati.

► Il contesto

Un ruolo molto importante nel percorso di integrazione degli studenti stranieri è svolto dalle politiche messe in atto dalla società di accoglienza per favorire l'inserimento degli studenti stranieri nel tessuto sociale; persone provenienti dallo stesso paese, con un percorso formativo e un capitale sociale simile possono ottenere risultati opposti a seconda del contesto in cui si trovano a vivere. Un esempio in questo senso è rappresentato dalla Svezia, si tratta di un paese che ha investito numerose risorse economiche e umane in progetti di accoglienza e sostegno delle minoranze etniche: grazie a questi interventi i giovani stranieri, presenti nel paese scandinavo, si sono inseriti più agevolmente nella società di accoglienza; ciò ha comportato, con il passare del tempo, un abbassamento dei tassi di abbandono scolastico e di delinquenza (attualmente tra i più bassi d'Europa). L'antropologo spagnolo Javier Garcia Castaño sostiene a tal proposito che ‹‹*la diversidad es una condición, la diferencia es una construcción*››[149], ovvero sono le politiche che mette in atto una società che innalzano o eliminano le barriere che impediscono o agevolano l'integrazione degli stranieri. L'appartenenza nazionale, di per sé, non determina la condotta sociale o l'insuccesso scolastico sperimentato dal migrante, a meno che non si trasformi in un fattore stigmatizzante. Anche M. Ambrosini concorda nell'affermare che il contesto complessivo di ricezione dell'immigrato gioca un ruolo di primo piano nel percorso di inserimento sociale sperimentato dal giovane di origine migratoria: "la possibilità di entrare legalmente in Italia, il riconoscimento delle credenziali educative acquisite in patria, le modalità di inserimento nel mercato del lavoro, l'incidenza di pregiudizi e discriminazioni, intervengono a plasmare le *chances* di inserimento e di promozione sociale degli immigrati, riflettendosi sui loro figli e sulla loro carriera educativa[150]. Questo concetto è ribadito, in modo ancora più incisivo, da W. Kymlicka: "Numerosi studi hanno stabilito che il fattore chiave per determinare la riuscita dell'integrazione di gruppi di immigrati non sta nelle differenze di cultura che intercorrono

[149] Garcia Castaño J., Granados Martinez A., Cano Torrico M., *Intercultural y educacion en la decada de los noventa: un analisis critico,* Universidad de Granada, Granada 2000, p. 12.
[150] Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni,* già cit., p. 36.

tra il paese di origine e quello di destinazione, bensì nelle politiche di accoglienza del paese di destinazione. L'integrazione o l'esclusione degli immigrati dipende, anziché da differenze culturali o livelli di istruzione, dalle politiche pubbliche in fatto di insediamento e cittadinanza"[151].

► Il capitale umano

Con questa espressione si intende il livello di istruzione formale acquisito nel percorso scolastico e le competenze (linguistiche, informatiche, relazionali, eccetera) apprese nell'arco della vita e "spendibili" nel mercato del lavoro. Per accedere ad un lavoro di prestigio occorre avere, nella maggior parte dei casi, titoli di studio alti.

La possibilità di ottenere un lavoro di alto profilo attraverso il conseguimento di un titolo di studio appropriato spiega l'importanza data da M. Ambrosini all'analisi del funzionamento dei sistemi scolastici delle società riceventi: "il secondo polo di interesse è identificabile nel funzionamento dei sistemi scolastici [..] dal loro grado di apertura nei confronti di alunni con un *backgraund* linguistico e culturale diverso, dagli investimenti nell'accompagnamento del loro inserimento e nell'educazione interculturale come valore"[152]. Studiare tale sistema permette di ideare e strutturare strategie utili a migliorare e facilitare l'apprendimento dei figli degli immigrati e, in via indiretta, aumentare le possibilità riservate a questi giovani di accedere in futuro a posti di lavoro prestigiosi (mobilità sociale).

Una scuola che non aiuta gli alunni che partono da basi svantaggiate, che ignora i bisogni specifici espressi da una determinata utenza e che sostiene esclusivamente gli studenti che ottengono buoni risultati grazie all'aiuto che ricevono in casa, piuttosto che per merito personale è "una scuola che non è degna di essere chiamata scuola"[153], come sostiene L. Don Milani"se si perde loro, la scuola non è più una scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge gli ammalati"[154], il "loro" è riferito, ovviamente, ai figli delle classi meno abbienti, ma oggi giorno può essere benissimo esteso ai figli degli immigrati che si collocano in molti casi in queste classi sociali.

► Capitale Sociale della famiglia

[151] Ivi, p.42.
[152] Ivi, p.36.
[153] Scuola di Barbiana, Lettera ad una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996, p. 82.
[154] Ivi, p. 20.

Con il termine "capitale sociale" si intende, in un'accezione molto ampia, "sia le reti relazionali che avvolgono un ragazzo e che per lui possono essere considerate in buona parte ascritte (la famiglia stretta e allargata, la cultura di origine dei suoi genitori, le cerchie amicali, il contesto…) sia gli universi valoriali che, assorbiti nei primi anni di vita, vengono poi modellati o rimodellati nei successivi anni di formazione della personalità"[155].Numerose ricerche mostrano che gli studenti (italiani o stranieri) che ottengono risultati scolastici positivi hanno, nella maggior parte dei casi, madri con titoli di studio alto[156]. Il titolo di studio dei genitori, i libri che si hanno in casa, il tipo di consumi culturali scelti dalla famiglia incidono sui risultati scolastici in modo maggiore rispetto alla nazionalità di appartenenza. Questa variabile riveste un ruolo di primo piano nello studio delle seconde generazioni perché è un fattore predittivo del futuro percorso di integrazione: "un capitale sociale alto svolge un ruolo determinante non solo rispetto a percorsi di assimilazione verso l'alto (*upward assimilation*), ma anche nei confronti delle due forme di assimilazione, quella selettiva che si gioca entro la comunità etnica (*selective assimilation*), e quella verso il basso (*downward assimilation*)"[157].

Tre importanti studiosi che si sono occupati di questo delicato tema sono stati Bourdieu, Coleman e Putnam.

Bourdieu, di orientamento marxista, vede nel capitale sociale un mezzo di riproduzione delle disuguaglianze di classe in quanto in grado di potenziare il rendimento del capitale economico, culturale, politico e simbolico. Il capitale sociale si trasmette, secondo l'autore, da una generazione all'altra e rimane sostanzialmente patrimonio di una piccola *elité*, che gelosa di conservare il suo potere, deliberatamente decide di non spartirlo con le altre classi. Coleman, in accordo con Bourdieu, ritiene che il capitale sociale sia un elemento della struttura sociale e che esso intrattenga relazioni importanti con altre forme di capitale: "rende possibile l'ottenimento di obiettivi che in sua assenza non potrebbero essere conseguiti, se non ad un costo molto superiore"[158]. A differenza del sociologo francese crede, però, che non sia una esclusiva della classe dominante, ma che sia presente anche nei ceti meno abbienti, anzi sono soprattutto quest'ultimi che investono maggiormente in questo tipo di capitale per sopperire alla mancanza di capitali di altro tipo (economico, simbolico, politico, eccetera).

[155] Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani, già cit.*, p. 32.
[156] Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni.* già cit., p. 40.
[157] Ivi, p. 56.
[158] Cfr. Gilardoni G., *Somiglianze e differenze,* già cit., p. 46.

Questi due autori, con importanti differenze, associano il capitale sociale a singole persone o gruppi, mentre H.Putnam lo investe di una dimensione pubblica, è un bene dell'intera società: "il capitale sociale ci rende più intelligenti, più sani, più sicuri, più capaci di governare una democrazia giusta e stabile"[159]. Questo autore, inoltre, distingue il capitale sociale in *bonding* e *bridging.* Il primo tipo di capitale deriva dal verbo *bond* che significa legare, mettere insieme, è definito anche capitale di *solidarietà interna* al gruppo in quanto produce mutuo soccorso: "il capitale sociale di solidarietà si basa su quel tipo di relazioni sociali che sorgono, o vengono sostenute, grazie ai gruppi coesi i cui membri sono legati l'uno all'altro in maniera forte"[160]. Il secondo tipo di capitale deriva dal termine *bridge* che significa "creazione di ponti", mettere in contatto, unire. Questo tipo di capitale viene definito *di reciprocità* in quanto permette di creare legami tra membri di gruppi differenti: "affinché si formi non occorre assumere la presenza di un gruppo coeso che intervenga ad assicurare l'operatività delle relazioni sociali a certi fini" [161]. Grazie a queste caratteristiche il capitale di reciprocità costituisce un importante elemento di supporto nel processo di integrazione.

Il capitale sociale può essere inoltre distinto in aperto o chiuso, in relazione ai rapporti che è in grado di far instaurare con il mondo esterno. ed in primario e secondario.

Il capitale sociale primario è quello che si sviluppa tra le reti informali (la famiglia, gli a mici, il vicinato, eccetera). Il capitale secondario è invece quello che si sviluppa tra le associazioni del terzo settore, il territorio, eccetera.

Il capitale primario si suddivide in:

- capitale sociale familiare interno relativo ai rapporti con la famiglia;
- capitale sociale familiare esterno, che comprende le relazioni tra pari.

Il capitale sociale secondario si distingue, invece, in:

- capitale sociale associativo;
- capitale sociale generalizzato.

Questo tipo di capitale, nelle sue varie articolazioni, combinato in maniera complementare con il capitale umano, ossia con l'insieme delle abilità e dei percorsi formativi conseguiti, rappresenta una risorsa molto importante per gli adolescenti di origine straniera (ma anche per gli autoctoni). All'interno di queste dinamiche non conta solo la quantità di capitale sociale posseduto, ma la qualità: "esiste infatti un capitale sociale di buona qualità che

[159] Ivi.
[160] Ivi, p.47.
[161] Ivi.

agevola la mobilità sociale ascendente e un capitale sociale di cattiva qualità che, al contrario, può condizionare i percorsi di vita in senso negativo"[162]

I fattori finora descritti ricoprono un ruolo di primo piano nel processo di inserimento degli stranieri nella società d'approdo, ma naturalmente non sono gli unici. Ogni caso è il frutto di una combinazione particolare di eventi, per conseguenza a volte è impossibile scindere le singole variabili per calcolarne il peso esercitato nella spiegazione di un determinato processo. Occorre sempre tenere in mente l'importanza esercita dalle relazioni che si istaurano tra variabili diverse, l'integrazione non è semplicemente la somma di queste ultime, ma è un valore aggiunto prodotto dall'interazione di più elementi.

[162] Gilardoni G., *Somiglianze e differenze,* già cit., p.56.

Parte seconda

Capitolo terzo *Gli adolescenti di origine straniera in Spagna. La mal llamata "segunda generacion"*

La libertà non è star sopra un albero,
non è neanche un gesto o un'invenzione.
La libertà non è uno spazio libero,
libertà è partecipazione
(Giorgio Gaber, *La libertà*, 1972)

3.1 Spagna. Terra di migrazione

Per capire il ruolo svolto dalla Spagna nella storia delle migrazioni internazionali occorre ripercorrere la storia degli ultimi cinque secoli. La data di inizio di questo breve *excursus* storico è il 1492, anno in cui si sono verificati, parallelamente, tre eventi che hanno segnato la storia del mondo moderno:

-la conquista del Regno di Granada, l'ultima roccaforte dell'Impero musulmano in Spagna;

- l'espulsione degli ebrei e dei mori dalla penisola iberica;

-la scoperta dell'America [163].

I primi due eventi sono conseguenza diretta del modello politico di Stato-Nazione adottato dai Re Cattolici (Ferdinando II ed Isabella I) in Spagna, alla fine del Cinquecento. Questo modello prevedeva l'unificazione dei costumi nazionali e la creazione forzata di una unica cultura e religione in cui si doveva riconoscere l'intera popolazione. La realizzazione di questo progetto distrusse in pochi anni la convivenza secolare tra ebrei, cristiani e musulmani nella penisola iberica. Secondo le stime dell'epoca, all'inizio del XVI secolo, più di 300.000 ebrei[164] e 200.000 mori[165] furono costretti ad emigrare in Portogallo, nell'odierno Marocco e nel Medio Oriente a seguito della politica di depurazione etnica portata avanti con ferocia dai Re Cattolici, in nome dell'ideale di "*limpieza de sangre*[166]. Lo studioso francese P.A. Taguieff fa risalire l'origine del razzismo a questo episodio, che

[163] Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino, 1984.
[164] Costituivano un terzo della popolazione delle grandi città e rappresentavano la classe borghese dell'epoca, erano per lo più professionisti di alto livello (scrivano, medico, eccetera) che stavano assumendo sempre più potere nella sfera politica.
[165] Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña *plural e intercultura*l?, CECA, 2008, p. 26.
[166] "Purezza di sangue".

è stato considerato il primo esempio di "pulizia" etnica della storia umana[167] (in un secolo e mezzo le persone espulse dalla penisola furono circa un milione, il 12% della popolazione).

Il terzo evento, la "scoperta" dell'America, ha generato in un periodo breve uno spostamento di persone di tale dimensione ed estensione che non ha precedenti nella storia. Nell'arco di tre secoli (dal 1550 al 1800) più di 200 milioni di persone hanno abbandonato il loro paese per trasferirsi nel nuovo continente e in Australia[168]. A questi poi vanno sommate le migrazioni non volontarie come le colonie penali e la tratta degli schiavi. Nell'ultima decade del Quattrocento si stima che arrivarono in America, in catene, circa 750.000 africani (provenienti da Senegal, Gambia, Guinea, Congo e Angola) e 350.000 brasiliani[169]. La maggior parte di loro fu costretta a lavorare nelle piantagioni o nelle miniere dei *conquistadores*, in condizioni di vita disumane (razioni giornaliere di acqua e di cibo al limite della sopravvivenza, turni di lavoro di 18 ore, condizioni igieniche inesistenti, eccetera), che fecero registrare tassi di mortalità altissimi.

Il traffico degli schiavi fu monopolio dei portoghesi fino alla fine del Seicento, in seguito si aggiunsero gli olandesi, i francesi e gli inglesi. Questa ignominia terminò ufficialmente solo nel 1817, anno in cui la Spagna firmò la Convenzione Internazionale, promossa dalla Gran Bretagna, in cui si proibiva ogni forma di schiavitù (L'enciclopedia Britannica ritiene che la migrazione forzata, in questi tre secoli, abbia riguardato tra 7 e 10 milioni di persone).

Gli schiavi africani e brasiliani non furono però le uniche vittime del colonialismo. Le popolazioni autoctone furono schiavizzate, torturate, derubate delle proprie ricchezze e decimate in pochi anni. I dati di questa ecatombe demografica sono drammatici: in poco meno di un secolo dalla conquista dell'America la popolazione che viveva nella zona delle Ande (circa sei milioni di persone) si ridusse del 40%; in Messico la situazione non fu certo migliore, in meno di un secolo la popolazione indigena passò da circa 12 milioni a 700.000 persone. Secondo numerosi studiosi questo è stato uno dei più nefasti genocidi della storia: *"La historia no registra, por lo que se sabe, otro ejemplo de una masa umana de la dimensione de la precolombiana que se ha despomado de maniera semejante"*[170]. Gli

[167] Taguieff P.A*., Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Cortina, Milano, 1999.

[168] Fiorucci M., *La mediazione culturale,* Armando, Roma, 2000, p. 15.

[169] La Regina Isabella Prima legalizzò la tratta degli schiavi nel 1501

[170] Moulier-Boutang, Y., *De la esclavitud al trabajo asalariado. Economia del trabacjo asalariado embridado*, Akal, Maadrid, 2006, pag. 127, citato in Collettivo IOE*, Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?,* CECA, 2008.

artefici di questo massacro furono i *conquistadores* spagnoli[171], giovani privi di scrupolo che sognavano di arricchirsi in poco tempo conquistando le "nuove" terre. Per lo più erano poveri, nobili decaduti o cadetti dediti alle armi le cui prospettive in Spagna, dopo il 1492, erano estremamente limitate.

In poco più di dieci anni dalla scoperta dell'America circa 750.000 spagnoli[172] emigrarono nel Nuovo Mondo (una cifra notevole per l'epoca, circa l'8% della popolazione). Inizialmente questa emigrazione fu incentivata dalla Corona Spagnola che sperava di ottenere grandi ricchezze dalle colonie oltremare (fu permesso a molti prigionieri di condonare la pena emigrando nelle nuove terre; non furono richiesti a chi voleva partire i dati anagrafici, eccetera), la situazione però mutò all'inizio del Cinquecento, quando furono proclamati i primi provvedimenti restrittivi. Attraverso questi proclami i Re cattolici cercarono di controllare l'emigrazione in America imponendo l'uniformità culturale e religiosa, promossa a duro prezzo nella madre patria. Nel 1502 fu promulgato un proclama che proibiva *"l'asentamiento de moriscos, judios, herejes o persona nuovamente convertida a nuestra fe"*[173] nelle nuove colonie, nel 1518 questa proibizione fu estesa agli eretici ed infine nel 1570 ai gitani.

La Spagna riuscì a mantenere il controllo sulle colonie per più di tre secoli. All'inizio del XIX secolo i possedimenti spagnoli oltremare ricoprivano circa la metà dei territori del Sud America (l'altra metà, il Brasile, era colonia portoghese) e comprendevano i seguenti stati: i quattro del vicereame di La Plata (l'attuale Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia); il Messico e parte dell'America centrale (Nuova Spagna); i quattro della Nuova Granada (l'attuale Colombia, Panama, Venezuela, Ecuador); il Perù, allora comprendente anche il Cile; le isole di Cuba, Portorico e una parte di Santo Domingo.

---

[171] Militarmente i conquistadores possedevano un vantaggio tecnologico sui nativi grazie al'uso di armi da fuoco e di acciaio di contro però i popoli indigeni avevano una superiorità numerica fino a 100 volte il numero dei soldati spagnoli. Gli elmi di ferro erano una difesa eccezionale contro le pietre lanciate con gran forza dagli autoctoni, e dettero un vantaggio decisivo ai conquistadores. Benché gli archibugi e le altre armi da fuoco causassero grande spavento, tuttavia erano di dimensioni limitate e molto lente da ricaricare; le spade di acciaio e di ferro, i coltelli e le armature invece si dimostrarono molto più utili militarmente. Nonostante la superiorità tecnologia il fattore determinante per la vittoria dei conquistadores fu la diffusione di nuove malattie e infezioni contro le quali i nativi non possedevano le difese immunitarie adatte, cosa che causò una riduzione nella popolazione sud e mesoamericana stimata oggi nell'ordine del 70% in poco meno di un secolo. Gli animali rappresentarono un ulteriore e importante vantaggio tecnologico. I cavalli permisero ai conquistadores di circondare le città e di lanciare rapidi attacchi per ottenere cibi e vivande che difficilmente sarebbero state reperite in altre maniere. I cani furono usati per rastrellare e attaccare gli uomini nascosti nelle foreste. I conquistadores più famosi furono Hernán Cortés e Francisco Pizarro per le loro vittorie contro gli imperi del Messico e del Perù (Diamond J., Armi, acciaio e malattie, Einaudi, Milano, 1997).

[172] Non si hanno fonti certe su questo dato perché all'epoca non esistevano archivi relativi ai flussi migratori diretti dalla Spagna al "nuovo" Mondo.

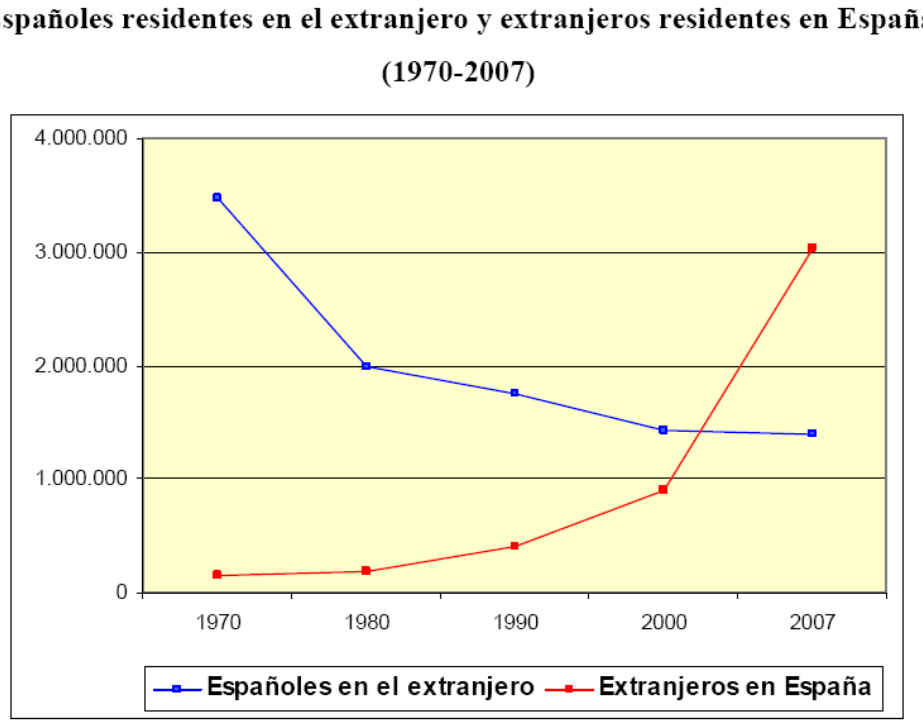
[173] Collettivo IOE, Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña plural e intercultural?,* cit., p. 27.

La popolazione delle colonie spagnole ammontava, in questa epoca, a circa 16 milioni di abitanti, di cui: 7,5 indios, 5,3 meticci, 3 milioni di creoli (i bianchi nati nelle colonie, che gli spagnoli ritenevano di "sangue puro" ma che in realtà erano il frutto di “incroci” tra spagnoli ed altre etnie) e circa 700-800.000 schiavi deportati dall’Africa.
Il potere nelle colonie era gestito da una piccola *elité* formata da burocrati provenienti dalla madrepatria (circa 200.000 persone). Questa situazione perdurò fino all’inizio dell’Ottocento, secolo in cui iniziarono le lotte per l’indipendenza. Le colonie ottennero l’indipendenza nei seguenti anni: 1811, Paraguay; 1816, Argentina; 1817, Cile; 1819, Ecuador, Colombia, Venezuela: 1821 Perù, Messico; 1825, Bolivia, Uruguay. 1902, Cuba.

3.2 Il Novecento. Storia dell’emigrazione spagnola

La Corona Spagnola in seguito all’indipendenza delle colonie americane proibì l’emigrazione oltremare; gli effetti di questo proclama non durarono a lungo, dopo pochi anni il fenomeno migratorio riprese con maggiore forza e vigore; si stima che tra il 1830 e il 1930 circa cinque milioni di spagnoli abbandonarono le proprie case per inseguire il “sogno” americano. Questa cifra, imponente in termini assoluti, appare però modesta se confrontata con i cinquanta milioni di europei, che in quegli stessi anni, emigrarono nel nuovo continente (basti pensare che in un periodo di tempo molto più ristretto, 1880-1915, giunsero in America circa 4 milioni di italiani).
Altre mete minori dell’emigrazione spagnola furono le Filippine, la Guinea, il Marocco e l’Algeria (all’epoca sotto il protettorato della Francia e della Spagna). In queste terre gli immigrati spagnoli trovarono impiego principalmente nel settore amministrativo e nel commercio.
A seguito della Guerra Civile (1936-39) si originò un nuovo flusso migratorio composto dagli esiliati e dai rifugiati politici, circa 600.000 spagnoli furono costretti ad abbandonare la propria patria per sfuggire alle persecuzioni del regime franchista; la maggioranza di loro trovò ospitalità in Francia, in Messico e nell’Unione Sovietica.
Nel Secondo dopo Guerra si verificò una nuova ondata migratoria dovuta sia alla difficile situazione economica del paese (*push factor)* sia alla ingente domanda di manodopera estera richiesta dai paesi dell’Europa Centrale (*pull factor),* impegnati nel processo di ricostruzione post bellico. Si stima che tra il 1950 e il 1975 circa due milioni di lavoratori spagnoli emigrarono in Francia, Germania e Svizzera e 800.000 in America.

Grafico 1. Spagnoli presenti all'estero e stranieri presenti in Spagna



Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España* plural e intercultural?, CECA, 2008, p. 45.

Negli ultimi venti anni la situazione economica in Spagna è mutata positivamente: il Reddito Nazionale, tra il 1994 e il 2005, è aumentato del 51%, registrando un incremento nazionale per persona del 3,4%[174]. Nel contempo è cresciuto anche il Prodotto Interno Lordo che si è situato in media con lo *standard* europeo (nel 2003 sei comunità autonome - Madrid, Navarra, Paesi Baschi, Baleari, Catalogna, La Rioja e Aragona - hanno superato la media comunitaria).

Questa repentina crescita economica ha permesso alla Spagna di raggiungere in breve tempo il livello economico dei paesi europei storicamente più ricchi, ciò ha comportato:

_ nuove possibilità occupazionali, in poco più di dieci anni (dal 1994 al 2007) i posti di lavoro sono aumentati del 62%, passando da 12,4 a 20,1 milioni[175];

_ un tenore di vita mediamente più alto;

_ maggiori investimenti nel Terzo Settore e nella Ricerca;

_ una netta diminuzione del fenomeno emigratorio (l'emigrazione non è scomparsa del tutto, attualmente gli spagnoli residenti all'estero sono circa 1 milione e mezzo);

[174] Ivi, p. 32.
[175] Ivi.

_ un forte aumento del fenomeno immigratorio (attualmente gli immigrati in Spagna sono quasi sei milioni). Nel 2001 si è registrato per la prima volta nella storia del paese un saldo migratorio positivo[176]. Questo anno segna simbolicamente il passaggio della Spagna da terra di emigrazione a terra di immigrazione, in poco meno di dieci anni la "terra del sole" si è trasformata in un nuovo polo di attrazione delle migrazioni internazionali. Oramai non è più possibile considerare questo paese solo come la porta d'accesso dei flussi migratori in Europa, un luogo di transito dove i migranti vivono aspettando l'occasione giusta per raggiungere "l'opulento Nord", ma è diventato a pieno titolo la "destinazione finale" di molti percorsi migratori.

In quest'ultimo anno la situazione economica del paese è, purtroppo, ulteriormente cambiata. La crisi mondiale ha prodotto forti ripercussioni sul mercato del lavoro e sul sistema bancario spagnolo, nel 2009 il numero dei disoccupati nella penisola ha raggiunto quota quattro milioni. Le conseguenze di questo brusco rialzo del tasso di disoccupazione hanno interessato principalmente le donne e gli immigrati (le fasce più deboli della popolazione). Non è ancora possibile prevedere le ripercussioni che la disoccupazione e l'arresto dell'economia avranno sulla società spagnola ed in particolare sul fenomeno migratorio. L'antropologa Maria Cano (docente dell'Università di Granada), insieme ad altri esperti di pedagogia interculturale, si dichiara a tal proposito pessimista, a suo giudizio il perdurare della crisi creerà "un odio contro gli immigrati, che diventeranno presto il capro espiatorio dei problemi economici generati dalla crisi […] in tempo di crisi è impossibile essere tolleranti ed accoglienti con gli stranieri"[177].

L'aumento dell'intolleranza verso il collettivo migrante non è purtroppo solo una peculiarità della società spagnola, ma è una "posizione" che sta prendendo piede in molti paesi della Comunità Europea, grazie anche alle campagne xenofobiche portate avanti da alcuni partiti di destra (la Lega Nord in Italia, *Front National* in Francia, eccetera) che strumentalizzano gli stereotipi negativi sugli immigrati per ricevere maggiori consensi elettorali.

[176] Il saldo migratorio è la differenza tra il numero di immigrati e quello di emigrati riferito ad un determinato paese in un certo periodo di tempo.

[177] Intervista effettuata dalla scrivente alla docente Maria Cano Torres (università di Granada).

3.3 L'immigrazione straniera in Spagna

Nei paragrafi precedenti è stato tracciato a grandi linee un quadro della storia delle migrazioni in Spagna, è stato trattato il tema della conquista dell'America, della fine del colonialismo, dell'emigrazione spagnola in Africa e in Europa, fino a giungere al recente sviluppo del fenomeno immigratorio. Quest'ultimo aspetto merita particolare attenzione in quanto si è trasformato, in un lasso di tempo breve, da evento marginale a elemento strutturale della società spagnola.

Nel 2008 i residenti stranieri in Spagna erano, secondo le stime dell'INE (*Istituto Nacional de Estadistica),* 5.220.600 (il'11,3% dell'intera popolazione); se il *trend* di crescita del fenomeno migratorio resterà costante, nel 2010 supereranno i sei milioni.

Tab.1. Censimento dei residenti stranieri (1981-2008)

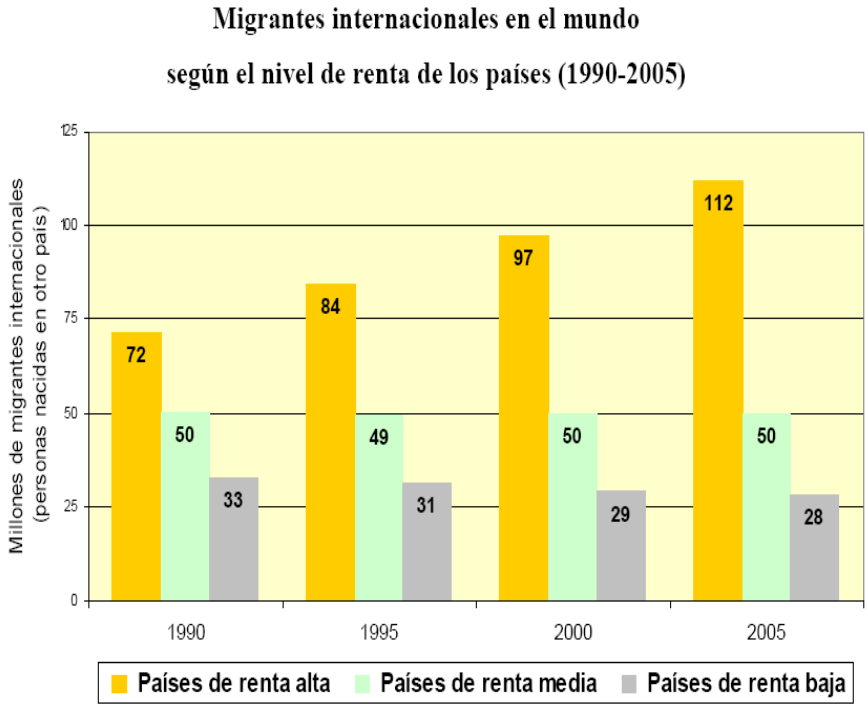
Anno	Censimento stranieri	% totale
1981	198.042	0,52%
1986	241.971	0,63%
1991	360.655	0,91%
1996	542.314	1,37%
1998	637.085	1,60%
2000	923.879	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.168	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	9,99%
2008	5.220.600	11,3%

Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural*?, CECA, 2008, p. 45.

Osservando la tabella ciò che più stupisce è la crescita esponenziale del numero degli immigrati in un periodo relativamente breve: in meno di dieci anni il numero dei residenti stranieri si è quintuplicato. Tra il 1998 e il 2007 la popolazione spagnola è passata da 39,8

a 45,1 milioni di persone, registrando un saldo migratorio annuo medio di 449 persone[178]. Questo tasso di immigrazione è uno dei più alti al mondo (tre o quattro volte superiore al tasso medio degli Stati Uniti, otto volte superiore a quello francese). Secondo la *Division de Poblacion de Nacion Unidas*, nel 2005, la Spagna è stato il terzo paese al mondo per l'incremento della popolazione immigrante (dopo gli Stati Uniti e la Germania) e il primo in termini relativi[179]. Questo dato è riportato anche nell'indagine dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) dello stesso anno che indica la Spagna come uno dei paesi con maggiore incidenza di lavoratori stranieri al mondo[180].

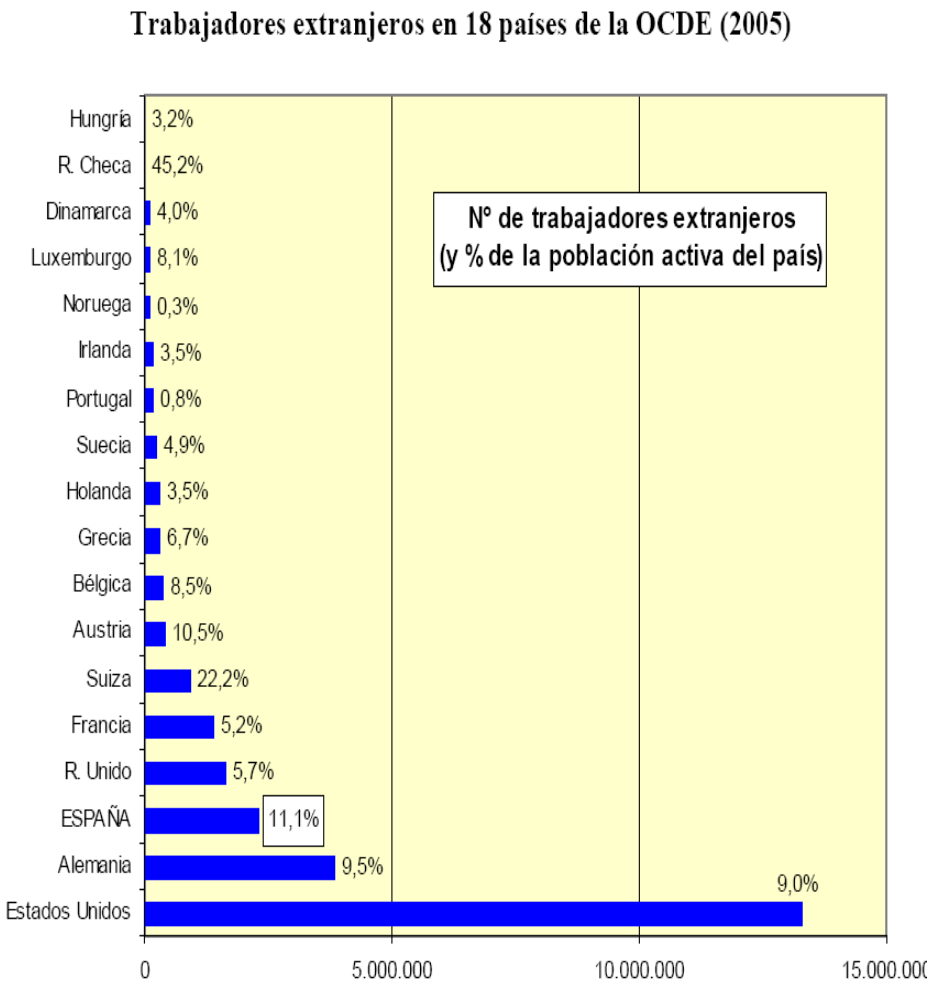
Grafico 2. Migranti nel mondo



Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?*, CECA, 2008, p. 45.

[178] Per saldo annuale medio si intende il numero di nuovi residenti stranieri registrati in un anno in un dato paese, in questo caso lo stato in questione è la Spagna.
[179] Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña *plural e intercultural?,* già cit., pag 4
[180] Ivi, pag 21.

Grafico 3. Lavoratori stranieri presenti nei 18 paesi dell'OCSE



Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural*?, CECA, 2008, p. 45.

Nel 2007 gli immigrati iscritti nei registri municipali (*padrones municipales)* erano 4.482.568[181], di questi il 28% proveniva dai paesi membri dell'Unione Europea (il 14% dalla Romania e dalla Bulgaria), il 2% dall'America del Nord e dal Giappone e il restante 60% (2.700 persone) dai paesi "meno sviluppati". Se si confronta questa ripartizione geografica con quella di dieci anni prima, si osserva una completa inversione nel tipo di cittadinanze presenti: nel 1997 più della metà dei migranti proveniva dall'Unione Europea (12 nazioni).

[181] I dati statistici riportati in questo paragrafo sono presi dal rapporto: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña *plural e intercultural?,* CECA, 2008.

Tra le 15 nazionalità più numerose figurano cinque comunità di origine di antica appartenenza comunitaria: britannici (quarto gruppo), tedeschi (settimo posto), italiani[182] (nono posto), portoghesi (tredicesimo posto) e francesi (quattordicesimo posto).

I primi posti della classifica sono occupati dal Marocco e dalla Romania, ognuno di questi paesi conta più di mezzo milione di immigrati, insieme costituiscono il 24% del totale dei residenti stranieri. Con più di 400.000 presenze segue l'Ecuador e poi la Colombia con 250.000. I boliviani sono quasi 200.000 e gli argentini si approssimano a 140.000; con circa 100.000 presenze a testa seguono i bulgari, i cinesi e i peruviani, in fine con 50.000 unità si posizionano i brasiliani, gli ucraini e i domenicani. Riassumendo, è possibile rintracciare tre grandi gruppi di provenienza: i latinoamericani, gli europei dell'Est e i marocchini. Durante gli ultimi anni si è assistito ad un notevole aumento delle nazionalità appartenenti ai primi due gruppi, tra il 2001 e il 2005 i paesi di provenienza che hanno registrato un incremento maggiore sono stati: la Bolivia (1.353%), la Romania (894%), la Bulgaria (659%), l'Ucraina (531%) e l'Uruguay (516%),

Tab. 2. Nazionalità dei lavoratori stranieri disaggregati per genere e gruppo di età

Principales nacionalidades de extranjeros empadronados.

Número y distribución por sexo y grupos de edad (%)

Nacionalidad	Nº	Sexo		Grupos de edad				
		Varones	Mujeres	0-19	20-29	30-39	40-49	50 y +
Total	**4.482.568**	**53,0**	**47,0**	**19,3**	**24,5**	**26,4**	**14,9**	**15,0**
Marruecos	576.344	64,4	35,6	26,4	27,2	27,4	13,1	5,9
Rumania	524.995	52,7	47,3	19,8	34,0	28,7	11,8	5,7
Ecuador	421.384	48,7	51,3	25,3	26,1	28,4	14,5	5,7
R. Unido	314.098	50,8	49,2	13,5	5,7	11,9	15,2	53,7
Colombia	258.726	43,5	56,5	22,3	22,3	28,6	18,0	8,8
Bolivia	198.770	43,6	56,4	20,4	35,6	27,6	12,2	4,2
Alemania	163.887	50,6	49,4	10,0	9,3	14,8	16,7	49,2
Argentina	139.711	50,2	49,8	20,8	23,0	27,2	13,8	15,3
Italia	134.712	59,1	40,9	15,1	21,6	27,7	15,7	19,9
Bulgaria	121.611	54,3	45,7	19,0	24,2	27,7	18,5	10,7
China	104.997	55,5	44,5	23,7	24,6	28,5	17,1	6,2
Perú	102.485	48,4	51,6	15,5	22,8	31,1	18,1	12,5
Portugal	100.196	61,7	38,3	14,9	22,0	25,8	20,3	17,0
Francia	100.018	50,0	50,0	14,7	18,1	24,0	15,9	27,3
Brasil	89.482	39,4	60,6	16,4	37,8	29,2	12,0	4,6

Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?*, CECA, 2008, p. 45.

[182] In realtà gli italiani "veri" sono un numero molto più piccolo. Solo il 47% degli immigrati italiani presenti in Spagna è nato in Italia. Il resto sono discendenti degli immigrati italiani che emigrarono anni prima nell'America Latina si stima che di questi ultimi 31.000 sono nati in Argentina).

I flussi migratori, oltre ad essere caratterizzati da una notevole varietà di nazionalità coinvolte, presentano una distribuzione territoriale estremamente disomogenea. Gli immigrati non sono presenti con la stessa incidenza in tutte le aree del paese, più della metà risiede nelle quattro provincie di Madrid, Barcellona, Valencia e Alicante (in questi territori vive il 35% della popolazione totale del paese). Se si somma a questi il numero dei residenti stranieri presenti nelle provincie di Malaga, Murcia, Baleari, Girona, Tenerife, Las Palmas, Tarragona e Almeria si scopre che il 75% del residenti stranieri e il 50% della popolazione totale risiede in questa area, che comprende a grandi linee l'*hinterland* della capitale, gli arcipelaghi e la zona costiera, che si estende da Girona a Malaga. Ognuna di queste province è caratterizzata da una offerta lavorativa specifica:

_ nelle grandi città (Madrid, Barcellona e Valencia) è possibile trovare impiego principalmente nel settore dei servizi;

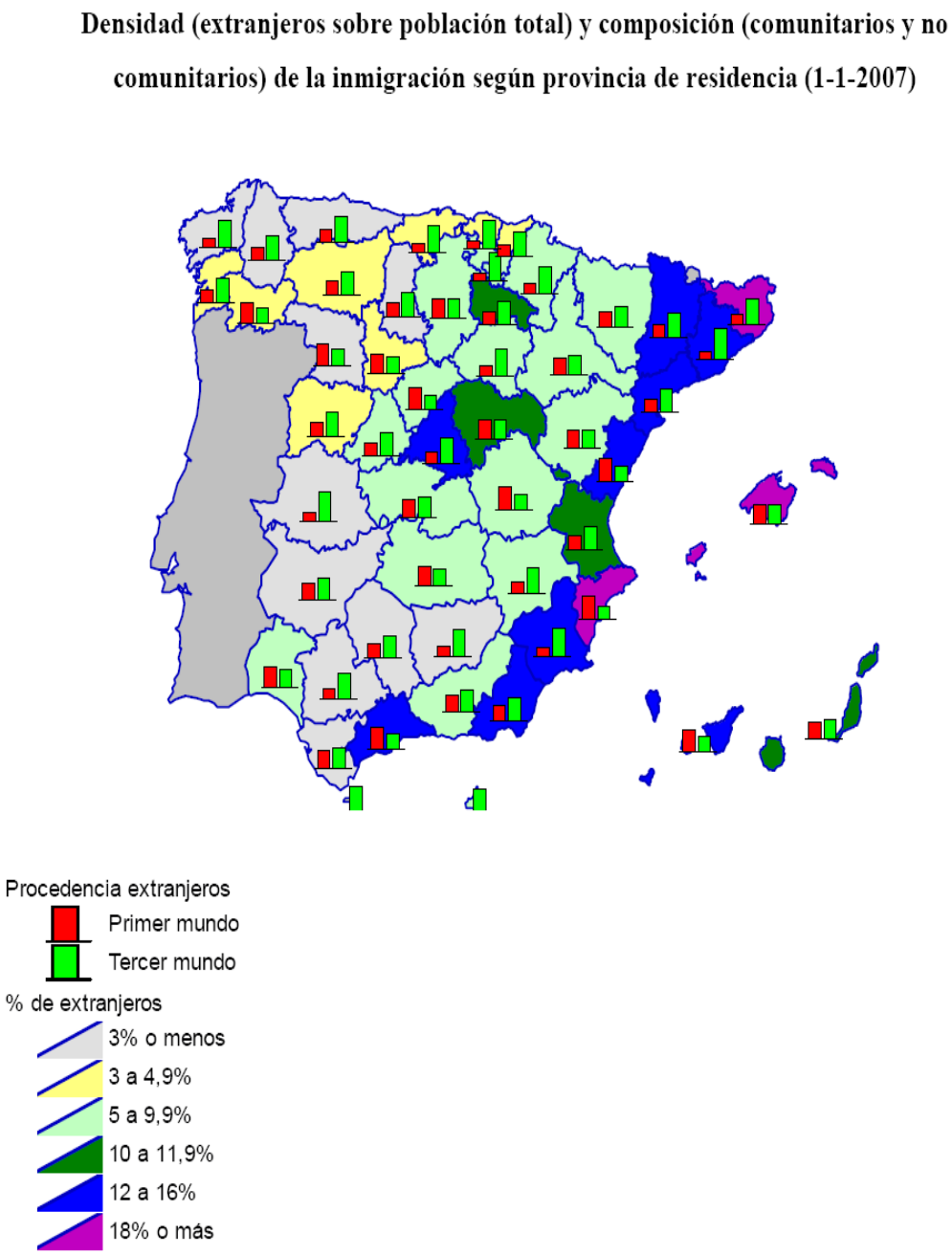
_ nelle provincie meridionali (Murcia e Almeria) è possibile trovare lavoro specialmente nel settore agricolo;

_ nelle zone costiere e negli arcipelaghi è possibile trovare occupazione sia nel settore turistico sia in quello edile.

Nel 2007 l'incidenza media degli stranieri sul totale della popolazione era del 9,9% (in meno di due anni questa percentuale è aumentata di oltre un punto, nel 2009 ha raggiunto l'11%). Alicante è la provincia che registra la più alta incidenza di stranieri: il 24,1% (più del doppio della media nazionale), seguono le Baleari, Girona e Almeria con una media del18% ,Murcia, Madrid, Malaga e Lleila registrano invece una media del 14-15%.

Questi indici di "densità migratoria" sommano nazionalità di provenienza assai diverse tra loro, ad esempio negli arcipelaghi e a Malaga la maggioranza degli immigrati proviene dalla Comunità Europea o dal Nord America. Al contrario, a Barcellona Murcia e Madrid l'80%, il 77% e il 68% degli residenti stranieri proviene dai paesi non comunitari. L'appartenere al primo o al secondo gruppo determina dei privilegi (dati dall'essere cittadino comunitario) e uno status socio-economico molto differente.

Grafico 4. Densità e popolazione degli immigrati secondo provincia di residenza



Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural*?, CECA, 2008, p. 45.

Osservando la mappa sopra riportata è possibile notare che i due gruppi di immigrati sono distribuiti nel territorio in proporzioni disomogenee. La presenza di immigrati appartenenti alla Comunità Europea è concentrata maggiormente nella zona costiera, mentre la presenza di immigrati extracomunitari è più forte nelle grandi città e nelle zone rurali.

Per quanto riguarda il genere si riscontra una leggera prevalenza del sesso maschile, il 53% dei migranti è di genere maschile (gli uomini sono 2,8 milioni, mentre le donne sono 2,1

milioni). La situazione però cambia notevolmente se si considerano singolarmente i diversi paesi di provenienza. Esistono dei flussi migratori prettamente maschili, come nel caso degli immigrati provenienti dalla Cina, dall'Italia, dal Portogallo, dalla Bulgaria, dalla Romania e in particolar modo dal Marocco; e dei flussi migratori prettamente femminili, come nel caso degli immigrati provenienti dal Brasile, dalla Colombia, dalla Bolivia, dal Perù e specialmente dalla Repubblica Domenicana. Il resto dei collettivi presenti registra un maggior equilibrio tra i sessi. Le cause della prevalenza o meno di un sesso rispetto all'altro dipendono da numerosi fattori: i sistemi familiari, il tipo di rete migratoria presente nel paese, il ruolo della donna nella società d'origine, le possibilità economiche del singolo paese di appartenenza, il tipo di lavoro richiesto, eccetera. Per quanto concerne l'emigrazione femminile è interessante notare che un numero significativo d donne migranti non entra nel paese attraverso il canale dei ricongiungimenti familiari, ma costituisce un flusso migratorio autonomo, ovvero le donne partono da sole, non seguono il marito.

Per quanto riguarda l'età si può affermare che la maggior parte degli immigrati sono giovane:

- il 14% (627.000 persone) ha meno di 15 anni. Questa percentuale è un importante indicatori della presenza dei nuclei famigliari; rappresenta, insieme all'aumento dei matrimoni misti, uno dei fattori che concorre a rendere "stabile" il fenomeno migratorio (quando sono presenti le famiglie e i bambini il progetto migratorio diventa a lungo termine, in molti casi definitivo). Questa popolazione per motivi di età non può accedere al mercato di lavoro, si trova invece ad interagire con il sistema scolastico e assistenziale, ai quali richiede una serie di infrastrutture e servizi: accesso alla scuola, corsi di lingua, copertura sanitaria, aiuti economici per le famiglie con basso reddito, assistenti sociali, eccetera. La maggior parte degli alunni stranieri hanno origini marocchine, ecuadoriane, cinesi e colombiane;
- più della metà della popolazione straniera (52%) ha un'età compresa tra i 20 e i 39 anni. La maggior parte di loro ha completato gli studi e ha alle spalle diverse esperienze lavorative. Si trovano nel paese per lavorare e non usufruiscono quasi mai dei servizi sociali offerti dallo stato (eccetto nel caso delle famiglie). La maggior concentrazione di persone in questo segmento di età appartiene alle seguenti nazionalità: brasiliani, boliviani e rumeni, seguono a poca distanza marocchini, cinesi e peruviani;
- infine, il 7,5% della popolazione straniera (338.000 persone) ha più di sessanta anni. I migranti che rientrano in questo *target* di età per ragioni anagrafiche sono pensionati o alla

fine della carriera lavorativa. Le nazionalità che appartengono a questo segmento di età sono principalmente quella britannica e tedesca (circa la metà degli immigrati tedeschi ha più di cinquanta anni), seguono poi le nazionalità degli altri stati comunitari.

Dall'analisi dei dati emerge una realtà molto interessante: il costante aumento del numero dei minori di origine straniera nati in Spagna, "*la mal llamata segunda generacion*".

Secondo le stime dell'INE, nell'arco di tempo compreso tra il 1998 e il 2005 sono nati, in Spagna, da madre straniera 333.000 bambini (143.000 nel biennio 2004-05). Non si conosce con precisione il numero delle nascite prima del 1998, però tenendo conto dell'evoluzione del fenomeno migratorio è possibile supporre che il totale dei nascituri non può aver superato le 50.000 unità. Per tanto, dei 600.000 alunni stranieri iscritti nell'anno scolastico 2006-07 solo un terzo è nato nel paese. Ciò vuol dire che nella scuola sono presenti almeno due "tipologie" di alunni di origine straniera: i bambini nati nei paesi di origine dei genitori e venuti in Spagna in seguito ai ricongiungimenti familiari (questo gruppo è molto variegato, si differenzia notevolmente in base all'età di arrivo nel paese, per ovvie ragioni sono diverse le condizioni di un bambino che è venuto a un anno, tre o dieci) e i bambini nati in Spagna (per la legge questi bambini sono a tutti gli effetti cittadini spagnoli). La presenza di quest'ultimo gruppo ha inciso fortemente sull'innalzamento del tasso di natalità nazionale, si è passati dal 4,2% del 1998 al 15,1% del 2005, durante questi sette anni il 10% delle nascite registrate furono da parte di donne straniere.

La provenienza geografica delle madri straniere è cambiata parallelamente all'incorporazione dei nuovi flussi migratori. Nel 2005 il 26% dei bambini nati da madri straniere erano figli di donne marocchine, seguivano a lunga distanza le francesi, le portoghesi, le tedesche, le domenicane e le peruviane (3-4% per ciascun gruppo). Le donne marocchine mantengono ancora la prima posizione, ma con una percentuale più bassa rispetto al '98 (20,8%), a seguire le ecuadoriane (questo gruppo ha registrato una crescita del tasso di natalità vertiginoso, si è passati dal 4,9% del 1999 al 14% del 2005), le rumene (9,8%), le colombiane (7%), le boliviane, le cinesi (4%) e infine le argentine (3%).

Tab. 3. Tasso di natalità registrato da madri stranieri (suddivisi per nazionalità)

Nacimientos y fecundidad de las madres extranjeras, según nacionalidad (2005)

	Mujeres de 15 a 49 años	Nacimientos	Fecundidad(*)
Todas	11.450.030	466.371	*4,1*
Españolas	**10.109.683**	**396.112**	***3,9***
Extranjeras	**1.340.347**	**70.259**	***5,2***
Ecuador	179.061	9.950	*5,6*
Rumania	154.316	6.903	*4,5*
Marruecos	128.646	14.592	*11,3*
Colombia	115.798	5.006	*4,3*
Bolivia	64.520	2.995	*4,6*
Reino Unido	50.977	1.576	*3,1*
Argentina	49.331	2.341	*4,7*
Perú	38.724	1.526	*3,9*
Brasil	38.557	1.454	*3,8*
China	35.297	2.777	*7,9*
Bulgaria	34.540	1.127	*3,3*
Alemania	32.848	828	*2,5*
Italia	30.549	958	*3,1*
R. Dominicana	28.654	1.021	*3,6*
Francia	27.458	1.102	*4,0*
Ucrania	26.894	900	*3,3*
Portugal	22.305	811	*3,6*
Venezuela	21.505	795	*3,7*
Rusia	20.242	958	*4,7*
Cuba	17.897	754	*4,2*

Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?*, CECA, 2008, p. 45.

Nei dati sopra riportati è stato preso in considerazione solo il numero dei figli nati da madre straniera, in realtà la situazione è più complessa, è possibile distinguere altri tre sottogruppi:

a) i figli che hanno entrambi i genitori stranieri (11,5%);

b) i figli che hanno la madre straniera e il padre spagnolo (3,6%);

c) i figli che hanno la madre spagnola e il padre straniero (3,6%).

Sommando questi dati la percentuale dei neonati che hanno almeno un genitore straniero risulta più alta, è pari al 18%: il 12% è nato da coppie di straniere e il 6% da coppie miste. Quest'ultima percentuale, seppure minoritaria, è molto interessante perché è un indicatore molto importante dell'"integrazione" dei migranti nella società d'accoglienza.

3.4 Le politiche migratorie in Spagna

In questo ultimo decennio, come si è visto nel precedente paragrafo, la Spagna è diventata in una delle principali mete dei flussi migratori internazionali. Questo repentino cambiamento ha obbligato il paese a confrontarsi con una nuova realtà sociale: la cospicua presenza di lavoratori stranieri nel territorio nazionale.

Una delle prime questioni che il governo ha dovuto affrontare è stata la regolarizzazione e la gestione dei nuovi flussi migratori, per adempiere a questo scopo negli ultimi trenta anni sono state emanate una serie di leggi specifiche sul tema dell'immigrazione.

La prima legge in materia di immigrazione (*Ley organica 7/85, "Situacion nacional de empleo"*) risale al 1985. Secondo questa normativa un extracomunitario poteva ottenere un contratto di lavoro regolare solo nei settori occupazionali che non erano coperti dalla manodopera locale (autoctoni o immigrati residenti), ciò significava che gli unici posti di lavoro a cui poteva ambire erano quelli che gli autoctoni rifiutavano perché ritenuti troppo duri, pericolosi o malpagati (le famose tre D: *Dirty, Dangerous and Demeaning o Difficult*).

Da quanto detto risulta evidente che i lavoratori alloctoni erano considerati dal governo spagnolo semplicemente come una "macchina da lavoro" a basso prezzo, da usare solo in caso di bisogno; non a caso nel testo legislativo non veniva presa in considerazione nessun altra dimensione (sociale, formativa, eccetera) oltre che quella lavorativa. Per la legge spagnola l'immigrato esisteva esclusivamente come "prestatore d'opera": "*los ciudadanos de paises tercero son contemplados como un ejercito de reserva laboral, movilizable solo con las medida y en el momento que lo requiera*"[183].

Nel 1993, con il crescere del fenomeno migratorio, i criteri che regolamentavano l'accesso in Spagna dei lavoratori extracomunitari divennero sempre più selettivi e restrittivi: fu introdotto il concetto di "quote" migratorie annuali (*contingentes laborales anuales*) e furono ridotte drasticamente le possibilità di entrare legalmente nel paese. Fino al 1997 un immigrato irregolare poteva ottenere un permesso di lavoro tramite il "regimen general", un meccanismo giuridico che consentiva al datore di lavoro di assumere uno straniero anche se non aveva un permesso di soggiorno valido (una figura molto simile a quella dello *Sponsor* in Italia). Dopo il '97 questa possibilità fu abolita, l'unica via d'accesso per entrare legalmente nel paese divenne il sistema delle quote migratorie. Ogni anno il governo stabiliva, a seconda dei bisogni e delle necessità del mercato di lavoro nazionale, il numero degli extracomunitari che potevano ottenere un permesso di lavoro. Questo

[183] Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?,* cit., p. 37.

sistema era gestito dai consolati che, seguendo le direttive del governo, contattavano i futuri migranti direttamente nel paese d'origine. Gli obiettivi di questa trafila erano controllare e "selezionare" gli immigrati ancora prima che entrassero nel territorio e combattere la clandestinità; in realtà questo meccanismo non ha fatto altro che incentivare l'economia "sommersa" (visto che era impossibile per gli immigrati presenti nel territorio ottenere un contratto di lavoro regolare, la maggior parte di loro fu costretta a lavorare in nero).

Nel 2004, con il cambio di governo, si è aperto nuovamente il dibattito politico sull'immigrazione, per la prima volta questa scottante questione non ha interessato solo i partiti politici, ma ha chiamato in causa anche *partners* non istituzionali: i sindacati, le cooperative sociali e le imprese. Nonostante l'eterogeneità delle voci coinvolte i risultati prodotti non si sono distanziati molto da quelli enunciati nella legge precedente (*ley de extranjeria de 2003)*. Il nuovo regolamento mantiene la "*Situacion nacional de empleo"* come criterio base per l'ammissione dei nuovi lavoratori immigrati. L'unica novità presente nel testo legislativo è che non si limita a descrivere esclusivamente le modalità d'accesso in Spagna per i nuovi immigrati (come avveniva nelle leggi precedenti), ma affronta anche il problema della "regolarizzazione" dei lavoratori "*sin papeles*" già presenti nel paese. Secondo questa legge l'immigrato ha a disposizione, per ottenere un permesso di lavoro legale, due canali distinti:

- i nuovi immigrati possono entrare legalmente nel paese attraverso i "contingentes laborales anuales" (quote migratorie) o i "permisos de temporada" (permessi stagionali). Anche se è stata ripristinata la via del "regimen general", il canale di reclutamento preferenziale resta la *contratation en origen* (gli immigranti che arrivano già con un permesso di lavoro).;
- gli immigrati che risiedono illegalmente nel paese possono "regolarizzare" la loro situazione in due modi, uno ciclico l'altro permanente:

  a) attraverso la "*normalizacion regular*"[184];

  b) attraverso "*el arraigo laborial*[185].

[184] È una procedura legislativa che consente agli immigrati, che ne fanno richiesta, di regolarizzare la propria situazione lavorativa. Questa procedura viene messa in atto *una tantum*; può essere richiesta solo dagli immigrati che sono in grado di dimostrare che lavorano in Spagna da un determinato periodo di tempo. In Spagna è stata realizzata tra febbraio e maggio 2005. Il corrispettivo italiano è la "sanatoria".

[185] *El arraigo laborial* è una procedura legale che consente all'immigrato irregolare di regolarizzare la propria posizione lavorativa. Per attivare questo tipo di procedura l'immigrato deve dimostrare di vivere nel paese da almeno due anni e di lavorare da uno. Per dimostrare il vincolo lavorativo è obbligato a denunciare il datore di lavoro (la filosofia di fondo è che la situazione di irregolarità non è dovuta alle leggi troppo ferree che non consentono al datore di lavoro di regolarizzare i lavoratori extracomunitari, ma alla "cattiva" volontà dell'impresario). Una volta che viene messa in moto la procedura si suppone che l'impiegato verrà

Il fatto che si inizia a trattare il tema della regolarizzazione dei lavoratori stranieri già presenti nel paese è un segno tangibile della presa di coscienza da parte del governo della reale dimensione del fenomeno migratorio in Spagna. Ammettere l'esistenza dei flussi migratori irregolari, implica anche la predisposizione di mezzi e risorse per regolarizzarli: "*Pero todo el edificio se construye a partir da la esistencia de puestos de trabajo formales: sin contrato no hay regularizacion. El problema es que buena parte de los inmigrantes trabajan en empleo sumergidos, que, por definicion, no permette acceder a un contrato de trabajo (instrumento imprescindibile para la regolarizacion de los ya afincados en Espana) ni a la formacion de una domanda de trabajo formal (que pudiera ser canalizada a travez de los contigentes annuales)*[186] .

Un altro importante tema, affrontato dal governo in questi ultimi venti anni, è stato l'iter legislativo relativo alla scolarizzazione dei figli degli immigrati.

La costituzione spagnola del 1978, in linea con la normativa internazionale (l'Accordo di New York del 1966, gli orientamenti del Convegno dei Diritti dei Bambini del 1989 e le direttive del Consiglio d'Europa), definisce i diritti e i doveri fondamentali degli spagnoli e degli stranieri su uno stesso piano di uguaglianza di fronte alla legge. Questa equipollenza sancisce, a livello formale, il diritto dei figli degli immigrati di ricevere le stesse opportunità formative riservate agli autoctoni.

Il primo testo legislativo che tratta in modo esplicito il tema della scolarizzazione degli alunni stranieri, riconoscendone il diritto all'educazione e alla libertà di insegnamento (come previsto dalla Costituzione), è *Ley Organica del Derecho a la Educacion* (LODE), promulgata nel 1985. In questa normativa sono trattate quattro importanti questioni relative al tema dell'educazione degli studenti stranieri:

1) sono stabiliti i criteri per il riconoscimento dei titoli di studio superiori ottenuti all'estero;
2) viene garantito, ai rifugiati politici e ai loro discendenti di primo grado, il diritto all'insegnamento elementare nelle stesse condizioni del paese di accoglienza (in accordo con i dettami della Convenzione di Ginevra del 1951);
3) si riconosce, tra i fini dell'attività educativa, un posto di primo piano "allo sviluppo della formazione per la pace, la cooperazione e la solidarietà tra i popoli[187]"; questi temi costituiranno la base di tutti i futuri progetti di educazione interculturale.;

---

regolarizzato automaticamente. Nella maggioranza dei casi però ciò non avviene, il rischio di licenziamento è altissimo (è difficile che il datore di lavoro assuma il dipendente che lo ha denunciato e costretto a pagare una multa salata)

[186] Ivi, p. 38

[187] Campani, *L'educazione interculturale nei sistemi educativi nordamericani ed europei*, Università degli Studi Roma Tre, Roma, 2007, p. 135.

4) si tutela, per quanto concerne l'educazione religiosa, la libertà di culto: "i genitori o i tutori sono liberi di scegliere per i propri figli la formazione che più si accorda con le proprie convinzioni[188]". Il riconoscimento di questo diritto ha segnato un importante passo in avanti nella storia del sistema educativo spagnolo perché ha posto le basi per l'eliminazione di qualsiasi forma di discriminazione determinata da "ragioni ideologiche, religiose, sociali, morali, di razza… o di nascita[189]"nell'ammissione degli allievi nella scuola pubblica;

La normativa successiva, *Ley de Ordenaciòn General del Sistema Educativo* (LOGSE), promulgata nel 1990, ha introdotto due novità molto importanti che hanno gettato le basi per la Riforma scolastica del 2000:

- l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni;
- l'istituzione di un unico percorso liceale fino all'Università, affiancato da un percorso di formazione professionale.

Questa legge ha avuto, inoltre, il merito di introdurre nel dibattito legislativo i temi dell'educazione degli adulti e dell'educazione compensatoria.

Rispetto al tema dell'educazione degli adulti la legge garantisce a tutti i lavoratori o aspiranti tali la possibilità, in qualsiasi fase della vita, di "acquisire, attualizzare, completare o ampliare le proprie conoscenze e attitudini attraverso processi formativi che consentano un reale sviluppo personale e professionale"[190]. Questo tipo di formazione si rivolge naturalmente anche ai lavoratori stranieri che necessitano di una formazione in grado di facilitare il loro ingresso nel mercato lavorativo. Questa formazione deve avvenire in modo tale da essere "rispettosa della identità culturale e permettere (agli allievi) di collocarsi nel tessuto sociale di accoglienza, mediante un esercizio di riconoscimento reciproco". Risulta evidente che l'obiettivo prioritario di tale formazione è favorire l'inserimento socio-lavorativo degli immigrati, nel completo rispetto della cultura di appartenenza. L'attuazione di questo obiettivo richiede la messa in atto di processi educativi capaci di arginare le mancanze formative dei lavoratori adulti e potenziare le loro capacità di interazione con il contesto sociale: "i poteri pubblici si occuperanno di preferenza di quei gruppi o settori sociali con carenza o necessità di formazione di base o con difficoltà nel loro inserimento lavorativo".

Questo orientamento ha trovato terreno fertile anche nel campo scolastico. La scuola, secondo i dettami della LOGSE e della Costituzione, ha il compito di combattere il rischio

[188] Ivi.
[189] Ivi.
[190] Ivi.

di marginalizzazione degli studenti che presentano problemi nel percorso di apprendimento e appartengono a classi sociali svantaggiate. Per raggiungere questo obiettivo la scuola deve riservare a questi alunni "attenzioni speciali" tese ad eliminare o ridurre lo svantaggio iniziale: percorsi formativi individualizzati, corsi di recupero, insegnanti di sostegno, eccetera. In questo contesto nasce l'educazione compensatoria.

La filosofia di fondo che guida le iniziative "compensatorie" è rintracciabile nel "principio di giustizia" enunciato da John Rawls. Secondo il filosofo americano la giustizia non consiste nella mera spartizione del "bene comune" in parti uguali, ma nel dare a tutti le stesse opportunità; ciò implica nella maggior parte dei casi "dare" di più a chi ha di meno. L'obiettivo di questa spartizione "non equa" è colmare lo svantaggio iniziale dovuto a fattori indipendenti dalla volontà del soggetto (economici, culturali, sociali, geografici, eccetera), in modo da poter consentire a tutti di raggiungere gli stessi risultati o almeno di essere nelle condizioni migliori per poterlo fare. Questo criterio guida emerge chiaramente nel testo legislativo nelle seguenti parole: "le politiche dell'educazione compensatoria rinforzeranno l'azione del sistema educativo, in modo da evitare le diseguaglianze derivate dai fattori sociali, economici, culturali, geografici, etnici o di altra indole"[191].

La suddetta norma prevede inoltre il decentramento regionale delle competenze; in campo educativo ciò si riflette nella libertà riconosciuta ad ogni comunità di progettare dei programmi di educazione compensatoria specifici per il proprio ambito territoriale, questa autonomia consente agli esperti di formazione di tarare le attività educative in base ai bisogni e alle carenze del *target* a cui si rivolge. Questa libertà progettuale acquista ancora più importanza e "utilità" nei contesti multiculturali, dove le variabili in gioco sono moltissime. Il numero, la nazionalità, l'età e le condizioni socio-economiche degli immigrati, come si è visto nel precedente paragrafo, variano notevolmente a seconda della comunità autonoma in questione (ad esempio: nelle Isole Baleari la maggioranza dei residenti stranieri è costituita da pensionati tedeschi mentre in Almeria la maggior parte degli stranieri è rappresentata da giovani magrebini), ciò implica che ogni comunità rappresenta un caso a sé e necessità di interventi mirati a risolvere i problemi specifici di quel contesto (una politica centralizzata non potrebbe tenere in considerazione queste diverse varianti sociali).

Le comunità autonome possono avvalersi nella progettazione delle attività compensatorie ideate per le minoranze etniche del seguente testo di riferimento: "*Proyectos de Compensasion Educativa de E.G.B.*". Questo progetto, elaborato nel 1990, dal Ministero

[191] Ivi.

dell'Educazione e della Scienza, stabilisce gli orientamenti fondamentali per l'integrazione delle minoranze etniche nella società spagnola. È possibile individuare nel testo quattro punti salienti che contraddistinguono questo tipo di azione formativa:

1) la scuola deve predisporre le risorse umane, formali e materiali necessarie a favorire un reale processo di "integrazione" degli allievi di origine straniera nel sistema educativo;
2) integrare non vuol dire assimilare. Il processo educativo deve svolgersi nel pieno rispetto dell'identità plurima del soggetto.
3) il piano curriculare deve promuovere condotte ed atteggiamenti in grado di sviluppare le abilità sociali di base, aumentare l'autostima, incentivare l'autonomia e la partecipazione del soggetto alla vita scolastica,
4) il programma scolastico deve contemplare anche la presenza di contenuti inerenti alle culture minoritarie, in modo da favorire e facilitare la conoscenza e la comprensione tra i membri delle diverse "culture".

Nel 1995 è stata varata una nuova legge in campo educativo, denominata: *Ley Organica de la Partecipaciòn, la Evaluaciòn y el Gobierno de los centros escolasres (Lopeg)*. Nel 2002 questa legge è stata soppiantata dalla *Ley Organica de Calidad de la Educaciòn (Loce)*, promossa dal governo di J.M Aznar. Questa legge ha dato adito a numerose discussioni in ambito politico ed educativo, è stata definita da molti una controriforma in quanto:

1) estendeva la scuola materna dal livello *prescolar* (3-5 anni) al livello *asitencial* (0-3 anni);
2) istituiva dei finanziamenti a favore delle scuole private;
3) prevedeva a 14 anni la canalizzazione forzata degli alunni su tre percorsi (pre-liceale, pre-professionale, pre-lavorativo) in base ai risultati scolastici;
4) stabiliva la bocciatura obbligatoria con due sole insufficienze;
5) introduceva un esame finale nel percorso liceale senza togliere gli esami di ammissione all'Università.

Questi provvedimenti sono stati in parte attenuati o aboliti in corso d'opera. Alla fine del percorso legislativo la nuova legge, denominata *Ley Organica de Educacion (Loe)*, risulta essere una sintesi delle tre leggi precedenti, i principi fondamentali a cui si ispira sono quelli contenuti nella *Lode* del 1985.

3.5 Gli studenti di origine straniera in Spagna

Chi sono gli studenti di origine straniera? Quanti sono? Quali sono i loro principali paesi di origine? Che tipologie di scuole frequentano? Che risultati scolastici ottengono? Rispondere a questi ed altri quesiti è l'obiettivo che si pone il presente paragrafo.

Molte volte nella letteratura scientifica e nei dibattiti politico-pedagogici si parla degli alunni di origine straniera in modo vago o generico come se si trattasse di un collettivo omogeneo e statico, in realtà questi giovani formano un universo variegato e complesso, difficilmente etichettabile sotto una unica nomenclatura.

Per poter comprendere questo universo così eterogeneo è necessario "spezzettarlo", prendere in esame uno per uno i principali elementi che lo compongono e lo differenziano.

Nel presente paragrafo saranno trattate in modo separato e distinto le seguenti caratteristiche del collettivo migrante:

a) l'incidenza degli allievi stranieri nei diversi livelli scolastici;
b) la distribuzione regionale;
c) i paesi di origine;
d) la questioni di genere;
e) la presenza degli allievi stranieri nelle scuole pubbliche e private.

a) L'incidenza degli allievi stranieri nei diversi livelli scolastici

Gli alunni presenti nel sistema educativo non universitario nell'anno scolastico 2006-07 sono stati 608.040, pari a circa l'8% della popolazione scolastica complessiva.

Tab. 4. Iscritti a corsi parauniversitari. Spagnoli e stranieri

Matrícula en enseñanzas no universitarias. Españoles y extranjeros

(Evolución cursos 1991-92 / 2006-07)

Curso	*Españoles*	*Extranjeros*	*Total*	*% extranjeros*
1991-1992	8.601.500	36.661	8.638.161	0,4
1992-1993	8.474.611	43.845	8.518.456	0,5
1993-1994	8.400.964	50.076	8.451.040	0,6
1994-1995	8.211.671	53.213	8.264.884	0,6
1995-1996	8.036.069	57.406	8.093.475	0,7
1996-1997	7.867.356	62.707	7.930.063	0,8
1997-1998	7.666.048	72.363	7.738.411	0,9
1998-1999	7.496.107	80.687	7.576.794	1,1
1999-2000	7.338.971	107.301	7.446.272	1,4
2000-2001	7.217.827	141.868	7.359.695	1,9
2001-2002	7.091.316	207.252	7.298.568	2,8
2002-2003	7.098.099	309.058	7.407.157	4,2
2003-2004	7.079.144	402.116	7.481.260	5,4
2004-2005	7.107.976	460.518	7.568.494	6,1
2005-2006	7.110.009	530.954	7.640.963	6,9
2006-2007	7.168.740	608.040	7.776.780	7,8
Var. 91-92/06-07	-1.432.760	571.379	-861.381	---
% variación	-16,7	1.558,5	-10,0	---

Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?*, CECA, 2008, p. 45.

Osservando la tabella n. 6 ciò che più stupisce è la crescita esponenziale di questo collettivo in un lasso di tempo relativamente breve; in meno di sei anni (2001-2007) si è passati da 40.000 a 600.000 iscritti stranieri.

Questi studenti non sono presenti in modo uniforme in tutti i gradi del sistema scolastico, ma si concentrano in determinati livelli. Prima di analizzare le caratteristiche di questa distribuzione disomogenea è opportuno, per motivi di chiarezza espositiva, descrivere a grandi linee il sistema scolastico spagnolo. Quest'ultimo si articola in tre macro-livelli:

1) Livello base:

a) scuola infantile, va dai 0 ai 5 anni (non è obbligatoria);

b) scuola primaria, va dai 6 agli 11 anni (è obbligatoria);

c) scuola secondaria obbligatoria (ESO), va dai 12 ai 15 anni.

2) Post obbligatorio:

a) *Bachillerato*[192], va dai 16 ai 17 anni;

b) Formazione professionale di grado medio, va dai 16 ai 17 anni;

c) Formazione professionale di grado superiore (si accede con il titolo di *bachillerato* o superando appositi esami di ammissione).

3) Educazione speciale:

a) Insegnamenti di "*regimen especial*" (arte, lingue, sport);

b) Educazione speciale, riservata agli alunni con disturbi psichici, fisici o sensoriali o con gravi problemi di condotta. Questo tipo di educazione può essere svolta in centri specifici o all'interno delle scuole statali con l'ausilio di personale specializzato (insegnanti di sostegno);

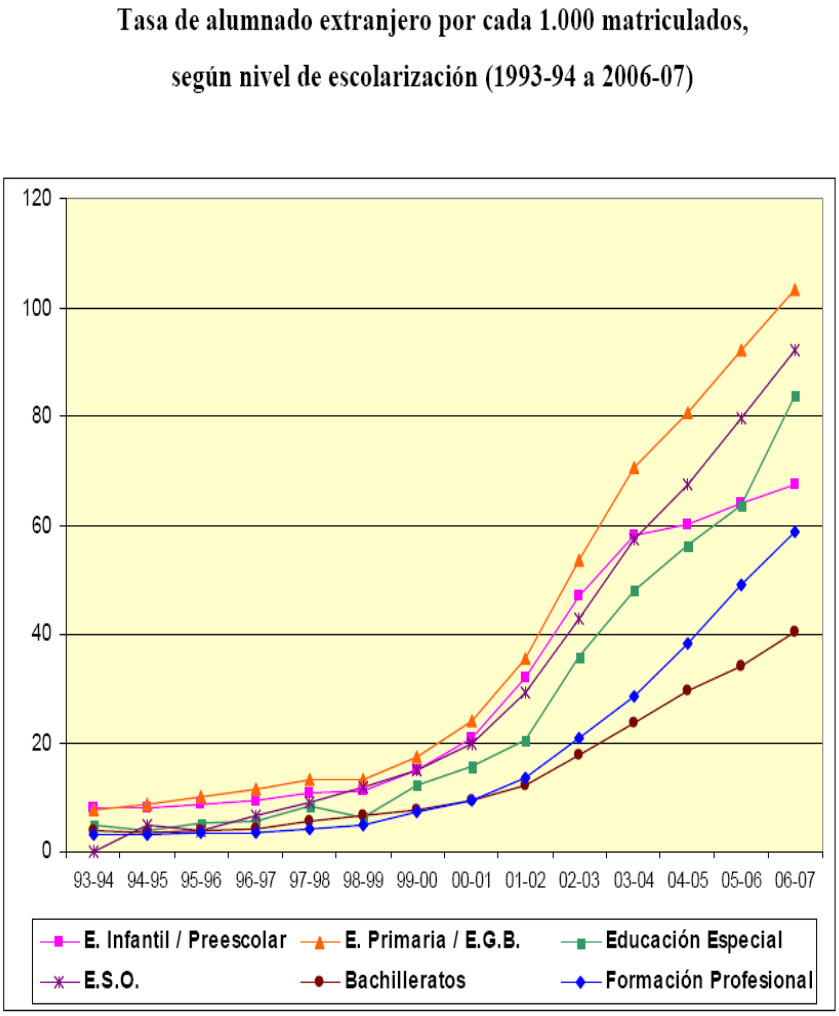
c) Programmi di Garanzia sociale, riservati agli allievi che non hanno completato l'ESO.

La maggior parte degli allievi stranieri si situa nel primo macro livello (livello base), il 10,3% frequenta la scuola primaria e il 9,2% frequenta l'ESO, percentuali minori sono presenti negli altri macro livelli: il 6,8% frequenta la scuola infantile, 5,9% la formazione professionale e solo il 4% il *bachillerato.*

Analizzando queste percentuali risulta evidente che solo una minoranza degli alunni stranieri proseguirà gli studi al di là dell'ESO. Questo dato è ulteriormente confermato dal cospicuo numero di alunni stranieri iscritti nei programmi di Garanzia Sociale (di gran lunga maggiore rispetto alla percentuale degli alunni autoctoni, iscritti prevalentemente al *bachillerato*).

[192] Corrisponde grosso modo al ginnasio italiano.

Grafico 5. Presenza degli alunni stranieri ogni 1.000 immatricolati



Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña plural e intercultural?, CECA, 2008, p. 77.

b) Distribuzione regionale

Gli alunni stranieri non sono presenti nelle stesse percentuali in tutte le aree del paese, l'incidenza maggiore si registra presso le Baleari, Rioja e Madrid (13-14%), seguono ad una certa distanza la Catalunya**,** la Comunità Valenciana e Murcia (11%). Percentuali minori al 5% sono registrate in Asturia, nei Paesi Baschi, in Andalusia, in Galicia ed in Estremadura. In numeri assoluti le comunità autonome che accolgono più alunni stranieri sono: la Catalugna e la Comunità di Madrid (21% a testa), seguono la Comunità Valenciana con il 14% e l'Andalusia con il 12%, queste quattro regioni riuniscono i due terzi degli alunni stranieri presenti in Spagna.

c) I paesi di origine

Quasi la metà degli studenti stranieri è figlio di genitori provenienti dall'America Latina (eccetto il Brasile, sono tutti paesi di lingua spagnola ed ex colonie), il 27% dall'Europa, il 20% dall'Africa e solo il 5% dall'Asia. Le nazionalità più numerose sono: gli ecuadoriani e i marocchini con circa 80.000 alunni per comunità (rappresentano il 15% degli alunni alloctoni), seguono i colombiani e i rumeni (40.00, pari all'8%), poi gli argentini (25.000, 5%), i britannici (20.000 , 4%) e infine i cinesi, i bulgari e i boliviani con 10.000 presenze cadauno. Si posizionano agli ultimi posti, con meno di 5.000 alunni a testa, 11 nazionalità: i domenicani, i venezuelani, i tedeschi, gli italiani, gli ucraini, i francesi, gli uruguaiani, i brasiliani, i cileni, i russi e i portoghesi.

In questi ultimi anni si sta assistendo ad un vertiginoso aumento del numero degli alunni provenienti dall'America Latina, nell'anno scolastico 1999-2000 questo gruppo rappresentava solo il 26% degli allievi alloctoni, nel 2005-06 era pari al 48% dell'intera popolazione. Sta invece diminuendo progressivamente la presenza degli africani (dal 30% al 20%), degli Europei (dal 34% al 27%) e quella degli asiatici (dal 7% al 5%).

Ogni gruppo nazionale nominato presenta delle peculiarità proprie, questa estrema varietà di origini pone alla scuola numerosi problemi organizzativi. Gli insegnanti si trovano ad interagire quotidianamente con un pubblico scolastico molto variegato che presenta difficoltà e punti di forza estremamente diversi; queste differenze devono essere tenute in debita considerazione durante la strutturazione di attività didattiche e di sostegno, ad esempio nella progettazione di un laboratorio linguistico destinato agli alunni alloctoni bisogna tener conto dei differenti livelli di partenza e delle diverse tipologie di problemi sperimentati dagli studenti latino americani o dagli studenti rumeni o russi (numerose ricerche mostrano che anche il collettivo dei latino-americani incontra nel percorso scolastico delle difficoltà linguistiche dovute alle differenze di sintassi e grammaticali presenti nello spagnolo parlato nel paese di origine rispetto al castigliano ufficiale)

d) La questione di genere

La distribuzione per sesso degli alunni non spagnoli è abbastanza bilanciata, in generale le bambine sono presenti quasi nello stesso numero dei maschi (49,5%). Questa distribuzione omogenea non caratterizza però tutti i gruppi nazionali, ad esempio le bambine di origine africana sono di meno rispetto all'altro sesso (46,2%, a.s. 2005-06), mentre le latino-americane rappresentano la maggioranza (52%). Per quanto riguarda gli europei la situazione appare più equilibrata, l'ago della bilancia pende invece a favore del genere

maschile nel caso degli asiatici. Secondo una recente ricerca questa differente concentrazione dei due sessi nella scuola rispecchia le condizioni socio-culturali presenti nella comunità in questione, se in un determinato gruppo sono gli uomini ad avere un titolo di studio più alto rispetto alle donne, questo avverrà anche per i loro figli (naturalmente vale anche il contrario).

È interessante notare anche come cambia la distribuzione dei due sessi nei diversi livelli scolastici. La presenza del genere femminile è minoritaria nella scuola infantile e primaria (48%) e nella scuola obbligatoria (40%), però diventa maggioritaria nella scuola secondaria non obbligatoria (il 40% è iscritto alla formazione professionale e i 60% al *bachillerato*). Da questi dati risulta evidente che in tutti i gruppi nazionali sono le donne quelle che continuano gli studi fuori dalla fascia obbligatoria.

Tab. 5. Percentuale di donne immatricolate

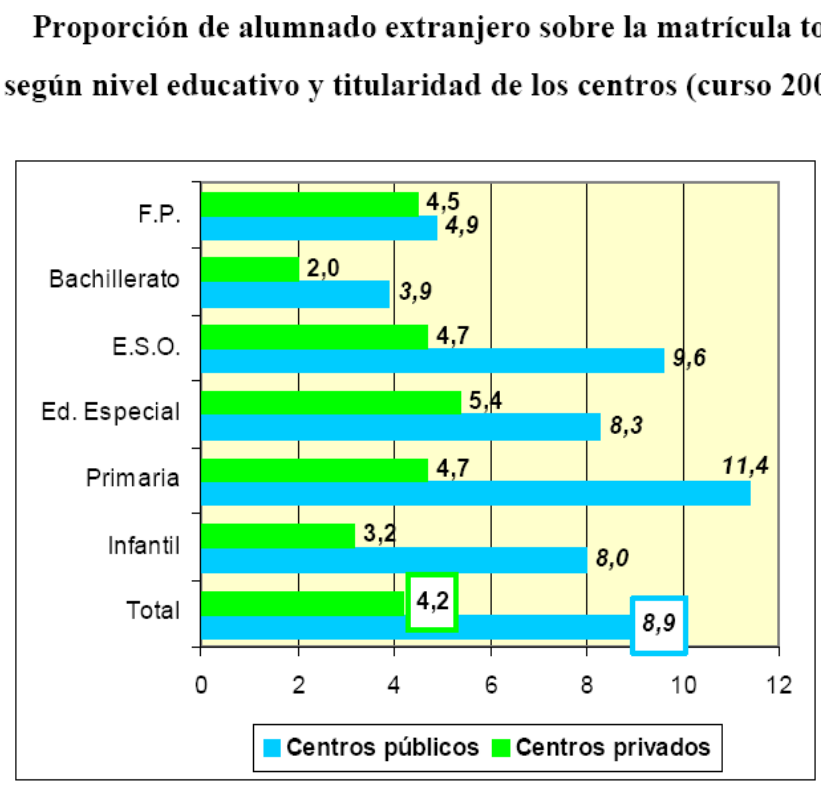
Porcentaje de mujeres matriculadas, según procedencia del alumnado y nivel educativo (curso 2005-06)

Origen	TOTAL	Infantil	Primaria	E.S.O.	Bachilleratos	F.P.
A. Central	52,0	49,4	48,7	53,3	64,8	60,4
U.E. 25	50,9	49,3	49,2	49,9	58,3	53,1
Resto Europa	50,4	48,6	48,2	50,3	65,7	57,0
A. del Sur	50,0	48,7	48,6	50,0	58,6	56,4
TODOS	**49,5**	**48,6**	**48,3**	**49,0**	**59,6**	**53,9**
Asia	49,0	56,2	46,8	45,1	54,7	51,8
África	46,2	46,7	47,4	44,9	59,0	44,1

Fonte: Collettivo IOE, Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?, CECA, 2008, p. 81.

d) La presenza degli studenti stranieri nella scuola pubblica e privata

Grafico 6. Proporzioni del collettivo degli allievi stranieri rispetto la popolazione scolastica totale



Fonte: Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultu*ral?, CECA, 2008, p. 82.

Osservando il grafico n. 6 è possibile dedurre che la maggioranza degli alunni spagnoli e stranieri (66,1% i primi, 82,5% i secondi) è iscritta nelle scuole pubbliche. Con il passare degli anni però sta diventando sempre più evidente la tendenza degli autoctoni a trasferirsi negli istituti privati o *concertados* (una scuola privata che riceve fondi pubblici, in Italia corrisponde grosso modo alla scuola paritaria), mentre la maggioranza degli stranieri continua a scegliere (probabilmente per motivi economici e politiche di accoglienza) gli istituti pubblici.

La scelta tra scuola pubblica o privata cambia a seconda delle comunità prese in esame. La quasi totalità degli alunni stranieri a Melilla, Ceuta e Estremadura frequenta le scuole pubbliche (una realtà simile è presente anche nella Comunità di Valencia, in Castilla la Mancha, nelle Canarie e in Murcia). Mentre nei Paesi Baschi, Cantabria, Madrid, Castilla Leon e la Rioja circa un terzo degli alunni non spagnoli frequentano centri privati. Questa discordanza non ha una spiegazione univoca, esistono diversi fattori che la determinano,

solo per citarne alcuni: l'offerta formativa, le politiche d'accoglienza messe in atto dai vari centri educativi, la nazionalità di provenienza dell'alunno e la situazione economica della famiglia.

Se riuniamo tutte le caratteristiche sopradescritte ci si rende subito conto della complessità e varietà dell'universo in questione. Un'unica definizione non può includere le differenze che contraddistinguono il variegato "mondo degli alunni stranieri". Un peso determinante è svolto sia dal contesto sociale del paese di origine dei migranti sia dalla realtà sociale della comunità di accoglienza. Non bisogna poi dimenticare che ogni persona è il frutto di una somma di appartenenze che si combinano in ogni essere umano in modo unico e irrepetibile[193]. Tra queste appartenenze quella "nazionale" è solo una delle tante, per questo motivo non può essere eletta come unica chiave di lettura del comportamento e della psiche di una persona.

3.6 La prospettiva interculturale nella scuola spagnola

La presenza sempre più cospicua degli studenti di origine straniera tra i banchi di scuola impone una revisione del sistema educativo in prospettiva interculturale.

Come si è visto nel precedente paragrafo le prime iniziative specifiche rivolte a questo nuovo pubblico nascono a fine anni Ottanta, sono principalmente attività di tipo "compensatorio" concernenti l'apprendimento e l'acquisizione della lingua spagnola. All'epoca si riteneva che il problema linguistico fosse l'unico "scoglio" da superare per ottenere l'inserimento scolastico degli allievi stranieri, le ricerche successive hanno però ridimensionato l'importanza di questo fattore.

La competenza linguistica ricopre sicuramente un ruolo di primo piano nel processo di formazione degli allievi stranieri (la lingua è il veicolo comunicativo per eccellenza, nessuna "integrazione" può avvenire senza di essa) ma non è l'unico fattore determinante, esistono anche altre dimensioni che influiscono parimenti sul successo scolastico e, più in generale, sul processo di "inserimento" del collettivo migrante nella società di accoglienza. Questo dato è ulteriormente confermato dall'alta percentuale di insuccesso scolastico registrato sia tra gli studenti stranieri che padroneggiano la lingua spagnola sia tra le seconde generazioni (ovvero i figli dei migranti che sono nati in Spagna), questo gruppo per ovvie ragioni non presenta nessun tipo di difficoltà linguistica, in molti casi lo

[193] Maalouf A., *L'identità*, già cit., 2001.

spagnolo è la lingua madre e per altro l'unica che si parla correttamente. Da ciò si può dedurre che la competenza linguistica, da sola, non è in grado di spiegare l'insuccesso scolastico sperimentato da questi giovani, entrano in gioco anche altre variabili (sociali, economiche, affettive, culturali, identitarie) che devono essere tenute in debita considerazione nel momento in cui si studiano questo tipo di processi sociali.

Negli ultimi dieci anni si è verificato nel dibattito pedagogico relativo alle minoranze etniche un progressivo spostamento di interesse dalla "pedagogia compensatoria" all' "educazione interculturale", questo passaggio è avvenuto attraverso la costruzione e il superamento di numerosi "gradini" intermedi, come la formazione alla pace, alla cooperazione, alla solidarietà.

La filosofia di fondo di questi due concetti di educazione (compensatoria e interculturale) è per alcuni aspetti antitetica.

● La pedagogia compensatoria prevede degli interventi mirati a compensare le carenze di un determinato gruppo, nel nostro caso gli studenti di origine straniera. Questo comporta la messa in atto di una serie di attività tese a rinforzare l'autostima del soggetto, le competenze linguistiche, l'elasticità mentale che consente ai soggetti di passare con disinvoltura da un contesto di riferimento culturale (quello del paese di origine) all'altro (quello del paese ospitante o addirittura di un terzo paese), l'identità personale, eccetera. Queste attività, di per sé ottime, sono destinate esclusivamente ad un gruppo specifico, non coinvolgono l'intera classe, ma solo chi rientra in una determinata categoria. In base a queste caratteristiche l'educazione compensatoria può essere etichettata come una "branca" dell'educazione speciale.

● L'educazione interculturale si differenzia dalla pedagogia compensatoria in quanto non si rivolge ad un gruppo specifico, ma a tutti gli allievi: alloctoni e autoctoni. Non è una materia da insegnare o un'attività specifica, ma è una competenza trasversale che deve pervadere tutti i campi del sapere, rimodellandoli in chiave interculturale. Svolgere una attività interculturale vuol dire promuovere uno scambio paritario fra tutti i membri della classe, incentivare la partecipazione, l'interazione, la comunicazione, la conoscenza reciproca e la negoziazione dei saperi fra tutti i partecipanti, nessuno escluso.

T. Aguado Odina (Docente di Pedagogia dell'Università Nazionale a Distanza di Madrid, UNED) definisce la pedagogia interculturale come "*la reflexion sobre la educacìon, entendida como elaboracion cultural, y basada en la valoricacion de la diversidad cultural. Promuove praticas educativa dirigids a todos y cada uno de los membro de la sociedad en su cojunto. Promueve un modelo de analisis y de actuacìon que afecta a todas*

las dimensiones del proceso educativos. Se trata de lograr la igualidad de oportunidades (entendida como oportunidades de eleccion y de acesso a recursos sociales, economicos y educativos), la superacion del macis o/y la aquisicion de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo de referenzia"[194].

Prima di approfondire le caratteristiche e le finalità della pedagogia interculturale è opportuno delineare a grandi linee i passaggi chiave che hanno portato alla nascita di questo tipo di azione educativa in Spagna.

I primi testi in cui compare il termine "*educacion intercultural*" risalgono grosso modo ai primi anni Novanta, due titoli emblematici sono: *Educacion intercultural: la Europa sin frontiera* (pubblicato nel 1992) e *Educacion intercultural en la prospectiva de un Europa unida* (pubblicato nel 1992); in entrambi i titoli è esplicito il riferimento alla dimensione europea come ambito di studio privilegiato della pedagogia interculturale.[195]

La presenza di un mercato unico, la libera circolazione dei lavoratori tra i paesi della Comunità Europea spinge il paese ad interrogarsi sull'importanza di una educazione interculturale capace di dotare lo studente di strategie che gli consentiranno di competere con i vicini europei per la conquista di un posto lavoro che, in futuro, non sarà necessariamente in Spagna, ma potrebbe essere anche nei paesi comunitari. A tal fine è necessario preparare gli studenti non solo dal punto di vista linguistico, ma anche da quello "multiculturale", ovvero bisogna favorire negli alunni l'acquisizione di competenze trasversali che consentiranno loro di muoversi con disinvoltura in contesti socio-culturali diversi dal proprio: "*Se trata pues de una educacion multicultural para poder competir"*[196],

Il termine *educacion intercultural* negli anni Novanta inizia ad essere presente anche nei programmi dei più importanti congressi di pedagogia e diventa argomento di discussione tra i pedagogisti, gli antropologi, i sociologi e gli esperti del settore socio-educativo, particolarmente rilevanti in tal senso sono stati i tre seguenti congressi:

- il Congresso di Ceuta (1991);
- il Congresso di Salamanca (1992):
- il Congresso di Sitges (1990).

a) Il Congresso di Ceuta

[194] Aguado Odina T., *Pedagogia intercultural,* Mc Graw Hill, Madrid, 2003, p. 62.
[195] La Spagna all'epoca aveva aderito all'U.E. solo da alcuni anni, dal 1986.
[196] Garcia Castaño J., Granados Martinez A., Garcia Cano Torrico M., (a cura di) *Intercultural y educacion en la decada de los noventa: un analisis critico,* Universidad de Granada, Granada, 2000, p. 12.

Il Congresso di Ceuta, anche se non è stato il primo congresso in cui è stato trattato il tema dell'educazione interculturale, rappresenta la prima grande riunione di pedagogisti ad aver ambito ad una dimensione internazionale (erano presenti E. Gelpi, M de Beauvais, eccetera). In questo congresso si stabilì, in modo generico, la differenza tra il termine "intercultura" e il termine "multicultura", con il primo si faceva riferimento al processo educativo, con il secondo si descriveva la nuova realtà sociale: la coesistenza di diverse "culture" in un medesimo territorio. In questa sede veniva inoltre affidato alla scuola il delicato compito di gestire la "diversità culturale" in modo da favorire un arricchimento reciproco di tutti gli studenti, spagnoli e non. In altre parole la presenza di studenti provenienti da differenti contesti socio-culturali rappresentava per la scuola spagnola un'occasione di incontro-scambio tra saperi diversi, questo dialogo "interculturale" risultava essere proficuo sia per l'alloctono che acquisiva conoscenze sulla "cultura" del paese ospitante sia per l'autoctono che entrava in contatto con codici culturali diversi dal proprio.

In questo congresso è stato discusso, per la prima volta, il tema delle "seconde generazioni": "*La incercion sociocultural de los inmigrantes suele hacerse segùn este proceso. La primera generacion (los padres trabajadores) permaneces totalmente arraigada en su culturde origen. Sus hijos (segunda generacìon) acuden a la escuela del pais y se asimilan a la cultura de éste; pero al mismo tiempo reciben en su hogar la socializacìon propia de pais originario, lo cual le sproduce una especie de esquizofrenia cultural. Esta segunda generacion es la que de un modo mas problematico tiene que enfrentarse con la situacìon multicultural y su consecuencias, En cambio, sus futuro hijos (tercera generacion) se hallaran ya pienamente integrados en el nuovo pais, en sentido tanto linguistico como cultural, social y profesional. Un ejemplo de esto ultimo lo vemos en Argentina actual, donde sus individuos adulto vienen de la procedencias mas diversa y, sin embargo, todas hablan en el mismo castellano con el dulce acento argentino y se hallan poseidos de un mismo sentimento nacional y hasta patriotico"*[197]. Questa descrizione mette in luce uno dei futuri *focus* di interesse delle ricerche socio-pedagogiche in Spagna: le problematiche identitarie dei giovani di seconda generazione.

Il tema della "doppia identità" è stato affrontato, in questo congresso, in modo piuttosto superficiale; nessuna relazione è stata corredata da una indagine empirica svolta nel territorio spagnolo, la maggioranza degli interventi si limitava a riportare i risultati degli studi americani che venivano traslati, senza alcun criterio, alla realtà spagnola (per molti

[197] Ivi, p. 14.

aspetti completamente diversa da quella americana, quindi non paragonabile), le tesi sostenute erano piuttosto vaghe.

Oltre agli aspetti sopraelencati è possibile riscontrare nei Rapporti del congresso altri limiti concettuali dovuti, probabilmente, alla novità delle tematiche trattate (gran parte di questi limiti saranno superati nel corso degli anni), in particolar modo sono interessanti tre punti:

a) confusione terminologica, i termini vengono usati in diverse accezioni a seconda del relatore, non esiste un lessico scientifico di riferimento;

b) diversi errori di tipo storico (ad esempio la confusione terminologica tra i termini *aculturacion* e *enculturacion*);

c) uso improprio del concetto di "diversità" associato all'idea di tolleranza piuttosto che a quella di riconoscimento ("*Mas que reconoscerla, parecedarce a entenderque hay que "soportar" la diversidad"*[198]*).*

b) Il Congresso di Salamanca

Il Congresso di Salamanca, intitolato "*Decimo congreso nacional de Pedagogia. La educacion intercultural en la prospectiva de una Europa Unida"*, si è tenuto nel 1992, nell'omonima città spagnola. Il programma del congresso prevedeva trenta relazioni inerenti ai principi e alle linee guida dell'educazione interculturale o multiculturale in Spagna. Queste relazioni, come quelle dibattute a Ceuta, sono caratterizzate da una serie di limiti concettuali:

- mancanza di un lessico di riferimento. Ogni partecipante ha utilizzato il termine "intercultura" o "multicultura" in un'accezione propria senza giustificare, chiarire o motivare le scelte operate;
- ignoranza della realtà scolastica relativa alla presenza degli studenti di origine straniera nella scuola. Nessun intervento riporta dati statistici sul fenomeno, tanto meno sono citate ricerche empiriche condotte su questo tema in Spagna;
- il tema dell'integrazione degli studenti stranieri viene circoscritto al campo di studio della pedagogia, non si prendono in esame i contributi offerti dalle altre scienze sociali (psicologia, sociologia, eccetera);
- assenza di fondamenti di natura antropologica, ad esempio il concetto di "cultura non viene criticizzato, ma dato per acquisito,
- vaghezza ed ingenuità nelle proposte realizzate;

[198] Ivi, p. 15.

- La elezione unanime dell'Europa come punto di riferimento costante per la elaborazione del discorso multi o interculturale. In realtà l'educazione interculturale nasce come risposta alla presenza sempre maggiore dei cittadini non comunitari in Spagna, questo campo di studio però non viene preso in esame o comunque viene considerato secondario. Sono esclusi inoltre da questo settore di ricerca tutti gli studi sociologici relativi al collettivo gitano e alle minoranze etniche.

  Riassumendo, salvo rare eccezioni, le relazioni degli esperti spagnoli presentate al convegno sono prettamente teoriche, si basano esclusivamente su dati di seconda o terza mano riguardanti altri contesti sociali (per lo più i paesi di antica migrazione: America ed Europa del Nord) e in nessun caso sono citate indagini sul campo effettuate dai relatori in Spagna.

c) Il Congresso di Sitges

Il Congresso di Sitges si è tenuto nel 1990 nell'omonima città, gli Atti sono stati pubblicati nel 1992. Il tema portante del congresso è stato il fenomeno migratorio in Catalogna (comunità autonoma caratterizzata da una percentuale di immigrati molto superiore alla media nazionale). Questa comunità, ancora prima dell'arrivo dei lavoratori extracomunitari, è stata un'importante meta dei flussi migratori interni. L'integrazione di questi flussi non ha prodotto particolari problemi (come invece è avvenuto in molte regioni del Nord Italia che hanno accolto mal volentieri i migranti meridionali, tristemente famosi sono i cartelli "proibito l'ingresso ai cani e ai meridionali"[199]), cosa che invece sta avvenendo per gli stranieri che sono considerati da molti un elemento destabilizzante della società. Questa visione negativa naturalmente ha avuto delle forti ripercussioni anche sul sistema scolastico, all'epoca la presenza dei figli degli immigrati nella scuola veniva avvertita dagli insegnanti e dai ricercatore come una grave problema da risolvere o arginare piuttosto che come una risorsa aggiuntiva (idea, in parte, condivisa ancora oggi): "*De este modo, la escolarizacìon de hijos de inmigrantes extranjeros, se convierte en problematica –puesto que no se plantean la idea de una educacion intercultural para acogerlos- y se plantea la necesidad de una regulacìon de los procesos migratorios hacia cataluña por su capacidad limitada de acogida*"[200].

Le relazioni esposte durante il congresso si caratterizzavano oltre che per l'assenza di riferimenti empirici relativi alla realtà migratoria spagnola (situazione analoga ai due

[199] Stella G.A., *L'orda, Quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano, 2003.
[200] Garcia Castaño J., Granados Martinez A., Garcia Cano Torrico M., (a cura di) *Intercultural y educación en la decada de los noventa,,* cit., p. 16.

convegni sopra citati), anche per la "povertà" terminologica e concettuale delle tesi sostenute, ad esempio alcuni relatori differenziavano il variegato mondo dei migranti distinguendoli in base alla "razza" di appartenenza: "*La primera es la diversidad de raza. Para decirlo con pocas palabra, son personas de otro mundo, pertenecen a adito diferentes al nuestro. Podemos decir sin risgo alguno que petenecen incluso a civilizaciones muy distantes"*[201]. L'utilizzo del termine "razza" denota, oltre ad una totale assenza di sensibilità storica, un tentativo di traslare in ambito culturale un termine nato in campo biologico, dove per altro non aveva nessun fondamento scientifico (come hanno dimostrano le ricerche del genetista L. L. Cavalli Sforza[202]), attraverso questa via la differenza culturale prende il posto di quella genetica creando così un nuova forma di razzismo, denominata razzismo differenzialista[203]. In questa prospettiva il confronto con "l'altro" viene rifiutato, non per motivi genetici (tesi oggi insostenibile), ma per motivi culturali. Questo tipo di razzismo asserisce che tutte le culture meritano lo stesso rispetto ed hanno pari dignità, però alcune sono così distanti e diverse dalla cultura di appartenenza del soggetto che diventa impossibile ogni forma di dialogo tra il soggetto in questione e il "rappresentante" dell'altra cultura, per questa ragione ognuno deve restare "incastonato" nel proprio universo di riferimento e soprattutto non deve entrare in contatto con i "troppo diversi" (per il bene di entrambi i gruppi ognuno deve restare "a casa propria"). Il risultato finale ottenuto da questo processo, che in apparenza riconosce il valore delle differenze culturali, non differisce da quello prodotto dal razzismo biologico: l'esclusione di un segmento della popolazione (nel caso in questione gli immigrati).

Questa nuova forma di razzismo, come quella precedente, si basa su dei presupposti inventati. Le "culture" non sono degli universi distinti ed incomunicabili, una specie di monadi leibniziane, ma si trasformano e si influenzano reciprocamente, è un'illusione o meglio una costruzione pensare che esistono culture "pure" o incontaminate. A tal proposito è molto interessante e ricca di spunti la riflessione del sociologo Sélim Abou relativa al concetto di cultura: "*El hombre ha sido definido como un animal constructor de cultura (aculture building animal). Es decir, que la cultura es un atributo universal del hombre; pero como tal, no puede ser definida mas que en términos de categoria generales que fondamenta la comùn umanidad de hombre. Concretamente, la cultura solo existe de forma particolarizada en funcion de la sociedad humanas. Puede ser definida como el conjunto de forma de pensar, de actuar,y de sentir de una comunidaden su triple relation*

[201] Ivi, p.18.
[202] Cavalli-Sforza L. L.. *Geni, Popoli e Lingue*. Adelphi, Milano, 1996.
[203] Wieviorka M., *Lo spazio del razzismo*, il Saggiatore, Milano, 1993.

con la naturalezza, con el hombre y con el absoluto. Finalmente, es en el seno de una sociedad donde el individuo elabora, cosciente e incoscientemente, su singular experiencia cultural diferente a cualquier otra. Por tanto, es corecto decir, como lo hace el antropologo americano Clyde Kluckhohn que, desde el punto de vista de la cultura, "cada hombre se parece a todos los otros, se parece ad algunos otros,, se parece a ninguno otro""[204]. Da queste parole si evince che la "cultura" non è un qualcosa di astratto che domina minacciosa sull'uomo, ma è una costruzione artificiale sottoposta a continue modifiche. Ogni persona interpreta la propria cultura in base alle esperienze e al proprio vissuto quotidiano, la modella ogni giorno per farla "combaciare" ai suoi bisogni, ai suoi desideri, alla sua vita; in altri termini non la subisce passivamente, ma la reinventa e la personalizza.

Con il passare degli anni molti dei limiti presenti in questi primi convegni sono stati superati: é stato costituito un lessico pedagogico condiviso dalla maggior parte degli studiosi; sono state messe in atto numerose ricerche sul campo relative alla presenza degli stranieri nel territorio nazionale (in particolar modo nell'ambito scolastico); sono state effettuate delle stime attendibili sulla popolazione straniera; eccetera. Questo forte interesse del mondo accademico e istituzionale verso l'educazione interculturale ha trasformato questa tematica in una delle più importanti questioni educative del nuovo millennio.

Tra le tante definizioni di pedagogia interculturale formulate in questi ultimi dieci anni dagli studiosi spagnoli molto interessante e completa è quella elaborati da Jordi Valespir (docente dell'Università delle Isole Baleari) che definisce l'educazione interculturale la risposta pedagogica al tentativo di preparare il futuro cittadino a vivere in una società multiculturale e democratica, "Mas academicament, podemos definir l'educaciò intercultural com:

a. "Mètode d'ensayanent i aprenentarge que es basa en un conjunt de valors i creences democratiquès i que cerca formentar el pluralisme cultural en les societats culturalmente diverses en un mòn indipendent".
b. "Model educatiu que procura l'enriquiment cultural dels ciutadans,, partinir de reconeixement i el respecte a la divercitat, a través de l'intercanvi i el diàleg, en la partecipa ciò activa i critica perquè es desenvolupi una societat democratica basada en la igualtat, la tolerancia i la solidaritat".

[204] Abou S., *Identidad etnica e identidad cultural*, in A.A. V.V., *La identidad cultural,* Andalusia Acoge, Sevilla, 2005., p. 2

c. “Model educatiu que intenta superar l’educacion antiracista i multicultural, ja que no considera els grups culturals o ètnica aillats i pocrelacionats eentre ells. Mès aviat, cerca aquesta mobilitat i connstrucciò cultural comunes, reconeixent i valorant les diférencies, a mès del que uneix tota l’espècie humana”.

d. “Respoista pedagogica a las necessitat actual de preparar futurs ciudns per viure en una societat multicultural i idealment democràtica”.

e. “Conjunt d’accions i processos educatius que plantegen la ineracciò cultural en condicione d’igualtat”[205]

Analizzando questi cinque punti risulta evidente che l’educazione interculturale poggia le sue basi sui principi di relazione e di difesa dei valori, come il rispetto e la cooperazione; l’interesse verso il dialogo e nuove forme di relazione; l’apertura verso i valori e le rappresentazioni simboliche appartenenti ad altre culture; il principio di uguaglianza di opportunità e di giustizia sociale; la convivenza democratica e la solidarietà, l’eliminazione di pregiudizi e stereotipi, il rispetto dei diritti umani, eccetera. Questi principi naturalmente non devono essere condivisi solo dal collettivo migrante, ma da tutta la popolazione, di conseguenza l’educazione interculturale deve rivolgersi all’intera classe e deve essere praticata anche nelle scuole dove non ci sono e non ci saranno mai iscritti stranieri. Il fine della pedagogia interculturale non è la salvaguardia dell’alunno di origine straniera, ma la formazione del futuro cittadino che dovrà essere in grado di muoversi in contesti sempre più multiculturali.

Valespir definisce l’educazione interculturale “un’attività formativa democratica” in quanto si rivolge a tutti i membri della classe (al di la delle distinzioni sociali, economiche, religiose, culturali o nazionali) e persegue il principio di pari opportunità, *condicio sine qua non* dello stato democratico. Lo strumento principe utilizzato da questa azione educativa è il dialogo, quest’ultimo però esiste, come sostiene M. Buber, solo se è paritario, ovvero se entrambe le parti hanno la stessa possibilità di far valere la propria opinione.

Per quanto riguarda l’ambito scolastico l’educazione interculturale si pone, nello specifico, i seguenti obiettivi:

-migliorare l’autostima degli studenti (questo vale in particolar modo per il gruppo minoritario);

- introdurre nei programmi scolastici elementi provenienti da altre culture;

[205] Vallespir J.. (a cura di) *L’educaciò intercultural a les Illes Balears*,Universitat de les Illes Balears, Palma, 2006, pp. 90-91.

- integrare, socialmente e affettivamente, gli alunni appartenenti a minoranze etniche all'interno della dinamica scolastica;

- perseguire la parità di opportunità accademiche;

- potenziare la cooperazione tra tutti i membri della classe.

Questi obiettivi sono riportati in maniera più ampia nel documento *Les Orientacions per al despegament del curriculum*, pubblicato dal *Generalitat de Catalunya*, nel 1999:

1. *Respectar i tolerar les diferentes maneres dentendre la vida com a fruit de la diversitat cultural existent (por exemple, commovisions morals o religiones).*
2. *Valorar elements dels bagarges culturals d'altres grups humans (poe exemple, llurs contribucions històriques i actuals en camps diversos: cìences, artes, etc,).*
3. *Actud oberta que facility l'enriquiment personal cultural a partir de la incorporaciò d'altres models culturals adaptats.*
4. *Empatia, o compendre des de dins – sense que això semple impliqui aprovar -, amb els valors, les creences i els comportaments d'altres cultures.*
5. *Superar prejudicis respecte de persones i grups etnics o cultural diferents.*
6. *Potenciar el sentir critic, tan respecte de la propia cultura com d'altres que siguin diferents.*
7. *Identificar se amb la comunitat cultural propria, sens tancarse a les altre".*[206]

Questi sette punti costituiscono, con diverse gradazioni, le linee guida di tutti gli interventi educativi attuati in prospettiva interculturale in Spagna in questa ultima decade.

3.7 Le linee di investigazione relative all'inserimento scolastico dei figli degli immigrati

In pochissimi anni, come si è visto nei paragrafi precedenti, l'educazione interculturale si è trasformata in un importante ambito di ricerca ed è diventato uno dei temi centrali dell'odierno dibattito pedagogico, la rapidità con cui è avvenuto questo cambiamento è descritta in modo molto interessante dalla studiosa Sonia Nieto[207] nel prologo del libro *Pedagogia intercultural*, di Teresa Aguado Odina.

Nel libro la ricercatrice americana racconta la sua esperienza in Spagna avvenuta, in occasione di due anni sabatici, nel 1990 e nel 1997. Ciò che ha maggiormente colpito la

[206] Ivi, p. 92.

[207] S. Nieto è professoressa emerita presso l'Università del Massachussetts, dove detiene la cattedra di: *Language, Literacy & Culture*.

docente statunitense durante i due soggiorni a Madrid è stato il rapido cambiamento di interesse del mondo accademico spagnolo nei confronti della questione multiculturale, in meno di sette anni questo campo di studio si è trasformato da tematica sconosciuta alla maggioranza degli accademici, "*en 1990, pasè un año a Madrid [..] en Estados Unidos, la educacion multicultural ya era bien conocida y, aunque a veces discutibile, era un campo floreciente de investigaciòn y aplicaciòn. Por eso me sorpriendiò mucho entonces encontrar que ninguna de las personas con las que hablé en España sabìa mucho del tema. Habia dosreacciones tipicacuando preguntaban sobre lo que yo estaba escribiendo: bien podia devir "Que es eso?" o tambien " aqui no tenemos esos problemas"*[208], a tema cardine degli interventi educativi, di dominio pubblico tra gli esperti del settore e non, "*Imaginad mi sorpresa, cuando volvimos nel 1997 [..] y encontramos ahora que todo el mundo profesores de college, profesorede universidad, e incluso no docentes habia oido hablar de educacion multicultural, y todos tenìan un opinìon sobre ella. ¿Que habia pasado? ¿Se habia desarollado de repente "esos problemas en España"*[209].

La risposta alle domande sopra formulate è sicuramente negativa. La diversità, come sostiene la stessa autrice, è sempre esistita in Spagna, non è una novità di questi ultimi sette anni; per rendersi conto della complessità della realtà spagnola è sufficiente far riferimento alla presenza del collettivo gitano e arabo (minoranza storiche presenti nel territorio da più di seicento anni) o all'autonomia riconosciuta dal governo alle singole comunità, che si rispecchia nella concessione di legislazioni autonome, status giuridici particolari, canali informativi propri, la coesistenza di quattro lingue ufficiali (il Castigliano, il Basco, il Catalano e il Gallego), eccetera. La presenza degli immigrati, notevolmente cresciuta in questi ultimi trenta anni, è solo un'ennesima forma di "diversità" che va ad aggiungersi alle altre, rendendo il panorama spagnolo ancora più variegato e complesso: "*España, una nacion que siempre ha sido increiblemente diversa y compleja, es haora el hogar de inmigrantes del Este Europa, del Africa sub-sahariana y de Latinoamericana, entre otros origines. Y tambien ha cambiado como resultado de la consolìdacìon de sus lazos con Europa, en el proceso de convertirse en una sociedad mas cosmopolita. Y, por supuesto, la democratizacìon tambièn ha producido profondo cambios en como Espa*ña *se ve a sì mismas, y como es vista, en el resto del mundo. En este sentido, entonces, el contexto español ha cambiato dramàticamente. El interculturalismo es haora visible por todas*

[208] Aguado Odina T., *Pedagogia intercultural,* già cit., p. XIII.
[209] Ivi.

parte, y en ninguna es mas notable que en las escuela, introduciendo con el nuevas cuestiones sobre còmo educar a los jòvenes para la nuova realidad en España"[210].

Questo recente fenomeno non è solo una peculiarità della Spagna, ma è una caratteristica condivisa anche dagli altri paesi dell'Europa del Sud: Portogallo, Italia e Grecia. In meno di trenta anni tutte queste nazioni si sono trasformate da terra di emigranti a terra di immigrati, le conseguenze di questo repentino cambiamento costituiscono oggi l'ambito di studio privilegiato di diverse discipline sociali attorno alle quali ruotano numerosi osservatori e gruppi di ricerca (universitari e parauniversitari). Il tema principe di questo nuovo *focus* di interesse è la "problematica socioeducativa de hijos de inmigrantes extranjeros escolarizados en España"[211]. Su tale questione molto rilevanti sono i lavori pubblicati, dagli anni Novanta ad oggi, dai seguenti gruppi di ricerca:

- Bartolomè Pina M.[212] (insieme al gruppo GREDI[213]) studia le problematiche identitarie dei giovani di origine straniera iscritti nei diversi livelli del sistema scolastico spagnolo, tra le sue pubblicazioni possiamo annoverare: *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*[214], *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*[215], *La formación del profesorado en Educación Intercultural*[216], eccetera.
- Merino H[217]. si occupa di Didattica Interculturale e tratta nello specifico il tema della revisione de curriculum scolastico in prospettiva interculturale, tra le sue pubblicazioni è possibile annoverare: *Historia de los inmigrantes peruanos en España. Dinámicas de exclusión e inclusión en una Europa globalizada*[218], *Las migraciones internacionales*[219],*eccetera*
- F. Gavier Garcia Castaño[220] studia: (a) le strategie di inserimento scolastico sperimentate dai figli degli immigrati in base al livello di scolarizzazione acquisito nel paese di origine; (b) la competenza linguistica; (c) le aspettative che la famiglia degli allievi stranieri ripongono nella scuola come mezzo di ascesa sociale e di integrazione. In passato si è

---

[210] Ivi, p. XIV.
[211] Garcia Castaño J., Granados Martinez A., Garcia Cano Torrico M., (a cura di), *Intercultural y educacion en la decada de los noventa,* p. 45.
[212] Bartolomè Pina M. è docente dell'Università di pedagogia.
[213] Grup de Recerca en Educació Intercultural
[214] Bartolomè Pina M. *Diagnóstico a la Escuela Multicultural,* Cedecs, Barcellona, 1997.
[215] Bartolomè Pina M. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural,*Narcea, Madrid, 2002.
[216] Bartolomè Pina M. (a cura di), *La formación del profesorado en Educación Intercultural,* Ctarata, Madrid, 2004.
[217] Ha partecipato a diverse ricerche finanziate dall'Università Computense (Madrid.).
[218] Merino H, Asunción M., *Historia de los inmigrantes peruanos en España. Dinámicas de exclusión e inclusión en una Europa globalizada,* CSIC, Madrid, 2002.
[219] Merino H., *Las migraciones internacionales,* Dastin Export, Madrid, 2006.
[220] Docente di Antropologia, Università di Granada.

occupato del tema dell'integrazione del collettivo gitano in Spagna. Tra le sue pubblicazioni è possibile annoverare: Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia[221], Inmigration, education et interculturalitat, Migrance[222], Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación[223]., Garcia Castaño J., Granados Martinez A., Garcia Cano Torrico M., (a cura di), *Intercultural y educacion en la decada de los noventa*, eccetera.

- J. Bergere[224] studia il rendimento scolastico degli allievi stranieri ponendo particolare attenzione alla dinamica relazionale che si instaura tra docente e studente, tra le sue pubblicazioni possiamo annoverare: *Actitudes de la población madrileña hacia los inmigrantes*[225], *Inmigracion extranjera en España*[226], eccetera.
- Il collettivo IOE[227] studia l'immigrazione straniera in Spagna in una duplice prospettiva: istituzionale (numero degli alunni, programmi, risultati scolastici, eccetera) e ideologica (il ruolo svolto dai fattori sociali nel processo di integrazione del collettivo migrante), tra le pubblicazioni possiamo annoverare: *Mujer, Inmigración y Trabajo*, [228], , *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña plural e intercultural?[229], eccetera.
- T. Aguado Odina[230] studia il ruolo svolto dall'educazione interculturale all'interno delle dinamiche scolastiche, si interessa in particolar modo del tema della "competenza interculturale" e della revisione del curriculum scolastico in prospettiva interculturale, tra le sue pubblicazioni possiamo annoverare*: Diversidad Cultural e Igualdad Escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares*

[221] Garcia. Castaño J., Granados Martinez A., Pulido Moyano P., Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia, Universidad de Granada, Granada,1999.
[222] Garcia. Castaño J., Granados Martinez Inmigration, education et interculturalitat, Migrance, 2002, n. 21 (pp.182-198).
[223]Garcia. Castaño J., Rubio Gomez M. ,Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. Revista de Educación, 2008, 345 (pp. 23-60).
[224] Docente di Pedagogia presso l'Uned (Università a distanza di Madrid).
[225] Bergere J., *Actitudes de la población madrileña hacia los inmigrantes,* Universidad Complutens, Madrid1994.
[226] Bergere J., *Inmigracion extranjera en España,* Universidad Complutens, Madrid, 2002.
[227] "*Colectivo Ioé es un equipo de investigación que desarrolla investigaciones empíricas, cursos y seminarios de formación sobre los temas en que está especializado. Nuestro funcionamiento es independiente de instituciones públicas u otras organizaciones, aunque uno de nuestros ejes de interés es fomentar el desarrollo de las iniciativas sociales y utilizar, en nuestra actividad investigadora, métodos de participación de los colectivos implicados"* (www.colectivoioé.org)
[228] Collectivo Ioe, *Mujer, Inmigración y Trabajo,* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Secretaría General de Asuntos Sociales; Instituto de Migra, Madrid, 2001.
[229] Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una Espa*ña plural e intercultural?, CECA, 2008
[230] Docente di Pedagogia interculturale presso l'UNED

multiculturales[231]*, Pedagogía intercultural*[232]*, Investigación en educación intercultural*[233]**,** eccetera.

- E. Soriano Ayala[234] studia le problematiche relative all'inserimento scolastico degli allievi magrebini in Andalusia ponendo particolare attenzione al tema dell'identità multipla, tra le sue pubblicazioni possiamo annoverare: *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*[235]*,La práctica educativa intercultural*[236]*, La interculturalidad como factor de calidad educativa*[237]*,*

  Naturalmente questi sono solo alcuni dei tanti studiosi che si sono dedicati a questo tema, per motivi di spazio e tempo non è possibile nominarli tutti.

  Tra le numerose ricerche pubblicate in questi ultimi anni in Spagna, sul tema della doppia identità dei figli degli immigrati, risultano particolarmente rilevanti due studi condotti da due ricercatrici spagnole: Margarita Bartolomè Pina (coordinatrice del gruppo GREDI, Università di Barcellona)[238] e Francisca Ruiz Garzón (Università di Granada, sede di Melilla)[239].

  Questi due lavori hanno in comune la stessa tipologia di campione: gli adolescenti di origine straniera, lo stesso oggetto di studio: le strategie identitarie utilizzate dai figli degli immigrati nel processo di scolarizzazione e sono state svolte all'incirca nello stesso periodo: fine anni Novanta, entrambe le ricerche sono state pubblicate nel 2000. Un'interessante differenza riscontrabile tra le due ricerche è il paese in cui sono state effettuate e l'appartenenza nazionale del campione coinvolto; Margarita Bartolomé Pina ha lavorato sul territorio di Barcellona e si è dedicata principalmente allo studio del collettivo degli studenti di origine magrebina, mentre Francisca Ruiz Garzón ha studiato l'integrazione dei figli degli immigrati spagnoli (di seconda e in alcuni casi di terza generazione) ad Amburgo, in Germania. Questo lavoro è particolarmente interessante in

---

[231] Aguado Odina T., *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales,* Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1999.

[232] Aguado Odina T, *Pedagogía intercultural*, McGraw-Hill, Madrid, 2003.

[233] Aguado Odina T., *Investigación en educación intercultural,* Educatio Siglo XXI, 2004 (p.39-57)

[234] Docente di Pedagogia interculturale presso l'Università di Almeria.

[235] Soriano Ayala E*., Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural,* Universidad de Almeria, Almeria, 2003.

[236] Soriano Ayala E., *La práctica educativa intercultural*, La Muralla, Madrid, 2004.

[237]Soriano Ayala E., *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural,La interculturalidad como factor de calidad educativa,* La Muralla, Madrid, 2005.

[238] Questo studio è contenuto nel testo: Bartolomè Pina M., Cabrera Rodriguez F., Espìn Lopez J. V., (a cura di), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Barcellona, 2000.

[239] Questo studio è contenuto nel testo: Ruiz Garzòn F., *De la primera a la segunda generación: Identidad, cultura y mundo de vida de los emigrantes españoles en Hamburgo, Alemania*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, 2000.

quanto ha messo in luce un tema che in Spagna sembra essere stato rimosso: l'emigrazione spagnola nell'Europa del Nord.

Attraverso queste due ricerche è possibile analizzare il duplice aspetto del fenomeno migratorio: l'emigrazione spagnola nel Nord Europa e l'immigrazione straniera nella penisola. È interessante notare che i due campioni, nonostante la diversa appartenenza nazionale e i differenti paesi di accoglienza, mostrano molte caratteristiche in comune, questo sembrerebbe indicare che la categoria straniero è una dimensione psicosociale che trascende l'appartenenza "nazionale".

Di seguito sarà esposto in modo più particolareggiato le caratteristiche e i risultati ottenuti da questi due studi.

La ricerca coordinata da Margarita Bartolomè Pina ha come oggetto di studio la costruzione dell'identità in contesti multiculturali, particolare attenzione è stata riservata allo studio dell'identità "etnica" e al processo di acculturazione.

Lo strumento metodologico utilizzato nella ricerca è stato il questionario, che è stato formulato dagli autori secondo i seguenti assunti concettuali e metodologici:

a) l'identità etnica e l'acculturazione devono essere esaminati come due concetti distinti. Per "identità etnica" si intende un costrutto psicosociale che include la percezione, la coscienza e la valorizzazione di se stesso come membro di un gruppo etnico. Per "acculturazione" si intende il fenomeno sociale multidimensionale che riflette la socializzazione di una persona in un gruppo culturale diverso dal proprio;
b) l'identità etnica è un costrutto multidimensionale formato da diversi componenti, non si riduce solamente all'appartenenza etnica, ma è composta anche da altre dimensioni (affettive, sociali, eccetera);
c) l'acculturazione è un costrutto multidimensionale formato da componenti parallele a quelle prese in esame per l'identità etnica.
d) le componenti che costituiscono l'identità etnica e l'acculturazione sono dimensioni autonome ed indipendenti;
e) si possono apprendere condotte e norme relative ad altre culture mantenendo intatte quelle di origine, ciò implica che una persona può acquisire buone competenze culturali in differenti culture. Questa affermazione rappresenta il superamento del tradizionale modello bipolare che prevedeva, ai due estremi del processo di inserimento del migrante nella società d'accoglienza, l'acculturazione e l'identità etnica, in poche parole non è vero che all'aumentare dell'una diminuisce l'altra, possono coesistere a diversi livelli, sono variabili indipendenti;

Il questionario è composto da 20 *item*, suddivisi in due macro aree:

- variabili esterne: linguaggio, amicizia, funzionalità del gruppo etnico, mass media e tradizioni etniche;
- variabili interne: dimensione cognitiva, affettiva e morale

Il questionario non è stato somministrato esclusivamente agli allievi di origine magrebina ma all'intera classe (per non creare situazioni discriminatorie), per questo motivo sono state costruite quattro varianti del questionario in grado di tenere in considerazione le peculiarità e le differenze presenti tra i vari gruppi etnici coinvolti nella ricerca: magrebini (il vero campione della ricerca), gitani, altre minoranze etniche e autoctoni.

Il campione della ricerca era costituito da 81 alunni di origine magrebina provenienti da 14 centri educativi. L'universo in questione presentava le seguenti caratteristiche[240]:

- corso frequentato: 46 alunni sono del settimo corso e 35 dell'ottavo,
- genere: 47 alunni sono maschi e 34 sono femmine.
- periodo di permanenza: il 54% del campione è nato in Spagna o risiede nel paese da più di sei anni.
- Lingua di ingresso: il 57% del campione parlava la lingua materna, il 26% il castigliano e il catalano e solo una persona utilizzava esclusivamente il catalano.

I risultati ottenuti dall'analisi delle risposte date agli *item* relativi delle due macro-aree (variabili esterne e variabili interne), in estrema sintesi, erano i seguenti:

Variabili esterne:

a) il linguaggio che gli allievi magrebini utilizzano in famiglia è l'arabo mentre il castigliano è lingua maggiormente usata nella comunicazione tra pari;

b) la lingua strumentale dell'apprendimento è esclusivamente il castigliano (la scuola non organizza nessuna attività o corso in arabo);

c) la lingua che si usa per esprimere i propri sentimenti ("*idioma interior*") è il castigliano, mentre l'arabo è la lingua della sfera religiosa;

d) *n*on esistono differenze sostanziali tra la partecipazione di questi giovani alle attività proposte dalle associazioni magrebine o da quelle spagnole (la frequentazione a tali associazioni è bassa in entrambi i casi);

e) gli studenti magrebini ascoltano preferenzialmente le stazioni radio in lingua spagnola piuttosto che quelle in arabo;

[240] I dati e le statistiche riportati in questo capitolo sono presi dal testo di Bartolomè PinaM., Cabrera Rodriguez, F., Espìn Lopez, J. V.., (a cura di) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales,* già cit.

f) non ci sono differenze nel contenuto delle conversazioni familiari, a casa si parla sia del Magreb sia della Catalogna o della Spagna.

Variabili interne. Dimensione cognitiva:

a) il collettivo studiato ritiene che i valori caratterizzanti la cultura di origine sono: l'essere religioso, il rispetto per le persone anziane, il rispetto e il compimento delle tradizioni, mentre i valori che contraddistinguono la società spagnola sono: il rispetto per le persone anziani, la competizione e il guadagnare molto denaro;
b) Il livello di riconoscimento e accettazione delle norme, costumi e credenze religiose favorisce la cultura magrebina rispetto a quella autoctona;
c) Il livello di conoscenza relativo ai fatti storici e culturali concernente la storia dei due paesi (origine ed accoglienza) è molto basso (conoscono, invece, molto bene la cucina e le feste spagnole e magrebine).

Variabili interne. Dimensione affettiva:

a) questo collettivo, tendenzialmente, apprezza maggiormente gli aspetti della cultura magrebina rispetto a quella spagnola (eccetto che per il modo di vestire, la musica e la danza).
b) I valori reputati più importanti da questo collettivo, in ordine di importanza, sono: la religione, il rispetto per i costumi tradizionali del Magreb e il rispetto per gli anziani (i tre valori che venivano associati alla cultura di origine).
c) Gli studenti magrebini esprimono il desiderio di conoscere più cose rispetto al proprio paese di origine piuttosto che a quello di accoglienza.
d) L'appartenenza nazionale non è una caratteristica decisiva nella scelta degli amici, la maggioranza degli studenti frequenta sia amici magrebini sia amici spagnoli.
e) Non sono state registrate preferenze verso associazioni magrebine o spagnole.
f) Questo collettivo preferisce l'aspetto fisico delle persone magrebine e il nascere in Magreb.

a) I sentimenti di solidarietà verso le due "culture" sono similari.
b) Questo collettivo esprime la preferenza di formare una famiglia con un *partner* dello stesso paese di origine, piuttosto che con uno/a spagnolo/a.

Dall'analisi dei dati del questionario risulta che il campione mostra una grado di "appartenenza etnica" e "di acculturazione" molto diverso a seconda delle aree prese in esame.

Per quanto riguarda l'identità etnica:

- nelle variabili esterne il collettivo mostra una tendenza medio-alta verso la coscienza etnica. I punteggi più alti sono registrati nelle situazioni familiari (uso dell'arabo in famiglio e conversazione con i propri cari sui fatti ed eventi del Magreb):
- nelle variabili interne il collettivo mostra tendenze diverse nelle tre dimensioni esaminate: cognitiva, affettiva e morale.

a) *Dimensione cognitiva*. Il campione considera molto importanti la conoscenza di alcuni aspetti della cultura di origine, come il rispetto delle norme e dei costumi del Magreb, le credenze religiose e il modo di essere di una persona, meno importanti sono ritenuti gli aspetti legati all'apprendimento scolastico (conoscenza della storia del Magreb, personaggi famosi, eccetera).

b) *Dimensione affettiva*, In questa area gli allievi campionati registrano il maggior livello di identità etnica. Dimostrano un forte interesse per l'universo valoriale e culturale del paese di origine, sono curiosi di scoprire nuovi lati e aspetti della terra nativa,

c) *Dimensione morale*. Il livello di identità etnica in questo ambito è alto, un esempio lampante è l'alta percentuale degli studenti che dichiara di preferire un *partner* dello stesso paese d'origine.

Sommando queste dimensione è possibile rilevare un livello di identità etnico medio alto soprattutto nella dimensione interna relativa alla sfera affettiva.

Per quanto riguarda il profilo dell'acculturazione, ricavato dall'analisi statistica dei dati del questionario, è possibile notare che è inferiore rispetto a quello registrato dall'identità etnica, ottiene un punteggio mediano tendente al basso. L'area in cui si registrano i punteggi più alti è la dimensione esterna, soprattutto in relazione all'uso e al dominio del castigliano e alla preferenza accordata ai mezzi di comunicazione spagnoli.

La seconda ricerca, condotta da Francisca Ruiz Garzón, descrive l'integrazione della prima e della seconda generazione di immigrati spagnoli ad Amburgo, in Germania.

La scelta di questo tema affonda le radici nella vita personale della docente spagnola, anche lei è una immigrata di seconda generazione, all'età di tre anni si è trasferita con la sua famiglia ad Amburgo, dove ha compiuto gran parte del suo percorso formativo: "ciò che mi ha spinto ad occuparmi del tema delle seconde generazioni è stato il fatto di essere io stessa figlia di immigrati, intervistando questi giovani ho rivissuto molti momenti della

mia infanzia, ho rivisto una parte di me stessa nei loro occhi, nelle loro affermazioni [..] aver vissuto la loro stessa esperienza mi ha permesso di conquistare la loro fiducia, di raggiungere un certo livello di confidenza…. soprattutto mi ha dotato di una sensibilità di ascolto e di comprensione maggiore rispetto a quella di un ricercatore spagnolo che non ha vissuto l'esperienza migratoria, capivo i loro silenzi perché li avevo vissuti in prima persona […] probabilmente ho scelto questo tema per la mia ricerca di dottorato perché mi riguardava in prima persona"[241].

A differenza della ricerca coordinata da Margarita Bartolomè Pina, basata su una metodologia quantitativa, la docente di Granada ha scelto una metodologia prettamente qualitativa: l'intervista in profondità.

Le interviste sono state condotte ad Amburgo su un campione di 50 persone formato sia dai giovani di origine straniera sia dai loro genitori. I punti toccati nelle interviste sono stati i seguenti:

a) percezione identitaria. L'immigrato di seconda generazione si sente spagnolo, tedesco, entrambi, nessuno dei due, una terza cosa?
b) strategie utilizzate per inserirsi nella società tedesca,
c) problemi e difficoltà sperimentati a causa dell'origine straniera;
d) benefici ricavati dalle proprie origini;
e) rapporto con la comunità di origine;
f) conoscenza della cultura e dei costumi spagnoli;
g) competenze linguistiche in ambo le lingue;
h) eventuali campi di utilizzo delle due lingue (a casa quale lingua parli, con gli amici, eccetera);
i) la lingua in cui si esprimono i propri stati d'animo (*lingua interior);*
j) rapporto con la comunità tedesca;
k) tempo libero;
l) consumi culturali;
m) capitale sociale della famiglia;
n) amicizie fra pari;
o) valori della "cultura" spagnola in cui si riconoscono;
p) valori della "cultura" tedesca in cui si riconoscono;
q) prospettive future

[241] Tratto dall'intervista a F. Ruiz Garzón (docente di Metodologia della ricerca presso l'Università di Granada) condotta dalla scrivente a Melilla (durante il periodo di studio all'estero).

Lo scopo della ricerca era individuare le strategie identitarie adottate dai figli di immigrati spagnoli nel processo di "integrazione" nella società tedesca comparandole con quelle utilizzate anni prima dai loro genitori.

In questa sede riporterò per motivi di tempo e di spazio solo i risultati concernenti le seconde generazioni. È interessante notare che le strategie individuate dalla studiosa granadina sono le stesse rilevate da M. Bartolomè Pina nella ricerca precedentemente descritta (in Italia risultati simili sono stati ottenuti anche da: M. Ambrosini[242], S. Molina, L. Queiolo Palmas[243], eccetera).

In estrema sintesi è possibile rintracciare quattro tipi di profili identitari adottati dai figli degli immigranti:

1) *Integracion socio personal.* Le persone che fanno parte di questo gruppo dimostrano di avere una competenza culturale in entrambe le culture. Si caratterizzano per la capacità di gestire la cultura del paese di appartenenza e di accoglienza in modo armonico, senza prevaricazioni, i due codici culturali vengono usati consapevolmente in base al contesto, ad esempio in famiglia si parla in arabo della situazione economica del Magreb, mentre con gli amici si parla in castigliano dell'ultimo film di Pedro Almodovar. Quasi tutti gli adolescenti che adottano questo tipo di strategia identitaria sono nati o sono venuti nel paese d'accoglienza in tenera età, ciò gli ha permesso di coltivare una buona competenza culturale in entrambe le culture.

2) *Desintegracion.* Le persone che fanno parte di questo gruppo non si riconoscono né nel paese di origine né nel paese di accoglienza. Vivono una sorta di limbo che li porta a sentirsi "isolati" o "disintegrati in mille pezzi". Il perdurare di questa situazione può procurare gravi danni all'autostima del soggetto e alla condotta sociale adottata.

3) *Assimilacion*. Le persone che fanno parte di questo gruppo si sono integrate nella società d'accoglienza a tal punto da aver perso qualsiasi traccia della cultura d'origine. Di solito dietro ad un processo di assimilazione così estremo si nasconde un atteggiamento di rifiuto e di disprezzo per la cultura di origine, il perseverare in questo atteggiamento, con il passare del tempo, può portare al sorgere di problematiche sociali più o meno gravi. Quasi tutti gli adolescenti sono nati nel paese d'accoglienza, er lo più sono figli di coppie miste (uno dei due genitori è autoctono).

[242] Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni*. *Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia,* Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.

[243] Queirolo Palmas L., Prove di seconde generazioni*. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani,* Franco Angeli, Milano, 2006.

4) *Etnocentrismo.* Le persone che fanno parte di questo gruppo si riconoscono esclusivamente nella cultura di origine e rifiutano qualsiasi contatto con la cultura del paese di accoglienza. La gran parte dei giovani che utilizzano questo tipo di strategia è arrivato nel paese di accoglienza da poco tempo, quindi non ha ancora avuto il tempo di adattarsi alla nuova realtà sociale (questo modello identitario, rappresenta, solitamente il primo stadio del processo di integrazione).

Questi quattro modelli identitari, naturalmente, non sono così chiusi e delimitati come risulta dalla descrizione, molte volte sfumano l'uno nell'altro, creando livelli intermedi. Nell'arco di una vita una persona può passare per diversi stadi identitari, tendenzialmente più cresce il periodo di permanenza nel paese ospitante, più è elevata è la tendenza ad uniformarsi al modello di *Integracion socio personal o di Assimilacion* (secondo l'antropologa M. Torrres Cano il periodo di permanenza in Spagna è una variabile cruciale di questo processo, più è bassa l'età di arrivo nel paese dei giovani stranieri più le strategie utilizzate da questi ultimi saranno simili a quelle degli autoctoni, "*tiene mas abito en comun con los adolescentes autoctnos*"[244]). Non è però da sottovalutare, soprattutto nel caso degli adolescenti, il conflitto interiore che può scaturire dal seguire le norme e i costumi della società di accoglienza e quelli imposti dalla comunità di origine.

Da quanto detto finora risulta evidente che la scelta di una strategia invece di un'altra non è determinata esclusivamente dall'appartenenza nazionale, ma da una miriade di variabili, come l'età di arrivo nel paese ospitante, il tempo di permanenza in Spagna la possibilità d poter contare su un sostegno familiare, il capitale socio culturale della famiglia, la presenza di una rete migratoria forte, il rapporto tra pari, il clima d'accoglienza manifestato dalla società autoctona, l'area geografica (città, campagna o mare) eccetera. Sono queste variabili, secondo Francisco Garcia Castaño e Maria Cano Torres, che determinano il successo o insuccesso del processo di integrazione dei giovani di origine straniera nella società. L'importanza data alla nazione di provenienza, da sola, non è in grado di spiegare le dinamiche che intervengono in questo delicato processo, è la società di accoglienza che distingue tra nazionalità che si integrano facilmente ed altre che non sono integrabili, questa distinzione è fittizia e non è surrogata da nessun lavoro di ricerca attendibile,il passaporto fra tutte le variabili prese in esame è sicuramente quella che influenza di meno l'inserimento del migrante

[244] Intervista a M. Cano Torres, (docente di Antropologia presso la facoltà Scienze dell'educazione dell'Università di Granada), condotta dalla scrivente a Granada, durante il periodo di studio all'estero.

Parte terza

Capitolo quarto *Una ricerca sugli adolescenti di origine straniera che frequentano gli Istituti di istruzione superiore, a Roma: disegno della ricerca, obiettivi e primi risultati*

4.1 Introduzione alla ricerca

La ricerca sugli adolescenti di origine straniera che frequentano gli istituti superiori a Roma è una parte centrale della tesi di Dottorato in quanto rappresenta un tentativo di analizzare sul campo il processo di inclusione sociale sperimentato dai figli degli immigrati in Italia.

Questa ricerca è il frutto di una riflessione teorica che si fonda sullo studio critico della letteratura esistente su tale argomento in Italia e all'estero. Il quadro di riferimento da cui prende vita il lavoro sul campo è stato delineato nei due capitoli precedenti ed è costituito dagli studi condotti da A. Portes, R. G. Rumbaut negli Stati Uniti; E. Soriano, J. Garcia Castaño, M. Bartolomè Pina, Gruppo GREDI, Collettivo IOE, T. Aguado, Vallespir J., Ruiz Garzòn F in Spagna e M. Ambrosini (2004), S. Molina, L. Queirolo Palmas, A Valtolina, S. Colombo, A. G. Della Zuanna (2009) in Italia.

La ricerca ha come oggetto di studio gli studenti di origine straniera che frequentano gli istituti di secondo grado a Roma. La decisione di limitare lo studio agli adolescenti studenti e di non includere i giovani che già lavorano o che vivono in condizioni di marginalità e devianza nasce dall'esigenza di studiare l'esperienza quotidiana dei ragazzi stranieri inseriti in percorsi di formazione e di socializzazione simili a quelli degli autoctoni. Questa scelta consente di mettere a confronto lo stile di vita, le abitudini, il modo di agire, le prospettive future, i desideri, i bisogni formativi e relazionali degli allievi stranieri con quelli espressi dai coetanei italiani e di rilevare il peso della variabile "appartenenza etnica"[245] nel processo di costruzione identitaria.

[245] Per "appartenenza etnica" non si vuole indicare, in questa sede, il rapporto che lega la persona ad una comunità specifica, ma si intende la "condizione di migrante" sperimentata dagli adolescenti di origine straniera in prima persona in quanto immigrati o "ereditata" dai genitori (I figli degli immigrati nati in Italia sono considerati dagli autoctoni e dalla legge, degli stranieri anche se non hanno compiuto il "viaggio migratorio", non a caso nella letteratura si usa per riferirsi a questi giovani la tanto discussa etichetta "seconda generazione")

Studiare esclusivamente la popolazione studentesca implica dei limiti concettuali: significa operare una selezione in positivo, sono prese in esame unicamente le storie di vita di una parte di universo che gode di una condizioni privilegiata. Coloro che hanno la possibilità di continuare gli studi oltre la scuola dell'obbligo sono, infatti, una minoranza; chi arriva fino a questo punto, nonostante le notevoli difficoltà, ha beneficiato di una "via" preferenziale costituita dal supporto economico e morale della famiglia o da altri tipi di fattori che hanno agevolato il percorso formativo preservandolo dal fenomeno dell'abbandono scolastico.

Un altro criterio utilizzato per circoscrivere l'oggetto di studio è stato l'età anagrafica, si è scelto di focalizzare l'attenzione sul periodo dell'adolescenza (il campione si situa in un *range* di età compreso tra i 14 e i 21 anni, la media è 16,5 anni) in quanto:

d) l'adolescenza rappresenta uno stadio fondamentale per la formazione dell'identità personale e sociale del singolo individuo (tema cardinale della tesi). In questa fascia di età si forma, si sviluppa e si consolida, attraverso il continuo confronto con il mondo esterno (scolastico, familiare, sociale), l'immagine del sé adulto[246];
e) in questo arco di tempo si effettuano le scelte di vita che condizioneranno l'ingresso del giovane nel mondo del lavoro e più in generale nella società di accoglienza;
f) è un ambito di studio ancora poco esplorato. Solo da alcuni anni gli studenti di origine straniera iscritti nelle scuole di secondo grado hanno raggiunto un numero tale da poter essere analizzato in termini statistici (nell'anno scolastico 2007/08, secondo le stime pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione, gli alunni con cittadinanza non italiana erano circa 120.000), al contrario delle scuole primarie che da più di un decennio sono teatro di ricerche e progetti interculturali.;

Infine, l'ultimo criterio di selezione utilizzato nella scelta del campione è stato il possesso di una cittadinanza non italiana. Questa scelta ha comportato l'esclusione dei figli di coppie miste, i figli di genitori stranieri aventi la cittadinanza italiana e i ragazzi adottati all'estero.

246 Su tale argomento molto interessanti sono gli studi condotti da Erikson E. e Grimberg L., Grinberg R, vedi: E. Erickson, *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma, 1995 e Grinberg L., Grinberg R., *Identità e cambiamento,* Armando, Roma, 1992.

Dopo aver presentato sommariamente i "protagonisti" della ricerca è opportuno descrivere gli obiettivi perseguiti dal presente studio, che sono sintetizzabili in tre punti salienti:

a) creare una mappatura degli studenti non italiani presenti negli istituti romani (questo primo obiettivo si propone di descrivere l'universo dei giovani di origine straniera, particolare attenzione è stata riservata all'analisi dei seguenti elementi: le dimensioni del fenomeno; i paesi di origine dei flussi migratori, i percorsi scolastici intrapresi; i risultati scolastici raggiunti; auto definizione dell'appartenenza nazionale, uso del tempo libero; le amicizie; rapporto con la famiglia, con la comunità di origine, il gruppo dei pari; le competenze linguistiche acquisite o mantenute nella lingua del paese di origine e/o in quella di accoglienza, discriminazione su base "etnica", le prospettive future, eccetera). La necessità di "catalogare" le caratteristiche che contraddistinguono questo nuovo pubblico scolastico nasce dall'assenza di studi significativi condotti in questo ambito a Roma e in generale nel Lazio (la maggioranza delle ricerche sugli adolescenti stranieri sono state svolte nel Nord Italia, in particolar modo a Milano, Torino e Genova). L'obiettivo della ricerca sul campo è, quindi, "di sondare" il terreno per tracciare un profilo dei figli degli studenti stranieri e immaginare dei possibili percorsi di "inclusione" sociale in grado di rispondere ai bisogni di questa nuova utenza e della società di accoglienza;
b) studiare le strategie identitarie messe in atto dagli allievi di origine straniera nel processo di "inserimento" nella società italiana. Questo secondo obiettivo si prefigge di rispondere ad una difficile e delicata domanda: i figli degli immigrati nati o venuti da piccoli in Italia si sentono stranieri, italiani, entrambi, nessuno dei due? La risposta a questo interrogativo, non per forza univoca, consente sia di "misurare" il grado di inclusione sociale raggiunto dagli adolescenti stranieri in Italia, sia di analizzare le strategie utilizzate da questi giovani nella "gestione" dei due universi culturali di riferimento;
c) esaminare le cause dell'insuccesso scolastico e scoprire i fattori che concorrono a determinarlo. I risultati delle ricerche svolte sulla popolazione straniera presente nel sistema scolastico italiano sono allarmanti. Tutti gli studi condotti rilevano un tasso di insuccesso scolastico molto più alto rispetto a quello registrato dai coetanei italiani, osservando i singoli indicatori si nota che;

- in media gli alunni di origine straniera ottengono votazione più basse rispetto a quelle conseguite, nelle stesse materie, dagli autoctoni;
- si rileva, tra gli studenti stranieri, un'alta percentuale di ritardo scolastico dovuto sia all'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica (principalmente per motivi linguistici), sia all'esito negativo dell'anno scolastico (bocciatura)[247];
- i giovani stranieri registrano un tasso di abbandono scolastico più alto di quello dei coetanei italiani;
- un altro dato interessante, anche se non direttamente correlato all'insuccesso scolastico, è la tipologia di scuola frequentata dagli adolescenti di origine straniera e dai coetanei italiani. Le statistiche pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione mostrano che circa l'80% degli studenti di origine straniera si iscrive agli istituti tecnici professionali, mentre il restante 20% opta per il liceo. Questa scelta differisce notevolmente da quella compiuta dai coetanei autoctoni, che frequentano principalmente i licei e solo una minoranza gli istituti tecnici e professionali. La scelta della scuola superiore non deve essere trascurata in quanto rappresenta un importante indicatore predittivo della futura carriera lavorativa: chi si iscrive al liceo continuerà probabilmente il percorso formativo fino all'Università e potrà accedere a lavori di alto profilo, migliorando così il proprio status sociale; mentre chi sceglie gli istituti tecnici e professionali, difficilmente continuerà gli studi oltre la scuola secondaria, si inserirà tendenzialmente nel mercato del lavoro in giovane età e potrà aspirare a lavori di profilo medio – basso;

Il fenomeno dell'abbandono scolastico insieme alla scelta di indirizzi scolastici meno "prestigiosi" rischia di imprigionare i figli degli immigrati in una posizione di subalternità che favorisce l'instaurarsi di un processo di "assimilazione dal basso" (*downward assimilation),* ovvero l'integrazione dei figli degli immigrati nelle parti oscure della società, nei circoli viziosi della marginalità e della criminalità. Nelle migliore delle ipotesi questo tipo di assimilazione relega i giovani stranieri in percorsi professionali di basso profilo, basati su lavori precari, pericolosi e/o mal retribuiti (le famosa teoria delle tre D: *Dirty*, *Dangerous and Demeaning*). Questi sbocchi lavorativi sono, in molti casi, gli stessi in cui sono inseriti i genitori, che pur possedendo competenze e titoli di studio elevati (il

[247] Nell'anno scolastico 2007/08, l'incidenza dei ripetenti stranieri in tutti i livelli scolastici è del 4,5% mentre quella degli italiani si attesta al 3,4% (Ministero della Pubblica Istruzione: 2008, 24).

12% degli immigrati in Italia ha una laurea, quasi il doppio della media nazionale, che si colloca intorno al 7%) sono costretti ad accettare lavori poco qualificati.[248]

In questa situazione di frustrazione il giovane rappresenta per la famiglia immigrata la via di uscita dalla miseria e dalle umiliazioni, un'occasione di riscatto, di ascesa sociale, colui su cui investire per migliorare lo status sociale della famiglia; quando anche questa speranza viene meno si crea una spirale di odio che può sfociare in un forte rancore verso la società di accoglienza che si comporta come una "matrigna" non riconoscendo ai giovani stranieri, nati e vissuti in Italia, gli stessi diritti e le stesse opportunità riservate agli autoctoni. Un esempio dei possibili scenari futuri prodotti dal processo di "assimilazione dal basso" sono le rivolte delle *banlieue* parigine, avvenute nel 2005.

4.2 Gli approcci metodologici

Gli obiettivi della ricerca, come è stato sottolineato nel capitolo precedente, sono tre: descrivere le caratteristiche che contraddistinguono gli studenti non italiani presenti nel territorio romano (periodo di permanenza in Italia, percorso scolastico, aspirazioni, scelta dei consumi culturali, uso del tempo libero, capitale sociale della famiglia, eccetera), analizzare le strategie identitarie messe in atto da questi giovani nella gestione dei due universi culturali di riferimento (mimetismo, ritorno alle origini, doppia appartenenza, cosmopolitismo)[249] e, infine, indagare le cause dell'insuccesso scolastico sperimentato dai figli degli immigrati (nelle scuole medie di secondo grado la percentuale di abbandono scolastico registrata da questo nuovo pubblico scolastico è altissima, pari al 72%).

Vista la complessità e l'eterogeneità dei temi trattati si è scelto di utilizzare un duplice approccio metodologico: quantitativo e qualitativo.

L'approccio quantitativo ha permesso di condurre uno studio sul campo (di tipo esplorativo) in grado di rilevare un profilo "attendibile" [250]degli studenti con cittadinanza

[248] Il sociologo algerino A. Sayad, nel libro *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, definisce l'immigrato un "manovale a vita", con questa espressione vuole indicare che gli immigrati sono segregati in lavori di basso livello ed hanno poche possibilità di far carriera, cosa che invece non avviene nel caso degli autoctoni, che iniziano con le medesime mansioni ma in poco tempo passano di livello diventando operai specializzati o capo reparto, mentre l'immigrato rimane sempre nello stesso posto.

[249] Numerosi studiosi hanno condotto studi sulle strategie identitarie utilizzate dagli adolescenti stranieri, in questa tesi si fa riferimento in particolar modo ai seguenti autori: Bartolomè Pina M., Collettivo IOE, Aguado T., Vallespir J., Ambrosini M., Molina S., Queirolo Palmas , L., Valtolina A., Colombo S., A. Della Zuanna G., Mancini T..

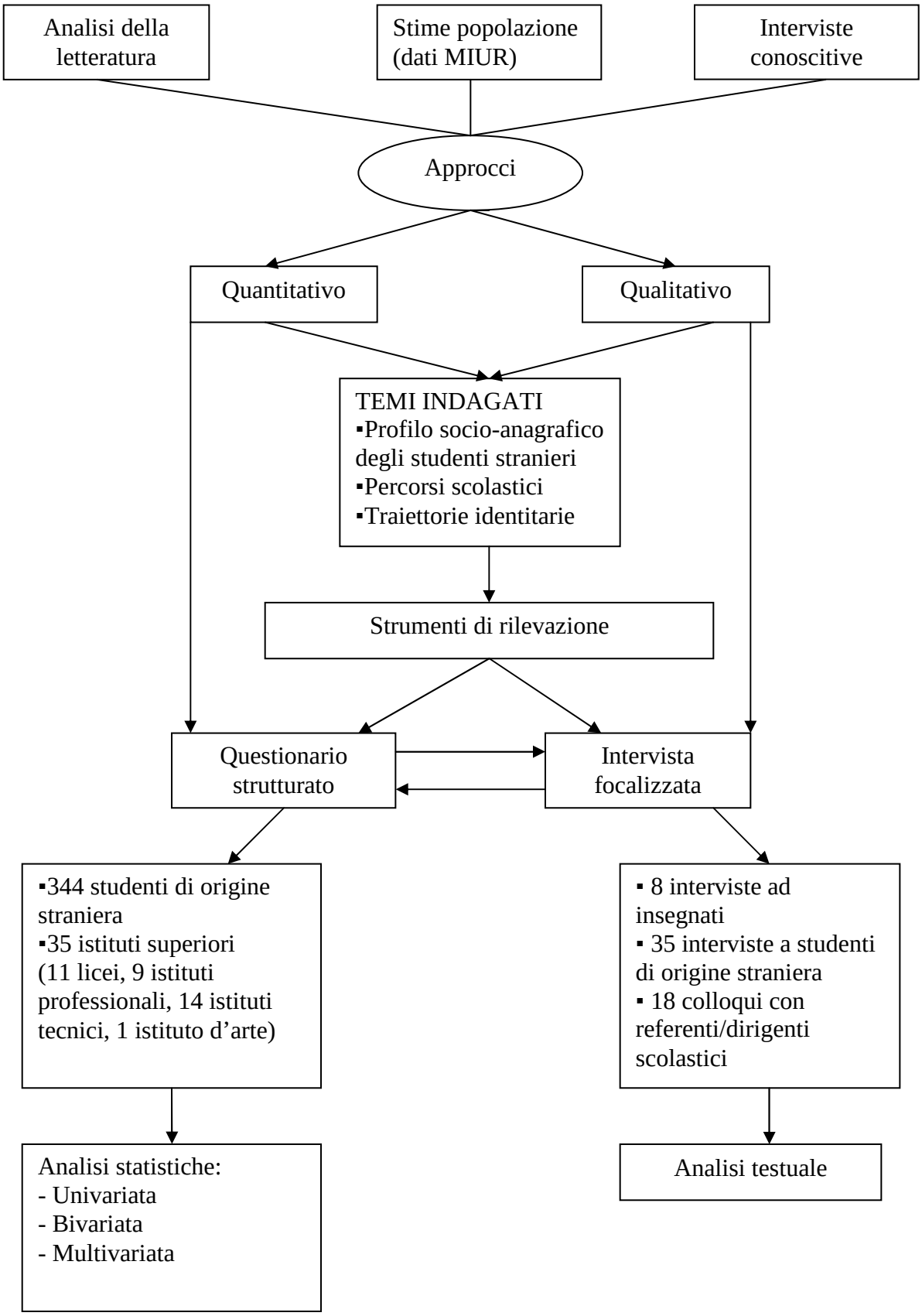
[250] Il profilo è attendibile in quanto costruito su un campione stratificato e rappresentativo della popolazione oggetto di studio.

non italiana che frequentano gli istituti romani (dati socio-anagrafici, percorso scolastico, traiettorie identitarie, eccetera). L'immagine ricavata dall'analisi dei dati è naturalmente una "fotografia in movimento", un'istantanea di un percorso in divenire e in continua evoluzione, lo scopo non è quello di fossilizzare il fenomeno in una struttura data una volta per tutte, ma di descriverne l'andamento e le possibili direzioni. Per mettere in luce questo "aspetto in divenire" si è scelto di utilizzare anche un approccio qualitativo in grado da un lato di perlustrare in profondità le dinamiche investigate, dall'altro di mettere in evidenza le incertezze e le pluralità di sfumature che connotano la realtà esaminata. La combinazione di questi due metodi ha permesso di dare alla ricerca un taglio che è nel contempo verticale (estensione) e orizzontale (profondità), in questa prospettiva è possibile tener conto della complessità e dell'eterogeneità del fenomeno esaminato ed evitare il pericolo di cadere in etichette sterili.

All'interno della vasta gamma di tecniche di rilevazione dei dati (test, scale psicometriche, *focus group*, eccetera) è stato scelto di utilizzare il questionario strutturato e l'intervista focalizzata. Le caratteristiche, i pregi e i limiti di questi due strumenti metodologici saranno descritti, in modo sintetico, nei prossimi paragrafi.

Il percorso e la struttura della ricerca sono stati delineati, in forma grafica, nello schema riportato di seguito.

Grafico 1: Disegno della ricerca


Analisi della letteratura
Stime popolazione (dati MIUR)
Interviste conoscitive
Approcci
Quantitativo
Qualitativo
TEMI INDAGATI
▪Profilo socio-anagrafico degli studenti stranieri
▪Percorsi scolastici
▪Traiettorie identitarie
Strumenti di rilevazione
Questionario strutturato
Intervista focalizzata
▪344 studenti di origine straniera
▪35 istituti superiori (11 licei, 9 istituti professionali, 14 istituti tecnici, 1 istituto d'arte)
▪ 8 interviste ad insegnati
▪ 35 interviste a studenti di origine straniera
▪ 18 colloqui con referenti/dirigenti scolastici
Analisi statistiche:
- Univariata
- Bivariata
- Multivariata
Analisi testuale

4.3 Il percorso di ricerca quantitativo

All'interno della vasta famiglia dei metodi quantitativi (test, scale psicometriche, eccetera) si è scelto di utilizzare come strumento di rilevazione dei dati il questionario strutturato. Quest'ultimo presenta due caratteristiche molto interessanti:

● Consente di raggiungere un cospicuo numero di persone in un arco di tempo breve.

● È costituito da una sequenza prestabilita di domande, invariabile per l'intero campione. Questo strumento permette di effettuare, anche su grande scala, analisi statistiche di diversa complessità[251]. Le tecniche di analisi utilizzate nella presente ricerca sono state.

a) L'*analisi univariata*. Questa tecnica è utilizzata per descrivere le caratteristiche di una singola variabile: conoscerne la distribuzione, la forma, l'ampiezza, la concentrazione e la dispersione. Rappresenta il primo livello di analisi dei dati in una ricerca, in quanto permette di:

- controllare la plausibilità dei valori presenti nella matrice dei dati;
- evidenziare gli squilibri presenti nella distribuzione delle variabili;
- effettuare una lettura critica dei rapporti di ricerca.[252]

Le prime due fasi sopradescritte sono particolarmente importanti perché consentono di testare l'affidabilità e la correttezza dei dati trattati, questo procedimento è un passo obbligatorio che si deve compiere per garantire la validità dei risultati ottenuti nell'elaborazioni successive. Attraverso questo tipo di analisi è possibile delineare un quadro generale del fenomeno esaminato (statistica descrittiva).

b) L'*analisi bivariata*: consente di rilevare; attraverso alcuni test statistici, la significatività e il grado di associazione[253] esistente tra due variabili; nel presente studio è stato utilizzato, in particolar modo, il Test del Qui-quadrato[254] (statistica inferenziale).

c) L'*analisi multivariata* consente di analizzare più variabili alla volta e di determinare il "peso" esercitato dai diversi elementi all'interno di un fenomeno.

---

[251] I dati del questionario sono elaborati attraverso l'ausilio di programmi di statistica, tarati dal ricercatore in base alle specificità della ricerca; nel caso in questione è stato utilizzato il programma SPSS *(Statistical Package for Social Science).*

[252] Marradi A., *L'analisi monovariata,* Franco-Angeli, Milano, 1993.

[253] Con il termine "associazione" in letteratura si fa riferimento all'esistenza di un nesso causale fra due o più variabili oggetto di studio.

[254] Il Chi-quadrato è un indice che permette di stabilire l'esistenza e la significatività di una relazione fra due o più variabili categoriali (non ordinate e ordinate).

Per sintetizzare le informazioni ottenute dalla'analisi dei dati delle singole variabili del questionario sono stati creati degli "indici"[255] in grado di includere, in una unica variabile, i fattori che influenzano o determinano un particolare aspetto del processo esaminato (nel presente studio sono stati creati, partendo dalle variabili presenti nel questionario, quattroindici[256]: Clima scolastico, Capitale sociale della famiglia, Percezione identitaria ed Integrazione sociale). Questi indici sono stati costruiti avvalendosi di tre tecniche di analisi multivariata, elaborate dal programma SPSS (Statistical Package for Social Science):

- lo *Scaling ottimale*;
- Analisi delle corrispondenze;
- Analisi fattoriale.

L'obiettivo dell'analisi multivariata è di ricavare un quadro di sintesi dei numerosi dati rilevati nell'elaborazione del questionario: "da un lato permette di esplorare una parte, sintetizzare o classificare l'insieme dei dati, dall'altro di individuare o testare dei modelli teorici. Questi due obiettivi perseguiti nell'analisi sono interconnessi tra loro e tal volta, nel lavoro di ricerca, il primo obiettivo è tappa irrinunciabile per ottimizzare le capacità predittive dei modelli e passare così al secondo obiettivo"[257].

Grazie all'utilizzo progressivo di queste diverse tecniche di analisi è stato possibile ricavare, in tempi relativamente brevi, un profilo degli adolescenti di origine straniera che frequentano gli istituti romani ed esaminare il ruolo svolto dalle diverse variabili considerate significative nel processo di strutturazione dell'identità e nel raggiungimento di risultati scolastici positivi.

Il questionario, utilizzato nella ricerca, è costituito da 66 domande, di cui 61 a risposta "codificata"[258] e 5 a risposta "non codificata"[259]. In tutte le domande, eccetto una (domanda 1.13), è possibile scegliere unicamente una opzione tra quelle presenti. In totale le variabili prese in esame sono state 76.

Il questionario è suddiviso in sei ambiti di studio:

---

[255] Di Franco G., *L'analisi multivariata nelle scienze sociali: modelli log-lineari e variabili catagoriali* , Carocci, Roma, 2003.

[256] Si è scelto di utilizzare queste tecniche a fine esplorativo.

[257] Giorgetti M., Massaro D., *Ricerca e percorsi di analisi dati con SPSS*, Mondadori, Milano, 2007, p. 169.

[258] Sono presenti per ogni domanda una serie limitata di opzioni di risposta tra cui il campione può scegliere.

[259] Nelle domande 3.16; 5..3: 5.4: 5.5; 5.10; il soggetto non è costretto a scegliere tra opzioni diverse, ma è libero di elaborare la propria risposta in piena autonomia. In una fase successiva queste risposte "aperte" sono state codificate dal ricercatore in opzioni standardizzate, in modo da poter essere successivamente analizzate statisticamente (fase di post codifica)

- *dati anagrafici* (età, anno frequentato, periodo di permanenza in Italia, nazionalità, eccetera);
- *famiglia* (rapporto con i genitori, capitale culturale della famiglia, rapporto con la comunità d'origine, eccetera);
- identità (auto definizione, nazionalità degli amici, preferenze di un *partner* connazionale o italiano, definizione di "casa", eccetera);
- *scuola* (percorso formativo, risultati scolastici, rapporti con i compagni di classe,aspirazioni, motivi della scelta scolastica, eccetera);
- *extra scuola* (luoghi frequentati nel tempo libero, nazionalità amici, scelta dei consumi culturali, eccetera);
- *competenze linguistiche* (conoscenza della lingua italiana, del dialetto romano e della lingua madre, lingua utilizzata tra le mura domestiche, lingua preferita, eccetera).[260]

Le variabili prese in esame nei sei ambiti del questionario sono state ricavate dal confronto di due diversi tipi di fonti:

a) lo studio della letteratura esistente sull'argomento;
b) l'analisi delle interviste condotte, a fine conoscitivo, agli adolescenti di origine straniera sui temi oggetto di studio del questionario (sei interviste, luglio 2007).

Una volta strutturato[261], il questionario è stato sottoposto a dieci studenti di origine straniera (test di validazione) per verificare:

- la presenza di eventuali errori;
- la comprensione del testo del questionario;
- la presenza di concetti o termini equivoci;
- i tempi di somministrazione del questionario;

La versione finale del questionario (allegata in appendice) è stata somministrata negli istituti di secondo grado nei mesi di marzo, aprile, maggio 2008, ad un totale di 344 studenti.

I questionari sono stati compilati in un locale messo a disposizione dall'istituto (biblioteca, palestra, sala riunioni, eccetera), durante l'orario scolastico, sotto la supervisione della ricercatrice che si è dichiarata disponibile a rispondere ad eventuali dubbi o perplessità esposti dallo studente, ciò ha consentito di limitare il numero dei "dati persi" nella compilazione del questionario (risposte doppie,

[260] Per ulteriori approfondimenti delle variabili indagate si rimanda alla lettura del questionario riportato in versione integrale in allegato.
[261] La fase di costruzione del questionario è stata seguita da un esperto di metodologia della ricerca.

questionari incompleti). La presenza di un supervisore ha consentito inoltre di controllare il *setting* in cui è stato effettuato il questionario (evitare influenze esterne, possibili "influenze" tra gli studenti presenti, eccetera) e in via indiretta la qualità del dato acquisito.

La scelta di far compilare il questionario alla fine dell'anno scolastico non è stata casuale: uno degli obiettivi perseguiti dalla ricerca è l'analisi delle dinamiche relazionali tra gli adolescenti stranieri e il gruppo classe, questo tipo di dinamiche si formano e si consolidano nel tempo, di conseguenza è stato necessario attendere, dall'inizio dell'anno scolastico, alcuni mesi prima di poter somministrare il questionario.

4.4 Descrizione del questionario e delle tecniche di campionamento utilizzate nella ricerca

L'oggetto di studio della ricerca sono gli studenti di origine straniera che frequentano gli istituti superiori a Roma. Nei paragrafi precedenti sono stati illustrati i motivi che hanno portato a scegliere gli studenti adolescenti piuttosto che i lavoratori stranieri impegnati in altri tipi di percorsi o che appartengono ad altre fasce di età. In questo paragrafo si vuole invece descrivere il procedimento che ha condotto alla selezione e alla strutturazione del campione. Questo procedimento è costituito da tre diverse fasi:

1) *delimitazione concettuale*. Quali caratteristiche deve avere uno studente per essere definito "di origine straniera";
2) *dimensione della popolazione di riferimento.* Quanti sono gli studenti di origine straniera presenti negli istituti di secondo grado in Italia e nello specifico a Roma (fonti statistiche);
3) *procedura di campionamento.* Ricavare un campione rappresentativo avente un livello di confidenza del 95%[262].

[262] Il *livello di ci confidenza* è una misura della sicurezza della stima: ad esempio, un livello di confidenza 95% significa che il 95% dei casi esaminati cade sicuramente nell'intervallo trovato, la percentuale di errore è del 0,5%.

Fase uno. Delimitazione concettuale

Spesso si parla degli "studenti stranieri" come se si trattasse di un gruppo unico e coeso ma la situazione in realtà è molto più complessa e variegata. Questa nomenclatura include diverse "tipologie" di allievi di origine migratoria, è possibile enumerare a titolo di esempio:

● i figli degli immigrati nati in Italia;

● i figli degli immigrati venuti in Italia in età prescolare;

● i figli degli immigrati venuti in Italia in età pre-adolescenziale;

● i figli degli immigrati venuti in Italia in età adolescenziale;

● i minori non accompagnati;

● i figli adottivi.

I primi quattro gruppi sono distinti in base al periodo di permanenza in Italia. Tutte le ricerche condotte su questo ambito hanno rilevato che l'età di arrivo nel paese di accoglienza è una variabile determinante del processo di inclusione sociale dei giovani di origine straniera, all'aumentare del tempo di permanenza in Italia:

a) i consumi culturali e l'utilizzo del tempo libero diventano simili a quelli dei coetanei autoctoni;

b) diminuiscono le difficoltà linguistiche (se una persona nasce e vive in Italia ha un'ottima conoscenza della lingua italiana);

c) i giovani di origine straniera tendono ad identificarsi come "Italiani".

A. Portes e M. Rembaut, nei loro studi[263], usano questo criterio temporale per distinguere i giovani di origine straniera in quattro generazioni:

- la seconda generazione (coloro che sono nati nel paese di accoglienza dei genitori)
- la generazione 1.75 (coloro che sono giunti in età prescolare, 0-6 anni);
- la generazione 1.50 (coloro che sono venuti nel paese di immigrazione in età scolare, 6-12 anni);
- la generazione 1.25 (coloro che sono giunti in età preadolescenziale, 13-17).

La costruzione di queste etichette ha riscosso molto successo in ambito accademico e non, tanto che oramai sono utilizzate, come terminologia descrittiva, nella maggioranza degli studi condotti su questi temi sia in America, sia in Europa. Queste etichette (2; 1.25; 1.5; 1.75) hanno il merito di prendere in considerazione una

[263] Portes A., *L'assimilazione segmentaria: la nuova seconda generazione al passaggio all'età adulta*, *Paper* presentato al Convegno "*Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni*", Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 10/6/2003.

variabile molto importante: l'età di arrivo nel paese di accoglienza, ma hanno anche il grande svantaggio di limitare la descrizione di un universo così complesso e variegato ad un unico fattore (non sono tenuti in considerazione, ad esempio, altre importanti variabili come il capitale sociale della famiglia, lo status economico, le politiche di accoglienza messe in atto dal paese, eccetera). Senza considerare poi i dubbi e le perplessità sollevati dalla definizione "seconde generazioni di immigrati" che tratta lo "status di migrante" come un gene ereditabile da padre a figlio: sono definiti "immigrati" persone che non hanno mai compiuto il viaggio migratorio e che in molti casi non hanno mai visto un altro paese oltre quello in cui sono nati.

Nella presente ricerca è stata adottata una definizione ristretta di studente di "origine straniera" in modo da poter delimitare il campo di indagine a un "segmento specifico" di questo vasto fenomeno che ingloba realtà molto differenti tra loro e difficilmente comparabili (figli di coppie miste, figli adottivi, eccetera). I criteri utilizzati per definire i requisiti che un soggetto deve possedere per far ipoteticamente parte del campione di ricerca sono stati tre:

- essere iscritto ad una scuola di secondo grado a Roma (statale o non statale);
- non avere la cittadinanza italiana;
- essere adolescente

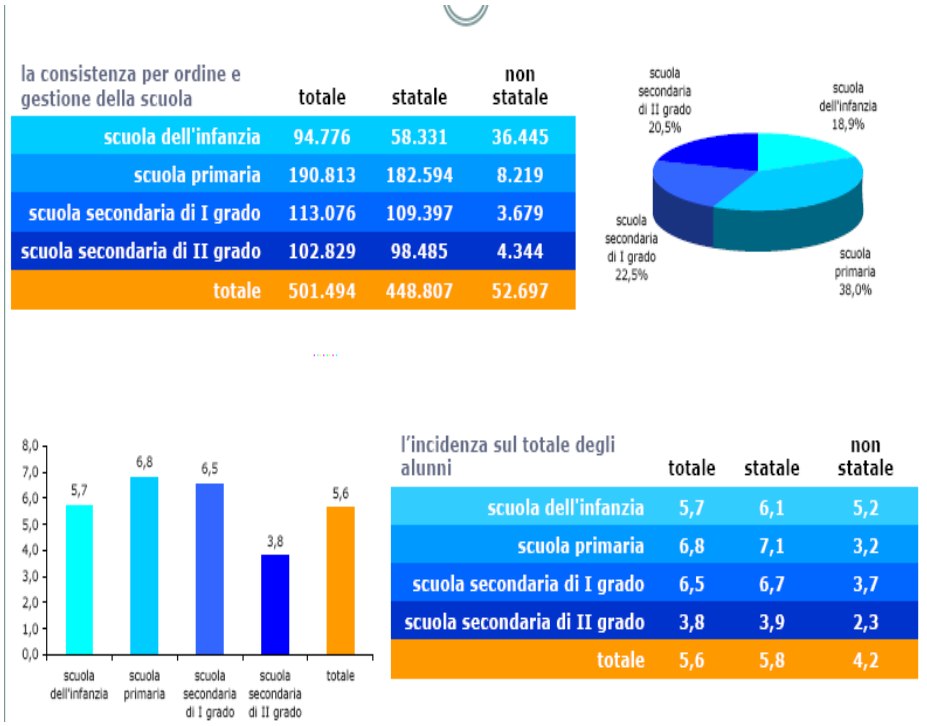
Fase due. Popolazione di riferimento.

Una volta definiti i criteri di selezione delle unità eleggibili del campione è stato necessario individuare il numero di alunni di origine straniera presenti nelle scuole medie di secondo grado a Roma.

I dati inerenti a questo nuovo pubblico scolastico, su scala nazionale, sono facilmente reperibili in quanto vengono pubblicati, con cadenza annuale, dal Ministero della Pubblica Istruzione nel Dossier *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali*, consultabile *on line* sul sito www.istruzione.it.

Secondo questa fonte, nell'anno scolastico 2006-07 (anno in cui è iniziata la ricerca), gli alunni non italiani presenti tra i banchi di scuola italiani erano circa mezzo milione: il 38%, era iscritto alla scuola primaria, mentre il 20.5% (102.829 studenti) frequentava la scuola media di secondo grado.

Grafico 2. Presenza degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine scolastico



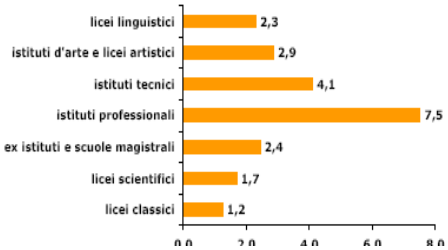
la consistenza per ordine e gestione della scuola	totale	statale	non statale
scuola dell'infanzia	94.776	58.331	36.445
scuola primaria	190.813	182.594	8.219
scuola secondaria di I grado	113.076	109.397	3.679
scuola secondaria di II grado	102.829	98.485	4.344
totale	501.494	448.807	52.697

l'incidenza sul totale degli alunni	totale	statale	non statale
scuola dell'infanzia	5,7	6,1	5,2
scuola primaria	6,8	7,1	3,2
scuola secondaria di I grado	6,5	6,7	3,7
scuola secondaria di II grado	3,8	3,9	2,3
totale	5,6	5,8	4,2

alunni con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di II grado

	alunni con cittadinanza non italiana	distribuzione %	incidenza
licei classici	3.596	3,5%	1,2
licei scientifici	10.212	9,9%	1,7
ex istituti e scuole magistrali	5.300	5,2%	2,4
istituti professionali	41.893	40,7%	7,5
istituti tecnici	38.498	37,4%	4,1
istituti d'arte e licei artistici	2.936	2,9%	2,9
licei linguistici	394	0,4%	2,3
totale scuola secondaria di II grado	102.829	100,0%	3,8

I dati a disposizione ci segnalano una crescita significativa di studenti stranieri nella scuola secondaria superiore:
poco meno di 103.000 nell'anno scolastico 2006/2007, quasi l'**80%** dei quali iscritti negli istituti tecnici (37,4%) e professionali(40,7%).



Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2006/07*, Roma, 2008, p.18.

Questo nuovo pubblico scolastico era presente, con dimensioni diverse, in tutte le aree del paese (Nord, Centro, Sud Italia). Le regioni che registravano, nel 2007-08, la presenza più elevata di studenti stranieri erano l'Emilia Romagna (10,7%), l'Umbria (10,1%), la Lombardia (9.2%). Queste percentuali erano dieci volte maggiori di quelle registrate nello stesso anno in Campania, in Puglia e in Sicilia (1% circa) In termini assoluti la regione che all'epoca accoglieva il numero più elevato di allievi non italiani era la Lombardia, con 121.520 unità.

Nel grafico sottostante è possibile visionare questi dati in modo più dettagliato.

Tab. 1: Presenza regionale degli alunni con cittadinanza non italiana

presenza regionale degli alunni con cittadinanza non italiana

Il divario tra nord e sud d'Italia

La fotografia che emerge da questa nuova indagine è tuttavia molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale: la presenza di alunni stranieri raggiunge la percentuale del **10,7%** in Emilia Romagna, del 10,1 in Umbria, del 9,2 in Lombardia, ma è solo di poco più **dell'1%** in grandi regioni come Campania (1%) Puglia (1,3%) e Sicilia (1,3%). La regione con la presenza più elevata è la Lombardia con 121.520 unità, quasi un quarto del totale della popolazione di alunni stranieri in Italia.

	scuola dell'infanzia	scuola primaria	scuola secondaria di I grado	scuola secondaria di II grado	totale
valle d'aosta	246	364	194	187	991
piemonte	9.518	18.834	10.669	9.409	48.430
lombardia	25.343	47.113	26.575	22.489	121.520
liguria	2.520	5.290	3.581	3.877	15.268
trentino alto adige	2.681	4.122	2.431	1.638	10.872
veneto	12.305	24.388	14.440	10.758	61.891
friuli venezia giulia	2.272	4.483	2.628	2.549	11.932
emilia romagna	10.651	22.101	12.544	13.225	58.521
toscana	7.492	14.809	9.015	8.460	39.776
umbria	2.461	4.517	2.593	2.508	12.079
marche	3.794	7.024	4.326	4.261	19.405
lazio	7.662	18.379	11.368	12.200	49.609
abruzzo	1.397	3.077	2.016	1.732	8.222
molise	107	288	177	174	746
campania	1.421	4.166	2.972	2.580	11.139
puglia	1.401	3.420	2.151	2.069	9.041
basilicata	177	360	274	264	1.075
calabria	773	2.443	1.572	1.490	6.278
sicilia	2.109	4.639	2.872	2.354	11.974
sardegna	446	996	678	605	2.725
totale nazionale	94.776	191.238	113.076	102.829	501.594

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2006/07*, Roma, 2008, p.19.

È stato molto più complesso, invece, trovare i dati relativi alla presenza degli alunni di origine straniera, disaggregati per città e livello scolastico. Il *database* contenente i dati sulla popolazione scolastica straniera a Roma è stato fornito dalla Direzione Generale "Studi e Programmazione" del Ministero della Pubblica Istruzione. Secondo tali dati nel 2006-07 gli alunni di origine migratoria presenti nella capitale

erano 5.520, distribuiti in 198 istituti superiori. Le tipologie di istituto che registravano la maggior percentuale di allievi di origine straniera erano, in ordine decrescente, gli istituti tecnici, i professionali (insieme riunivano il'70% circa del campione) e il liceo. La presenza più elevata veniva registrata nell'istituto tecnico, dove si concentrava il 40°% (circa) della popolazione presa in esame. Questo dato è in contro tendenza con le stime nazionali che vedevano invece al primo posto, per maggior numeri di iscritti stranieri, l'istituto professionale**.** Se confrontiamo queste percentuali con quelle registrate dagli autoctoni nello stesso anno salta agli occhi la diversa scelta dei percorsi scolastici intrapresi dai due gruppi in questione; la maggioranza degli studenti italiani, al contrario degli alunni stranieri, frequentava il liceo (il 48% circa).

Fase tre. Procedure di campionamento

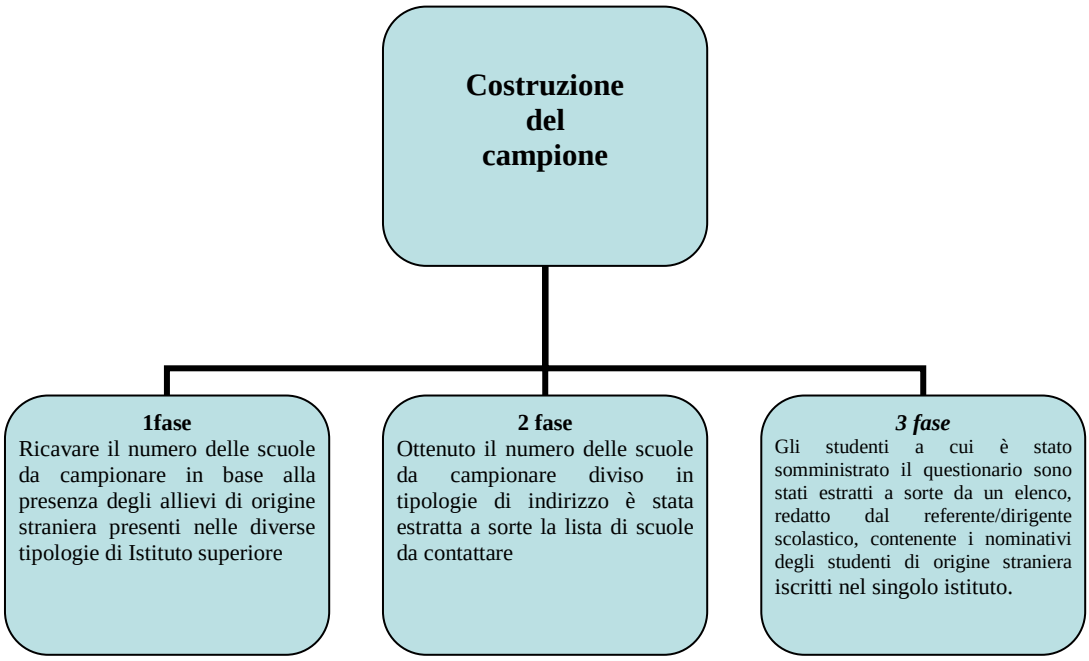
In questa terza fase é stato affrontato il percorso che ha portato a delineare l'ampiezza campionaria. Si è scelto di utilizzare ai fini della ricerca un campione casuale di tipo stratificato[264], La costruzione di tale campione si è articolata in tre fasi:

Tab. 2: Studenti con cittadinanza non italiana e studenti italiani negli istituti di secondo grado a Roma

		Licei ex magistrale	**Istituti professionali**	**Istituti tecnici**	**Istituti D'arte**	**Totale**
Numero stranieri	Valori assoluti	1.625	1.587	2.268	40	**5.520**
	Valori Percentuali	29,4%	28,7%	41,1%	0,8%	**100%**
Numero studenti italiani	Valori assoluti	52.290	18.484	28.537	1427	**106.758**
	Valori Percentuali	54,7%	17,3%	26,7%	1,3%	**100%**

[264] Campione casuale stratificato: procedura di campionamento probabilistica in cui la popolazione viene prima divisa in strati e successivamente si effettua un campionamento casuale all'interno di ciascun strato.

Grafico 3. Procedura di costruzione del campione del questionario



Prima fase Ricavare, attraverso un procedimento casuale, il numero degli allievi e delle scuole da campionare. Questo calcolo è stato fatto tenendo in considerazione sia il numero totale degli allievi con cittadinanza non italiana iscritti negli istituti romani sia la distribuzione di questo nuovo pubblico nelle diverse tipologie di istituti superiori (liceo, istituto professionale, istituto tecnico, istituto d'Arte, ed Ex Magistrale). Sono state contemplate nella lista di scuole gli istituti statali e non statali (la presenza di alunni stranieri in quest'ultima tipologia di scuola è bassissima) e sono stati esclusi i corsi serali (per motivi anagrafici)[265].

Tab. 3: Studenti di origine straniera che frequentano la scuola di secondo grado a Roma

		Licei ex magistrale	Istituti professionali	Istituti tecnici	Istituti D'arte	Totale
Numero stranieri	Valori assoluti	1.625	1.587	2.268	40	**5.520**
	Percentuale	29,4%	28,7%	41,1%	0,8%	**100%**
Scuole		72	39	70	3	**198**

[265] Questi dati sono stati forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione .

Seconda fase Una volta ricavato il numero delle scuole da campionare, suddiviso per tipologia di istituto, sono state estratte a sorte[266], all'interno di ogni tipologia di scuola, una lista delle scuole da contattare per la ricerca (è stata creata anche una lista di riserva da cui attingere in caso di rifiuto da parte dei dirigenti scolastici delle scuole sorteggiate alla prima estrazione).

Terza fase Per ogni scuola campionata è stata creata una lista degli allievi di origine straniera presenti nell'istituto (per motivi di *privacy* questa fase, legata ai nominativi degli allievi, è stata svolta dal dirigente/referente scolastico) da cui sono stati estratti a sorte i nominativi dei partecipanti alla ricerca.
Alla fine di questo percorso il campione della ricerca è stato costituito da 344 studenti di origine migratoria, distribuiti in 35 istituti:
- 11 Licei/ex magistrale,
- 9 Istituti Professionali,
- 14 Istituti Tecnici
- 1 Istituto D'arte

Tab. 4: Campione ricerca

		Licei ex magistrale	Istituti professionali	Istituti tecnici	Istituti D'arte	Totale
Scuole campionate		11	9	14	1	35
Campione allievi	**Valori assoluti**	126	77	140	7	344
	Valori Percentuali	27%	32%	41%	1%	100%

Per motivi di *privacy* nel questionario non figura il nome della persona che lo ha compilato né la sezione di appartenenza (solo la tipologia di istituto e l'anno frequentato).
Il questionario è stato compilato nei mesi di Marzo, Aprile, Maggio 2008[267].
La lista con i nominativi delle scuole campionate è riportata in allegato.

[266] Attraverso la procedura di estrazione da un *server* di numeri casuali inserit nel compueter (*Random*).
[267] I dati, infine, sono stati inseriti nel programma SPSS, dopo questa fase si è proceduto all'analisi di attendibilità dei dati..

4.5 Profilo degli studenti straniero emersi dall'elaborazione dei dati del questionario

Dall'elaborazione dei dati del questionario emerge, in estrema sintesi, che il campione indagato è costituito da 344 studenti con cittadinanza non italiana (186 sono uomini, 155 sono donne), iscritti in 35 istituti superiori romani:

- Il 40,7% frequenta l'istituto tecnico;
- Il 31,7% frequenta il liceo/ex magistrale;
- Il 25,9% frequenta l'istituto professionali;
- l'1,7% frequenta l'istituto d'arte.

La maggior parte del campione è presente nel biennio, il numero di iscritti stranieri diminuisce progressivamente con l'aumentare dell'anno di corso (il 37,5% del campione è iscritto al primo anno, l'8,7% all'ultimo). L'età della popolazione esaminata è compresa tra i 14 e i 21 anni (solo uno studente ha più di 21 anni), l'età media è 16,5 anni.

Il tema cardine della ricerca è il processo di costruzione dell'identità in contesti migratori; dall'elaborazione dei dati del questionario emerge che gli studenti di origine straniera si definiscono, in base all'appartenenza nazionale, nel seguente modo:

- il 46,2% si identifica *in base al paese di provenienza*;
- il 24,4% si definisce *italiano con il trattino* (ovvero italo - rumeno, italo - spagnolo, eccetera);
- il 17,4% si dichiara *cosmopolita*;
- il 9,3% si considera *italiano*.

La bassa percentuale di studenti che si dichiara italiana è associata in modo forte all'età di arrivo in Italia.[268] Se si incrocia la variabile "appartenenza nazionale"[269] con la variabile "permanenza in Italia" si ottiene che la maggioranza degli studenti che si definisce "italiano" è nato o è venuto nel paese in età prescolare. All'aumentare dell'età di arrivo nel paese cresce, invece, la percentuale di persone che si identifica nel paese di provenienza.

Anche se la maggioranza del campione si autodefinisce in base al paese di provenienza è possibile individuare, analizzando le altre risposte date nel questionario, una serie di indicatori che sembra presagire un'apertura verso la società italiana: la buona o ottima conoscenza dell'italiano, l'uso del dialetto in contesti informali, la frequentazione dei

[268] Il 20,3% del campione è nato in Italia (seconde generazioni), mentre il 75% è nato in un paese estero (il 23% in Romania, 7,6% in Perù, il 6,4% in Ecuador, le altre nazionalità registrano percentuali inferiori al 5%) ed è venuto nel paese di immigrazione, prevalentemente, dopo i sei anni (dai 6 a 11 anni il 23,3%, il 42% dopo gli 11 anni).

[269] Nel questionario è stato chiesto al campione di autodefinirsi in base alla nazionalità, le possibilità offerte erano: italiano, cosmopolita, in base al paese di origine, italiano con il trattino.

compagni di classe e di amici italiani nel tempo extra-scolastico, la preferenza accordata alla lingua del paese ospitante, le prospettive future (la maggioranza del campione, 31,6%, dichiara, in futuro, di voler restare in Italia).

Alla luce di queste informazioni è possibile ipotizzare che tra pochi anni, grazie al consolidamento e "all'invecchiamento" del fenomeno migratorio, la distribuzione dei punteggi nelle diverse opzioni potrebbe pendere verso la risposta "italiani" (le politiche di accoglienza messe in atto dal governo rivestono un ruolo di primo piano nell'accelerare o ostacolare il processo di integrazione dei giovani di origine straniera, in particolar modo quello delle seconde generazioni).

È interessante notare la percentuale di studenti che si autodefinisce cosmopoliti, questa tendenza ad includersi in un concetto di cittadinanza esente da vincoli spaziali è surrogata anche da altri tipi di fonti:

- le prospettive future (se si somma la percentuale di persone che pensa in futuro di vivere in un altro paese, 14,2%, con quella di coloro che immagina la propria vita in giro per il mondo, 18,6%, si scopre che la maggioranza relativa del campione, 32,8%, prospetta la propria vita futura in un paese diverso da quello di origine o di accoglienza)
- il concetto di casa, per la maggior parte del campione "casa" non è un luogo geografico preciso, ma il luogo dove la persona si sente riconosciuta e dove sono presenti gli affetti.

La variabile "appartenenza nazionale" è legata inoltre alla variabile "capitale sociale" della famiglia, quest'ultimo rappresenta un importante fattore nel processo di costruzione dell'identità in quanto costituisce un elemento di sostegno e di aiuto nell'elaborazione della "doppia appartenenza nazionale" in un'ottica positiva. Poter contare su una famiglia che possiede un capitale sociale alto favorisce l'accettazione della "doppia appartenenza nazionale" come una risorsa e non come uno svantaggio. Nella ricerca è emerso che chi vive in tali contesti tende ad adottare un modello identitario bi-culturale o cosmopolita, mentre chi ha a disposizione un capitale sociale familiare basso tende ad identificarsi in un'unica appartenenza nazionale (quella del paese di accoglienza se è nato in Italia o è venuto in età prescolare, quella del paese di origine se è giunto in Italia in età più avanzata).

4.6 Il percorso di ricerca qualitativo

L'intervista focalizzata è una tecnica che consente di analizzare i temi trattati nella ricerca in modo più approfondito e amplio rispetto al questionario. Una domanda standardizzata, per quanto ben strutturata, non può contemplare tutte le opzioni possibili o mettere in risalto le molteplici sfumature che connotano un giudizio o un'opinione. L'intervista, invece, dà la parola direttamente al soggetto che è libero di esprimere il suo pensiero, nei tempi e nelle modalità che desidera: può chiarire la sua posizione, rinegoziarla o ampliarla citando episodi o esempi pratici. Il ricercatore stesso può intervenire nel corso dell'intervista chiedendo delucidazioni o informazioni aggiuntive, ciò consente di azzerare o quanto meno ridurre il rischio di equivoci ed incomprensioni. Nell'intervista il tema trattato viene esaminato a tutto tondo e non incasellato in strutture fisse ed immutabili. A volte anche le pause, i silenzi, le incertezze, la prossemica possono costituire elementi utili per la comprensione dei processi esaminati. Tutti questi fattori vengono invece ignorati o non registrati nella fase di somministrazione del questionario.

Naturalmente, oltre ai pregi sopra elencati, questo strumento presenta anche dei limiti:

- l'intervista *face to face* provoca delle reticenze da parte del soggetto che è influenzato dalla presenza fisica dell'intervistatore e dai possibili giudizi che quest'ultimo può esprimere, in modo esplicito o latente, nei suoi confronti;
- il tempo. L'intervista ricopre un arco di tempo ampio che varia da un minimo di venti minuti, ad un'ora o più (solitamente richiede un tempo maggiore di quello necessario per compilare un questionario);
- numero limitato di persone. L'intervista si svolge con una persona alla volta o al massimo con un piccolo gruppo, di conseguenza richiede, rispetto al questionario, una tempistica più lunga e un maggiore sforzo organizzativo: occorre fissare gli appuntamenti in base alle esigenze dei singoli intervistati, concordare la disponibilità e gli orari per usufruire degli spazi messi a disposizione dalla scuola per effettuare fisicamente le interviste, se la persona intervistata è minorenne occorre richiedere una delibera prima al dirigente scolastico e poi ai genitori, infine mettere in conto gli imprevisti dell'ultimo minuto (l'intervistato non può essere presente all'ultimo momento per motivi di salute o impegni sopraggiunti,

manca la firma sulla delibera, problemi con la sede dell'intervista, ritardi, eccetera);

- il confronto. L'intervista rispecchia l'esperienza di vita di chi parla, è una testimonianza personale concernente un determinato episodio, uno stato d'animo o un pensiero; questo forte elemento soggettivo rende difficile il confronto con altre interviste condotte su temi di studio simili, ma con persone aventi un *background* completamente diverso. Generalizzare implica, in molti casi, la perdita di informazioni importanti per la comprensione del fenomeno trattato e la creazione di false "etichette" che non sono in grado di rappresentare la complessità, la varietà e l'originalità che contraddistingue la parte di mondo presa in esame

Nel corso della ricerca sono stati intervistati 35 studenti di origine straniera e otto insegnanti, sono stati condotti inoltre dei colloqui informali con sette dirigenti e undici referenti dell'intercultura (professori, nominati tali, dal collegio docenti dei singoli plessi scolastici).

La scelta di prendere in esame il punto di vista di questi tre artefici del percorso formativo (studenti, insegnanti, dirigente/referente) è motivata:

- in primo luogo dalla necessità di analizzare il fenomeno da diverse angolature, in modo da ottenere un quadro di riferimento il più chiaro e completo possibile;
- in secondo luogo dalla volontà di esaminare la dinamica relazionale attraverso la quale queste diverse prospettive prendono vita ed entrano in contatto, convergendo o divergendo, in un'unica o in molteplici interpretazioni del medesimo fenomeno. Essere consapevoli delle diverse rappresentazioni del "problema" esaminato consente di individuare dei punti di incontro che sono indispensabili per tracciare un sentiero comune che ha come punto di arrivo: l'inclusione dei giovani di origine straniera nella scuola e in generale nella società.

● Interviste agli studenti di origine straniera

Le interviste con gli studenti di origine straniera sono state realizzate nei mesi di gennaio- febbraio 2009, durante l'orario scolastico, nei locali messi a disposizione dagli istituti (biblioteca, sala riunioni, presidenza, eccetera). Sono anonime, per motivi di *privacy* non è stato chiesto né il nome né la classe di appartenenza (solo l'anno frequentato). Per evitare soggezione o reticenze da parte degli alunni è stato chiesto al dirigente scolastico di poter svolgere le interviste a porte chiuse in modo da poter garantire agli studenti coinvolti nella ricerca il completo anonimato, si è inoltre assicurato ai giovani di non far ascoltare in seguito la registrazione dei colloqui agli insegnanti o al dirigente scolastico del proprio istituto, gli unici a poterli riconoscere (le interviste sono state registrate, sotto consenso dell'intervistato).

Le interviste sono state svolte avvalendosi di una griglia strutturata che ha il compito di far emergere i temi salienti oggetto di studio della tesi (intervista semi-guidata). La griglia costituisce un filo rosso, una guida, che lega tutte le interviste[270]. I temi presenti nella griglia (l'esperienza migratoria, il viaggio, la questione dell'identità, le prospettive future, il rapporto con i pari, con gli insegnanti, con la famiglia, con la società di origine e di accoglienza, eccetera) non sono stati trattati nello stesso ordine e nel medesimo modo in tutti i colloqui. La modalità in cui è stata narrata la singola esperienza e la disponibilità dimostrata dall'intervistato nel parlare di determinate questioni ha favorito l'approfondimento di alcuni temi e l'esclusione di altri.

Di seguito è riportata la griglia utilizzata nelle interviste con gli studenti (è composta, in totale, da 17 macro aree di interesse).

GRIGLIA INTERVISTA-STUDENTI:

- informazioni anagrafiche;
- percorso formativo;
- motivi per cui si è scelto di frequentare l'attuale scuola;
- rapporto con gli insegnanti;
- rapporto genitori-insegnanti;
- rapporto con i compagni di scuola;
- risultati scolastici;
- eventuali difficoltà incontrate;

[270] per gli insegnanti e gli studenti sono stata ideate due griglie diverse (vedi allegato)

- attività interculturali promosse dalla scuola;
- soddisfazione/insoddisfazione nei confronti dell'istituto prescelto;
- aspettative e progetti futuri;
- discriminazioni;
- identità (come si autodefiniscono)
- rapporto con la famiglia e con la comunità d'origine;
- rapporto con la società italiana;
- tempo libero;
- celta dei consumi culturali.

● Interviste agli insegnanti

Le interviste condotte con gli insegnanti (otto professori delle scuole medie di secondo grado) sono state svolte nel mese di febbraio 2009, sono anonime (non è stato chiesto il nome dell'istituto in cui il docente lavora, ma solo la tipologia di scuola e la materia insegnata), sono state effettuate durante l'orario scolastico (per lo più durante l'ora di ricevimento o al termine delle lezioni) nei locali messi a disposizione dalla presidenza (sala professori, biblioteca, aula conferenze, eccetera), sono state registrate sotto previa autorizzazione dell'intervistato.

Si è scelto di intervistare gli insegnanti per i seguenti motivi:

1) l'insegnante riveste un ruolo molto importante nel processo educativo - formativo;
2) l'insegnante manipola i contenuti espliciti ed impliciti della materia che insegna, quindi collabora in parte alla creazione della *forma mentis* e del bagaglio culturale degli studenti (autoctoni e stranieri);
3) l'insegnante attraverso le sue azioni e il suo stile di insegnamento favorisce o ostacola l'istaurarsi di un clima scolastico positivo, elemento considerato da tutte le ricerche fondamentale per l'integrazione degli alunni stranieri nel sistema scolastico;
4) l'intervista agli insegnanti permette di esaminare la dinamica del gruppo classe da un punto di osservazione esterno a quello degli allievi (i compagni di classe autoctoni e stranieri interagiscono tra di loro in classe, durante la ricreazione o nel tempo libero; come si distribuiscono tra i banchi, lo straniero si siede vicino all'autoctono o tende a scegliere come compagno di banco un connazionale o un altro straniero; nella

ricreazione, in palestra o nei corridori lo studente di origine straniera cerca di avere contatti con i connazionali presenti nelle altre sezioni; si sono verificati atti di razzismo, verbali o fisici, in aula o nell'istituto, questi studenti raggiungono gli stessi risultati scolastici degli autoctoni, che tipo di difficoltà incontrano nella materia, eccetera),

5) l'intervista consente di conoscere le iniziative interculturali messe in atto dall'istituto scolastico: progetti interculturali, corsi di italiano come L2, corsi di lingua e cultura del paese di origine degli studenti stranieri, eccetera;
6) l'intervista permette di constatare il livello di preparazione degli insegnanti sulle tematiche interculturali (hanno frequentato corsi di aggiornamento o master sui temi dell'intercultura, nella formazione pregressa hanno avuto modo di sostenere esami inerenti al fenomeno migratorio, richiedono una formazione in tal senso, quali sono i mezzi di sostegno offerti dalla scuola per favorire l'attività didattica nelle classi multiculturali, quali sono i problemi dovuti alla presenza degli allievi stranieri a cui gli insegnanti non riescono a far fronte o comunque incontrano difficoltà, eccetera);
7) l'intervista consente di rilevare l'assenza o la presenza di pregiudizi o stereotipi esistenti sul collettivo degli studenti stranieri da parte del gruppo docente (è stata rilevata una tendenza ad attribuire delle caratteristiche in base al paese di origine dei ragazzi, ad esempio: gli allievi latinoamericani sono pigri, gli studenti rumeni sono particolarmente intelligenti e bravi in inglese, eccetera).

Di seguito è riportata la griglia utilizzata per le interviste agli insegnanti (è composta, in totale, da 12 macro aree di interesse).

GRIGLIA INTERVISTA-INSEGNANTI:

- materia insegnata;
- formazione precedente;
- corsi di aggiornamento inerenti all'intercultura;
- richiesta di una formazione specifica per affrontare la didattica con gli studenti di origine straniera;

- eventuali modifiche del curriculum scolastico in prospettiva interculturale;
- iniziative interculturali messe in atto nell'ultimo anno;
- rapporto con gli studenti stranieri;
- profilo scolastico degli studenti di origine straniera;
- rendimento scolastico (confronto con gli autoctoni);
- eventuali motivi dell'insuccesso scolastico ;
- differenze di comportamento e votazione dovute presumibilmente alla nazionalità degli studenti stranieri;
- dinamiche che si instaurano all'interno del gruppo classe;
- prospettive e progetti futuri;
-rapporto con i genitori stranieri.

● Colloqui informali con i dirigenti

Oltre alle interviste sopramenzionate si sono tenuti dei colloqui informali con i dirigenti scolastici e/o i referenti dell'intercultura di diciotto istituti superiori (questi colloqui non sono stati registrati, sono stati però scritti degli appunti alla fine di ogni colloquio).

In questi incontri sono stati trattati i temi inerenti alle politiche educative intraprese dal plesso scolastico nei confronti del collettivo degli alunni stranieri (corsi di lingua, iniziative interculturali, protocolli di accoglienza, partecipazioni a progetti, eccetera) e sono state esposte le difficoltà, le lamentele e le richieste che i colleghi hanno rivolto a loro in quanto referenti dell'intercultura o dirigenti dell'istituto. Si è infine discusso delle iniziative interculturali promosse dalla scuola in questi ultimi anni (mediatori culturali, festa dell'intercultura, corsi di lingua italiana o del paese di origine dei ragazzi, eccetera) e delle possibili prospettive future riservate a questa nuova utenza.

● Gli esclusi. Famiglia e gruppo dei pari

La riuscita del percorso formativo degli allievi stranieri non dipende esclusivamente dalle dinamiche relazionali che si sono istaurate tra la triade: dirigenti, insegnanti, alunni, ma anche dall'influenza esercitata da altri due importanti *partners*: la famiglia e il gruppo dei pari.

Per motivi di tempo e di risorse (umane, materiali ed economiche) non è stato possibile intervistare questi due gruppi. Questo limite è stato, in parte, sopperito

dall'utilizzo del questionario che prevede due sezioni di studio dedicate, nello specifico, alle dinamiche relazioni esistenti tra gli allievi di origine straniera e questi due "importanti esclusi".

4.7 Le interviste: un'indagine in profondità

Le interviste focalizzate, come accennato nei paragrafi precedenti, sono state condotte su un campione accidentale composto da 35 studenti con cittadinanza non italiana e 8 insegnanti, presenti nei seguenti istituti:

- Liceo: 12 studenti e 3 insegnanti;
- Istituto professionale: 12 studenti e 3 insegnanti.
- Istituto tecnico: 11 studenti e 2 insegnanti.

Grafico 4: Campione interviste

La scelta di intervistare studenti e docenti provenienti da diverse tipologie di istituti superiori (liceo, Professionali e Tecnici)[271] è dettata dall'esigenza di ottenere un panorama dell'universo scolastico il più eterogeneo e variegato possibile[272].

Si è proceduto nella selezione delle persone con cui svolgere l'intervista nel seguente modo:

1) sono state formulate tre liste in cui erano contenuti, suddivisi per tipologie di istituto, i nominativi delle 35 scuole coinvolte nella fase precedente della ricerca (somministrazione del questionario);

[271] Visto la presenza marginale degli studenti con cittadinanza non italiana nell'istituto d'arte (meno dell'1%) si è scelto di escludere questa tipologia di scuola nella scelta degli istituti in cui effettuare la ricerca.

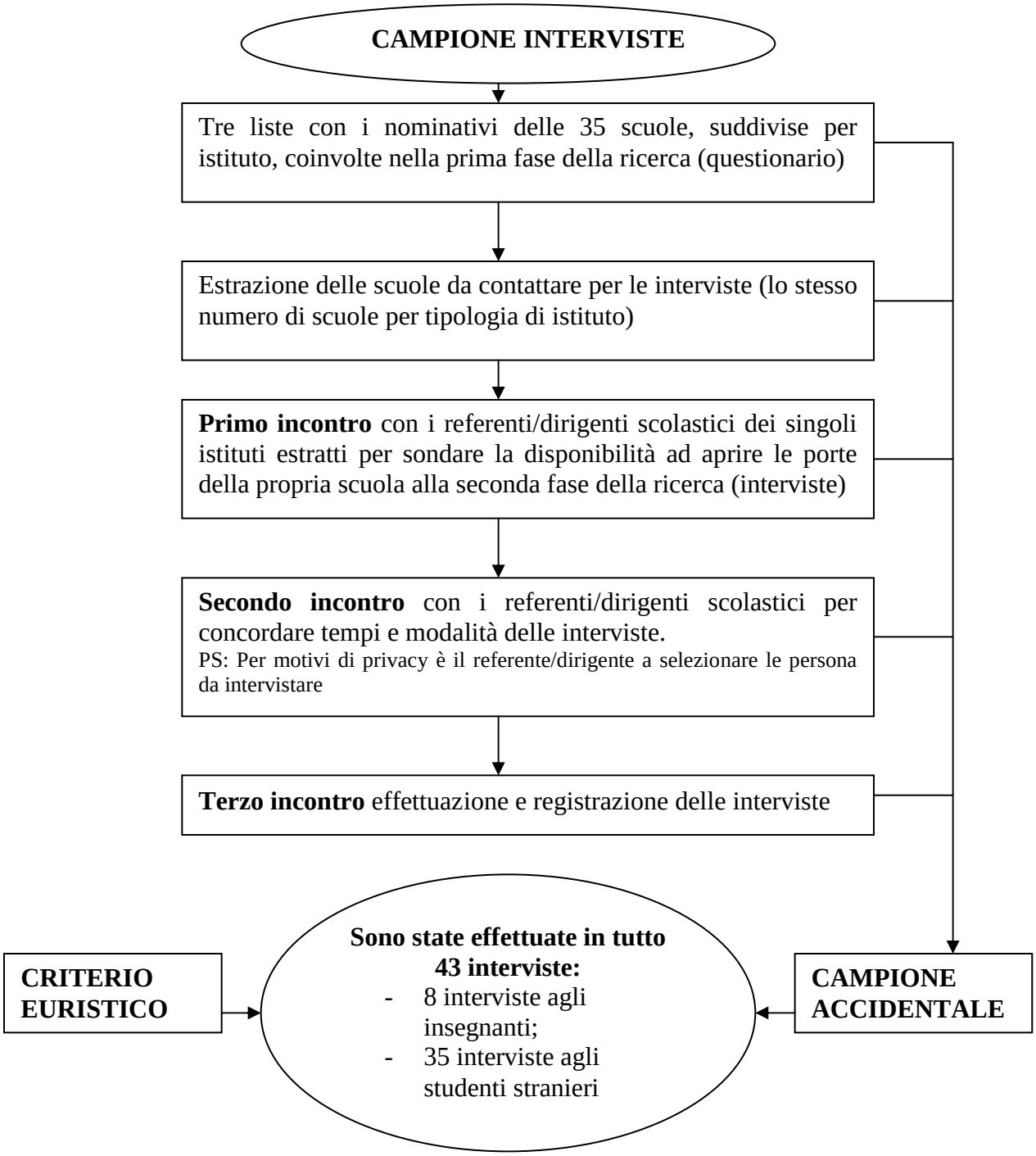
[272] In allegato è presente una tabella contenente le caratteristiche principali (età, genere e istituto frequentato) dei singoli profili degli intervistati.

2) dalle suddette liste sono stati estratti a sorte i nominativi delle scuole in cui effettuare le interviste (lo stesso numero in ogni tipologia di istituto);
3) sono stati contattati i referenti /dirigenti scolastici degli istituti estratti;
4) durante il primo incontro con i referenti/dirigenti scolastici sono stati illustrati gli obiettivi della ricerca e si è chiesto di poter intervistare alcuni alunni di origine straniera ed insegnanti dell'istituto (quest'ultimi dovevano avere tra i loro allievi almeno uno studente di origine straniero)[273];
5) in un secondo incontro sono stati fissati gli orari e il luogo delle interviste[274], le persone da intervistare sono state scelte dal referente /dirigente;
6) in un terzo incontro sono state effettuate le interviste

[273] La selezione delle persone da intervistare è stata affidata al referente/dirigente scolastico per questioni di *privacy* (durante le interviste non sono stati chiesti né i nominativi né la sezione frequentata dagli intervistati, in modo da rendere impossibile la reperibilità della persona coinvolto nella ricerca)

[274] In media è passato un mese tra il primo e il secondo incontro, in questo lasso di tempo il referente/dirigente scolastico ha reclutato le persone da intervistare, ha richiesto, in caso di minorenni, un'autorizzazione scritta ai genitori dell'intervistato ed ha trovato i luoghi in cui svolgere fisicamente l'intervista (tutte le interviste sono state svolte all'interno dell'istituto, durante l'orario scolastico).

Grafico 5. Procedura di costruzione del campione delle interviste



Le interviste sono state effettuate e registrate (su supporto digitale e analogico), previa autorizzazione dei diretti interessati, nei primi mesi del 2009. In seguito i testi delle

interviste sono stati trascritti integralmente, in modo da poter essere analizzati mediante operazioni di tipo ermeneutico (analisi testuale).

Questo tipo di analisi ha lo scopo di delineare delle categorie di tipo sociologico in grado di descrivere e approfondire le caratteristiche che contraddistinguono l'universo esaminato. L'obiettivo delle interviste "non è vedere quanto opinioni e problemi siano diffusi nella popolazione, bensì ottenere informazioni su oggetti di studio complessi, ricostruire esperienze e vissuti del mondo, accedere a dimensioni profonde, valori, interessi, atteggiamenti, accertare buone prassi, identificare soluzioni innovative nel contesto analizzato"[275]. In altre parole le interviste devono fornire al ricercatore una visione trasversale del fenomeno o dei processi oggetto di studio, rappresentano uno strumento indispensabile ai fini della ricerca in quanto permettono di approfondire, completare e verificare i dati emersi dall'elaborazione del questionario.

L'analisi delle interviste, come sostiene Paola D'Ignazi, non implica solamente "un atteggiamento di *ascolto*, ma anche una *digressione semantica*, vale a dire un lavoro di ricostruzione attraverso l'analisi dei significati prodotti nell'intervista. Difatti, i soggetti intervistati nel contesto di un dialogo improntato alla fiducia, esternano la loro esperienza, le loro convinzioni, il loro punto di vista e le loro definizioni delle esperienze vissute. Come mettono in luce Didier Demazier e Claude Dubar, le interviste non ci danno mai i fatti, ma parole, che esprimono il punto di vista del soggetto sul mondo, che *è il suo mondo*. Le interviste hanno proprio come finalità quella di andare alla scoperta e di esplorare questi mondi, che non si rilevano immediatamente e spontaneamente alla lettura. Ne consegue che una semplice trascrizione ed eventuale restituzione del materiale originario non sono di per sé sufficienti a far comprendere "gli universi delle credenze" che si costruiscono nell'interazione con il ricercatore e si esprimono nelle interviste: è necessaria una "digressione semantica" per analizzare le strutture di significato del discorso, che è anche un dialogo. Comprendere il senso di ciò che viene detto non vuol dire soltanto essere attenti, ascoltare e "far proprie" le parole ascoltate, ma anche analizzare i meccanismi di produzione del senso, comparare parole diverse, mettere a nudo le opposizioni e correlazioni più strutturanti. è questa impostazione analitica che consente di approfondire l'analisi, penetrando nel mondo del soggetto"[276].

[275] Carbone V., *Metodologia e articolazione dell'indagine*, p. 99, in CREIFOS, *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistica-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Anicia, Roma, 2004.

[276] D'Ignazi P., *Ragazzi migranti. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica,* Franco Angeli, Milano, 2008, p. 60.

4.8 Primi risultati della ricerca

Nel presente paragrafo si vuole descrivere, in modo sintetico, le caratteristiche del campione ricavate dall'elaborazione dei dati del questionario. Per motivi di spazio e di tempo non sono state illustrate tutte le risposte relative agli *item* presenti nel questionario, ma sono state analizzate solo quelle ritenute più interessanti e utili ai fini della ricerca (per una lettura più completa ed esaustiva in allegato è riportata la tabella delle frequenze semplici relative all'intero questionario).
I temi analizzati sono stati i seguenti:

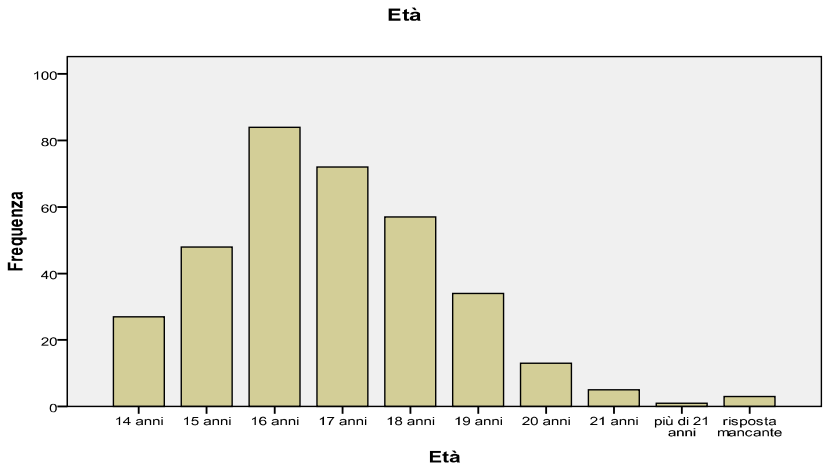
- Caratteristiche generali del campione;
- Risultati scolastici;
- Attività interculturali messe in atto dalla scuola;
- Razzismo;
- Identità;
- Competenze linguistiche;
- Famiglia;
- Tempo libero;

■ Caratteristiche generali del campione

Il campione del questionario è composto da 344 studenti di origine straniera (186 uomini e 155 donne). L'età del campione oscilla in un *range* compreso tra i 14 e i 21 anni (l'età

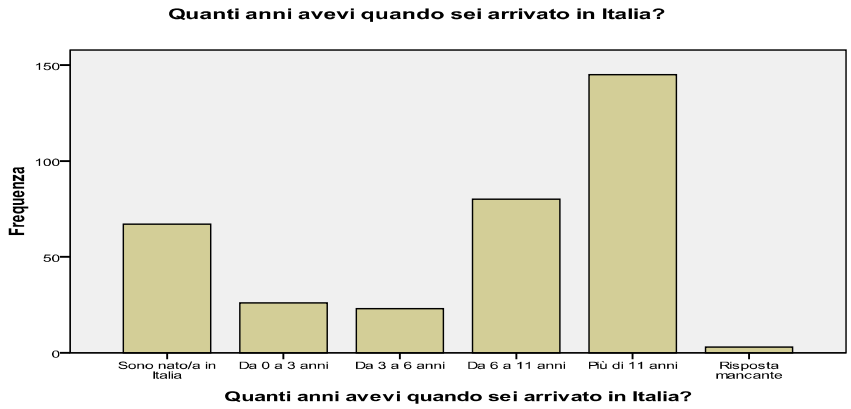
media è 16,5 anni, solo una persona ha più di ventuno anni). Nel grafico sottostante è possibile osservare la distribuzione del campione per fascia di età:

Grafico 6: Età del campione



Il 20,3% del campione è nato in Italia (seconda generazione), mentre il 75% è nato in un paese estero (il 23% in Romania, 7,6% in Perù, il 6,4% in Ecuador, le altre nazionalità registrano percentuali inferiori al 5%, le nazionalità presenti sono in tutto 46) ed è venuto nel paese di immigrazione, prevalentemente, dopo i sei anni (dai 6 a 11 anni il 23,3%, il 42% dopo gli 11 anni).

Grafico 7. Età di arrivo in Italia del campione



Il periodo di permanenza in Italia, come si è visto nei paragrafi precedenti, è una variabile molto importante nello studio dei processi di integrazione sperimentati dai figli degli immigrati nella società di accoglienza, per questo motivo risulta interessante leggere la

presente tabella utilizzando la distinzione in generazioni coniata da M. Rembaut e A. Portes per descrivere l'universo dei giovani stranieri:

1) le seconde generazioni rappresentano il 19, 5% del campione;

2) la generazione 1.75 rappresenta il 16,3% del campione (questo gruppo anche se non è nato in Italia ha frequentato tutto il percorso formativo nel paese di accoglienza);

3) la generazione 1.50 rappresenta il 23,3% del campione, questo gruppo ha svolto parte dell'iter formativo nel paese di origine;

4) la generazione 1.25 rappresenta la maggioranza del campione (il 42,2%), questo gruppo ha seguito gran parte del processo formativo nel paese di origine.

L'alto numero di studenti arrivati in Italia in età avanzata spiega la cospicua percentuale del campione che continua a mantenere, nonostante la lontananza, rapporti con il paese di origine:

a) Circa il 59% degli studenti torna frequentemente nel paese di origine, di solito nel periodo estivo o natalizio, per circa un mese (questi viaggi sono facilitati anche dalla vicinanza geografica, chi dichiara di andare nel paese di origine spesso proviene principalmente dall'Europa dell'Est).

Tab. 4. Frequenza dei viaggi nel paese di origine

	Frequenza	P. Valida
Mai	51	14,8
Raramente	86	25,0
Qualche volta	133	38,7
Spesso	71	20,6
Risposta mancante	3	,9
Totale	344	100,0

b) Circa il 51% della popolazione investigata sente con regolarità (per telefono, via e-mail o attraverso internet) gli amici rimasti nel paese di origine

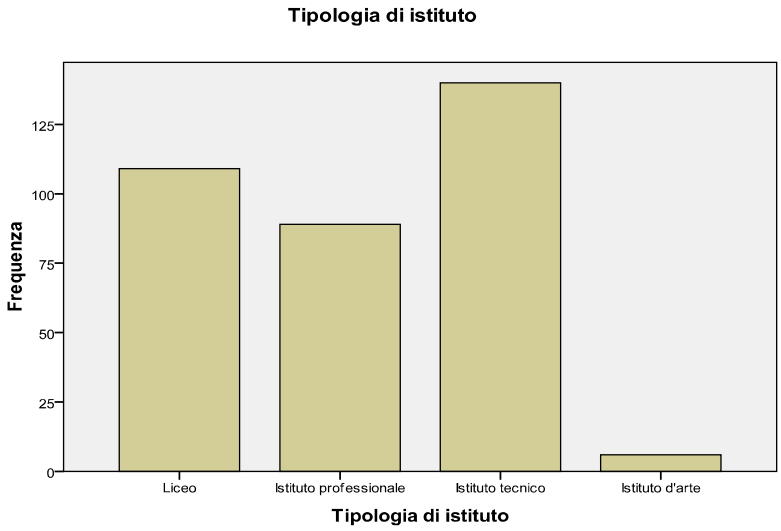
Tab. 5. Frequenza con la quale si comunica con gli amici rimasti nel paese di origine

		Frequenza	Percentuale
	Mai	87	25,3
	Raramente	76	22,1
	Qualche volta	111	32,3
	Spesso	65	18,9
	Risposta mancante	5	1,5
	Totale	344	100,0

■ Risultati scolastici

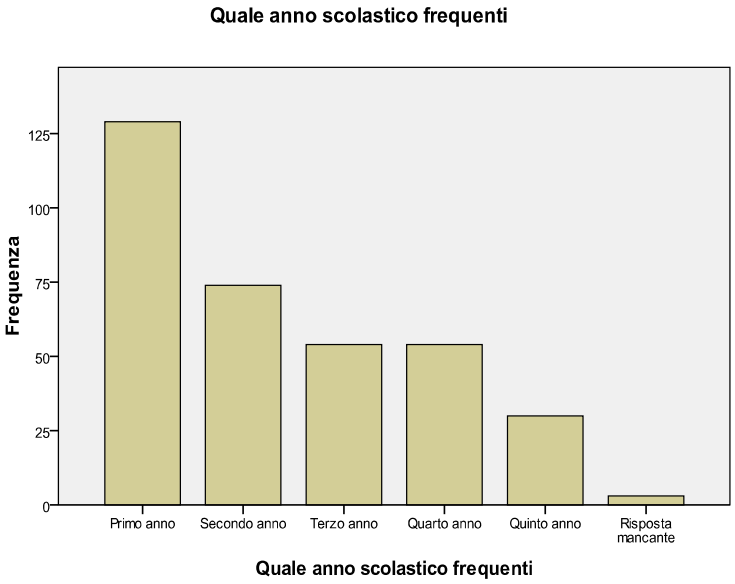
Il campione è stato selezionato in 35 istituti della capitale, suddivisi nel seguente modo: 11 Licei (140 studenti, 40,7%), 9 Istituti Professionali (89 studenti, 25,9%), 14 Istituti tecnici (109 studenti, 31,7%), 1 istituto d'arte (6 studenti, 1,7%).

Grafico 7. Distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana per ordine di istituto



Il 37,5% frequenta il primo anno, il 21,5% il secondo anno, il 15,7% il terzo anno, il 15,7% il quarto anno e l'8,7% del campione l'ultimo anno.

Grafico 8. Distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana per anno scolastico



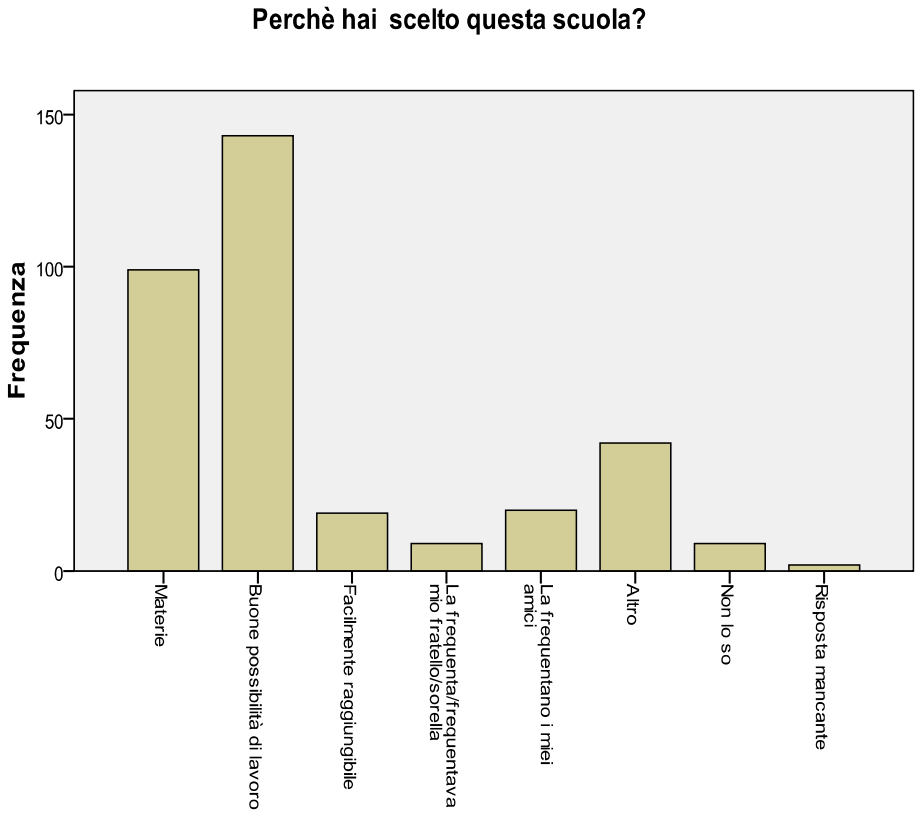
La presenza di gran parte del campione indagato nel biennio è dovuta:

- alla tendenza ad inserire (per motivi linguistici) gli studenti stranieri in classi più basse rispetto l'età anagrafica;
- all'alta percentuale di bocciature;
- all'alto tasso di abbandono scolastico;
- all'età anagrafica;

Il 75,3% del campione si dichiara soddisfatto dell'indirizzo scolastico scelto, i fattori che hanno maggiormente pesato nella scelta scolastica sono stati:

- la possibilità di ottenere un buon lavoro (41,6%);
- l'interesse per le materie (28,9%);
- la presenza di amici (5,8%);

Grafico 9. Motivi che hanno portato alla scelta dell'istituto superiore



Le persone che hanno maggiormente influito, attraverso i loro consigli, nella scelta scolastica sono state: i genitori (24,4%) e gli amici (9%). La maggioranza dichiara invece di aver compiuto questa scelta autonomamente (57,3%)

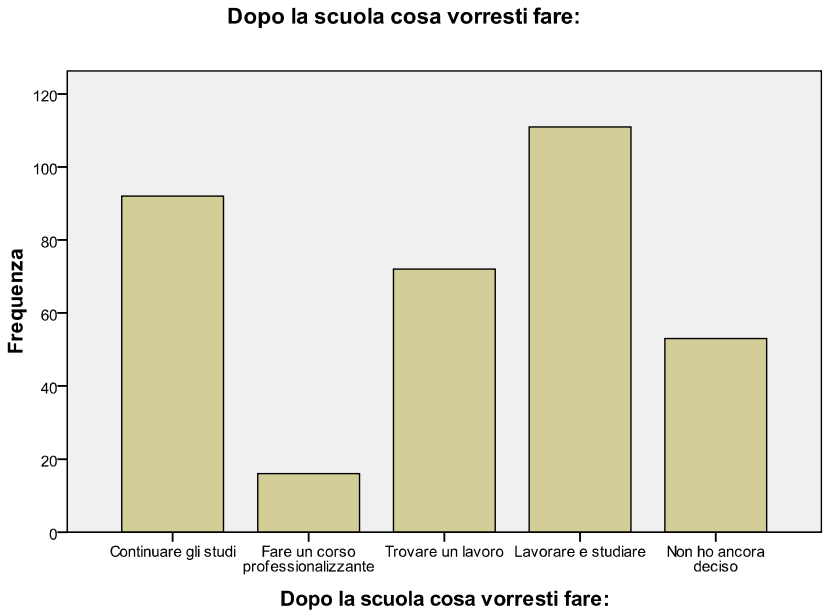
Tab. 6. Hai scelto la scuola seguendo prevalentemente i consigli

	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Genitori	84	24,4	24,4
Insegnante	20	5,8	30,2
Amici	31	9,0	39,2
Parenti	11	3,2	42,4
Da solo	197	57,3	99,7
Totale	344	100,0	

Dopo il diploma la maggioranza degli studenti pensa di continuare il proprio percorso formativo (53,7%):

- Il 26,7% vuole continuare gli studi;
- Il 32,3% pensa di lavorare e studiare;
- Il 4,7% pensa di fare un corso professionalizzante

Grafico 10. Progetti futuri dopo la scuola

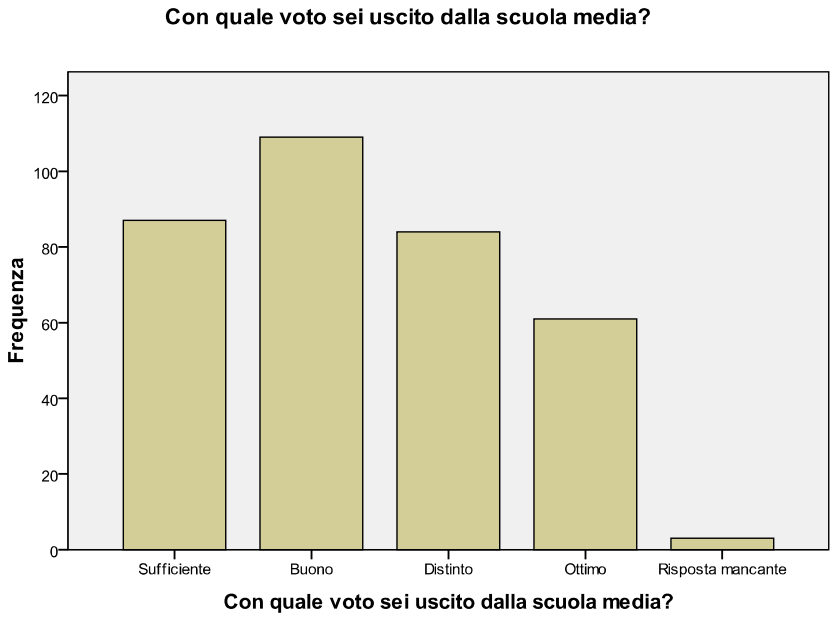


Per quanto concerne il rendimento scolastico gli studenti con cittadinanza non italiana hanno preso all'esame di licenza media i seguenti giudizi:

- buono (31,7%);
- sufficiente (25,3%);

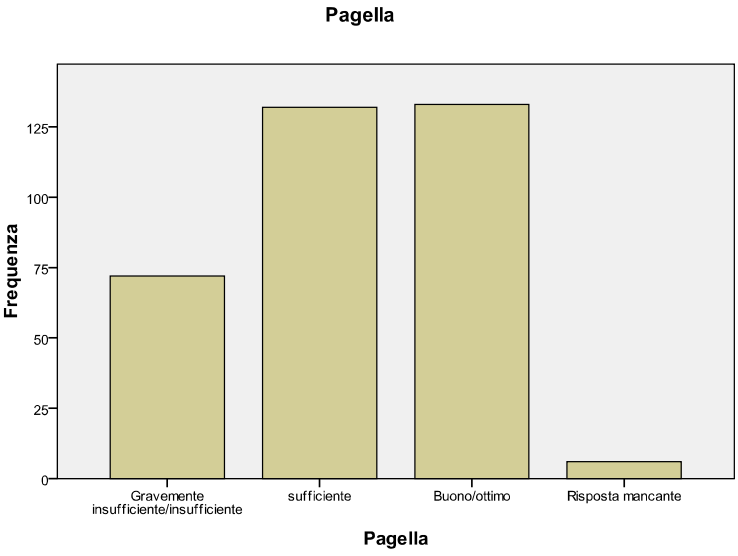
- distinto (24,4%);
- ottimo 17,7%;

Grafico 11. Giudizio preso dagli studenti con cittadinanza non italiana all'esame di licenza media



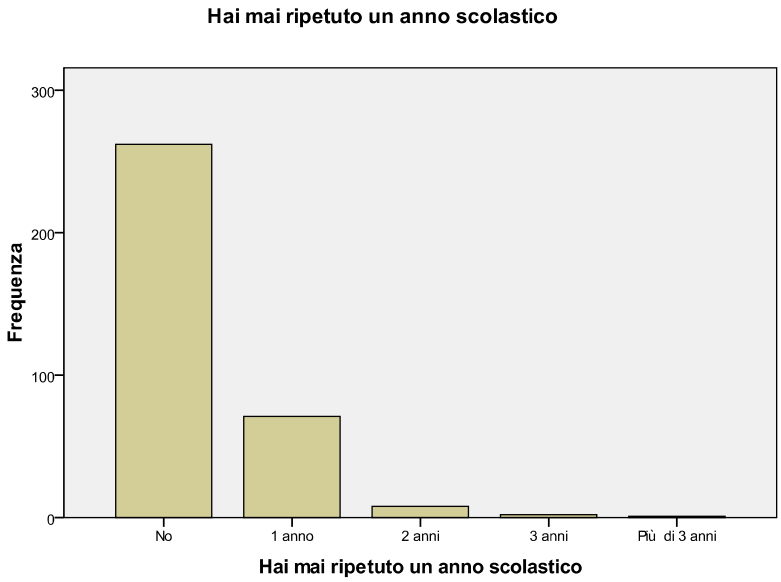
Nell'ultima pagella il 77,1% del campione indagato ha ottenuto una media pari o al di sopra della sufficienza.

Grafico 12. Giudizio preso dagli studenti con cittadinanza non italiana all'ultima pagella



La maggioranza degli studenti(76,2%) non è mai stata bocciata, il 20,6% ha ripetuto un anno e meno del 3% ha ripetuto due o più anni.

Grafico 13. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana all'ultima pagella



■ Attività interculturali messe in atto dalla scuola

Nel questionario è stata prevista una domanda (l'unica in cui era possibile scegliere più di una opzione, domanda 1.13) inerente alle iniziative interculturali, messe in atto dalla scuola, per agevolare l'integrazione degli alunni stranieri. Questa domanda permette di testare la sensibilità della scuola nei confronti di questo fenomeno

Le attività indagate sono state tre:

- attività di sostegno progettate per gli studenti stranieri;
- corsi di lingua italiana come L2;
- incontri con mediatori culturali.

L'iniziativa che ha registrato il maggior numero di consensi è stata "attività di sostegno per gli studenti stranieri" effettuata dal 43,3% delle scuole campionate, "i corsi di italiano come L2" sono stati attivati dal 38% delle scuole, mentre "gli incontri con i mediatori culturali" sono una realtà marginale in questo livello di istruzione (12,5%)

Di seguito sono riportati i grafici relativi ad ogni singola area investigata:

Grafico 14. Attività di sostegno progettate per gli studenti stranieri

Grafico 15. Corsi di lingua italiana come L2

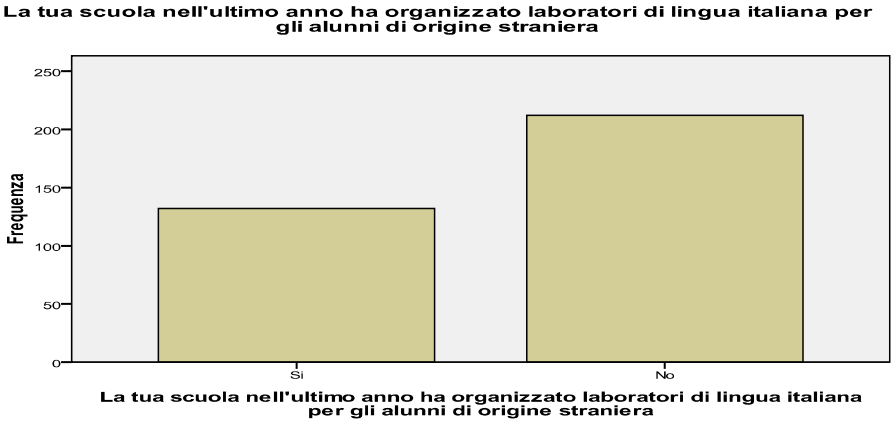
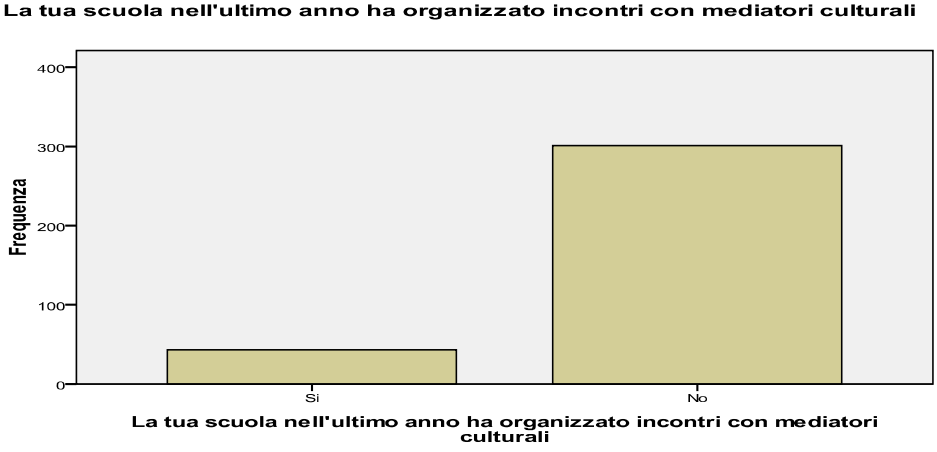


Grafico 16. Incontri con mediatori interculturali



Dall'analisi dei dati riportati nei grafici precedenti risulta che, in tutte e tre le aree indagate, la maggioranza delle scuole non ha organizzato alcun tipo di attività specifica per favorire il percorso formativo degli alunni non italiani.

Se analizziamo questi dati suddividendoli per tipologia di istituto notiamo che le attività sopra elencate sono state svolte principalmente negli istituti tecnici e professionali.

Grafico 17. Attività di sostegno organizzate dalle singole tipologie di istituto

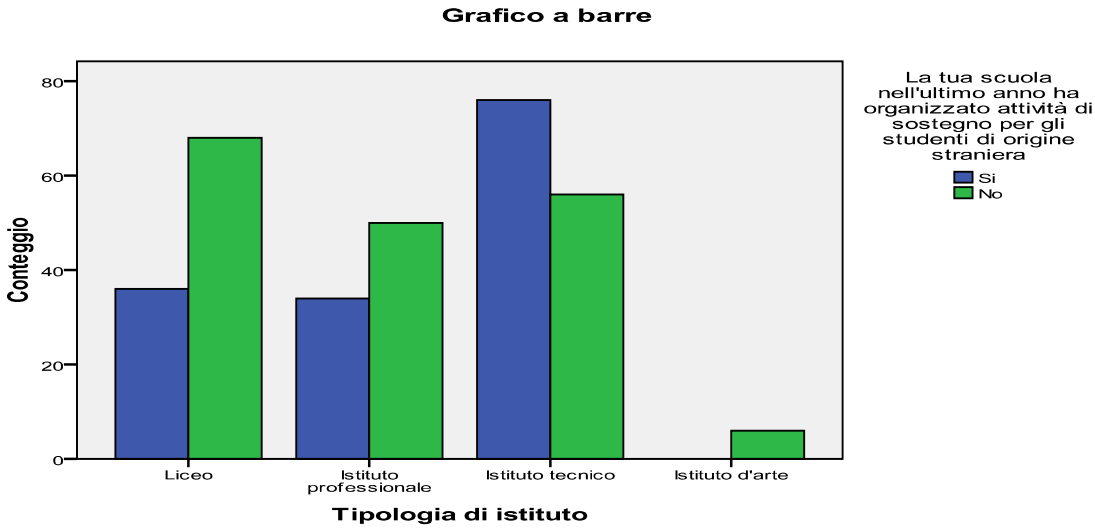


Grafico 18. Corsi di lingua attivati dalle singole tipologie di istituto

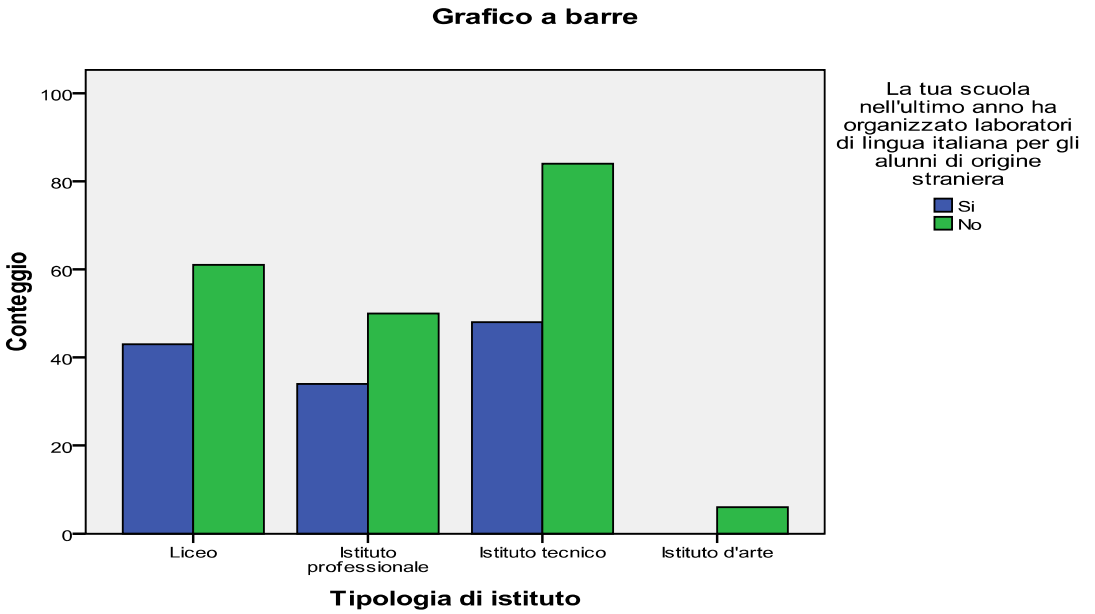
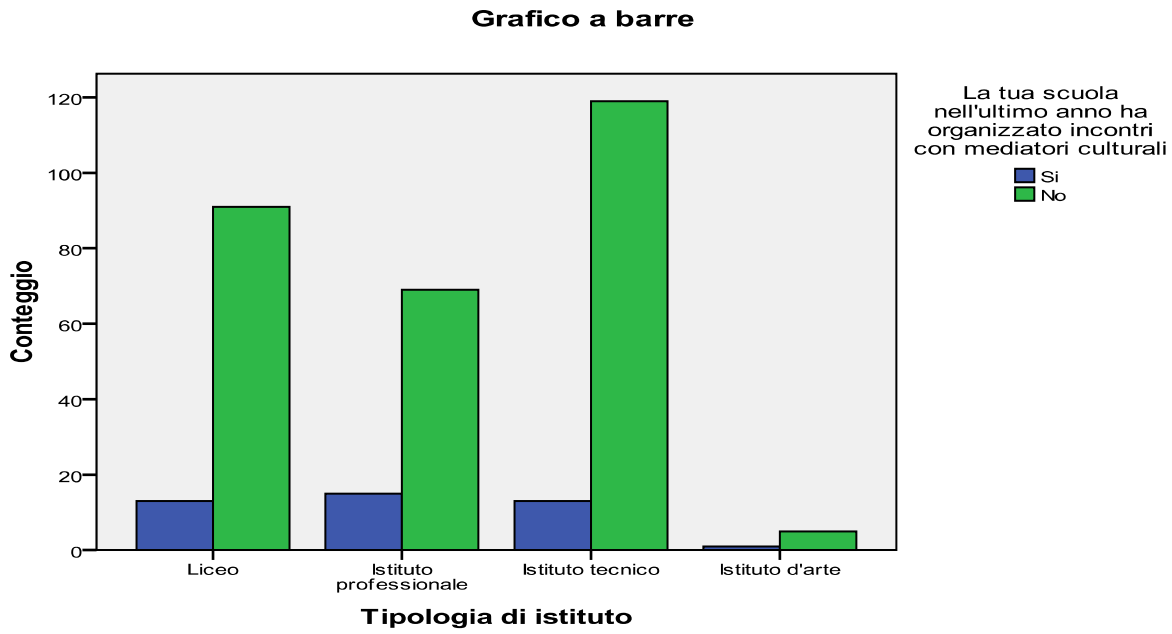


Grafico 19. Incontri con mediatori organizzati dalle singole tipologie di istituto

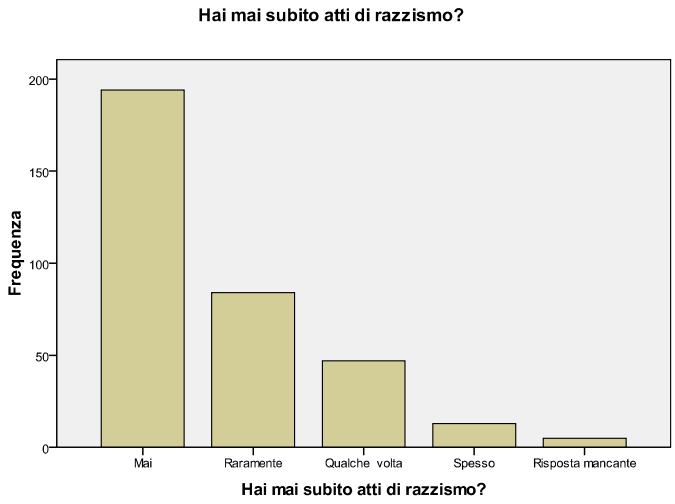


Se si suddivide la categoria Liceo nei vari indirizzi (Classico, Scientifico, Linguistico, Artistico, Sociale, eccetera) si nota che in assoluto il liceo classico è la tipologia di scuola che organizza meno attività rivolte agli studenti con cittadinanza non italiana. Questa situazione potrebbe essere dovuta al fatto che chi sceglie questo tipo di scuola non ha problemi con la lingua ed è ben integrato nella società italiana. Dall'intervista effettuate interpellando gli insegnante che lavoravano nei licei classici è emerso che, in questo segmento scolastico, non esistono differenze sostanziali o bisogni particolari mostrati dagli studenti con cittadinanza italiana rispetto agli autoctoni: "*non sono stati organizzati corsi di L2 perché i nostri studenti non hanno questi problemi, conoscono la lingua bene [..] sarebbe impensabile fare il liceo classico con un livello linguistico basso*" (intervista n. 36),"*non hanno problemi di integrazione o linguistici*" (intervista n.37), "*non hanno problemi con la lingua, la parlano perfettamente […] la maggior parte è nata in Italia, i genitori sono laureati, partecipano alla vita scolastica*" (intervista n.38).

■ Razzismo

La maggioranza degli allievi (56,4%) dichiara di non aver mai subito atti di razzismo, verbali o fisici, solo una minoranza del campione (3,8%) dichiara di essere spesso vittima di questo tipo di azioni.

Grafico 20. Frequenza degli atti di razzismo verso gli studenti di origine straniera



La tendenza a non sentirsi discriminato si colloca in negativo anche quando si chiede, in modo specifico, l'esistenza di atteggiamenti discriminatori da parte degli insegnanti (domanda 1.15: ti sei mai sentito discriminato dagli insegnanti in quanto figlio di immigrati) o dei compagni di classe (domanda1.16, ti sei mai sentito discriminato dai compagni di classe in quanto figlio di immigrati):

Grafico 21. Discriminazione da parte degli insegnanti

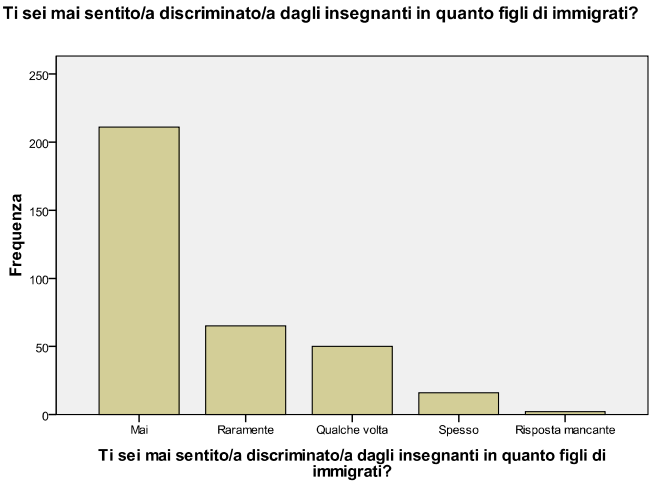
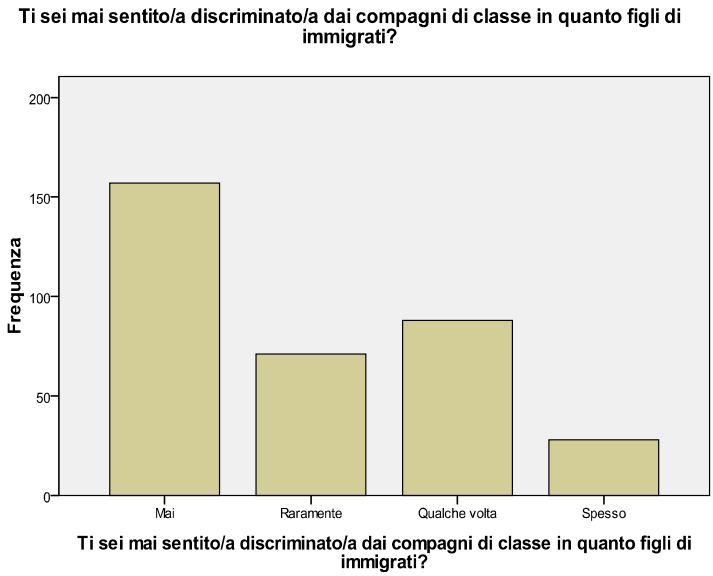


Grafico 22. Discriminazione da parte dei compagni di classe



Dall'analisi dei dati emerge che gli studenti, tendenzialmente, si sentono maggiormente discriminati dai compagni (33,7%) di classe rispetto agli insegnanti (19,2%).

Durante la fase di elaborazione dei dati è stato creato un Indice relativo al "clima scolastico", questo indice sintetizza i dati di sei domande in un'unica macrovariabile. Le domande prese in esame sono state le seguenti:

1) ti sei mai sentito/a discriminato/a dagli insegnanti in quanto figli di immigrati?

2) Ti sei mai sentito/a discriminato/a dai compagni di classe in quanto figli di immigrati?

3) La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato attività di sostegno per gli studenti di origine straniera?

4) La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato laboratori di lingua italiana per gli alunni di origine straniera?

5) La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato incontri con mediatori culturali?

6) Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?

Ad ogni domanda è stato assegnato un valore diverso a secondo del peso ricoperto nella spiegazione del fenomeno.

L'ultima domanda[277] è quella a cui è stato assegnato il valore più alto (30/100), seguono le prime due[278] (20/100) ed infine la terza, la quarta e la quinta[279] (10/100).

[277] Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?

[278] Ti sei mai sentito/a discriminato/a dagli insegnanti in quanto figli di immigrati?
Ti sei mai sentito/a discriminato/a dai compagni di classe in quanto figli di immigrati?

[279] La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato attività di sostegno per gli studenti di origine straniera?
La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato laboratori di lingua italiana per gli alunni di origine straniera?

Grazie a questo indice è stato possibile individuare due profili:

- *clima scolastico negativo* (ostacola il processo di integrazione degli studenti stranieri);
- *clima scolastico positivo* (favorisce il processo di integrazione degli studenti stranieri).

La maggioranza degli allievi stranieri (52%) svolge il proprio iter formativo in un contesto caratterizzato da un clima scolastico negativo, solo nel 20,9% dei casi presi in esame è presente un clima scolastico positivo. Questo alto scarto tra le due percentuali sembrerebbe indicare una bassa sensibilità della scuola media di secondo grado verso i temi dell'intercultura e l'avviamento di progetti di accoglienza mirati a favorire l'inserimento degli alunni stranieri. Questo dato è emerso anche dalle interviste condotte sia con gli studenti stranieri sia con gli insegnanti, entrambe le fonti hanno evidenziato l'inesistenza di percorsi di integrazione scolastica pensati *ad hoc* per il collettivo migrante. In altre parole la presenza degli alunni straniera quasi mai cambia la didattica in classe.

La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato incontri con mediatori culturali?

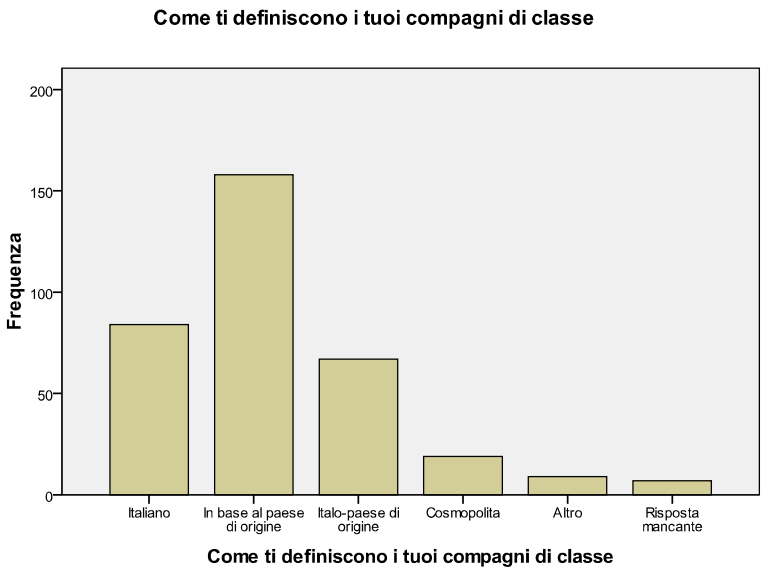
■ Identità

Investigare il processo di costruzione dell'identità in contesti migratori è uno degli obiettivi della presente ricerca. Il primo passo effettuato nel lavoro sul campo per raggiungere tale obiettivo è stato quello di chiedere ai diretti interessati come si autodefiniscono[280].

Dall'elaborazione delle risposte date alla domanda sopramenzionata si evince che gli allievi stranieri si distribuiscono in base al criterio "appartenenza nazionale" nel seguente modo:

- il 46,2% si definisce *in base al paese di provenienza*;
- il 24,4% si dichiara *italiano con il trattino* (ovvero italo - rumeno, italo - spagnolo, eccetera);
- il 17,4% si reputa *cosmopolita*;
- il 9,3% si considera italiano.

Grafico 23. Definizione appartenenza nazionale

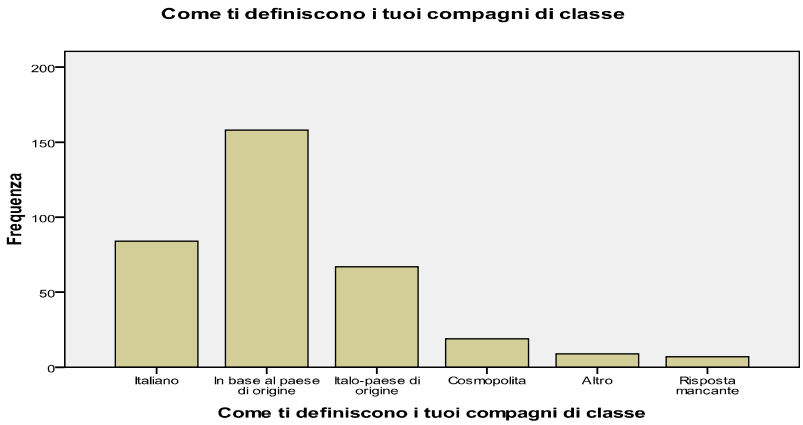


È interessante notare come cambiano le percentuali delle singole risposte se si chiede allo studente di dire come, secondo lui, lo definiscono i compagni di classe. La percentuale "*in*

[280] 1.17 Come ti autodefinisci
□ Italiano
□ In base al paese di origine
(ad esempio albanese, marocchino, cinese)
□ Italo-paese di origine
(italiano-brasiliano, italiano-rumeno)
□ Cosmopolita
(cittadino del mondo)
□ Altro (indicare) _____

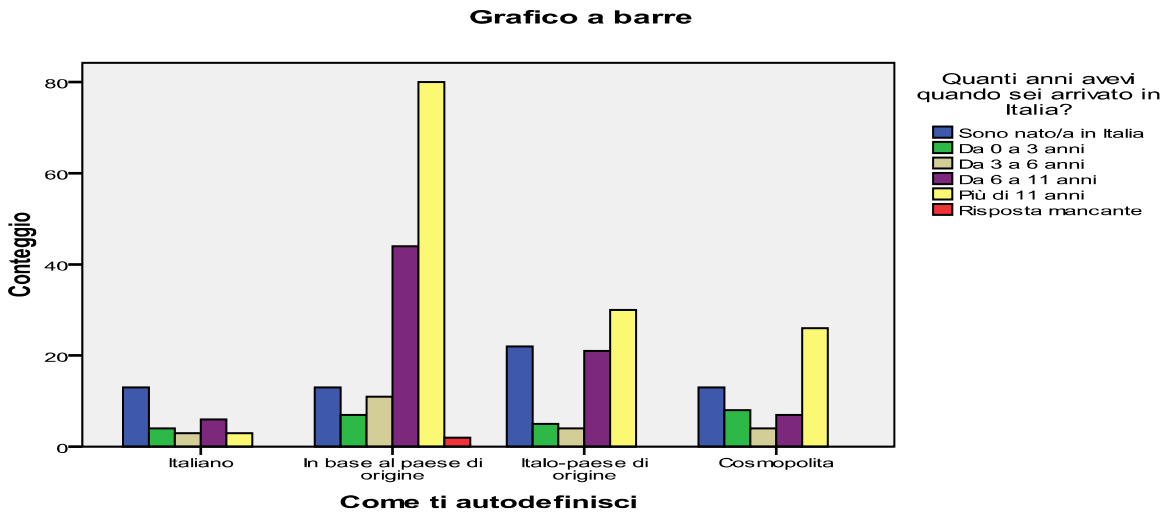
base al paese di origine" rimane grosso modo invariata (nel primo caso è 46,2%, nel secondo 45,9%), aumenta invece la percentuale di *italiani* (nel primo caso è 9.3%, nel secondo 24,4%) a discapito dell'opzione *cosmopolita* (nel primo caso è 17,4%, nel secondo 5,5%).

Grafico 24. Definizione appartenenza nazionale secondo i compagni di classe



La bassa percentuale di studenti che si dichiara italiana è correlata probabilmente all'età di arrivo in Italia.[281] Se si incrocia la variabile "identità" con la variabile "permanenza in Italia" si ottiene che la maggioranza degli allievi che si definisce "italiano" è nato o è venuto nel paese in età prescolare. All'aumentare dell'età di arrivo nel paese cresce, invece, la percentuale di persone che si identifica nel paese di provenienza.

Grafico 25. Variabile "Permanenza in Italia" e "Definizione di sé"



Altre tre domande correlate al concetto di identità sono:

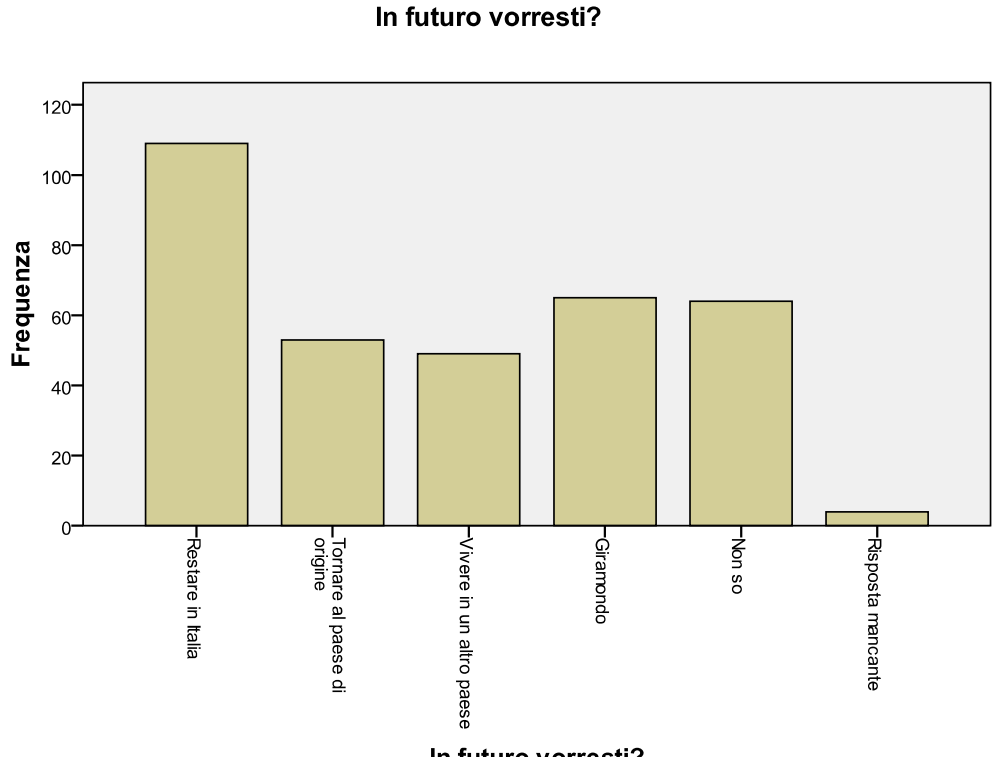
- Le prospettive future (dove si vuole vivere in futuro)
- La scelta del *partner* (di quale nazionalità?)
- Concetto di casa

Prospettive future. La maggioranza degli studenti non italiani dichiara di volere restare in Italia (31,7%), mentre il 15,4% desidera, in futuro, tornare nel paese di origine.

È interessante osservare le percentuali di coloro che immaginano il proprio futuro in un altro paese (14,2%) o in giro per il mondo (18,9%), se si sommano queste due opzioni si ottiene che il 33,1%, la maggioranza relativa, immagina la sua vita in uno stato diverso da quello di origine o di provenienza.

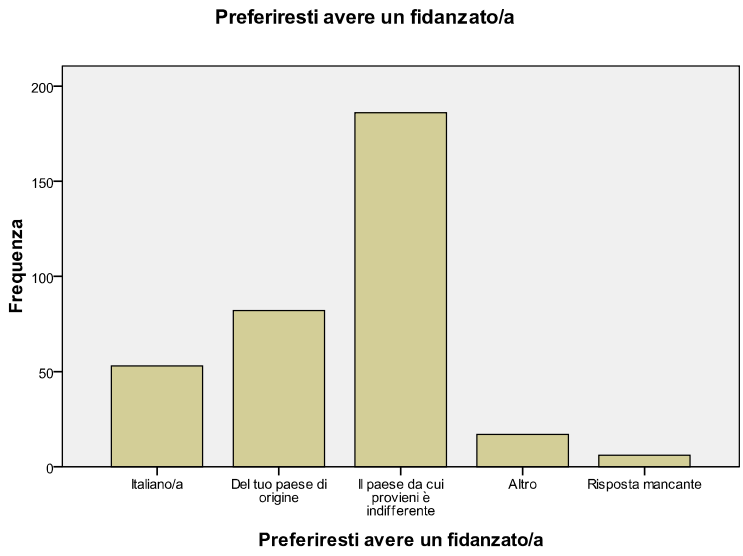
La bassa percentuale di persone che vogliono tornare nel paese di origine è indice del fatto che si considera l'esperienza migratoria un'opportunità positiva.

Grafico 26. Prospettive future



Per quanto riguarda la scelta del *partner* la maggioranza degli studenti non esprime una preferenza per la nazionalità del fidanzato/a (54,1%), il 23,8% preferisce un connazionale, il 15,4% un/a italiano/a.

Grafico 27. Preferenza nazionalità partner



L'ultima domanda riguarda il **"concetto di casa".** Per indagare questo tema è stato chiesto ai soggetti di dare un punteggio da 1 a 9 ad ogni definizione riportata nella domanda (con 1 si indica il massimo disaccordo con il pensiero citato, con 9 il massimo accordo). Le opzioni proposte sono state le seguenti:

- stare nel paese di origine dei tuoi genitori;
- stare nella città in cui vivi;
- stare nella città in cui sei nato;
- stare con le persone a cui vuoi bene;
- stare in un posto in cui ti senti apprezzato, riconosciuto e stimato;
- altro. Questa opzione consente al soggetto di aggiungere una propria alternativa.

La maggioranza degli studenti ha assegnato punteggi alti non tanto alle definizioni che contengono un riferimento geografico preciso (paese di origine o paese di accoglienza), ma a quelle afferenti alla sfera affettiva ed emotiva (stare con le persone a cui vuoi bene, sentirsi riconosciuto). In seguito sono riportate le tabelle relative a queste ultime due domande:

Tab. 7. Definizione di “casa”

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare in un posto in cui ti senti apprezzato, riconosciuto, stimato"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	6	1,7	1,7	1,7
	2	2	,6	,6	2,3
	3	5	1,5	1,5	3,8
	4	8	2,3	2,3	6,1
	5	14	4,1	4,1	10,2
	6	30	8,7	8,7	18,9
	7	43	12,5	12,5	31,4
	8	62	18,0	18,0	49,4
	9	159	46,2	46,2	95,6
	Risposta mancante	15	4,4	4,4	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Tab. 8 Definizione di “casa”

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare con le persone a cui vuoi bene"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	3	,9	,9	,9
	2	3	,9	,9	1,7
	3	6	1,7	1,7	3,5
	4	5	1,5	1,5	4,9
	5	10	2,9	2,9	7,8
	6	25	7,3	7,3	15,1
	7	24	7,0	7,0	22,1
	8	68	19,8	19,8	41,9
	9	185	53,8	53,8	95,6
	Risposta mancante	15	4,4	4,4	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Nella fase di elaborazione dei dati è stato creato un Indice in cui sono state sintetizzate le variabili prese in esame per analizzare il tema dell'identità. Le variabili in questione sono:

- come ti autodefinisci;
- nazionalità amici;
- prospettive future;
- referenza della nazionalità del *partner*.

Questi quattro fattori non sono stati ponderati allo stesso modo, alla prima domanda[282] è stato assegnato un valore doppio in quanto investiga la questione identitaria in modo più esplicito e diretto rispetto alle altre variabili ponderate[283] che si concentrano, invece, su aspetti "collaterali" del fenomeno trattato. Altri elementi che hanno contribuito a dar maggior "peso" alla "definizione di sé" sono stati i risultati ottenuti dall'analisi dello *scaling ottimale,* delle corrispondenze multiple e dalla'analisi fattoriale; il confronto tra questi dati sembra indicare il ruolo preponderante ricoperto dal fattore"appartenenza nazionale" nella spiegazione del fenomeno esaminato.

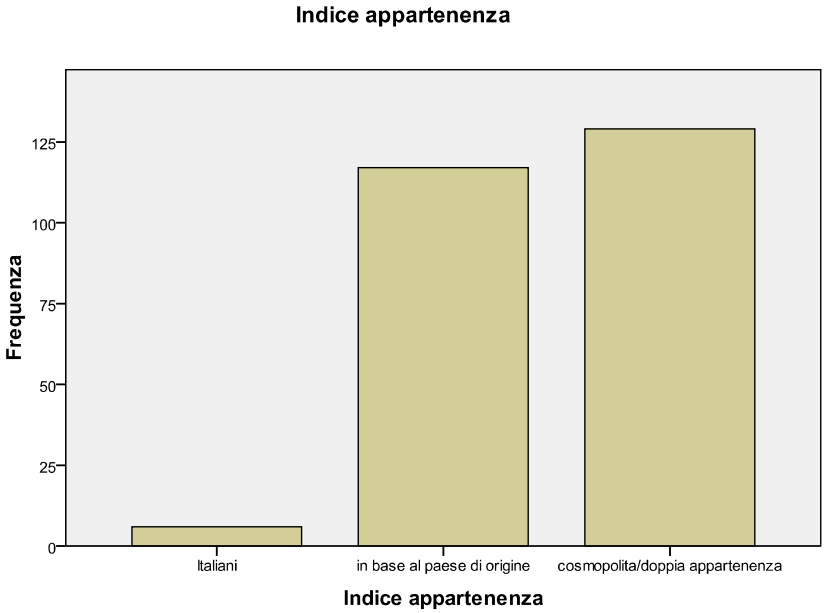
Questo indice individua tre diversi profili identitari:

- Italiano
- Cosmopolita/doppia appartenenza
- In base al paese di origine

La maggior parte degli studenti si è definita "Cosmopolita/doppia appartenenza" (37,5%), Il 34% in base al paese di origine" e infine solo l'1,7%"Italiana"(1,7%).

[282] 1.17 Come ti autodefinisci?
[283] 1.19 In futuro vorresti?
3.4 Preferiresti avere un/a fidanzato/a .
3.10 Nel tempo libero frequenti principalmente.

Grafico 28. Indice "Appartenenza nazionale"



■ Competenze Linguistiche

Nella strutturazione del questionario è stato dato molto peso all'influenza esercitata della sfera linguistica nel processo di costruzione identitaria e nel conseguimento di risultati scolastici positivi (i due temi cardine della tesi). Sono stati esaminati, in particolar modo, le conoscenze relative a tre ambiti linguistici: la lingua italiana, il dialetto romano e la lingua del paese di provenienza (quest'ultima competenza è stata analizzata tenendo conto di tre diverse dimensioni: la scrittura, la comprensione e il parlato).

I risultati ottenuti dall'analisi dei dati mostrano una'alta competenza degli studenti in tutti e tre gli ambiti linguistici indagati.

►**La lingua italiana (domanda 4.1).** La maggior parte del campione dichiara di non aver problemi con la lingua italiana, nel dettaglio:

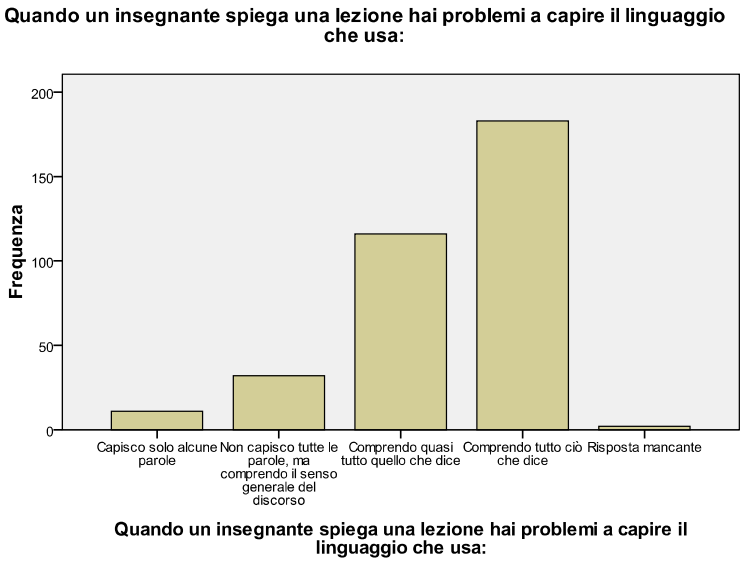
a) Il 53,2% comprende perfettamente ciò che dice l'insegnante durante la lezione;

b) Il 33,7% comprende quasi tutto ciò che dice l'insegnante durante la lezione;

c) l'9,3% non comprende tutte le singole parole utilizzate dall'insegnante, ma capisce il senso generale del discorso;

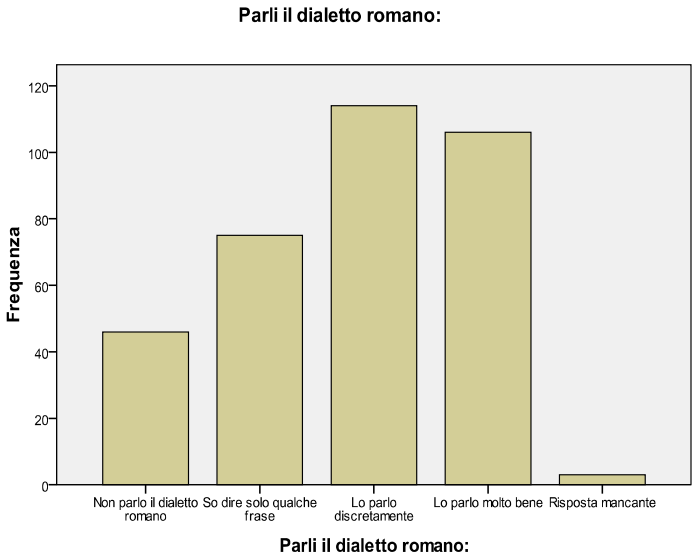
d) il 3, 2% comprende solo alcune parole usate dall'insegnante durante la lezione.

Grafico 29. Conoscenza della Lingua Italiana



Il dialetto romano (domanda 4.2). Il dialetto è l'idioma utilizzato nei contesti informali, non viene appreso a scuola ma si acquisisce nella vita di tutti i giorni attraverso le relazioni che si instaurano con gli autoctoni, per questa ragione viene considerato, da molti studiosi, un importante indicatore di "integrazione sociale". La maggioranza del campione indagato (il 63,9%,) dichiara di parlarlo discretamente o molto bene.

Grafico 30. Conoscenza del Dialetto Romano



La lingua del paese di origine (domande da 4.3 a 4.7). La maggioranza degli studenti dichiara di avere, nella lingua del paese di origine, competenze più che discrete in tutte le tre dimensioni indagate: comprensione, parlato e scritto. Come è possibile vedere dai dati

contenuti nelle tabelle, riportate di seguito, le percentuali più alte sono registrate nell'area della comprensione linguistica, segue il parlato e in ultimo lo scritto.

Questo dato è facilmente spiegabile dal fatto che la maggior parte del campione ha svolto una parte del percorso scolastico nel paese di origine quindi ha avuto modo e tempo per apprendere la lingua, ma non per perfezionare il linguaggio scritto che richiede uno studio specifico

Tab. 9. COMPRENSIONE ORALE (lingua materna)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Validi	Non comprendo nulla di quello che dice	2	,6	,6
	Comprendo qualche parola	24	7,0	7,0
	Comprendo quasi tutto ciò che dice	60	17,4	17,4
	Comprendo tutto ciò che dice	250	72,7	72,7
	Risposta mancante	8	2,3	2,3
	Totale	344	100,0	100,0

Tab. 10. COMPRENSIONE PARLATO (lingua materna)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Validi	Non so parlare in questa lingua	10	2,9	2,9
	So dire solo alcune frasi	27	7,8	7,8
	La parlo discretamente	78	22,7	22,7
	La parlo molto bene	220	64,0	64,0
	Risposta mancante	9	2,6	2,6
	Totale	344	100,0	100,0

Tab. 11. COMPRENSIONE SCRITTO (lingua materna)

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida

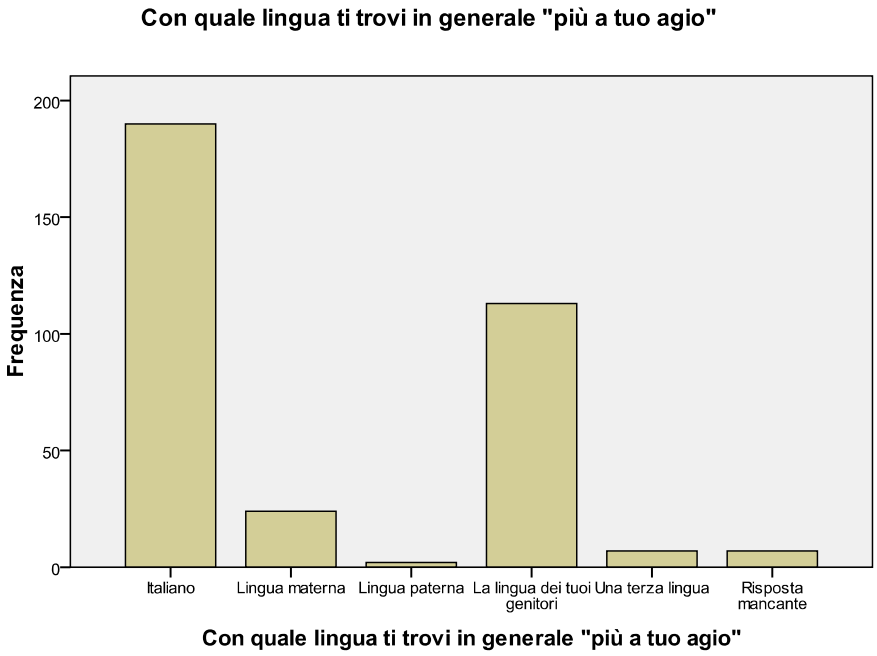
Validi	Inesistente/pessima	28	8,1	8,1
	Mediocre	41	11,9	11,9
	Sufficiente	84	24,4	24,4
	Buona	104	30,2	30,2
	Ottima	83	24,1	24,1
	Risposta mancante	4	1,2	1,2
	Totale	344	100,0	100,0

La lingua non è soltanto uno strumento utilizzato per comunicare ma è un anche un veicolo affettivo e simbolico, rappresenta un importante tassello dell'identità personale. Tutti questi aspetti non possono essere sottovalutati o ridotti a meri fattori di conoscenza grammaticale. Nel questionario si è cercato di indagare questa dimensione affettiva attraverso due domande:

1) la lingua più usata tra le mura domestiche (domanda 4.9);
2) la lingua con cui il soggetto si trova "più a suo agio"(domanda 4.10).

Per quanto riguarda la prima domanda è emerso che il 42,8%, degli allievi parla a casa principalmente la lingua del paese di provenienza, il 32% parla indifferentemente in entrambe le lingue, mentre il 23,8% parla in italiano. Se si chiede, invece, la lingua con cui si trova "più a suo agio" l'ordine delle risposte si ribalta, la maggioranza degli allievi (il 55,4%) sceglie l'italiano, mentre il 40.4% opta per la lingua del paese di provenienza.

Grafico 31. Lingua preferita



■ Famiglia

La famiglia, essendo l'istituzione educativa per eccellenza, ricopre un ruolo fondamentale nel processo di inserimento sociale dei giovani di origine straniera nella società. Nel questionario sono stati esaminati in particolar modo due aspetti di questo ampio e complesso universo:

1) il capitale sociale posseduto dalla famiglia;
2) il rapporto tra genitori e figli.

Tutte le ricerche condotte in questo ambito hanno messo in evidenza che il capitale sociale posseduto dalla famiglia è una variabili in grado di favorire o ostacolare il successo scolastico sperimentato dai figli degli immigrati (questo discorso vale naturalmente anche nel caso degli autoctoni), ai fini della ricerca è stato, quindi, un aspetto su cui si è posta particolare attenzione.

Le domande relative al capitale sociale della famiglia, incluse nel questionario, sono state cinque:

1) Il titolo di studio dei genitori (domande 2.1/2.2);

2) il lavoro dei genitori(domande 2.1/2.2);

3) i libri posseduti in casa (domande da 2.9 a2.12);

4) la frequenza con cui si acquistano i giornali in casa(domanda 3.3);

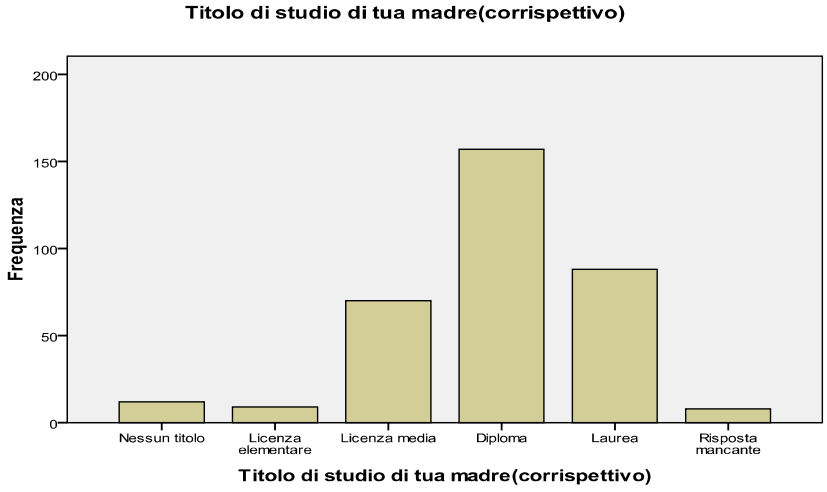
5) la partecipazione a mostre, spettacoli di teatro o musicali, eccetera.

Di seguito sono stati analizzati i risultati emersi dall'elaborazione dei dati delle singole domande sopramenzionate.

Il titolo di studio dei genitori. Non si riscontrano differenze notevoli tra i titoli di studio posseduti dalla madre rispetto a quelli posseduti dal padre. La maggior parte degli studenti dichiara che i genitori (70% circa) hanno un titolo di studi pari o superiore al diploma[284].
Di seguito sono riportate le tabelle relative al titolo di studio della madre e del padre

Grafico 32. Titolo di studio del padre

Grafico 33. Titolo di studio della madre



[284] Nei casi in cui il sistema scolastico del paese di provenienza dei genitori era strutturato in modo diverso da quello italiano è stato chiesto allo studente di convertire in anni il percorso formativo dei genitori, in modo da poter fare una equipollenza tra i titoli scolastici del paese di provenienza e quelli italiani

Condizione lavorativa del padre. Il 70% circa del campione dichiara che il padre è occupato in modo stabile, le altre opzioni hanno registrato delle percentuale bassissime (l'alto numero di risposte mancanti è determinato dal fatto che molti studenti vivono solo con la madre, non hanno contatti con il padre, quindi non sono in grado di dare una risposta su questioni che riguardano la figura paterna).

Grafico 34. Condizione lavorativa del padre

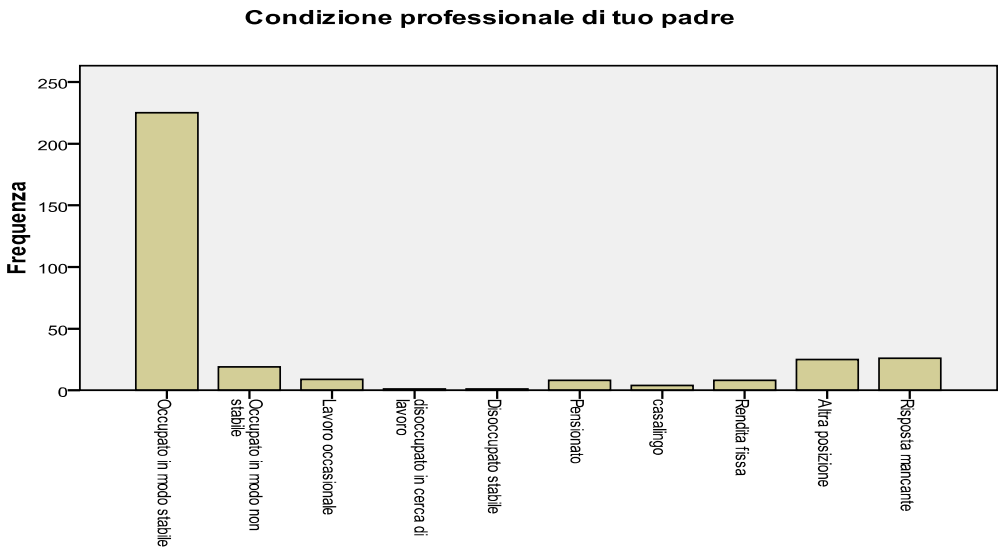
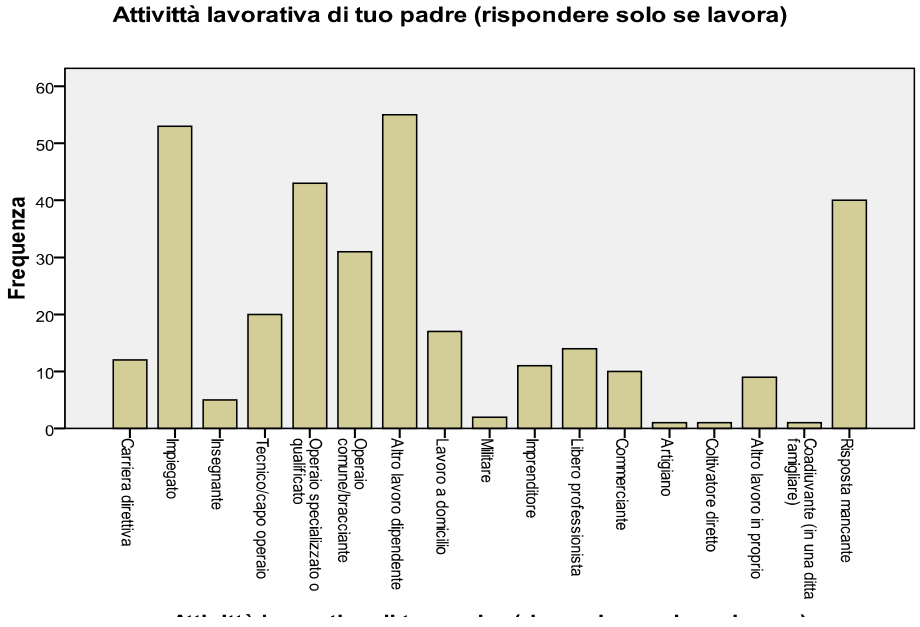


Grafico 35. Attività lavorativa del padre



Osservando i dati contenuti nei grafici sopra riportati è possibile vedere che la maggioranza dei padri è impegnato in lavori dipendenti di profilo medio- basso (Impiegato, operaio, eccetera).

■ **Condizione lavorativa della madre.** Il 58,4% del campione indagato dichiara che la madre è occupata in modo stabile, una percentuale più piccola, l'8,7%, dichiara che la madre è occupata in modo non stabile e il 17,4% sostiene che è casalinga, le altre opzioni registrano percentuali inferiori al 4%.

Tab. 14. Condizione lavorativa della madre

Condizione professionale di tua madre

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Occupata in modo stabile	201	58,4	58,6	58,6
	Occupata in modo non stabile	30	8,7	8,7	67,3
	Lavoro occasionale	8	2,3	2,3	69,7
	Disoccupata in cerca di lavoro	5	1,5	1,5	71,1
	Disoccupata stabile	2	,6	,6	71,7
	Pensionato	2	,6	,6	72,3
	Casalinga	60	17,4	17,5	89,8
	Studentessa	1	,3	,3	90,1
	Rendita fissa	8	2,3	2,3	92,4
	Altra posizione	15	4,4	4,4	96,8
	Risposta mancante	11	3,2	3,2	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Se si prende in esame il lavoro svolto dalle madri emerge che la maggioranza è impegnata in lavori di profilo medio basso: nel 25,9% dei casi sono collaboratrici domestiche e nel 7,5% operaie.

Tab. 15. Attività della madre

Attività lavorativa di tua madre (rispondere solo se lavora)

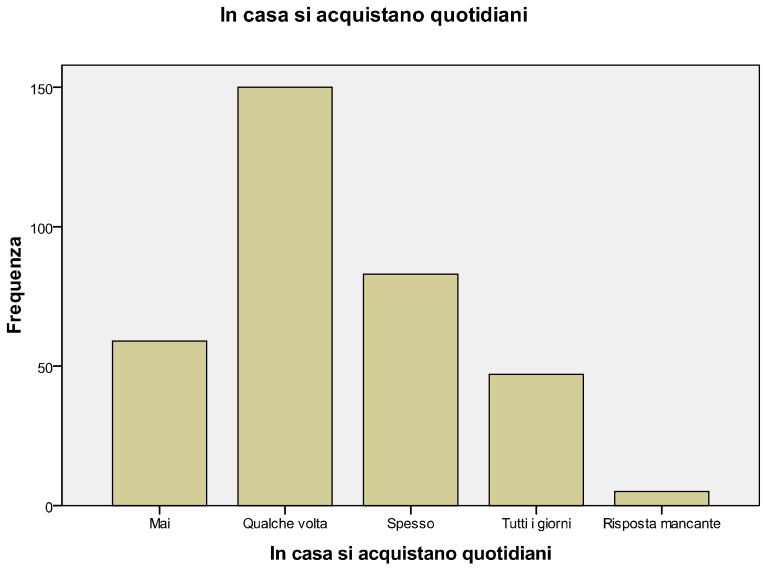
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Carriera direttiva	8	2,3	2,3	2,3
	Impiegata	48	14,0	14,0	16,3
	Insegnante	5	1,5	1,5	17,7
	Operaio specializzato o qualificato	12	3,5	3,5	21,2
	Operaio comune/bracciante	14	4,1	4,1	25,3
	Altro lavoro dipendente	49	14,2	14,2	39,5
	Lavoro a domicilio	89	25,9	25,9	65,4
	Mediatrice culturale	6	1,7	1,7	67,2
	Imprenditrice	4	1,2	1,2	68,3
	Libero professionista	7	2,0	2,0	70,3
	Commerciante	12	3,5	3,5	73,8
	Altro lavoro in proprio	9	2,6	2,6	76,5
	Coadiuvante (in una ditta famigliare)	1	,3	,3	76,7
	Risposta mancante	80	23,3	23,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

La percentuale dei genitori che svolge un lavoro con funzioni direttive è molto bassa: il 3,8% dei padri e il 2,3% delle madri.

Per quanto riguarda i consumi culturali della famiglia si nota che:

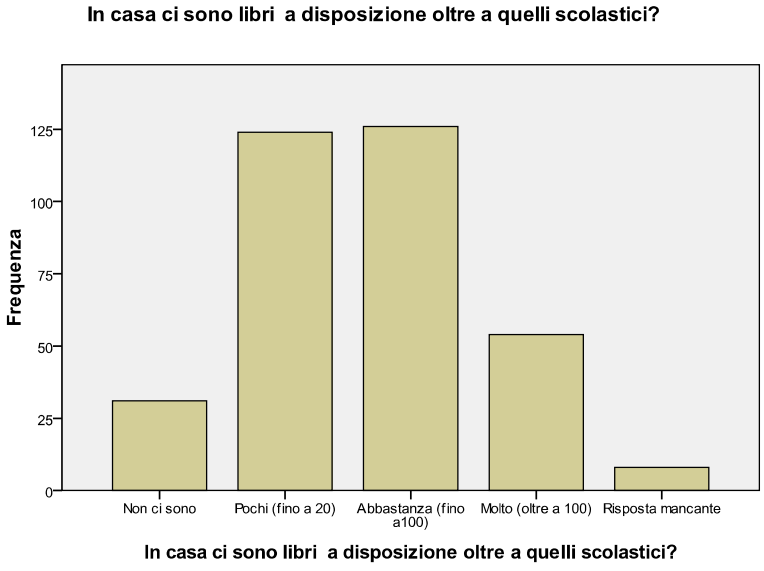
La frequenza con cui si acquistano i giornali in casa. I giornali sono acquistati dalla maggior parte dei genitori occasionalmente. Solo il 13,5% circa dei genitori compra i giornali tutti i giorni.

Grafico 36. Frequenza con cui si acquistano i giornali a casa



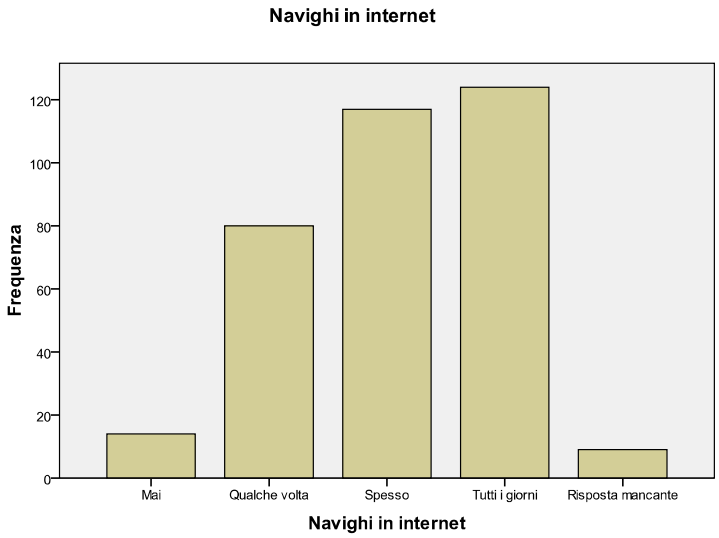
Libri presenti in casa. Il 78,3% del campione ha meno di 100 libri a casa.

Grafico 37. Libri presenti in casa



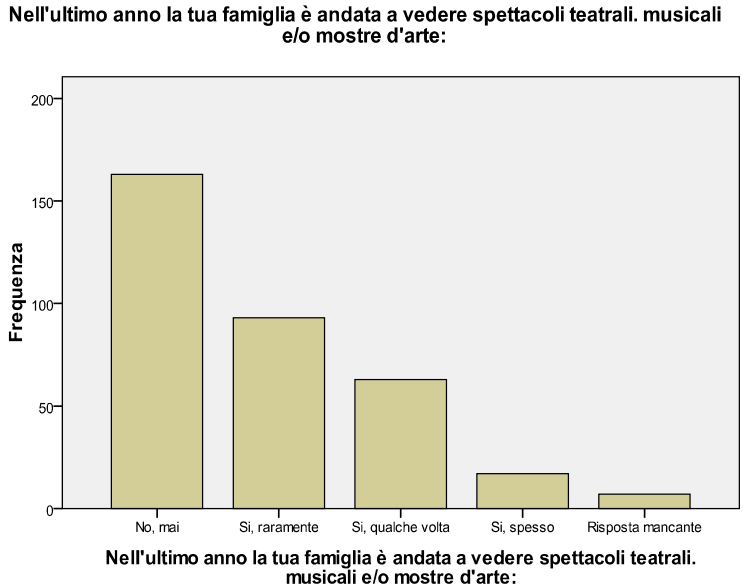
Internet. Il 70% del campione utilizza internet spesso o tutti i giorni.

Grafico 38. Utilizzo internet (frequenza)



Partecipazione a mostre, spettacoli di teatro o musicali, eccetera. La maggior parte delle famiglie non è andata mai a vedere spettacoli teatrali. musicali e/o mostre d'arte nell'ultimo anno. La percentuale di chi compie queste attività spesso è bassissima, è inferiore al 5%.

Grafico 39. Frequentazione mostre, spettacoli teatrali, eccetera



Nella presente ricerca è stato creato un indice relativo al capitale sociale della famiglia in grado di sintetizzare in una unica variabile i dati presentati in questa sezione.

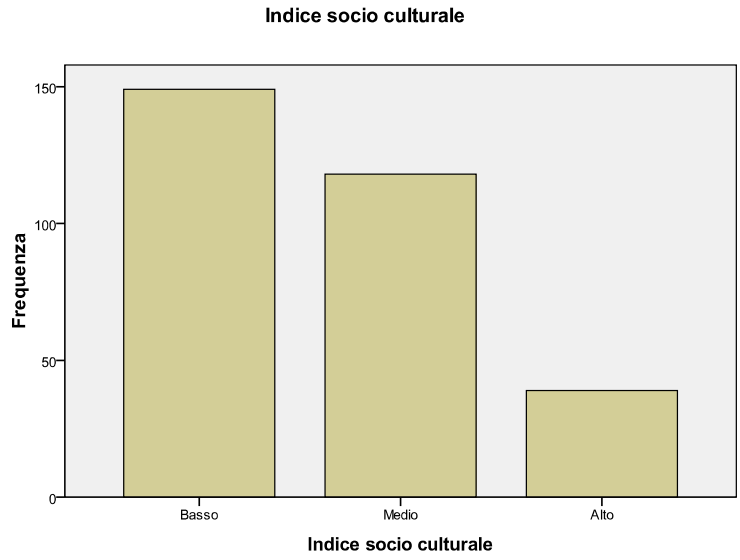
Non si è tenuto conto del titolo di studio del padre, questa scelta è motivata da tre motivi:

- I genitori possiedono titoli di studio molto simili, quindi mettere due titoli uguali sembrava una ripetizione;
- molti ragazzi vivono in Italia solo con la madre, di conseguenza sono presenti diverse risposte mancanti relative alle domande concernenti la figura paterna;
- gli studi mostrano che il titolo di studio della madre influenza il percorso scolastico dei figli in modo maggiore rispetto a quello del padre il percorso formativo dei figli.

Il capitale sociale della famiglia è stato catalogato in tre fasce:

- **alto.** Rientra in questa fascia l'11,3% del campione;
- **medio**. Rientra in questa fascia il 34,3% del campione;
- **basso.** Rientra in questa fascia il 43,3% del campione.

Grafico 40. Indice socio culturale



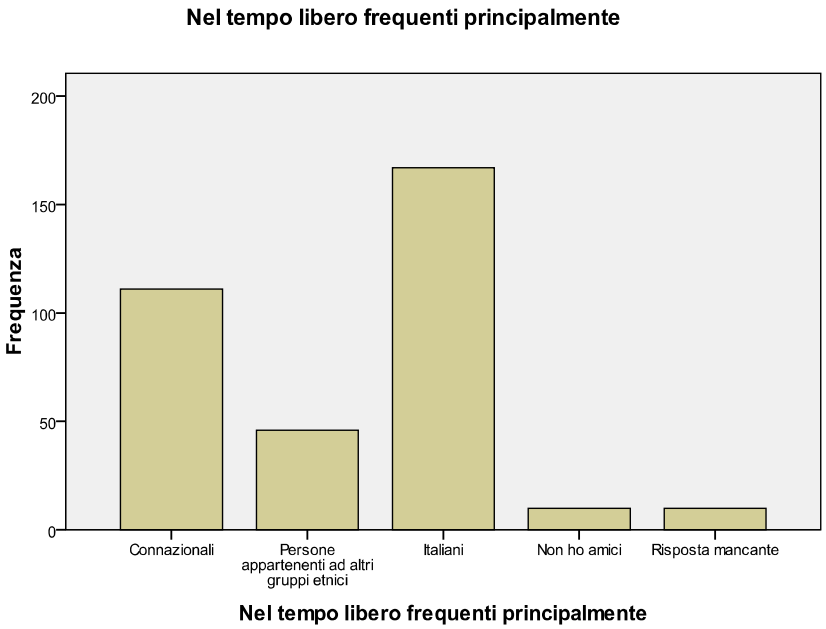
Per quanto riguarda i legami dei genitori con la comunità di origine si nota che sono molto forti. La maggioranza del campione pensa che i propri genitori in futuro vogliono tornare al paese natale (48,8%), solo il 25% sostiene che i genitori pensano di restare in Italia.. Anche nella scelta delle amicizie i genitori sembrano preferire i connazionali (questa scelta è compiuta dal padre e dalla madre in più della metà dei casi).

Nonostante questo attaccamento alle origini in famiglia non avvengono mai o quasi mai discussioni legate ad atteggiamenti dei figli considerati dai genitori fuorvianti rispetto la cultura di origine o “troppo italiani”. Il 71% non litiga, mai o quasi mai, a causa di questo motivo, al contrario del 9,7% che sostiene di litigare spesso per questo motivo.

Tempo libero

Una sezione del questionario è stata dedicata al modo in cui i giovani di origine straniera trascorrono il tempo extrascolastico.
In questa sede verrà esaminato con chi i giovani stranieri passano il loro tempo libero e quali luoghi frequentano.
La maggior parte degli studenti (48,5%) dichiara di frequentare nel tempo extrascolastico, prevalentemente, gli amici italiani: il 32,3% esce con connazionali; il 13,4% con persone appartenenti ad altri gruppi nazionali. Solo il 2,9% dichiara di non aver amici.

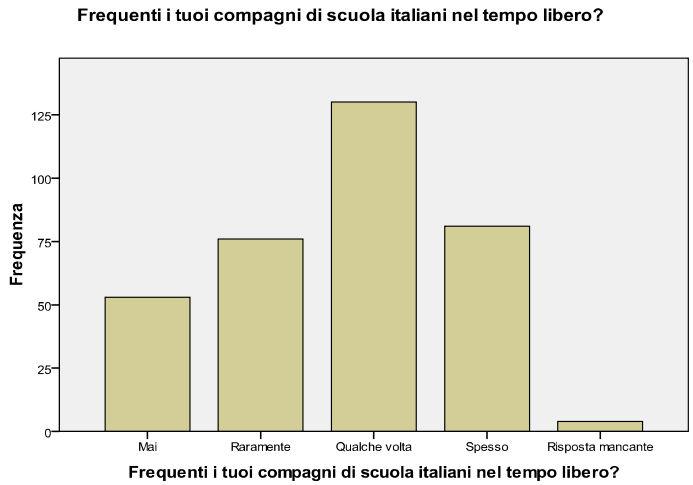
Grafico 41. Nazionalità amici



La maggioranza degli studenti (61,3%) dichiara di frequentare i compagni di classe italiani al di fuori dell’orario scolastico, mentre il 15,4% non ha nessun rapporto con questi ultimi al di fuori del contesto classe. Dalle interviste è emerso che molte volte non si frequentano i compagni di classe nel tempo libero non per mancanza di legami affettivi, ma a causa

della distanza tra la casa e la scuola che obbliga i ragazzi stranieri ad effettuare quotidianamente viaggi lunghi che non permettono di fermarsi dopo l'orario scolastico a Roma.

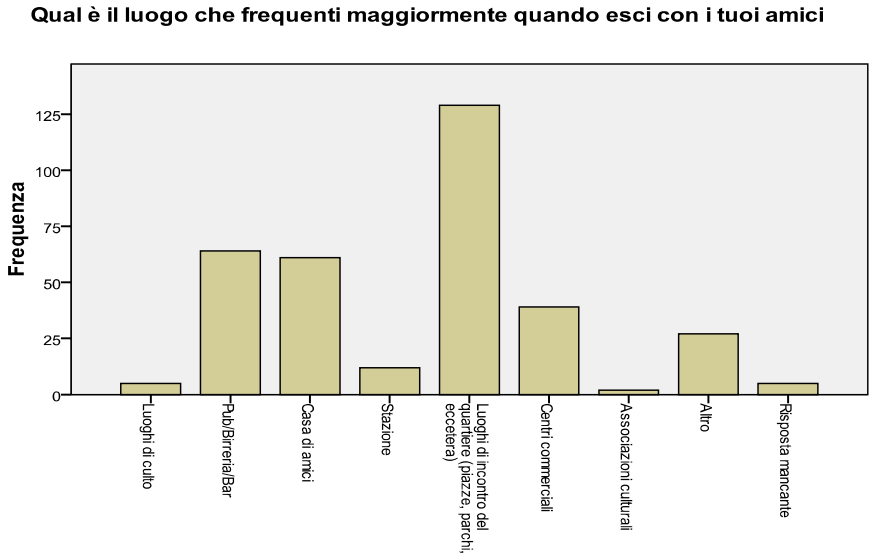
Grafico 42. Rapporti con i compagni di classe nel tempo libero



I luoghi che gli studenti frequentano maggiormente nel tempo libero sono i seguenti:

- luoghi di incontro del quartiere (piazze, parchi, eccetera): 37,5%;
- pub/birreria/bar: 18,6%;
- casa di amici: 17,7%;
- centri commerciali: 11,3%.

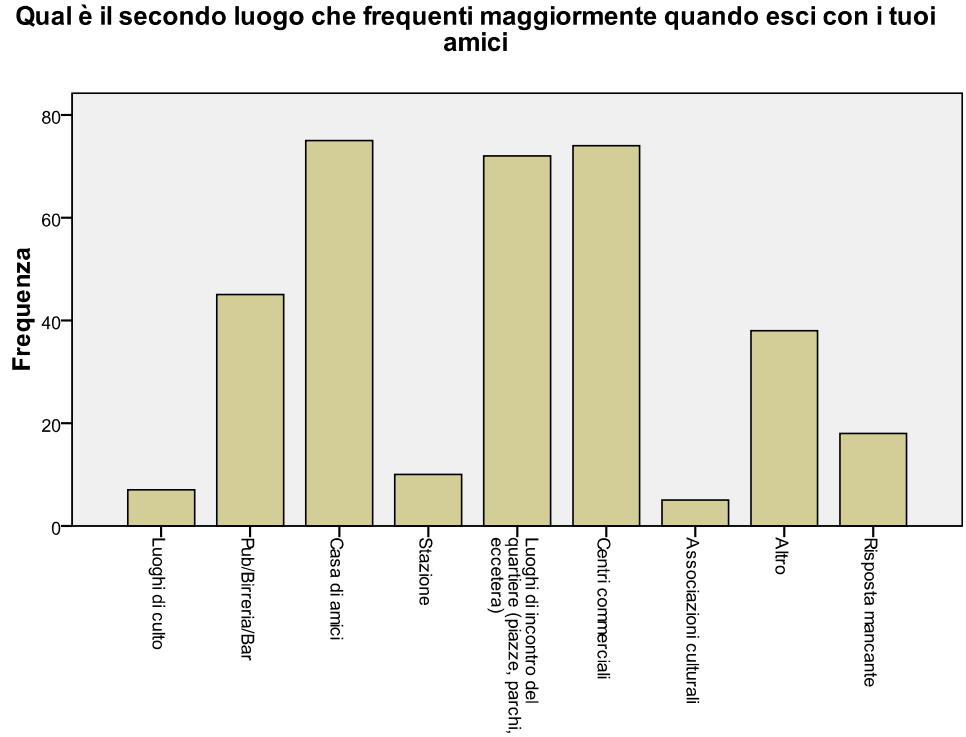
Grafico 43. Luogo dove si trascorre il tempo libero (prima scelta)



Nel questionario è stato chiesto di indicare anche un secondo luogo di incontro, le risposte che hanno totalizzato le percentuali più elevate sono, a grandi linee, le stesse della domanda precedente, in ordine invertito:

- casa di amici: 21,88%;
- centri commerciali: 21,5%;
- luoghi di incontro del quartiere (piazze, parchi, eccetera): 20,9%;
- pub/birreria/bar: 13,1%.

Grafico 44. Luogo dove si trascorre il tempo libero (seconda scelta)



Nel corso dell'analisi dei dati della ricerca è stato creato un Indice relativo all'integrazione sociale degli studenti con cittadinanza non italiana. Questo indice sintetizza in una macrovariabile cinque domande del questionario (precedentemente descritte):

1) parli il dialetto romano?
2) Quando un insegnante spiega una lezione hai problemi a capire il linguaggio che usa?
3) Con quale lingua ti trovi più a tuo agio?
4) Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?
5) Nel tempo libero frequenti principalmente connazionali o italiani?

Ad ogni domanda è stato assegnato lo stesso punteggio in quanto non sembra esistere una variabile predominante rispetto alle altre.

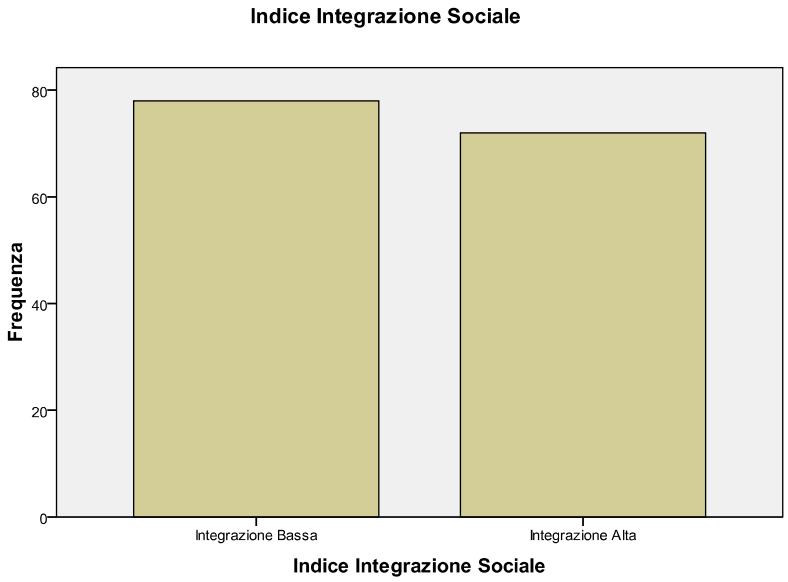
Attraverso l'utilizzo di questo indice sono stati costruiti due profili:

a) integrazione sociale bassa;

b) integrazione sociale alta.

Il campione si è suddiviso in modo abbastanza equo tra queste due alternative, il 22,7% degli studenti presenta una integrazione bassa, mentre il 20,9% un integrazione alta.

Grafico 45. Indice integrazione sociale



Dall'analisi dei dati del questionario si evince che i fattori principali che influenzano l'integrazione sociale di questi giovani sono:

- **l'età di arrivo.** Più il periodo di permanenza nel paese è alto, minori sono le problematiche (linguistiche, sociali, eccetera) che questi giovani devono affrontare; ciò è dovuto, prevalentemente, al fatto che chi è nato in Italia o è venuto in età precoce ha compiuto la maggior parte del percorso di socializzazione nel paese di accoglienza, ha acquisito di conseguenza delle "competenze socio-culturali" simili a quelle degli autoctoni;
- **rapporto con i pari.** Avere amici italiani e frequentare i compagni di classe aiuta i giovani ad integrarsi nella società italiani, gli autoctoni fungono in questi casi da "guida" o mediatori inconsapevoli;
- **capitale socio-culturale** familiare. Vivere in contesti caratterizzati da un livello socio-culturale alto aiuta a percepire la doppia appartenenza nazionale come una risorsa, piuttosto che come uno svantaggio;

- **contesto.** Compiere il percorso di integrazione in un contesto caratterizzato da un clima scolastico positivo agevola la carriera formativa del giovane straniero e condiziona positivamente l'autostima che il soggetto ha di sé;
- **figure di riferimento**. Avere dei referenti esterni su cui poter contare in caso di bisogno è un aiuto importantissimo ai fini di un inserimento sociale positivo;
- **rapporto con la comunità di origine**. Mantenere dei legami forti con la "cultura" di origine permette di "coltivare" una doppia competenza linguistica (bilinguismo) e culturale in grado di agevolare l'apprendimento della lingua italiana e di incentivare l'autostima personale.

Capitolo quinto Una *ricerca sugli adolescenti di origine straniera che frequentano gli istituti di istruzione superiori, a Roma: Risultati*

5.1 Introduzione

Nel capitolo precedente sono stati illustrati gli obiettivi della ricerca, le metodologie e gli strumenti di rilevazione utilizzati, le tecniche di campionamento adoperate ed è stato delineato un primo, sintetico, quadro della popolazione oggetto di studio (caratteristiche socio-demografiche, uso del tempo libero, percorsi scolastici, eccetera).

In questo capitolo invece sono stati analizzati, alla luce dei dati ricavati dall'elaborazione dei dati emersi dalla somministrazione del questionario e dall'analisi testuale delle interviste, i due temi centrali della ricerca:

- i risultati scolastici ottenuti dagli studenti con cittadinanza non italiana che frequentano la scuola media di secondo grado a Roma;
- i percorsi identitari intrapresi da questi giovani nel processo di inserimento nella società italiana.

Particolare attenzione è stata riservata alla rilevazione delle variabili che rivestono un ruolo di primo piano nel determinare i processi sopraelencati.

Naturalmente ogni variabile ha un peso all'interno dei fenomeni studiati, ma non è grado da sola di spiegarli, è l'interazione tra i diversi fattori in gioco ad orientare il processo in una direzione, piuttosto che in un'altra. Proprio questa diversa "miscela" di fattori rende il percorso di vita di ogni persona unico e per alcuni aspetti imprevedibile.

Questo lavoro non vuole costruire delle etichette in grado di descrivere in poche parole il mondo osservato, ma vuole proporre e delineare diversi percorsi di integrazione[285] possibili e soprattutto individuare i fattori in grado di agevolare o ostacolare questo tipo di processi.

Le variabili principali prese in esame nella ricerca sul campo sono state:

- *Il capitale sociale della famiglia*;
- *Il capitale umano*;
- *Il contesto;*
- *l'età di arrivo in Italia.*

[285]Integrazione è un termine per alcuni aspetti etnocentrico e ambiguo, nel secondo capitolo sono stati illustrati i motivi che hanno portato a scegliere questo vocabolo e l'accezione con cui viene usato nella presente tesi, per maggiori informazioni si rimanda al secondo capitolo.

La scelta di questi fattori non è casuale ma si fonda sullo studio della letteratura esistente su tale argomento in Italia e all'estero. Tutte le ricerche condotte su questo tema hanno messo in evidenza l'importanza di tali variabili all'interno delle dinamiche di integrazione sociale, a titolo di esempio è possibile citare tre interessanti contributi inerenti a questo argomento:

1) il demografo G. Della Zuanna, riprendendo gli studi di A. Portes e R.G. Rembaut condotti sulle seconde generazioni in America, afferma che "pur nella grande varietà delle situazioni concrete, il livello di inserimento dei giovani immigrati nella società americana dipende da tre fattori: il capitale sociale, il capitale umano e il contesto"[286];
2) la sociologa L. Leonini, analizzando i contenuti di alcune interviste (condotte a fine esplorativo) con degli adolescenti di origine straniera, ha rilevato che la maggior capacità di inserimento nella società d'accoglienza dei giovani immigrati è data dall'età di arrivo nel paese ("minore è l'età in cui si arriva nel paese ospitante, minori sono le difficoltà linguistiche, d'inserimento e la capacità di accettare i coetanei ed essere accettati da loro")[287], dall'appartenenza ad un gruppo familiare stabile "in grado di mantenere una rete di aiuto, di solidarietà e di collaborazione, non solo nella fase iniziale della vita in Italia, ma anche in seguito, fornendo occasione d'incontro, di ritrovo, di trasmissione dei valori e conoscenza rispetto alla cultura del paese di origine"[288] e dal capitale culturale dei genitori "i figli dei genitori istruiti sembrano essere molto più aperti nei confronti dell'alterità rispetto agli altri, e maggiormente in grado di utilizzare in modo proficuo la doppia identità culturale accettandola e ricavandone elementi positivi da mettere in gioco nelle relazioni con i coetanei o con gli adulti"[289];
3) infine, la sociologa A. Frisina ha sostenuto, alla luce dei risultati degli studi da lei condotti sul campo, che i fattori in grado di svolgere un ruolo chiave nel trasformare la differenza in opportunità aggiuntive, e non in segregazione, sono i seguenti:
    a) le risorse economiche a disposizione del soggetto;
    b) il capitale familiare;
    c) il capitale culturale;
    d) il capitale sociale;

[286] Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese,* il Mulino, Bologna, 2009, pp. 31-32.
[287] Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., *Stranieri&Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005, pp. 13-14.
[288] Ivi, p. 14.
[289] Ivi

e) il contesto[290].

L'importanza di tali fattori all'interno dei processi di integrazione messi in atto dai giovani di origine straniera è stata confermata anche da molte altre ricerche condotte in Spagna (cambiando contesto, non cambiano i risultati ottenuti). È possibile ricordare a tal proposito gli studi svolti da L. Cabrera Pérez[291], Collettivo IOE[292], T. Aguado Odina[293], Gruppo GREDI[294], F. Ruiz Garzon[295], M.Massot Lafon[296], eccetera.

Nei contributi citati non si è mai fatto menzione alla variabile "nazionalità" come fattore esplicativo dei processi esaminati, tutte le ricerche prese in considerazione hanno messo in luce che appartenere ad un gruppo etnico specifico di per sé non è un indicatore predittivo del futuro percorso di integrazione. Il contesto e l'ambiente socio-economico, ad esempio, influiscono in modo molto maggiore rispetto alla variabile "paese di provenienza", a tal proposito G. Della Zuanna sostiene che: "le caratteristiche ascritte familiari e l'autopercezione della riuscita scolastica hanno un peso assai superiore rispetto al luogo di provenienza e di socializzazione"[297]. Dello stesso parere è L. Queirolo Palmas: "l'eterogeneità dei fattori (in gioco) rende difficile se non impossibile associare in modo deterministico provenienza (etnica o migrante) e insuccesso"[298]. Secondo A. Portes l'incidenza di tale fattore è dovuta al fatto che "i genitori con livelli di formazione alti sono in una posizione migliore per sostenere l'adattamento dei loro figli per due ragioni: in primo luogo, essi hanno maggiori informazioni riguardo alle opportunità e alle possibili "trappole" presenti nell'ambiente circostante; in secondo luogo, hanno redditi più alti, che danno loro accesso a beni strategici. Una casa in un quartiere residenziale, l'iscrizione ad una scuola privata, un viaggio estivo nel paese di origine per rafforzare i legami familiari sono tutti propositi costosi, fuori dal raggio d'azione di una famiglia immigrata media. Le

[290] Frisina A., *La differenza: un vincolo o un'opportunità? Il caso dei giovani musulmani di Milano*, in Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, ISMU, Milano, 2006,pp.80-81.

[291] Cabrera Pérez L., *La integración cultural y social de inmigrantes latiamericanos: Inquietudes y sugerencias para politica de cambio*, Editorial Universitas, Madrid, 2008.

[292] Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?,* CECA, 2008.

[293] Aguado Odina T., *Pedagogia intercultural,* Mc Graw Hill, Madrid, 2003.

[294] Bartolomè Pina M., Cabrera Rodriguez F., Espìn Lopez, J. V., (a cura di), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Barcellona, 2000.

[295] Ruiz Garzòn F., *De la primera a la segunda generación: Identidad, cultura y mundo de vida de los emigrantes españoles en Hamburgo, Alemania*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, 2000.

[296] Inés Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales, Descle*é De Brower, Bilbao, 2003.

[297] Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani,* già cit., 78.

[298] Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani,* Franco Angeli, Milano, 2006, p. 54.

famiglie in grado di permetterseli possono guardare le sfide che attendono i propri figli con una certa tranquillità d'animo [..] l'ambiente esterno e, in particolare la comunità coetnica (ossia composta dai membri della stessa etnia) costituisce l'altro fattore principale, il capitale sociale, radicato nelle reti etniche, si rileva una risorsa chiave per fronteggiare gli ostacoli alla realizzazione di un andamento positivo"[299]

I quattro fattori esaminati (capitale sociale, capitale culturale, età di arrivo in Italia e contesto), oltre ad essere fortemente interconnessi tra loro, interagiscono con altre variabili (genere, competenze linguistiche, rapporto con la comunità di origine, eccetera) dando vita ad una miriade di percorsi differenti, che possono portare a diverse forme di integrazione o di esclusione. Non esiste un'unica ricetta vincente, ogni percorso va tarato e considerato in base al contesto in cui si svolge e ai bisogni espressi dai singoli soggetti, in poche parole non si può contare su soluzioni predefinite in grado di dare "buoni frutti" in ogni circostanza.

5.2 La presenza degli alunni di origine migratoria nel sistema scolastico italiano: successo o insuccesso scolastico?

Uno dei nodi nevralgici della presente ricerca di dottorato è lo studio dei percorsi scolastici intrapresi dagli studenti con cittadinanza non italiana, particolare attenzione è stata riservata alla scuola media di secondo grado che ha costituito il contesto di studio della ricerca sul campo.

Sono state prese in esame, in particolar modo, due dimensioni:

1) la scelta dell'istituto superiore (liceo, l'istituto professionale o tecnico);
2) i risultati scolastici conseguiti.

In entrambe le aree investigate gli studenti stranieri vertono in una posizione di svantaggio rispetto agli autoctoni. Per quanto riguarda la tipologia di istituto frequentato i dati pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione (MIUR)[300] mostrano che circa l'80% degli studenti con cittadinanza non italiana si iscrive agli istituti tecnici e professionali, mentre solo il 20% opta per il liceo. Questa scelta differisce sensibilmente da quella compiuta dai coetanei autoctoni che frequentano prevalentemente il liceo e solo una

[299] Portes A., Fernandez-Kelly P., Hallet W. J., *L'assimilazione segmentata alla prova dei fatti: la nuova seconda generazione alla soglia dell'età adulta negli Stati Uniti,* in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia,* Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004, pp. 67-68.

[300] Tutti i numeri e le percentuali riguardanti gli studenti di origine straniera in Italia, presenti nel capitolo, sono tratti da: Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2007-08,* Roma, 2009*,* pubblicato *on line* sul sito: www.istruzione.it.

minoranza gli istituti tecnici e professionali. La tipologia di scuola superiore frequentata non deve essere sottovalutata in quanto rappresenta un importante indicatore predittivo della futura carriera lavorativa, il possesso di titoli di studio alti rappresenta la via d'accesso per lavori qualificati, questi ultimi sono secondo Ambrosini un requisito indispensabile "per poter accedere alla stanza dei bottoni"[301]. Mentre il conseguimento di livelli di istruzione bassi relega, tendenzialmente, i giovani in percorsi lavorativi di basso profilo che sfumano molte volte in circuiti di delinquenza e di criminalità (assimilazione dal basso).

Per quanto riguarda i risultati scolastici conseguiti, anche in questo settore, si rileva una differenza in negativo rispetto agli autoctoni. Secondo i dati pubblicati dal MIUR l'incidenza dei ripetenti stranieri è superiore in tutti i livelli scolastici, dalla scuola primaria alla scuola media di secondo grado lo scarto tende a diminuire, anche se in termini assoluti il numero di ripetenti aumenta notevolmente al crescere del grado di istruzione: nella primaria la percentuale di ripetenti stranieri, rispetto a quella dei ripetenti italiani, è più che quadrupla (0,9% contro 0,2%), nel primo grado è poco più che doppia (6,3% contro 2,7%), nel secondo grado è sempre superiore ma in modo più contenuto (9,3% contro il 6,3%). Nel complesso l'incidenza dei ripetenti è pari al 4,5%, nel caso degli stranieri e del 3,4% nel caso degli autoctoni. Questo rapporto cambia se si suddivide la popolazione per aree geografiche, nelle Isole ad esempio si rilevano tassi di ripetenza simili (5% italiani, 5,1% stranieri), nel Nord Italia invece le percentuali tra alloctoni e autoctoni si distanziano di diversi punti, ad esempio in Valle d'Aosta si registra un tasso di incidenza dei ripetenti stranieri pari al 7,1%, circa tre punti percentuali in più rispetto a quello registrato dagli autoctoni (4,3%).

[301] Ambrosini M., *Il futuro in mezzo a noi,* in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde Generazioni,,* già cit., p. 10.

Nella tabella 1 vengono riportate, in valori assoluti, le stime relative ai ripetenti di origine straniera, disaggregate per regione e grado di istruzione.

Tab. 1. Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per ordine e grado di istruzione (a.s. 2007-08)

Alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per ordine e grado di istruzione - a.s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	alunni ripetenti con cittadinanza non italiana			
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d'Aosta	11	32	21	64
Piemonte	155	782	838	1.775
Lombardia	500	1.821	2.672	4.993
Liguria	31	286	442	759
Trentino Alto Adige	26	87	113	226
Veneto	335	1.092	1.219	2.646
Friuli-Venezia Giulia	56	254	310	620
Emilia-Romagna	195	699	1.329	2.223
Toscana	129	776	942	1.847
Umbria	14	138	292	444
Marche	75	282	396	753
Lazio	219	787	1.346	2.352
Abruzzo	25	138	177	340
Molise	5	18	9	32
Campania	67	188	240	495
Puglia	38	138	207	383
Basilicata	0	12	22	34
Calabria	52	132	91	275
Sicilia	98	210	280	588
Sardegna	17	90	65	172
Nord-Ovest	*697*	*2.921*	*3.973*	*7.591*
Nord-Est	*612*	*2.132*	*2.971*	*5.715*
Centro	*437*	*1.983*	*2.976*	*5.396*
Sud	*187*	*626*	*746*	*1.559*
Isole	*115*	*300*	*345*	*760*
totale Italia	***2.048***	***7.962***	***11.011***	***21.021***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*" Roma, 2009, p. 58.

Nella tabella 2 sono riportate, in valori percentuali, le stime relative ai ripetenti di origine straniera, disaggregate per regione e grado di istruzione.

Tab. 2: Percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana ripetenti per ordine e grado di istruzione (a.s. 2007-08)

Percentuale alunni con cittadinanza non italiana e alunni italiani ripetenti per ordine e grado di istruzione - a.s. 2007/08

regioni ed aree geografiche	alunni ripetenti con cittadinanza non italiana per 100 alunni stranieri frequentanti				alunni italiani ripetenti per 100 frequentanti			
	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	totale
Valle d'Aosta	2,4	14,4	9,4	7,1	0,5	5,6	7,8	4,3
Piemonte	0,7	6,5	7,7	4,0	0,2	3,1	6,4	3,2
Lombardia	0,9	6,2	10,4	4,6	0,2	2,1	6,9	3,0
Liguria	0,5	7,1	9,9	5,3	0,1	2,5	6,6	3,1
Trentino Alto Adige	0,6	3,2	5,7	2,4	0,2	2,6	5,7	2,6
Veneto	1,2	6,9	9,7	4,7	0,1	2,1	6,3	2,8
Friuli-Venezia Giulia	1,1	8,4	9,8	5,5	0,4	3,2	6,8	3,5
Emilia-Romagna	0,8	5,1	8,8	4,1	0,1	1,6	5,7	2,6
Toscana	0,8	7,7	9,7	5,0	0,1	2,1	7,0	3,3
Umbria	0,3	4,9	9,6	4,1	0,1	1,4	5,1	2,4
Marche	0,9	6,0	8,0	4,3	0,1	1,2	5,0	2,3
Lazio	1,0	6,0	9,8	4,9	0,2	2,5	7,0	3,4
Abruzzo	0,7	6,2	8,7	4,3	0,1	2,0	6,8	3,3
Molise	1,3	7,6	4,3	3,9	0,1	1,7	5,6	2,8
Campania	1,4	5,8	7,3	4,4	0,3	2,8	7,3	3,6
Puglia	0,9	5,7	9,0	4,3	0,1	2,1	6,2	3,0
Basilicata	0,0	3,6	7,5	3,1	0,1	1,5	5,8	2,9
Calabria	1,7	7,1	5,4	4,2	0,4	2,2	5,5	2,9
Sicilia	1,7	6,3	9,6	4,8	0,5	5,0	8,0	4,5
Sardegna	1,5	10,3	9,3	6,3	0,2	6,0	13,2	7,0
Nord-Ovest	*0,9*	*6,4*	*9,6*	*4,5*	*0,2*	*2,5*	*6,7*	*3,1*
Nord-Est	*1,0*	*6,0*	*9,0*	*4,4*	*0,2*	*2,1*	*6,1*	*2,8*
Centro	*0,9*	*6,5*	*9,5*	*4,8*	*0,2*	*2,2*	*6,6*	*3,2*
Sud	*1,1*	*6,1*	*7,6*	*4,3*	*0,2*	*2,4*	*6,6*	*3,3*
Isole	*1,6*	*7,1*	*9,6*	*5,1*	*0,4*	*5,2*	*9,2*	*5,0*
totale Italia	***0,9***	***6,3***	***9,3***	***4,5***	***0,2***	***2,7***	***6,9***	***3,4***

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08* Roma, 2009, p.59.

L'insuccesso scolastico protratto nel tempo può portare alla fuoriuscita di questi giovani dal sistema scolastico. È possibile delineare la dimensione reale di questo fenomeno mettendo a confronto i dati dell'Istat (Istituto nazionale di statistica) relativi agli stranieri residenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni, con quelli della Pubblica Istruzione relativi agli iscritti alla scuola superiore. I primi superano le 150 mila unità, mentre i secondi oltrepassano di poco le 100.000 mila unità (a.s. 2006-07)[302]. Riassumendo, mancano all'appello circa 50.000 studenti (un terzo della popolazione esaminata), questo deficit è imputabile sia al fenomeno dell'abbandono scolastico, sia al ritardo scolastico registrato dagli stranieri a causa dell'inserimento in classe inferiori all'età anagrafica (prevalentemente per motivi linguistici). Quest'ultimo aspetto è documentato dal fatto che gli alunni stranieri presenti nella scuola primaria (più di 190.00) e nella scuola media di primo grado (circa 113.000) sono numericamente maggiori rispetto ai residenti di età corrispondente (170.000 dai 6 ai 10 anni, più di 90.000 tra gli 11 ai 13 anni)[303]. In totale sono circa 28.000 gli stranieri che frequentano la scuola media di primo grado ed hanno più di 14 anni (età in cui si dovrebbe essere iscritti alla scuola media di secondo grado).

Un altro aspetto da tenere in considerazione è il numero degli studenti maggiorenni di origine straniera (circa 20.000) che frequentano la scuola secondaria (non sono compresi nella fascia di età 14-18 sopra analizzata, sulla carta dovrebbero già aver conseguito il diploma), a quest'ultimi poi vanno sommati gli studenti che seguono percorsi di istruzione parascolastici, come ad esempio i corsi professionali finanziati dalle regioni o dai centri privati (non rilevati dai dati del MIUR).

Da questo quadro emerge che gli studenti stranieri vertono, in tutti i campi presi in esame, in una situazione di svantaggio rispetto agli autoctoni, riassumendo:

- sono inseriti prevalentemente in percorsi scolastici di tipo tecnico-professionale che non consentono di accedere a posizioni lavorative di prestigio (mobilità sociale bloccata);
- registrano un ritardo scolastico maggiore rispetto agli autoctoni;
- abbandonano più frequentemente il percorso scolastico.

Questi tre fattori combinati insieme, tendenzialmente, portano ad un'assimilazione dal basso che conduce ad un'integrazione subalterna.

[302] Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani.*, già cit., p. 25.
[303] Ivi, p. 27.

5.3 Percorsi scolastici: risultati della ricerca sul campo

Nella ricerca sul campo sono stati indagati i percorsi scolastici sperimentati dagli adolescenti di origine straniera che frequentano gli istituti di secondo grado a Roma, in particolar modo è stata posta attenzione sui risultati scolastici conseguiti da questi studenti e sulle variabili in grado di influenzare in positivo o in negativo tale esiti.

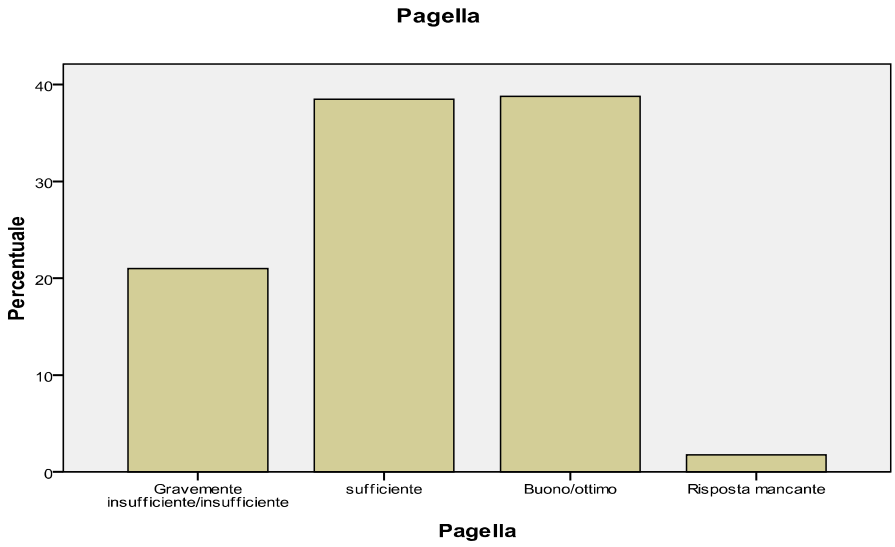
Come metro di giudizio per stabilire gli esiti scolastici della popolazione straniera sono state prese in esame due variabili: la media dei voti dell'ultima pagella e il tasso di ripetenza;

a) Media dei voti

Dall'elaborazione dei dati delle risposte registrate nel questionario è emerso che la maggioranza degli studenti (71,1%) sostiene[304] di avere una media pari o superiore alla sufficienza, nel dettaglio:

- Il 20,9% dichiara di avere una media gravemente insufficiente o insufficiente;
- il 38,4% sufficiente;
- il 31,4% più che sufficiente;
- il 7,3% oscilla tra buono ed ottimo.

Grafico 1. Media dei voti presa all'ultima pagella (in percentuale)



[304] Si utilizza il verbo sostenere piuttosto che avere in quanto i dati presentati nel capitolo sono frutto di autodichiarazioni effettuate dallo studente straniero, non comprovate da dati oggettivi (lettura in prima persona delle pagelle).

Nei seguenti sottoparagrafi è stato incrociato[305] il voto preso all'ultima pagella ad una serie di variabili considerate importanti all'interno delle dinamiche scolastiche:

- genere;
- tipologia di istituto;
- periodo di permanenza in Italia;
- capitale sociale della famiglia;
- carriera pregressa;
- Sensibilità interculturale mostrata dalla scuola[306].

[305] Il test di associazione usato in tutte le tavole di contingenza riportate nel presente capitolo è stato il Chi-quadrato.

[306] Questo indice è stato creato unendo tre variabili relative alle attività interculturali svolte dall''istituto, queste sono:

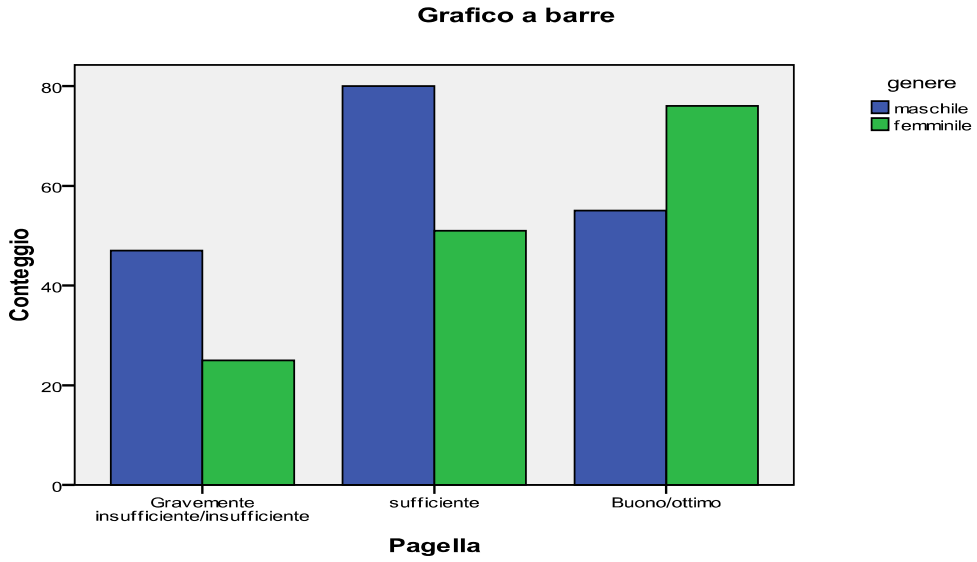
- Corsi di lingua italiana per gli stranieri (a questa variabile è stato assegnato un peso leggermente maggiore delle altre);
- Attività di sostegno specifiche per gli stranieri;
- Incontri con mediatori culturali.

■ Genere

Dall'analisi delle risposte date nel questionario si denota l'esistenza di una forte associazione tra la variabile "voto pagella" e "genere".

Le ragazze conseguono in media voti più alti rispetto ai coetanei maschi (questo vale anche per gli autoctoni): il 50% delle studentesse ha una media compresa tra buono ed ottimo, tale media è registrata solo dal 30,2% degli uomini.

Grafico 2. Pagella e genere



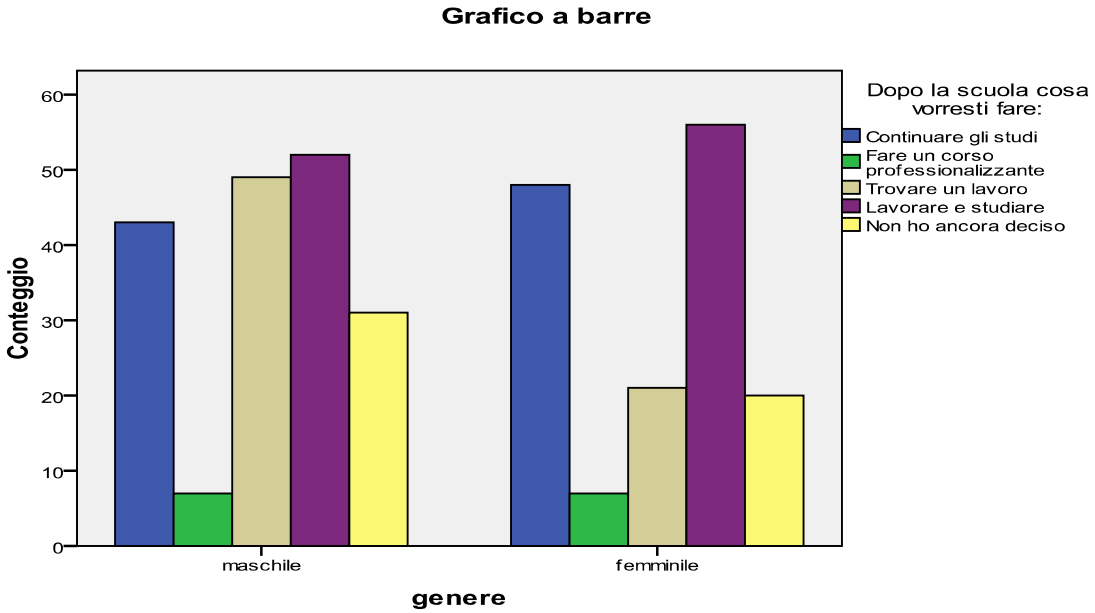
Questo dato è confermato anche dalle interviste condotte con gli insegnanti, quest'ultimi dichiarano all'unisono che le ragazze, tendenzialmente, sono più brave dei ragazzi sotto il profilo scolastico e a parere loro risultano essere anche maggiormente "integrate" nel gruppo classe. Quest'ultimo punto è stato messo in luce anche da alcuni studenti intervistati: "*le ragazze sono avvantaggiate rispetto a noi, nessuno le guarda con paura e diffidenza, se poi sono carine gli vanno dietro anche gli italiani […] sono trattate come le italiane, per loro è più facile inserirsi"* (intervista n.34)*; "le ragazze si inseriscono meglio, a loro non fanno storie […] molte preferiscono stare con gli italiani e a noi non ci rivolgono nemmeno la parola, ci ignorano*" (intervista n. 20).

Il genere condiziona, oltre ai risultati scolastici, anche i progetti futuri: le ragazze sono maggiormente proiettate dei ragazzi a continuare gli studi dopo il diploma. Nello specifico si nota che:

- il 31,6% delle ragazze, contro il 23,6% degli ragazzi, dichiara di voler continuare gli studi dopo la maturità;

- il 36,8% delle ragazze, contro il 28,6% dei ragazzi, pensa in futuro di lavorare e di studiare nel contempo;
- viceversa il 26, 9% dei ragazzi, contro il 13,8% delle ragazze, vuole trovare un lavoro una volta terminati gli studi.

Grafico 3. Genere e aspirazioni future"



Questo dato è in sintonia con la letteratura esistente su tale argomento. A titolo di esempio L. Queirolo Palmas sostiene che la propensione delle ragazze a continuare gli studi è dovuta probabilmente al fatto che il mercato del lavoro in questa fascia di età è prevalentemente maschile. Il differenziale di genere, inoltre, secondo l'autore "gioca un ruolo maggiore a favore delle ragazze straniere spostando verso l'alto le intenzioni di seguire, rispetto i coetanei maschi dello stesso gruppo. Questo ultimo elemento indica come il retaggio culturale sul ruolo primariamente domestico della donna, di cui sono portatrici alcune comunità straniere, non si trasli nell'ambito dello spazio educativo, si può rilevare anzi come le ragazze provenienti dall'Africa mediterranea e dal Medio Oriente (in questo aggregato troviamo nel 90% dei casi persone di nazionalità marocchina) siano particolarmente propense alla continuazione degli studi rispetto ai loro coetanei, nonostante l'ordine scolastico italiano infranga ogni rigida divisione di genere. I dati a nostra disposizione non corroborano la tesi di una discriminazione di genere operata dalla famiglia di origine straniera, e/o interiorizzata dalle figlie, in termini di proseguimento degli studi e inducono invece a riflettere su come la dimensione di genere, nei suoi versanti simbolici e materiali, venga rielaborata a partire dalle norme vigenti nella società di

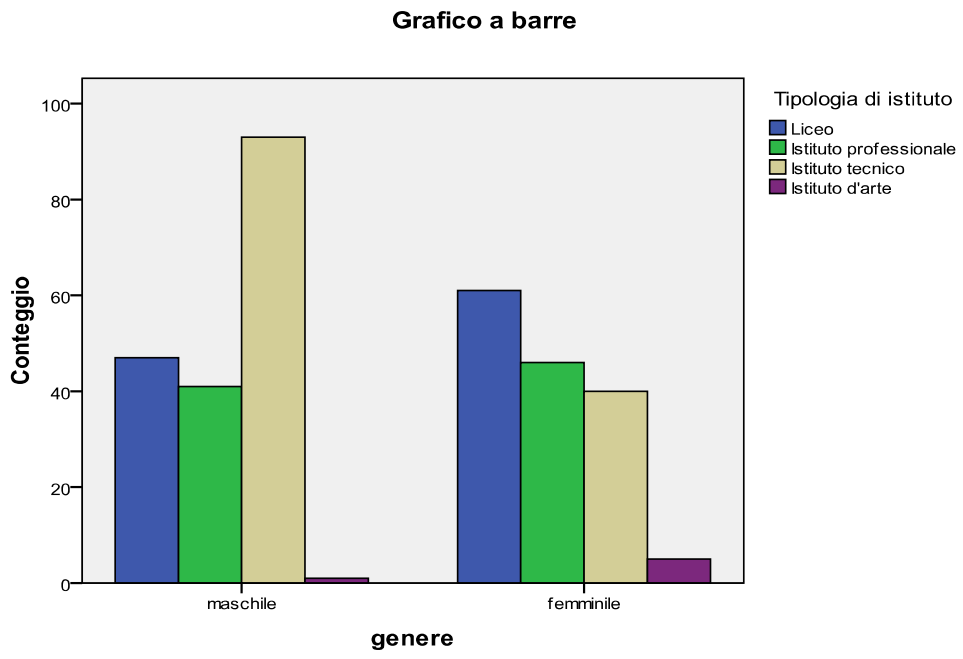
accoglienza; la scuola e l'istruzione rappresentano uno dei vettori e dei luoghi fondamentali di tale processi di reinterpretazione"[307].

Altri fattori che incidono sul proseguimento degli studi sono il conseguimento di risultati scolastici alti (come si è visto precedentemente sono ottenuti principalmente dalle ragazze) e un iter formativo regolare (assenza di bocciature).

La differenza di genere è visibile anche nella scelta degli istituti superiori, le ragazze seguono prevalentemente percorsi liceali che prevedono il proseguimento degli studi auspicabilmente fino all'Università e oltre (master, perfezionamento, dottorato, eccetera), mentre i ragazzi scelgono in maggior numero gli istituti tecnici, in grado di fornire un rapido inserimento nel mercato del lavoro, anche se in profili lavorativi medio bassi. Se si analizza la situazione nel dettaglio si denota che:

- Il 40,1% delle ragazze frequenta il liceo, questa scelta è condivisa dal 25,8% dei ragazzi;
- Il 30,3% delle ragazze è iscritta ad un istituto professionale, questa tipologia di scuola è frequentata dal 22,5% dei ragazzi campionati;
- Il 26,3% delle ragazze è presente nell'istituto tecnico, tipologia in cui si concentra la maggioranza del campione maschile (50,1%).

Grafico 4. Genere e tipologia di scuola



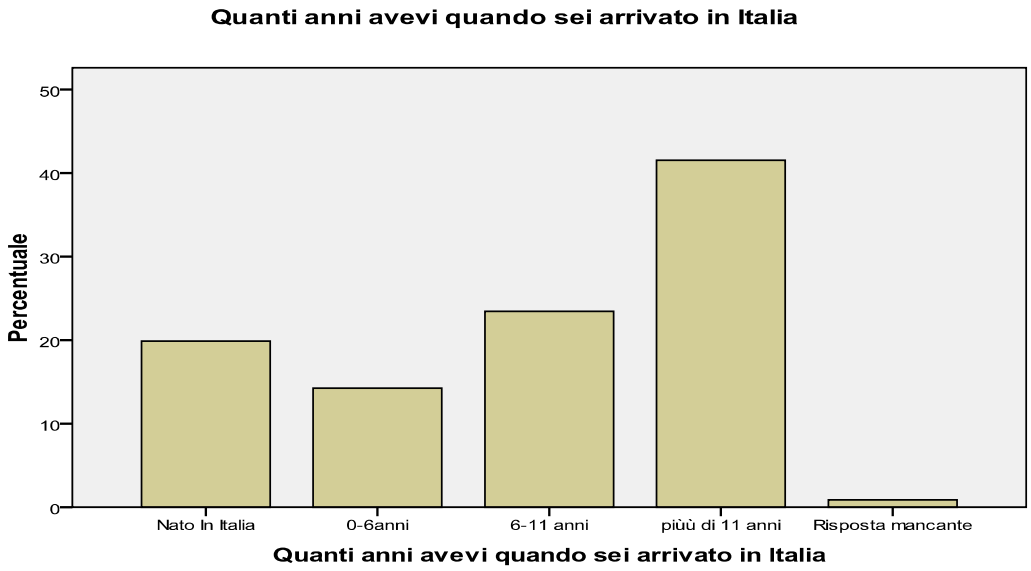
[307] Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani,* già cit., pp. 104-105

■ Età di arrivo in Italia

La variabile "età di arrivo in Italia", come si è visto nei capitoli precedenti, gioca un ruolo di primo piano nell'inserimento scolastico e sociale dei giovani di origine straniera. All'aumentare del periodo di permanenza in Italia diminuiscono sensibilmente le difficoltà linguistiche, relazionali e scolastiche affrontate dai giovani stranieri, questa situazione agevola notevolmente il percorso di integrazione nella società italiana sperimentato da questi studenti.

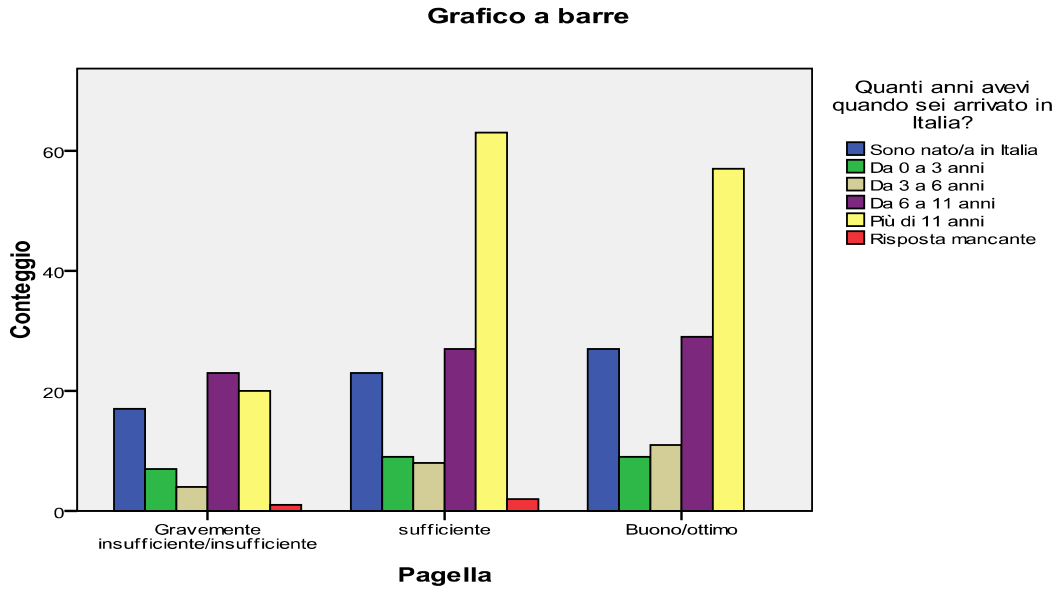
I figli degli immigrati nati in Italia, le cosiddette "seconde generazioni", costituiscono attualmente una minoranza del collettivo degli studenti stranieri indagato, nel caso specifico rappresentano il 19,5% della popolazione complessiva, mentre il 16,3% è arrivato in Italia in età prescolare, il 23,3% tra i 6 e gli 11 anni e infine la maggioranza relativa del campione, il 42,2%, è giunta nel paese dopo gli 11 anni.

Grafico 5. Età di arrivo in Italia



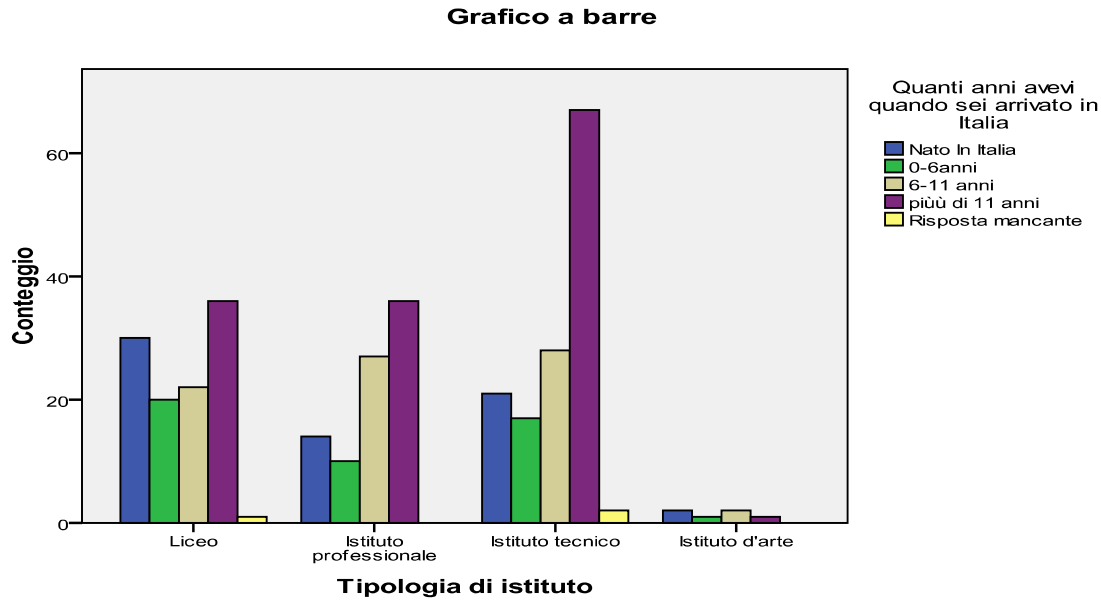
Se si associa questa variabile ai giudizi presi nell'ultima pagella si ottiene che chi è nato in Italia o è arrivato in età prescolare, tendenzialmente, non prende voti più alti rispetto a chi è venuto in tarda età, anzi sembra vero il contrario: chi è venuto dopo gli 11 anni ha una media superiore alla sufficienza nell'85,7% dei casi, rispetto al 74,3% registrato da chi è nato in Italia o al 72% di chi è venuto prima dei tre anni. La percentuale di chi ha una media compresa tra il buono e l'ottimo è del 35,4% negli studenti giunti prima dei 6 anni, rispetto al 42,9% degli studenti arrivati dopo gli 11 anni.

Grafico 6. Età di arrivo in Italia e pagella



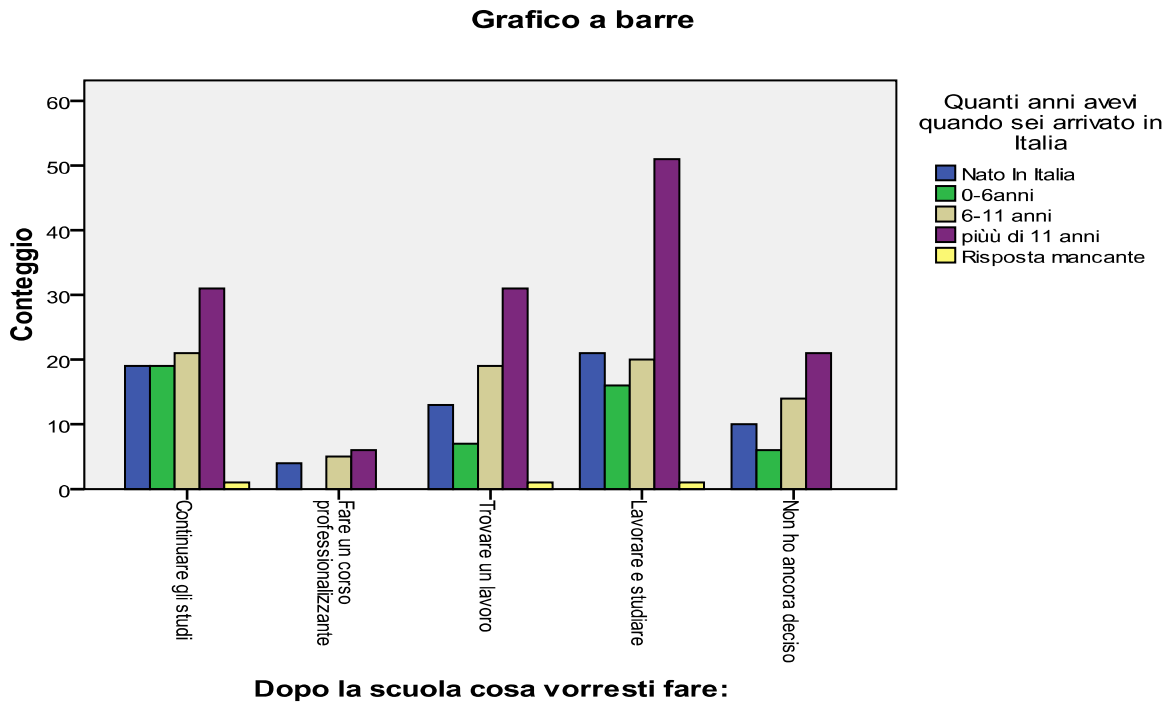
Questo dato potrebbe essere dovuto al fatto che chi è venuto in Italia in età precoce è inserito in percorsi scolastici notoriamente più "difficili". Questi ultimi, infatti, sono iscritti prevalentemente al liceo (44,8%), segue l'istituto tecnico (31,3%) el'istituto professionale (20,9%); viceversa chi è arrivato dopo gli undici anni frequenta principalmente l'istituto tecnico (47,9%), segue a distanza, a pari merito (25,7%), il liceo e il professionale.

Grafico 7. Età di arrivo in Italia ed istituto frequentato



Se si incrocia la variabile età con il desiderio di continuare il proprio percorso formativo dopo la scuola di secondo grado si rileva, anche in questo caso, una maggiore propensione a continuare gli studi da parte degli studenti arrivati in età prescolare rispetto a coloro che sono giunti in Italia dopo i sei anni (nonostante la differenza di successo scolastico registrata).

Grafico 8. Età di arrivo in Italia ed percorso di studio futuro



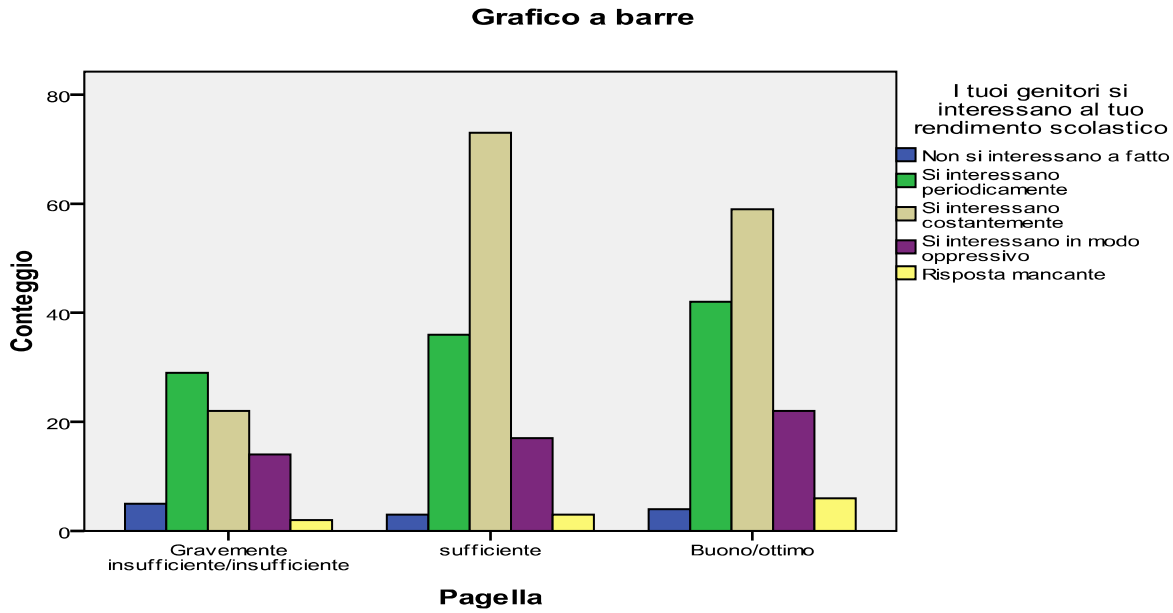
Se si confronta la variabile età con le aree disciplinari in cui il soggetto trova maggiori difficoltà si scoprono delle differenze interessanti tra chi è nato in Italia e chi è venuto dopo gli 11 anni, dovute probabilmente al diverso grado di competenza linguistica[308]. I primi dichiarano di avere maggiori difficoltà nelle materie scientifiche (35,8%), seguono ad una certa distanza le materie umanistiche. La situazione si capovolge nel caso degli studenti arrivati in età preadolescenziale, questi ultimi incontrano maggiori difficoltà nelle materie letterarie (43,6%), che registrano una percentuale più che doppia rispetto a quelle scientifiche (20,7%).

[308] È stata rilevata una forte associazione tra le aree in cui si registrano maggiori difficoltà scolastiche e la padronanza della lingua italiana, chi dichiara una ottima o buona conoscenza della lingua italiana incontra più problemi nell'area scientifica piuttosto che in quella umanistica.

■ Interesse dei genitori al rendimento scolastico dei figli

Un altro fattore che sembra incidere sui risultati scolastici è l'interesse dimostrato dai genitori al rendimento scolastico dei figli. Coloro che hanno una media gravemente insufficiente (Il 68,8% del campione) dichiarano di avere dei genitori che non si interessano alla loro *performance* scolastica, se non sporadicamente; al contrario coloro che hanno una media compresa tra il buono e l'ottimo dichiarano di avere dei genitori che si interessano costantemente, a volte perfino in modo oppressivo, al loro percorso scolastico (79,8%).

Grafico 9. Media dei voti presi all'ultima pagella e Interesse dei genitori per il rendimento scolastico dei figli

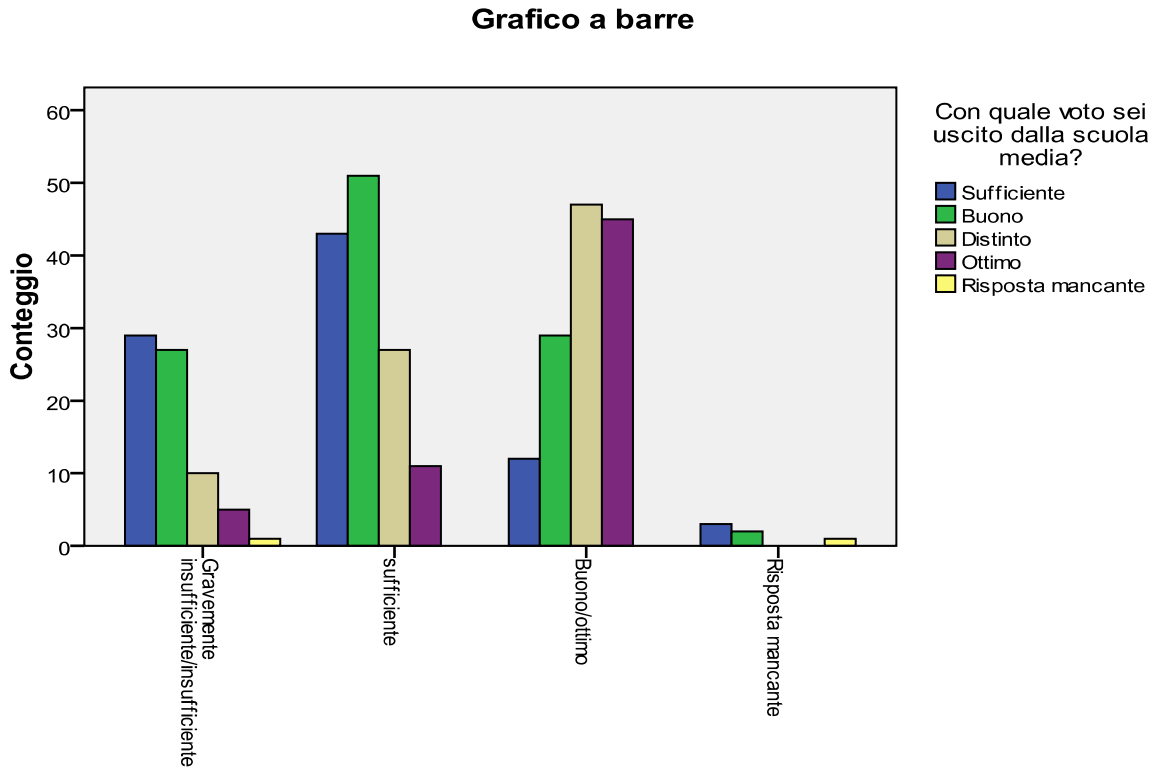


■ Carriera pregressa

Un altro fattore che incide sul rendimento scolastico è la carriera scolastica pregressa. Tendenzialmente chi è uscito dalla scuola media di primo grado con un giudizio positivo registra una media scolastica alta, viceversa chi ha conseguito una votazione bassa registra una media inferiore alla sufficienza. Ad esempio chi ha preso all'ultima pagella una media compresa tra il buono e l'ottimo nel 69,1% dei casi è uscito con un giudizio che oscilla tra distinto e ottimo, nel 21,8% con buono e solo nel 9% dei casi con sufficiente. Al contrario chi ha preso all'ultima pagella una media compresa tra gravemente insufficiente e insufficiente è uscito nel 40,3% dei casi dalla scuola media di primo grado con sufficiente, nel 37,5% con buono, e solo nel 20,8% con distinto od ottimo.

Questa associazione potrebbe essere spiegata con il fatto che chi ha una buona o ottima carriera pregressa, oltre ad avere un livello di "conoscenze scolastiche" può approfondito in grado di agevolare l'acquisizione di nuovi dati, ha un senso di autostima più forte determinato, in parte, dalla serie d successi collezionati durante l'iter formativo."

Grafico 10. Media dei voti presi all'ultima pagella e carriera pregressa



■ Capitale sociale della famiglia

Tutte le ricerche condotte in questo ambito hanno messo in evidenza che il capitale socio-culturale[309] posseduto dalla famiglia è una delle variabili in grado di favorire o ostacolare il successo scolastico sperimentato dai figli degli immigrati (questo discorso vale naturalmente anche nel caso degli autoctoni). Particolare importanza è rivestita dal titolo di studio dei genitori (in particolar modo da quello della madre, figura addetta per eccellenza alla cura dei figli). Questo aspetto è stato messo in risalto in più occasioni da M. Ambrosini: "Sulla base delle ricerche disponibili si può affermare che il livello di istruzione dei genitori, nonostante le difficoltà dovute alle differenze linguistiche e alla diffusa svalorizzazione delle credenziali educative nei contesti di immigrazione, anche per i figli degli immigrati rappresenta il più importante predittore del successo scolastico, non diversamente da quanto accade per la popolazione nativa" [310]

Se si incrocia la variabile "voti ultima pagella" con l'indice "capitale socio-culturale"[311] si evidenzia l'esistenza di una forte associazione tra i due fattori analizzati. In generale, i ragazzi che possono contare su un capitale socio-culturale alto ottengono voti migliori rispetto a chi ha a disposizione un capitale basso.

La distribuzione della popolazione indagata tra le due tipologie di profilo è la seguente:

Capitale socio culturale alto:

- ottimo/buono: 53,7%;
- sufficiente/più che sufficiente: 34,1%;
- gravemente insufficiente/insufficiente: 12,1%.

Capitale socio culturale basso:

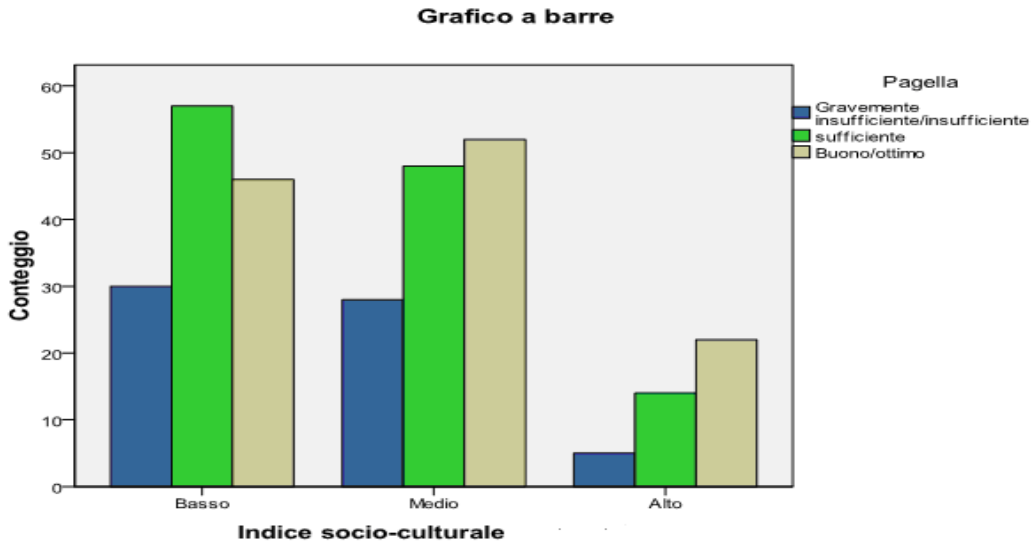
- ottimo/buono: 34,6%;
- sufficiente/più che sufficiente: 42,9%;
- gravemente insufficiente/insufficiente: 22,6%.

[309] Nel secondo capitolo è stata definita la definizione di capitale socio-culturale utilizzata nel presente lavoro.

[310] Ambrosini M., *Il futuro in mezzo a noi*, in Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde Generazioni. Un' introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, già cit., p. 36.

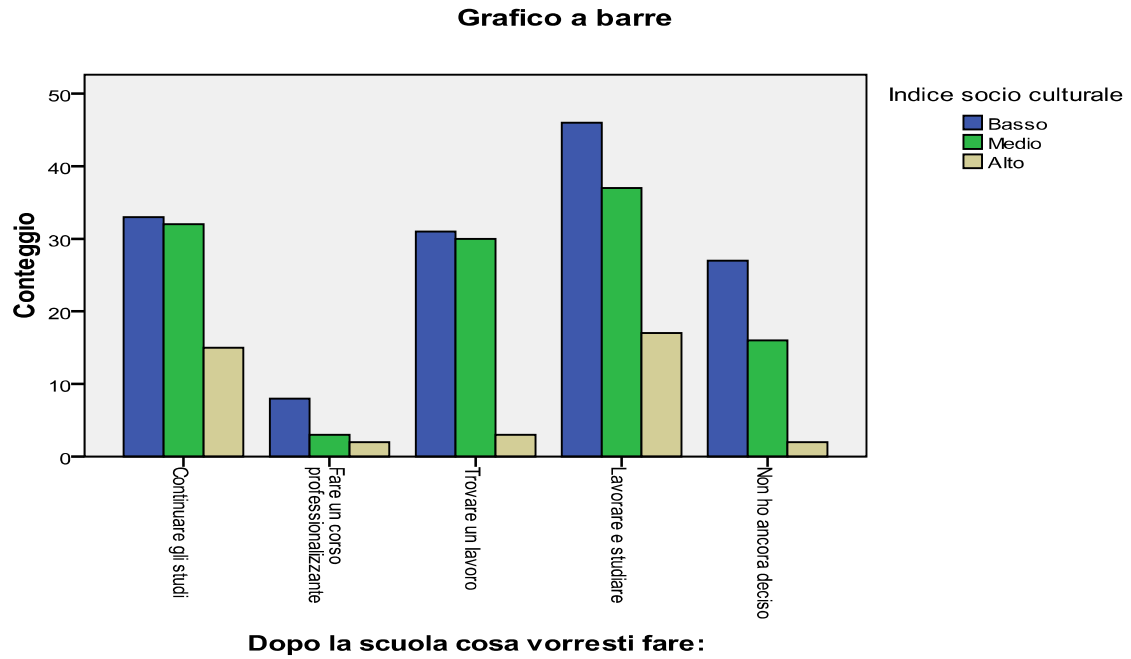
[311] L'indice "Capitale socio-culturale" è stato ottenuto sommando cinque variabili contenute in altrettante domande, appositamente inserite nel questionario utilizzato nella presente ricerca:
1) Il titolo di studio dei genitori (domande 2.1/2.2);
2) Il lavoro dei genitori(domande 2.1/2.2);
3) I libri posseduti in casa(domande da 2.9 a2.12);
4) La frequenza con cui si acquistano i giornali in casa (domanda 3.3);
5)Partecipazione a mostre, spettacoli di teatro o musicali, eccetera.
Per maggiori informazioni vedi il paragrafo 3.5.

Grafico 11. Votazione ultima pagella e indice socio-culturale della famiglia



Questo fattore naturalmente incide anche sui futuri percorsi formativi, l'82,2% degli studenti che può contare su un capitale socio-culturale familiare alto pensa di investire, in futuro, in ulteriore formazione (il 38,5% pensa di continuare gli studi, mentre il 43,6% vuole lavorare e nel contempo studiare), molto più bassa è la percentuale di chi effettua la stessa scelta avendo a disposizione un capitale basso: il 54,2% del campione (studiare 22,8%, studiare e lavorare 31,7%).

Grafico 12. Progetti scolastici futuri e indice socio-culturale della famiglia



A tal proposito L. Queriolo Palmas ha messo in evidenza, attraverso studi sul campo, che: "a parità di condizione sociale e culturale gli allievi stranieri presentano tassi di riuscita uguali se non superiori a quelle dei nazionali"[312], Anzi "i figli di genitori stranieri nati in Italia, così come quelli che hanno frequentato la scuola dell'infanzia, presentano un tasso di proseguimento superiore al gruppo italiano"[313].

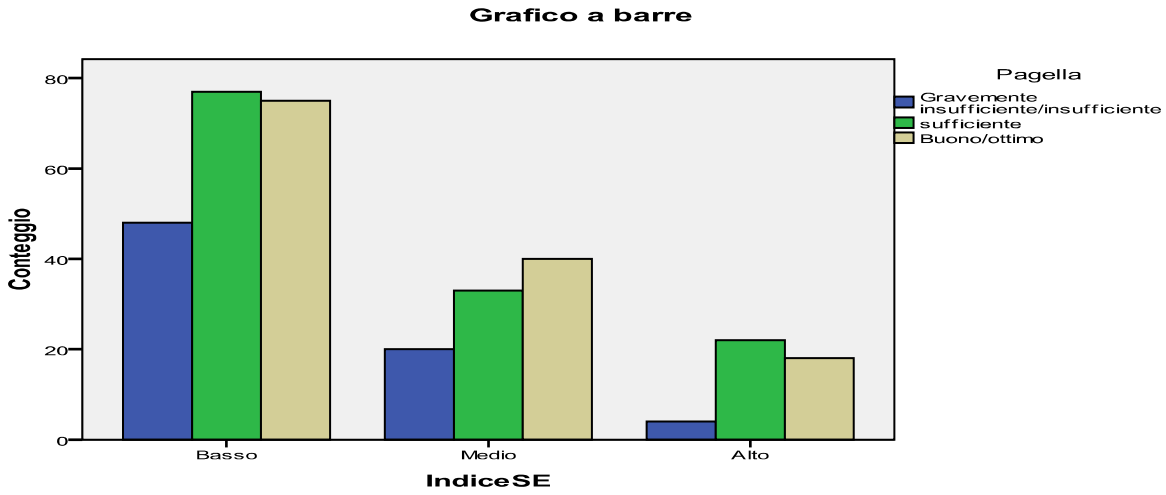
[312] Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, già cit., p.65.
[313] Ivi, p.107

■ Attività interculturali messe in atto dalla scuola

È interessante notare che gli studenti che hanno usufruito di una serie di attività pedagogiche ideate appositamente per agevolare il loro percorso scolastico (corsi di italiano come L2, attività di sostegno specifiche per gli stranieri e incontri con mediatori interculturali) mostrano una media scolastica più alta rispetto a coloro che non né hanno usufruito.

Nelle scuole che sono state classificate come "molto sensibili" alle tematiche interculturali (profili alto) il 40,9% degli studenti stranieri ha una media compresa tra buono e ottimo, il 50% sufficiente e solo il 9,1% si colloca sotto la sufficienza. Viceversa se si prende in esame gli studenti che frequentano scuole che non hanno messo in pratica, se non in pochi casi, attività di sostegno specifiche si nota che la percentuale di insufficienti è più che doppia (24%).

Grafico 13. Voto preso all'ultima pagella e attività interculturali messe in atto dalla scuola



Oltre alle attività interculturali messe in atto dalla scuola, un ruolo di primo piano è rivestito anche dallo stile di insegnamento adottato dai docenti, dalle qualità di relazioni esistenti tra il gruppo classe, dalle politiche di accoglienza messe in atto dagli istituti, eccetera. Tutte queste dimensioni sono state racchiuse da G. Valtolina in una macro variabile denominata "*effetto Scuola*": "buone pratiche scolastiche, clima scolastici e di classe adeguati, forte *leadership*, collegialità, formazione e motivazione dei docenti fanno si che una forte numerosità di determinati gruppi sociali/etnici dia origine non a un ghetto educativo ma a una situazione di eccellenza multiculturale. In questa prospettiva, successi e insuccessi vengono letti non solo a partire dai presunti deficit degli individui, ma anche

attraverso le responsabilità istituzionali delle singole scuole e delle politiche scolastiche"[314].

Nella ricerca sono state esaminate alcune di queste dimensioni. Si è costruito, ad esempio, un indice relativo al clima scolastico[315] per sondare "l'aria che si respira" nelle scuole campionate, i risultati emersi sono stati piuttosto deludenti: il 52% delle scuole si caratterizza per un clima scolastico negativo, solo il 20,9% per una clima scolastico positivo.

Un altro tema investigato, questa volta con l'ausilio delle interviste, è stata la formazione dei docenti sui temi dell'intercultura. Anche questa dimensione risulta completamente inesistente: nessun docente ha affrontato i temi relativi all'intercultura, se non sporadicamente, nella formazione pregressa; non sono previsti corsi di aggiornamento su questo tema, nessun insegnante interpellato ha seguito un master o semplicemente letto un libro inerente alle tematiche dell'educazione interculturale. Tutte le iniziative condotte e pratiche attivate sono frutto delle buona volontà del singolo professore, che si improvvisa esperto educativo dei processi interculturali. Il dato ancora più preoccupante è che la maggior parte degli insegnanti intervistati non sente il bisogno di aggiornarsi su questo tema.

Di solito all'interno dei plessi scolastici, che registrano un alto numero di allievi stranieri, viene nominato dal collegio un referente dell'intercultura a cui viene demandato ogni questione che concerne il collettivo studenti stranieri. Da quel momento in poi diventa l'unico ad occuparsi in modo specifico dei bisogni degli studenti alloctoni e a farsi mediatore tra questo collettivo, le istituzioni e le famiglie. Di solito questa figura coincide con il docente di lettere.

[314] Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni,* Franco-Angeli, Milano, 2006. p.55.

[315] Questo indice sintetizza i dati di sei domande in un'unica macrovariabile. Le domande prese in esame sono state le seguenti:
1) Ti sei mai sentito/a discriminato/a dagli insegnanti in quanto figli di immigrati?
2) Ti sei mai sentito/a discriminato/a dai compagni di classe in quanto figli di immigrati?
3) La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato attività di sostegno per gli studenti di origine straniera?
4)La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato laboratori di lingua italiana per gli alunni di origine straniera?
5) La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato incontri con mediatori culturali?
6) Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?

■ Identità

L'identità è uno dei temi nevralgici del presente studio, è interessante osservare come la definizione che il soggetto da di sé[316] è fortemente associata alla media dei voti ottenuta nell'ultima pagella.

Tab. 3: Voto pagella e definizione di sé

Tavola di contingenza Pagella * definizione

			definizione		
			Unica appartenenza	Pluri appartenenza	Totale
Pagella	Gravemente insufficiente/ insufficiente	Conteggio	46	24	70
		% entro definizione	24,2%	16,7%	21,0%
	sufficiente	Conteggio	79	51	130
		% entro definizione	41,6%	35,4%	38,9%
	Buono/ottimo	Conteggio	62	68	130
		% entro definizione	32,6%	47,2%	38,9%
Totale		Conteggio	190	144	334
		% entro definizione	100,0%	100,0%	100,0%

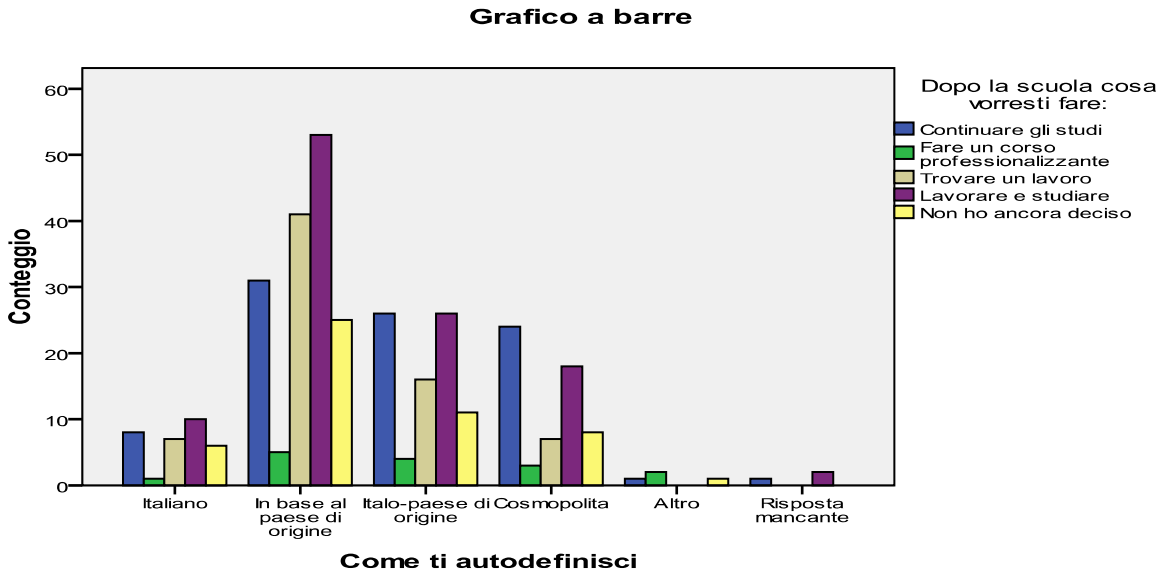
Il campione che si riconosce in un'unica appartenenza nazionale (non importa se in quella italiana o del paese di origine) tende ad avere una media molto più bassa rispetto a chi, invece, considera la propria identità come una somma di appartenenze diverse (nazionali, di genere, politica, religiosa, eccetera). Questo atteggiamento è probabilmente legato al fatto che chi si riconosce in molteplici appartenenze tende a giudicare il vivere tra diverse culture come una risorsa in più (bilinguismo, visioni diverse del mondo, possesso di differenti codici culturali) e non come uno svantaggio o uno stigma da nascondere sotto

[316] Nel questionario è stato esplicitamente chiesto al soggetto di dare una definizione di sé in base all'appartenenza nazionale "come ti autodefinisci?", le risposte presenti (tra cui poteva scegliere solo una opzione) erano le seguenti:
Italiano;
- In base al paese di origine;
- Italiano-paese di origine;
- Cosmopolita;
- Altro (era libero di scrivere una sua definizione).

un'unica appartenenza, eretta come suprema ed immutabile. Questo atteggiamento positivo permette di integrarsi in modo migliore in quanto incide positivamente sull'autostima del soggetto e sul suo modo di rapportarsi con il mondo esterno.

I *cosmopoliti* e gli *italiani* con il trattino sono anche coloro che dichiarano, in maggior percentuale (70%i primi, 62,3% i secondi), di voler continuare gli studi dopo la maturità.

Grafico 14. Continuare gli studi e come ti autodefinisci

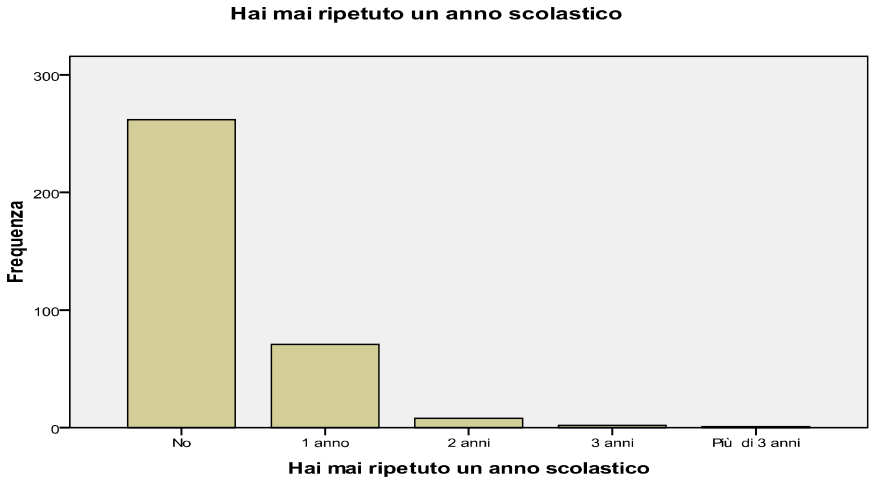


È interessante notare, in questo caso, l'alta percentuale degli *italiani* (56,3%) che intendono continuare gli studi, anche se hanno una media scolastica prevalentemente bassa.

b) Tasso di ripetenza

La maggioranza del campione indagato (76,2%) ha dichiarato di non essere mai stato bocciato, mentre il 20,6% (1/4 del campione) ha ripetuto un anno e meno del 3% ha ripetuto due o più anni.

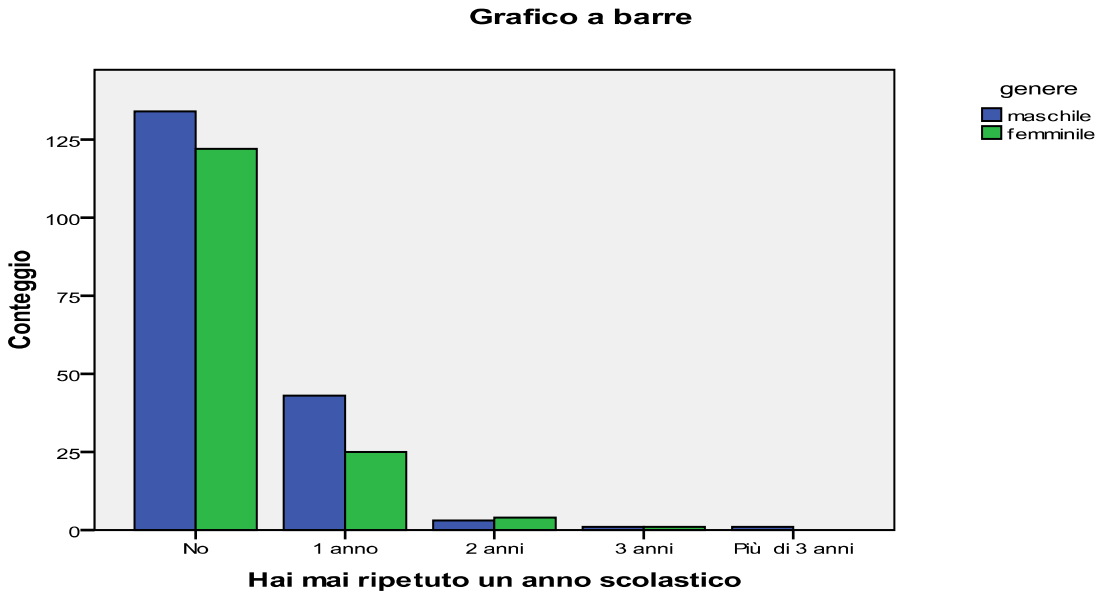
Grafico 15. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana all'ultima pagella



■ Genere

Se si prende in esame la variabile genere si nota che il "tasso di ripetenza" è più alto nel caso dei maschi(25,3%), rispetto a quello femminile (17,5%).

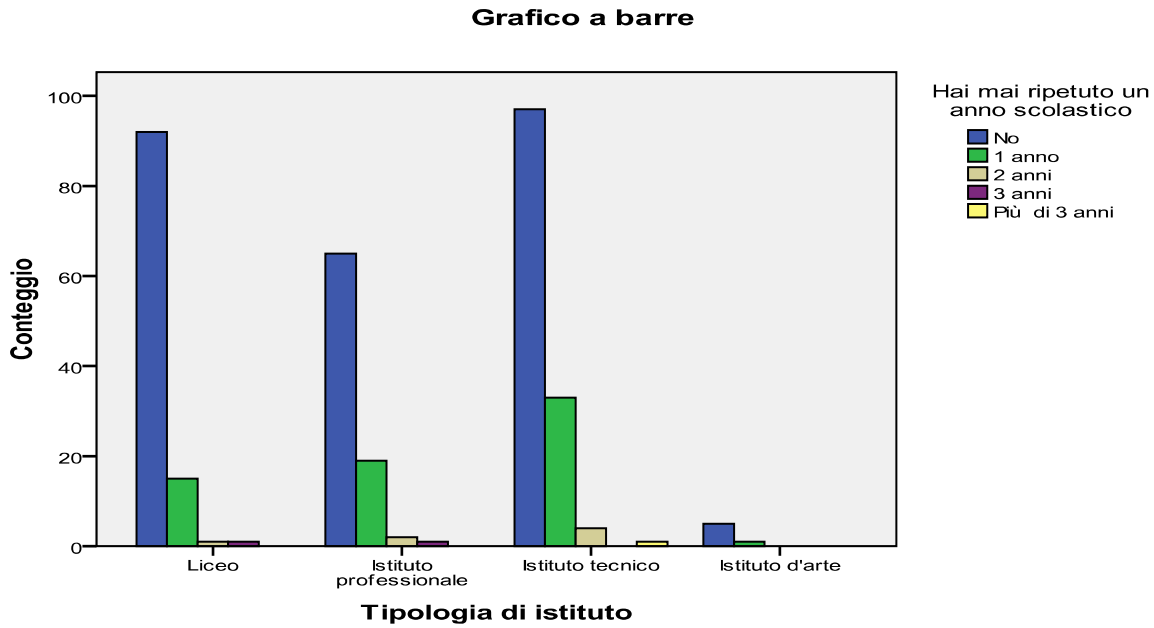
Grafico 16. Anni scolastici ripetuti dagli studenti stranieri e genere



■ Tipologia di istituto frequentato

Sono gli studenti degli istituti tecnici a registrare il tasso più alto di bocciature (31,1%), seguono gli istituti professionali (28,1%), chiudono la coda i licei (14%).

Grafico 17. Anni scolastici ripetuti dagli studenti stranieri e tipologia istituto



Un altro dato di cui si è tenuto conto è stato il passaggio da un indirizzo scolastico ad un altro.

Anche dalle interviste è emerso che molti degli studenti che hanno cambiato tipologia di istituto lo hanno fatto in seguito ad una bocciatura. Chi ha cambiato corso era iscritto prevalentemente al liceo (scuola reputata dagli intervistati più difficile e selettiva), nel dettaglio si nota che:

- l'84,9% non ha mai cambiato indirizzo nel corso degli studi;
- l'8% era iscritto al liceo;
- l'1,5% all'istituto tecnico;
- l'1,2% all'istituto professionale.

Il 75% degli studenti si dichiara soddisfatto dell'indirizzo scolastico prescelto. Ad ulteriore conferma di questo dato è stata formulata una domanda dove si chiedeva: "se potessi tornare indietro, quale indirizzo sceglieresti?", le risposte sono state le seguenti:

- il liceo: 37, 1% (attualmente è iscritto in questa tipologia di scuola il 32,3% della popolazione studentesca esaminata);
- l'istituto tecnico: 19,3% (attualmente è iscritto in questa tipologia di scuola il 40,1% della popolazione esaminata);
- l'istituto professionale: 17,5% (attualmente è iscritto in questa tipologia di scuola il 25,3% della popolazione esaminata) .

Da questo quadro emerge che è il liceo, in stretta misura, ad attrarre maggiormente gli allievi di origine straniera.

Un dato interessante che è emerso dalle interviste condotte interpellando alcuni studenti stranieri, iscritti negli istituti tecnici e professionali romani, è la tendenza dei genitori e in particolar modo degli insegnanti, a consigliare a questi giovani percorsi di tipo tecnico-professionale, piuttosto che liceali[317]. Quest'ultimi sono considerati troppo onerosi in termini di tempo e risorse economiche. A titolo di esempio alcuni estratti di interviste: "*la mia insegnante di italiano mi aveva consigliato di fare una scuola professionale, diceva che così potevo trovare facilmente un lavoro*" (intervista n. 29), "*Da grande voglio fare il medico, però i miei genitori hanno detto che costa tanto l'università e loro non hanno i soldi, [..] per il momento faccio questa scuola (tecnico commercial*e) *in futuro penso di lavorare per pagarmi gli studi*" (intervista 16).

Questi consigli rischiano di relegare i ragazzi in percorsi di basso profilo che posso sfociare in un'integrazione subalterna.

■ Capitale socio-culturale

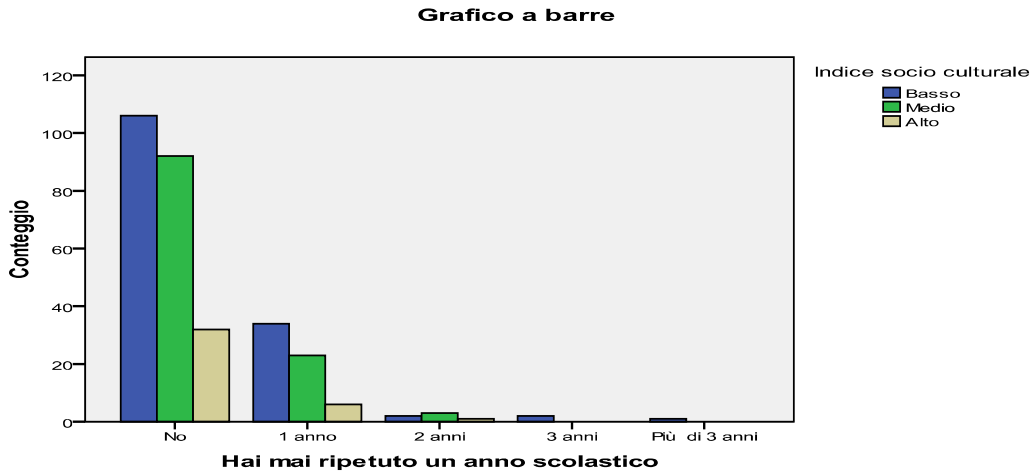
Un'altra variabile che influisce sui tassi di ripetenza è il capitale socio-culturale posseduto dalla famiglia. Se si analizza la percentuale di coloro che non hanno mai ripetuto un anno scolastico si nota che all'aumentare di tale fattore, diminuiscono i tassi di ripetenza,

- l'82,1% degli studenti che hanno un capitale socio-culturale familiare alto non ha mai ripetuto un anno;
- questa percentuale diminuisce al 78% nel caso degli studenti che hanno un capitale socio-culturale familiare medio;
- diminuisce al 73,1% nel caso degli studenti che hanno un capitale socio-culturale familiare basso.

Tra i primi e gli ultimi si registra un distacco di quasi dieci punti.

[317] Anche nel caso in cui i ragazzi vanno bene a scuola ed hanno voglia di continuare gli studi.

Grafico 18. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana e capitale socio-culturale della famiglia

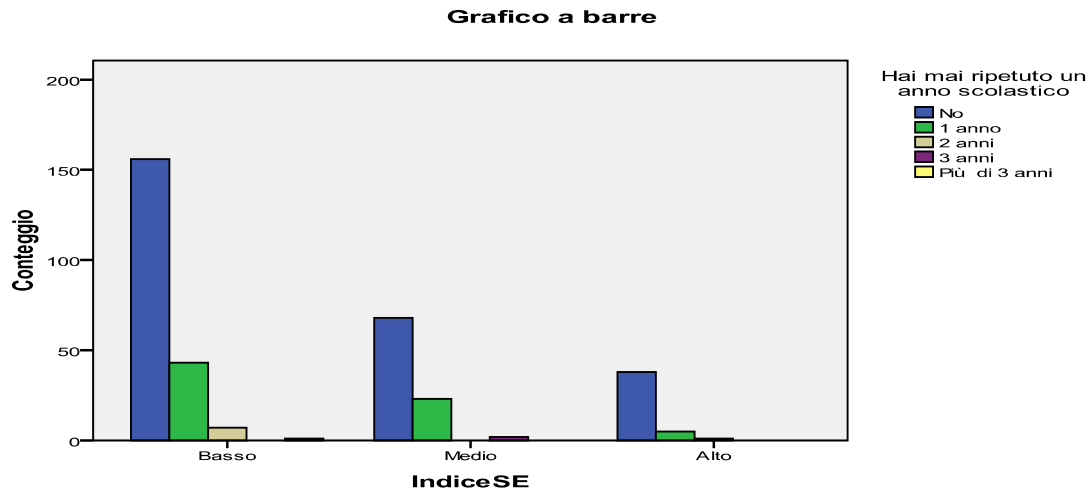


■ Attività interculturali messe in atto dalla scuola

Gli studenti che hanno usufruito di una serie di attività di sostegno ideate appositamente per agevolare il percorso del collettivo straniero (corsi di italiano come L2, attività di sostegno per gli stranieri e incontri con mediatori culturali) mostrano percentuali di ripetenza molto più basse rispetto a chi non ha potuto usufruire di questa ulteriore *chance*.

Nelle scuole che sono state etichettate come "molto sensibili" alle tematiche interculturali (profilo alto) l'86,4% degli studenti stranieri non ha mai ripetuto un anno scolastico, tale percentuale diminuisce di circa 15 o 13 punti nel caso di scuole con profilo medio (73,1%) o basso (75,4%).

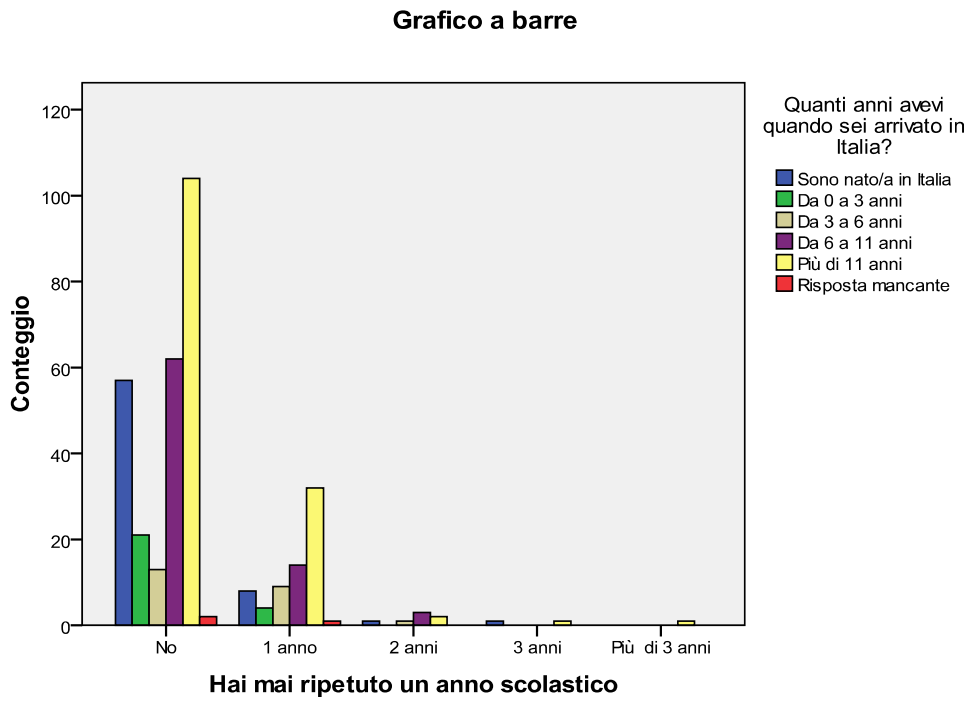
Grafico 19. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana e attività interculturali messe in atto dalla scuola



■ Età di arrivo in Italia

Infine un'altra variabile che riveste un ruolo di primo piano è l'età di arrivo in Italia. Chi è nato nel paese di immigrazione dei genitori, nell'85,1% dei casi, non ha mai ripetuto un anno scolastico, solo il 12% circa delle "seconde generazioni" ha ripetuto più di un anno, quest'ultima percentuale si raddoppia se si prende in esame esclusivamente gli studenti arrivati in Italia in età preadolescenziale (25,8%).

Grafico 20. Anni scolastici ripetuti dagli studenti con cittadinanza non italiana e capitale socio-culturale della famiglia



Le variabili in grado di influire sulla media dei voti conseguita dagli alunni stranieri e la percentuale di bocciature registrate da quest'ultimi sono le medesime in entrambi i casi, in quanto i due fattori sono strettamente correlati: chi va male a scuola tendenzialmente rischia di ripetere l'anno. I fattori principali, che giocano un ruolo decisivo in tale dinamica sono il genere, l'età di arrivo in Italia, l'interesse mostrato dai genitori per la carriera scolastica dei figli, la carriera pregressa, il capitale socio-culturale posseduto dalla famiglia.

L. Queirolo Palams ha illustrato nel testo *Prove di seconde generazione* alcuni fattori che concorrono a creare e mantenere i meccanismi di disuguaglianza che relegano i figli degli immigrati in una posizione subalterna rispetto agli autoctoni, questi sono:

- Le *aspettative degli insegnanti*: Il giudizio che gli insegnanti hanno degli allievi (stranieri e non) incide profondamente sull'immagine che questi ultimi si formano di se stessi e delle proprie capacità scolastiche. Questo meccanismo è stato definito da R. Rosenthal (negli anni Sessanta) *la profezia che si autoadempie*, il giudizio degli insegnanti viene incamerato dagli allievi che finiscono non solo per accettarlo, ma nel crederlo vero ed immutabile.
- Gli *stili di insegnamento.* Il modo in cui l'insegnante imposta la didattica, organizza la lezione e intreccia le relazioni con il gruppo classe dando o togliendo spazio alle voci di ogni allievo (criterio di uguaglianza) costituisce un elemento in grado di agevolare o ostacolare il percorso scolastico degli studenti (stranieri e autoctoni). Per educare al rispetto reciproco gli insegnanti devono essere i primi a dare il buon esempio;
- La *costruzione sociale del merito fra procedure di valutazione e trattamento educativo*. Questo punto racchiude la discussione sul ruolo della scuola come agenzia educativa che deve riservare a tutti lo stesso trattamento o come mezzo di giustizia sociale in quanto deve portare tutti agli stessi risultati, dando maggiore aiuto a chi è svantaggiato dalle condizioni di partenza. Nel primo caso il sistema scolastico rischia di perpetuare i privilegi afferenti ad alcune classi sociali nelle nuove generazioni. Nel secondo caso la scuola si impegna a combattere l'esclusione sociale offrendo a tutti la possibilità di giungere allo stesso punto di arrivo. La filosofia di fondo che guida questa seconda via è rintracciabile nel "principio di giustizia"[318] enunciato da John Rawls. Secondo il filosofo americano la giustizia non consiste nella mera spartizione del "bene comune" in parti uguali, ma nel dare a tutti le stesse opportunità; ciò implica nella maggior parte dei casi "dare" di più a chi ha di meno. L'obiettivo di questa spartizione "non equa" è colmare lo svantaggio iniziale dovuto a fattori indipendenti dalla volontà del soggetto (economici, culturali, sociali, geografici, eccetera), in modo da poter consentire a tutti di raggiungere gli stessi risultati o almeno di essere nelle condizioni migliori per poterlo fare.
- il *funzionamento delle singole scuole*. Responsabilizzare il singolo istituto dei risultati scolastici ottenuti dagli allievi che hanno scelto quella determinata scuola. Questo ribaltamento di posizione non prevede solo una fase di verifica (in itinere o conclusiva) dei risultati raggiunti dagli studenti nelle varie materie (cosa che avviene in ogni scuola), ma anche una valutazione delle strategie didattiche, delle risorse e dei mezzi

[318] Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2008.

utilizzati dalla scuola per agevolare questo percorso. In poche parole l'insuccesso scolastico è imputabile sia al singolo studente sia alla scuola;

- l'*organizzazione complessiva del sistema educativo*. Esaminare il modo in cui ogni istituto si interfaccia con il problema delle diseguaglianze (sociali, etniche, religiose, eccetera). La letteratura distingue tra due grandi tipologie: sistemi optativi (ovvero sistemi rigidi, come ad esempio la scuola superiore di secondo grado di stampo gentiliano) e sistemi competitivi (connotati da una flessibilità di movimento all'interno del sistema, come ad esempio la scuola superiore americana). I primi amplificano le diseguaglianza, mentre i secondi tendono a contenerle all'interno dell'istituzione;
- il *finanziamento dei sistemi educativi*. Un tasto dolente in Italia, investire sulla formazione, dotare la scuola di mezzi adeguato e personale specializzato ad affrontare le dinamiche di esclusione sociale. Questo fattore è determinante nell'agevolare l'inserimento scolastico delle classi svantaggiate;
- *curriculum ufficiale e nascosto*. Revisione dei curricoli scolastici in un'ottica interculturale in grado di includere la storia e la cultura dei paesi di provenienza dei ragazzi stranieri presenti nelle classi italiane e di formare i cittadini di domani che dovranno essere in grado di muoversi con agilità in contesti sempre più multiculturali.[319].

[319] Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni,,* già cit., pp. 69-71

5.4 Le strategie identitarie: risultati della ricerca sul campo

Nei primi due capitoli è stata illustrata la definizione di "identità" da diverse angolature: psicologica, sociologica e antropologia. Ciò che è emerso da questa riesamina è che il concetto di identità è sfuggevole, cambia forma a seconda della prospettiva da cui si osserva, è in continua evoluzione ed è fortemente influenzato dagli accadimenti del mondo esterno. Per questo motivo quando si analizzano i processi identitari sperimentati da un singolo individuo o da un gruppo si deve essere consapevoli che l'immagine che si ricava da quel determinato studio sul campo, per usare un'espressione di L. Queirolo Palmas, è "una fotografia permanentemente mossa… in avanti"[320], ovvero una rappresentazione dinamica soggetta nel corso del tempo a continue trasformazione.

L'immagine che è emersa dalla ricerca condotta sugli studenti con cittadinanza non italiana iscritti agli istituti di secondo grado a Roma mostra un fenomeno in piena espansione, ancora non pervenuto a sistema. Ovvero una realtà che è diventata in brevissimo tempo un elemento strutturale della società italiana, ma che per alcuni aspetti è un fenomeno ancora giovane ed in via di sviluppo. Testimonianza di ciò è l'andamento degli iscritti stranieri nei vari ordini e gradi di istruzione: il numero di studenti con cittadinanza non italiana diminuisce sensibilmente all'aumentare degli anni di corso, la maggior parte si concentra nella scuola primaria per poi dilatarsi progressivamente fino alla scuola media di secondo grado. Sarà proprio quest'ultimo settore scolastico, in un prossimo futuro, a registrare un potenziale di crescita[321] di gran lunga superiore a quello previsto negli altri livelli di istruzione, dovuto all'effetto "onda lunga" del processo di scolarizzazione che ha interessato negli anni passati gli ordini scolastici immediatamente precedenti. Questa fascia scolastica rappresenta il contesto in cui si è svolta la ricerca sul campo.

Attraverso l'uso combinato del questionario e dell'intervista si è voluto esplorare i percorsi identitari messi in atto dai giovani di origine straniera presenti nella scuola media di secondo grado, nell'anno 2006-07, a Roma. I fattori che concorrono a determinare questo tipo di processo sono molteplici ed assumono diverso peso a seconda delle circostanze presenti, di seguito sono elencati alcuni tra i più importanti:

- età di arrivo in Italia;
- capitale sociale della famiglia;
- prospettive future;

[320] Ivi, p. 59.

[321] Nel prossimo biennio si prevede un aumento degli studenti stranieri iscritti alla scuola media di secondo grado dell'80%, negli altri gradi scolastici invece è previsto un aumento del 50% (dati MIUR).

rapporto con la comunità d’origine;

- rapporto con la società di accoglienza.

Questi sono naturalmente solo alcune delle tante variabili che intervengono nel processo di costruzione dell’identità

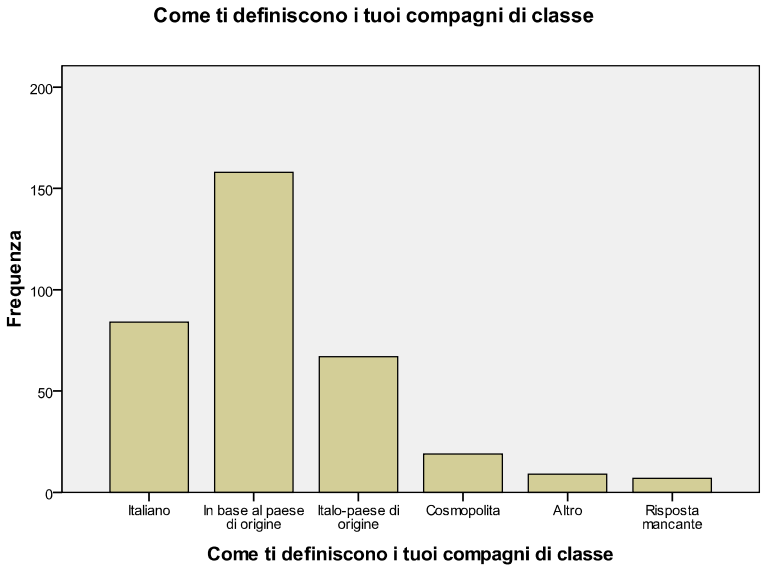
5.5 Identità e appartenenza degli studenti/adolescenti di origine straniera

In questo paragrafo sono riportati i risultati ottenuti dall'analisi del dati del questionario e delle interviste suddivisi per tematiche. Nell'ultimo paragrafo, invece, verrà fornita una sintesi, complessiva, dei risultati ottenuti dalla ricerca.

■ "Autodefinizione in base all'appartenenza nazionale"[322]

Dall'analisi dei dati elaborati dal questionario si rileva che la maggioranza degli adolescenti stranieri si identifica principalmente nel *paese d'origine* (46,2%), solo una minoranza si definisce *italiano* (9,3%), il resto del campione è distribuito tra l'opzione *italiano con il trattino* (ad esempio italo-americano, italo-rumeno, eccetera), 24,4%, e *cosmopolita*, 17,4%.

Grafico 21. Definizione appartenenza nazionale

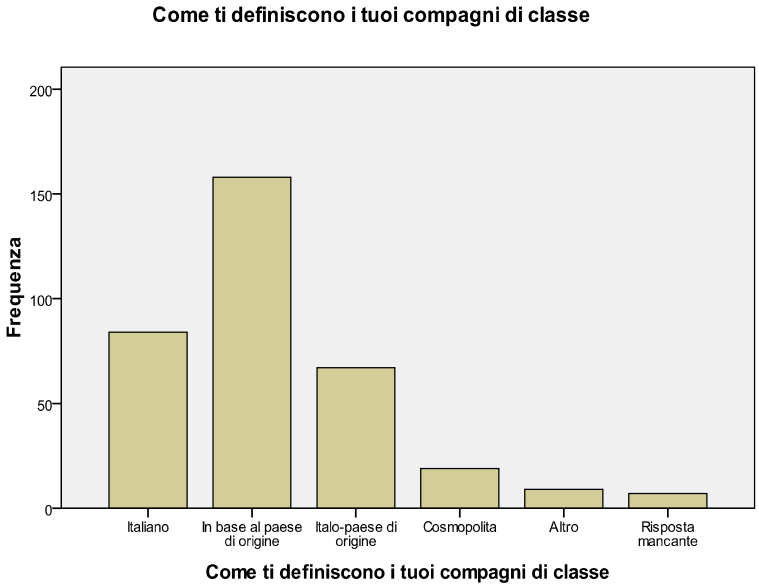


Tali definizioni cambiano se si chiede agli studenti di dire come li percepiscono i compagni di classe: l'opzione *paese di origine* rimane sostanzialmente invariata (45,9%), diminuisce invece sensibilmente la percentuale relativa ai *cosmopoliti*(5,5%) a favore di

[322] Sono state utilizzate le virgolette in quanto si usa questa espressione in modo non del tutto adeguato.
Nel questionario "l'appartenenza nazionale" è stata determinata attraverso i risultati ottenuti elaborando i dati inerenti ad una singola domanda (come ti autodefinisci?) o al massimo relativi ad un indice (composto dall'unione di più domande, indice "appartenenza"). Tale costrutto è troppo complesso e sfaccettato per poter essere "colto" da una singola risposta data in un questionario. Partendo da questa premessa si è deciso di indagare il suddetto tema attraverso questo strumento di rilevazione dei dati in quanto, seppur approssimativo e limitativo, permette di condurre un'indagine di tipo esplorativo su vasta scala. Naturalmente i risultati ottenuti dalla ricerca sono letti tenendo conto dei limiti dello strumento di rilevazione utilizzato e del grado di approssimazione raggiunto.

quella registrata dall'opzione *italiani* (24,9%). Quest'ultima, nel caso del giudizio espresso per bocca dei compagni, varia di circa 15 punti percentuali (passa da 9,3% a 24,9%).

Grafico 22. Definizione appartenenza nazionale secondo i compagni di classe



■ Età di arrivo in Italia

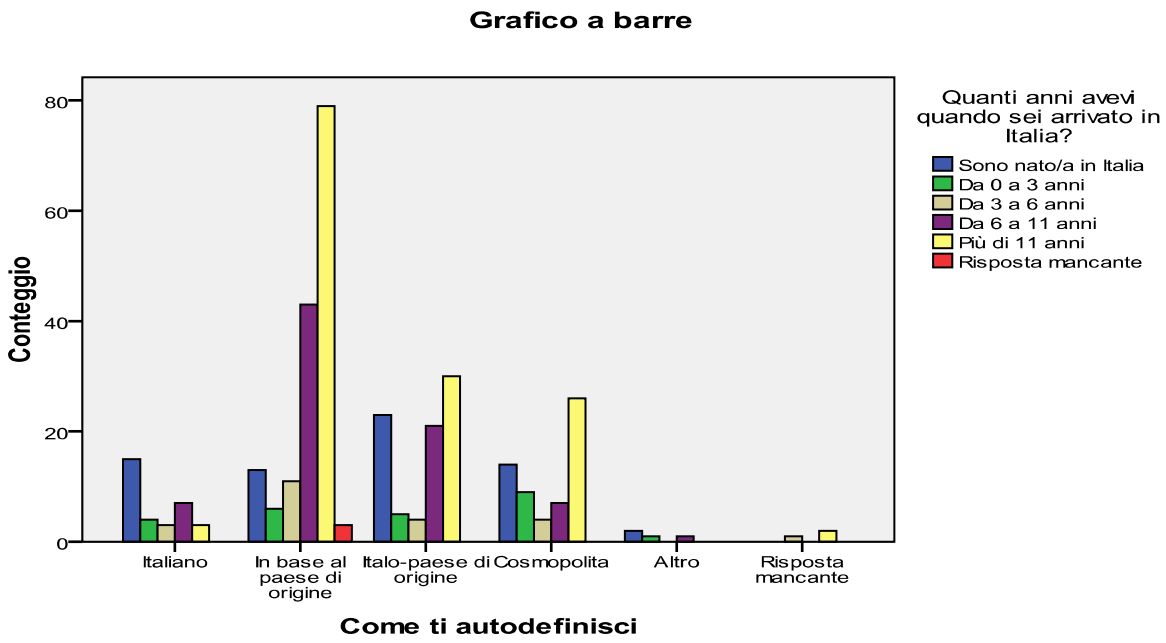
L'alta presenza di studenti che si definisce in *base al paese di origine* è associata all'età di arrivo nel paese di immigrazione. All'aumentare del periodo di permanenza in Italia, diminuisce il numero di persone che si identifica in base al paese di provenienza e aumenta viceversa quello di chi si dichiara *italiano*. Se si prende in esame la percentuale di chi si definisce *italiano* si nota che:

- Il 46,9% è nato in Italia;
- Il 21,9% è giunto nel paese di accoglienza in età prescolare (1 giorno-6 anni);
- Il 21,9% tra i 6 e gli 11 anni;
- Il 9,2% dopo gli 11 anni.

Ben differente è la situazione di chi si definisce *in base alle proprie origini*:

- Il 51% è venuto nel paese dopo gli 11 anni;
- Il 27,7% tra i 6 e gli 11 anni;
- Il 3,9% in età prescolare;
- L'8,4% è nato in Italia.

Grafico 23 Appartenenza nazionale e età di arrivo in Italia



L'andamento del fenomeno rimane simile se si prende in esame le definizioni di appartenenza nazionale date per bocca dei compagni di classe.

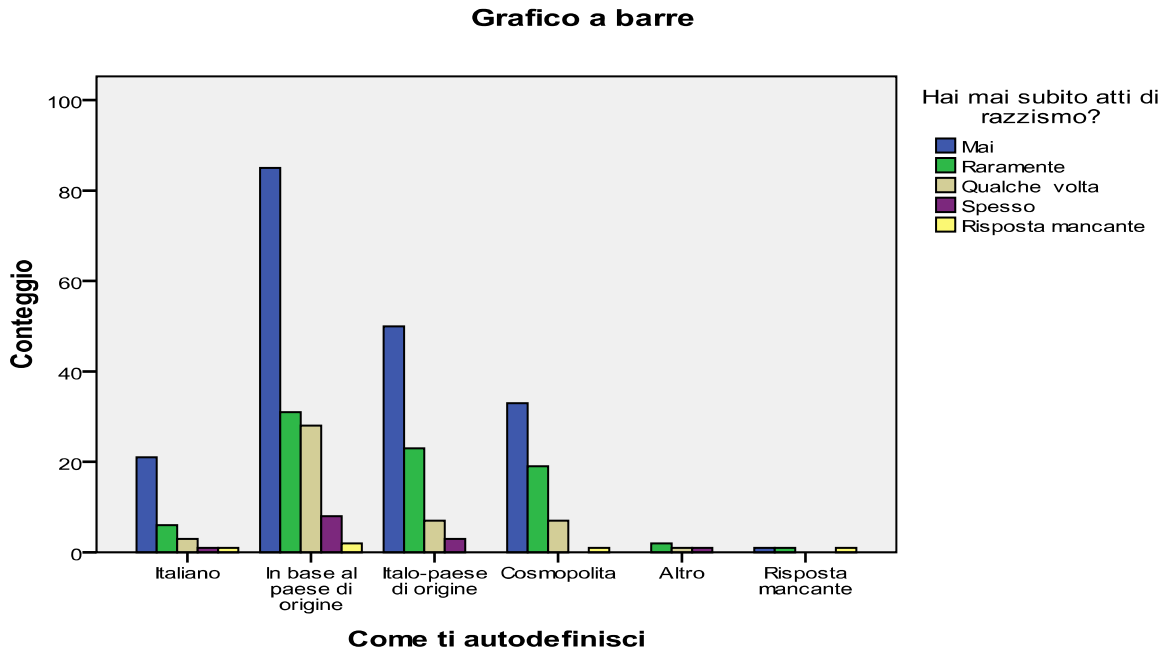
■ Discriminazioni

L'essere vittima di atti di discriminazione dovuti alle diverse origini gioca un ruolo importante nella definizione del sé. Difficilmente un giovane di origine immigrata si potrà considera italiano se gli autoctoni lo trattano continuamente come uno straniero o un "diverso". Non bisogna dimenticare, infatti, che l'identità si costruisce in un continuo confronto con l'altro, non è un processo autoreferenziale.

Nello specifico, sono state prese in esame tre domande relative a questo argomento:

a) La prima domanda è di natura generale: "hai mai subito atti di razzismo?". Risponde "mai" a questo quesito il 65,6% degli studenti che si definiscono "italiani", molto minore è la percentuale registrata dagli allievi che si identificano esclusivamente in base al paese di origine (55,2%). L'ordine si inverte se si osserva chi ritiene di essere frequentemente[323] vittima di tali atti di discriminazione: il 12,5% appartiene al gruppo "paese di origine", il 23,4% al gruppo "italiani".

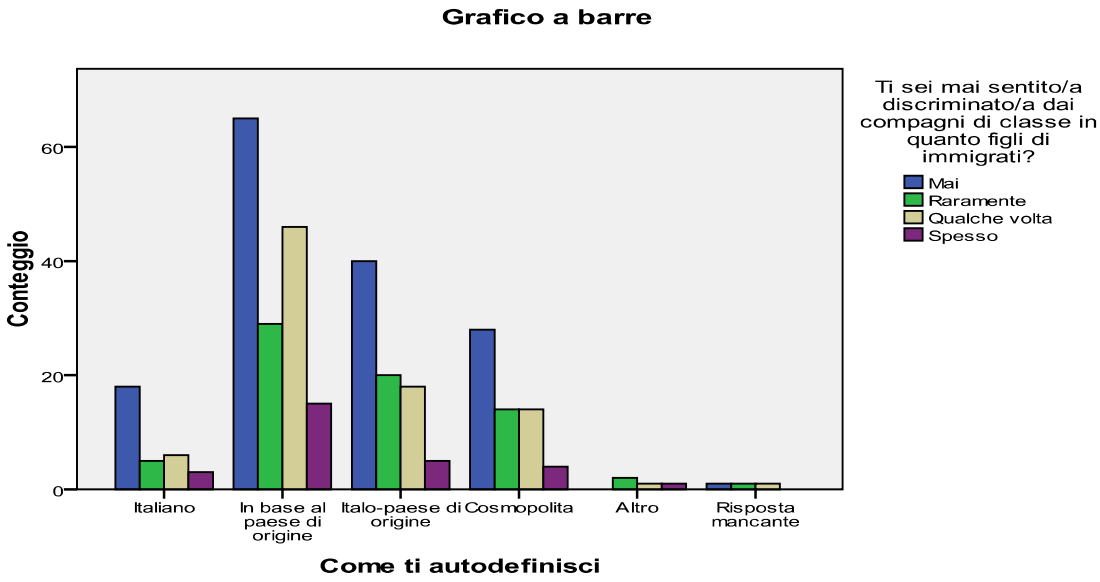
Grafico 24. Definizione appartenenza nazionale e atti di discriminazione



b) Seconda domanda: "Ti sei mai sentito discriminato dai compagni di classe italiani in quanto figli di immigrati?" Anche in questo caso è evidente una differenza tra chi si definisce "italiano" e chi si definisce "in base al paese di origine", l'ago della bilancia pende a sfavore di quest'ultimi.

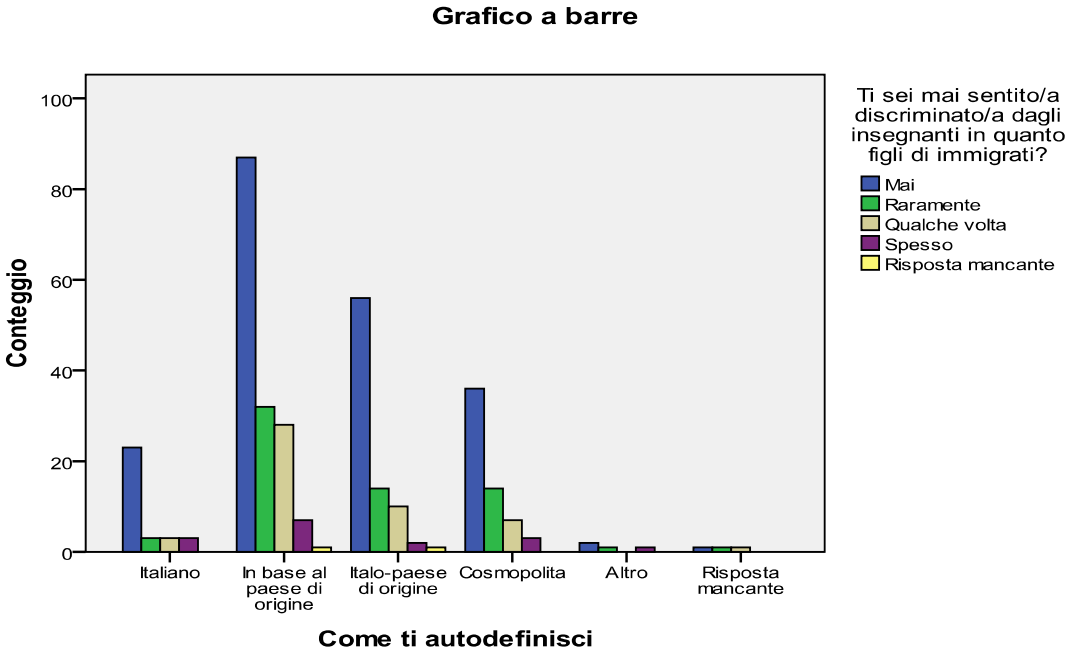
[323] Opzioni scelte qualche volta o spesso

Grafico 25. Definizione appartenenza nazionale e atti di discriminazione da parte degli compagni di classe



c) "Ti sei mai sentito discriminato dagli insegnanti in quanto figlio di immigrati?" Chi si definisce *in base al paese di appartenenza* si sente maggiormente discriminato dagli insegnanti rispetto a chi si definisce *italiano*. In questo caso però le percentuali sono minori rispetto a quelle riscontrate nella domanda precedente.

Grafico 26. Definizione appartenenza nazionale e atti di discriminazione da parte degli insegnanti



■ **Capitale socio-culturale**

Se si associa l'indice relativo al capitale socio-culturale della famiglia con la definizione di sé si rileva che chi appartiene ad una famiglia di profilo alto[324] non si identifica in un'unica appartenenza ma protende verso un modello cosmopolita, capace di includere diverse appartenenze.

Il capitale socio-culturale familiare è suddiviso nei quattro profili identitari analizzati nel seguente modo:

Tab. 4. Associazione "profilo identitario" e "capitale socio-culturale"

		Italiano	In base al paese di origine	Italo-paese di origine	Cosmopolita	
Indice socio culturale	Basso	11	76	39	21	149
		44,0%	52,4%	50,0%	38,9%	48,7%
	Medio	10	57	30	20	118
		40,0%	39,3%	38,5%	37,0%	38,6%
	Alto	4	12	9	13	39
		16,0%	8,3%	11,5%	24,1%	12,7%
Totale		25	145	78	54	306
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Come si può vedere dai dati riportati nella tabella numero 4 la percentuale dei cosmopoliti presenti nell'opzione profilo alto è più che doppia rispetto alle percentuali registrate dagli altri profili. Chi si riconosce nel paese di origine, invece, è presente in maggior misura nel profilo basso per decrescere poi fino al profilo alto (dal 52,4% all'8,3%).

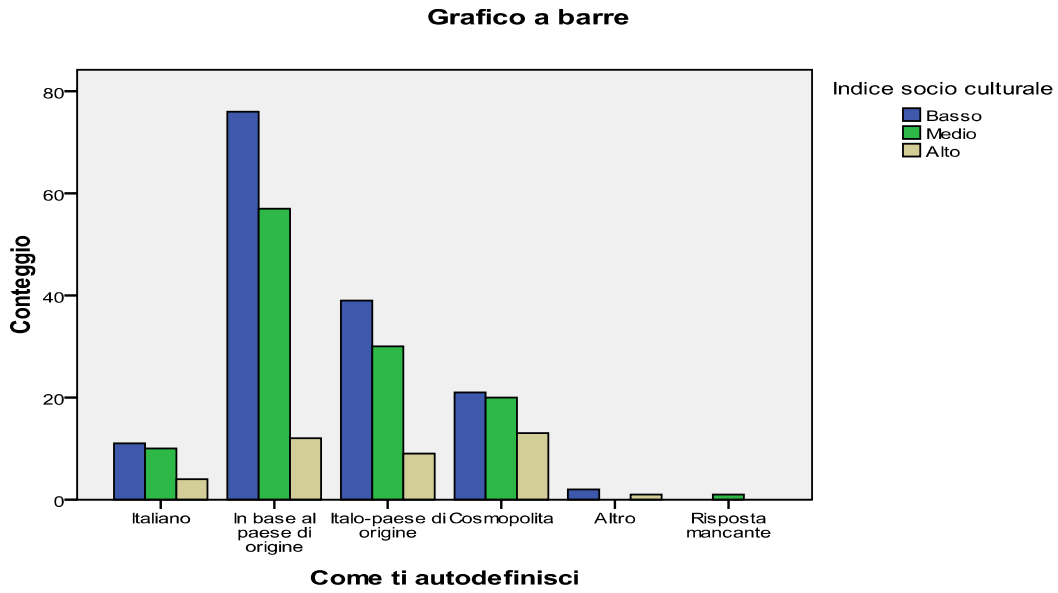
Se si sommano poi le percentuali totalizzate dal profilo "cosmopolita" e da "italiani-paesi di origine", profili accomunati dal fatto di considerare la propria identità come una somma di appartenenze invece di una unica appartenenza eretta come identità suprema, si ottiene che questi rappresentano il 56,4% della popolazione cha ha a disposizione un capitale socio-culturale alto.

Riassumendo, il capitale socio-culturale posseduto dalla famiglia sembra essere uno dei fattori che maggiormente determina il profilo identitario dei giovani stranieri: avere a disposizioni maggiori risorse socio-culturali aiuta a considerare il vivere tra due mondi come una risorsa aggiuntiva piuttosto che come uno svantaggio. Questo fattore,

[324] Con un alto livello di capitale socio-culturale posseduto.

ovviamente, svolge un ruolo positivo nelle dinamiche di integrazione scolastica e più in larga scala sociale.

Grafico 27. Definizione appartenenza nazionale e capitale socio-culturale



Osservando il grafico n. 27 risulta evidente che la popolazione esaminata si concentra maggiormente nella fascia di capitale sociale basso (48,7% del campione), gli altri profili registrano le seguenti percentuali:

- medio (38,6%);
- alto (12,7%).

Dall'analisi dei dati che costituiscono l'indice del capitale sociale si nota il possesso di titoli di istruzioni alti da parte dei genitori, ma una bassa percentuale di consumi culturali registrati in famiglia (acquisto giornali, libri presenti in casa, eccetera). Questo dato è dovuto probabilmente alle modeste possibilità economiche e alla mancanza di tempo libero sperimentate dalla maggior parte delle famiglie migranti.

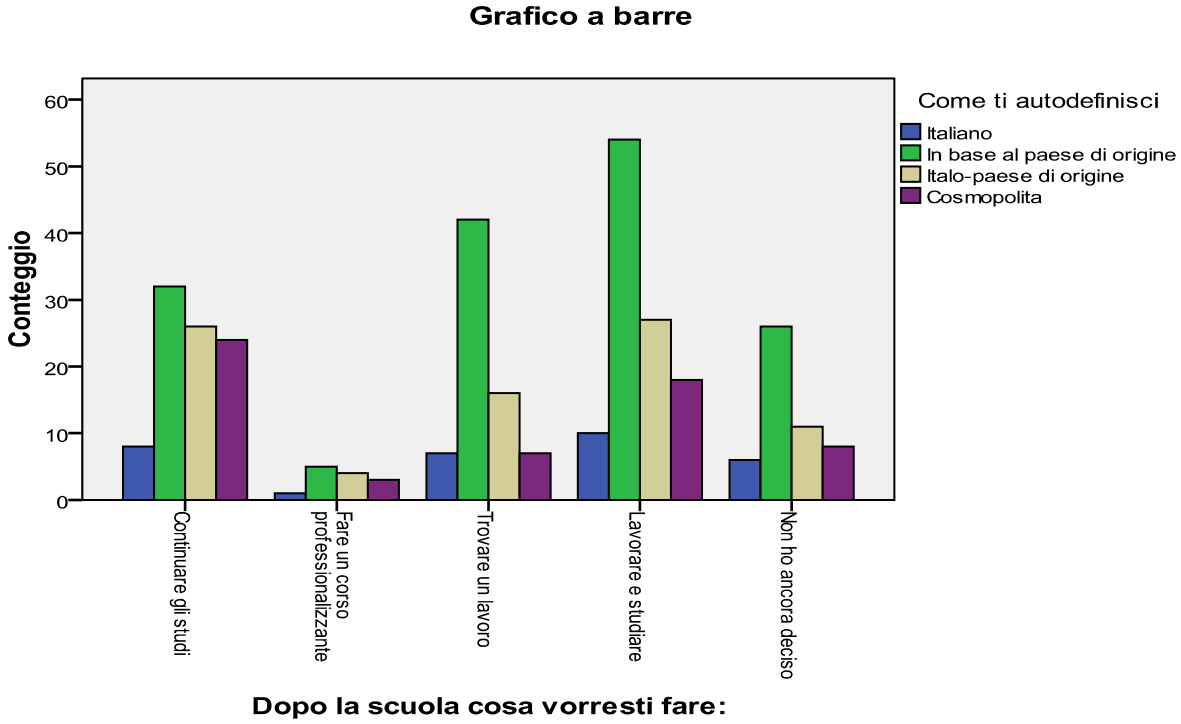
■ Prospettive future

Per analizzare le prospettive future dei giovani di origine straniera sono state prese in esame due fattori:

- propensione a continuare gli studi dopo la maturità;
- luogo in cui si immagina di vivere in futuro.

Per quanto riguarda la prima questione si è rilevato che sono i *cosmopoliti* coloro che pensano in percentuale maggiore di continuare gli studi dopo il diploma (70%), seguono gli *italiani con il trattino* (62, 1%), chiudono, con percentuali simili, gli *italiani* (56,3%) e gli *stranieri* [325](54,1%).

Grafico 28. Profilo identitario e continuare gli studi



Da questo quadro emerge un'ulteriore condizione di vantaggio sperimentata dai giovani cosmopoliti. Quest'ultimi, oltre a poter contare su un capitale sociale alto, seguiranno auspicalmente percorsi di studio prestigiosi, che oltre a prevedere il proseguimento dell'iter formativo, si basano su determinate scelte scolastiche (la tipologia di scuola secondaria frequentata attualmente).

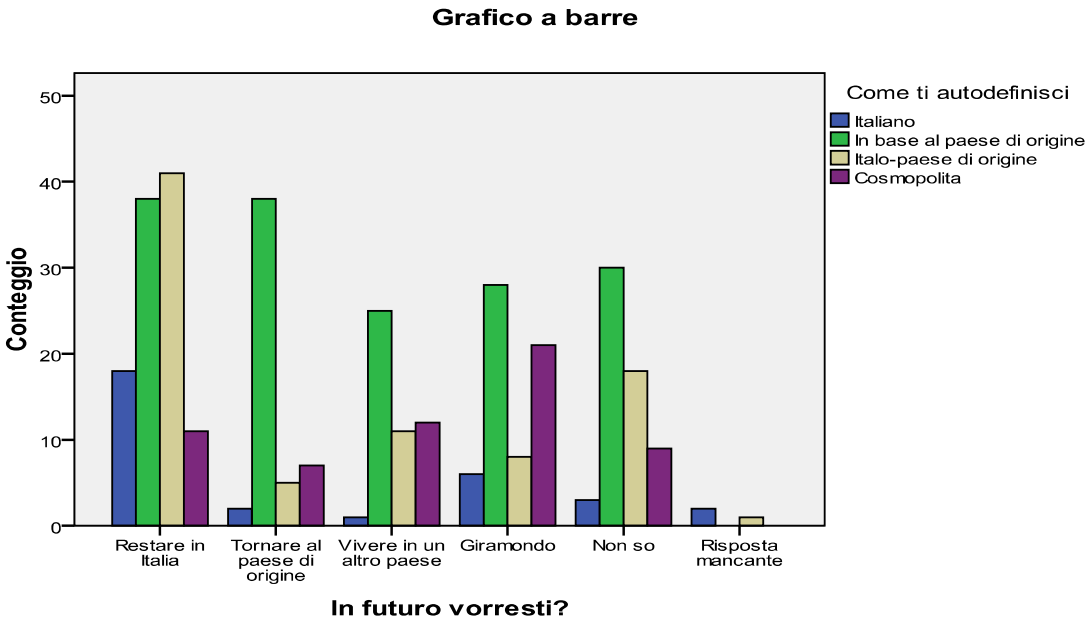
Se si analizza la distribuzione dei diversi profili identitari nelle differenti tipologie di scuola media di secondo grado si evince che:

[325] Coloro che si identificano nel paese di origine.

- il 48,% dei *cosmopoliti* frequenta il liceo, il 28,3% l'istituto tecnico e il 23,3% il professionale;
- il 36,9% degli *italiani con il trattino* frequenta il liceo, 33,3% l'istituto tecnico e il 27,4% il professionale;
- il 44,7%% di coloro che si *identifica nel paese di origine* frequenta l'istituto tecnico, il 28,3% il professionale e il 24,5% il liceo;
- il 59,4%% di coloro che si definiscono *italiani* frequenta l'istituto tecnico, il 25% il liceo e il 15,7% il professionale.

Da questi dati emerge che gli studenti aperti a considerare la propria identità come plurima (modello cosmopolita e biculturale) frequentano, in maggior misura, scuole di alto profilo (licei) che prevedono il proseguimento degli studi fino all'istruzione di terzo grado, a differenza invece di chi si riconosce in un'unica appartenenza nazionale, quest'ultimi sono iscritti prevalentemente in percorsi tecnici-professionali.

Grafico 29 Profilo identitario e luogo in cui si immagina il proprio futuro

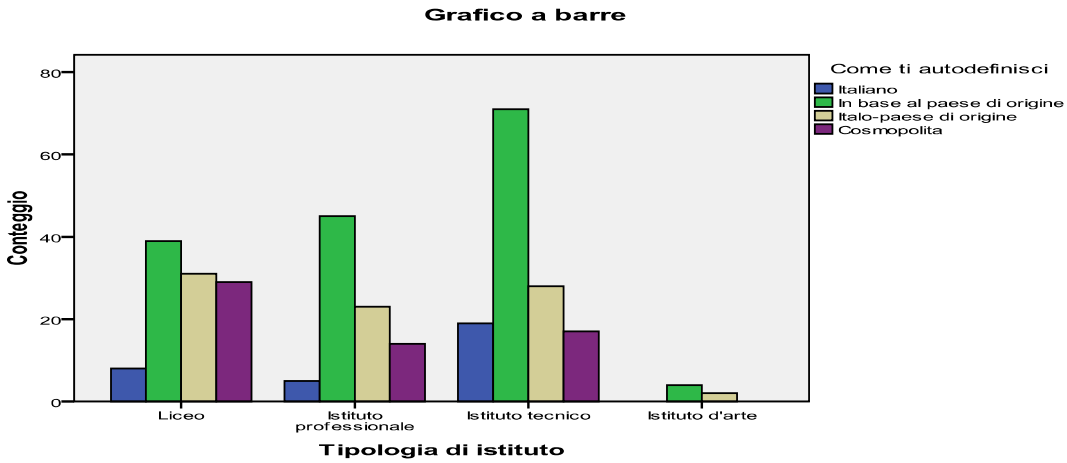


La seconda prospettiva indagata riguarda il luogo in cui si pensa di vivere in futuro.

- i *cosmopoliti*, come era prevedibile, sognano il loro futuro in terre lontane (in un terzo paese o addirittura in giro per diversi stati), questa scelta è compiuta da più della metà (55%) dei soggetti che si identifica in questo profilo, solo il 18% pensa di restare in futuro in Italia;

- chi si definisce *italiano* (56,3%) o italiano con il trattino (48,8%) nella maggioranza dei casi immagina il suo futuro in Italia, il 21,9% dei primi e il 19,1% dei secondi si prefigura in un paese diverso da quello di origine e infine solo il 6%, pensa in futuro di tornare a vivere stabilmente nella terra natale;
- meno prevedibili sono le scelte di coloro che si identificano in base al *paese di origine*. Quest'ultimi sono divisi in modo equo tra chi vuole tornare al paese di provenienza e chi invece vuole restare in Italia (23,9% in entrambi i casi). Se si sommano le alternative vivere in un terzo paese o giramondo si scopre che la maggioranza relativa vuole trasferirsi in futuro in un paese diverso da quello di origine o di accoglienza. Questi dati sono spiegabili dal fatto che chi si riconosce nel paese di origine, nonostante la nostalgia per la terra natale, si rende conto che emigrare è un'opportunità positiva che gli consente di accedere a risorse e condizioni di vita impensabili nel proprio paese. Nelle interviste è stato messo in luce spesso questo aspetto: "Il mio paese mi manca, soprattutto i miei nonni e i miei amici, qui in Italia sto bene ma sono straniera, le mie origini sono altrove [..] in futuro penso di andare in America, li per gli stranieri è più facile vivere" (intervista 28); "sono rumena, lo sarò per sempre […] mia madre è rumena ed io sono nata da lei… questa è la verità, non mi vergogno di essere rumena [..] in futuro penso di restare in Italia, qui ci sono più possibilità di lavoro, certo per uno straniero è più difficile, ma è meglio rispetto alla Romania, con i soldi che guadagni li non puoi pagarti nemmeno l'affitto, è per questo che i miei genitori se ne sono andati, avevano il lavoro ma non gli bastava lo stipendio per vivere, molti fanno la stessa cosa [..] in futuro penso di aprire un negozio da parrucchiera qui in Italia" (intervista 30);

Grafico 30. Profilo identitario e tipologia di istituto



■ Prospettive future

Nell'elaborazione dei dati è stato messo in risalto anche l'associazione tra i risultati scolastici raggiunti e i profili identitari.

Analizzando sia il voto di uscita dalle scuole medie di primo grado sia la media presa all'ultima pagella scolastica (scuola media di secondo grado) emerge che il successo scolastico è associato in maggior misura al modello identitario cosmopolita e biculturale. Registrano votazioni più basse i profili identitari che si autodefiniscono esclusivamente in base ad un'unica appartenenza.

■ Integrazione sociale

In quest'ultima parte si è voluto analizzare l'influenza dei diversi profili identitari sui percorsi di integrazione messi in atto dai giovani stranieri in Italia. Sono stati analizzati, in particolar modo, quattro aspetti:

1) amicizie;
2) nazionalità del futuro fidanzato;
3) conoscenza del dialetto romano;
4) lingua preferita.

AMICIZIE

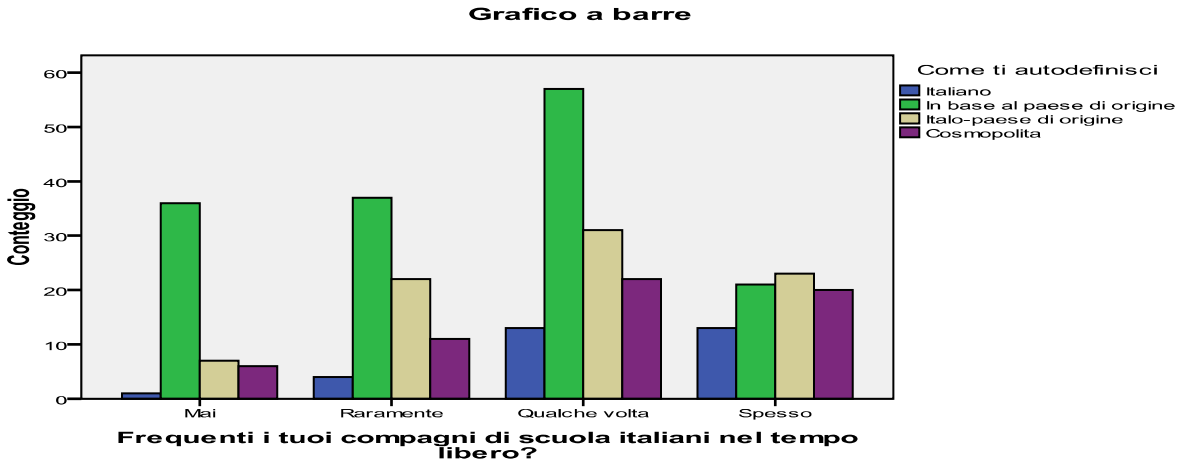
Nella ricerca è stata indagata l'associazione esistente tra i rapporti extrascolastici intrattenuti con i compagni di classe italiani, la nazionalità prevalente degli amici frequentati nel tempo libero e la variabile profili identitari.

Per quanto riguarda i rapporti con i compagni di classe è stato rilevato che la maggior parte del campione detiene rapporti frequenti con i compagni di classe al di fuori della scuola.

Se si disaggrega tale percentuale nei differenti profili identitari si ottiene che sono gli *italiani* ad avere maggiori rapporti con i compagni nel tempo extrascolastico (l'83,8% li vedono spesso o qualche volta), seguono i *cosmopoliti* (71,2%), gli *italiani con il trattino* (65%) e gli *stranieri* (51,6%). Quest'ultimi, viceversa, sono coloro che dichiarano in maggior proporzione di non aver nessun rapporto extrascolastico con i compagni di scuola (23,8%). Dalle interviste è emerso che molte volte questo dato è legato a problemi logistici (distanza tra casa e scuola o lavoro pomeridiano) piuttosto che da una volontà oggettiva: "Non frequento i compagni di classe nel pomeriggio perché non ho tempo, guardo un bambino o aiuto i miei genitori" (intervista 16) "abito lontano, vicino Pomezia, non posso fermarmi a Roma il pomeriggio" (intervista 13) "finita la scuola tornare a casa [..] ci metto

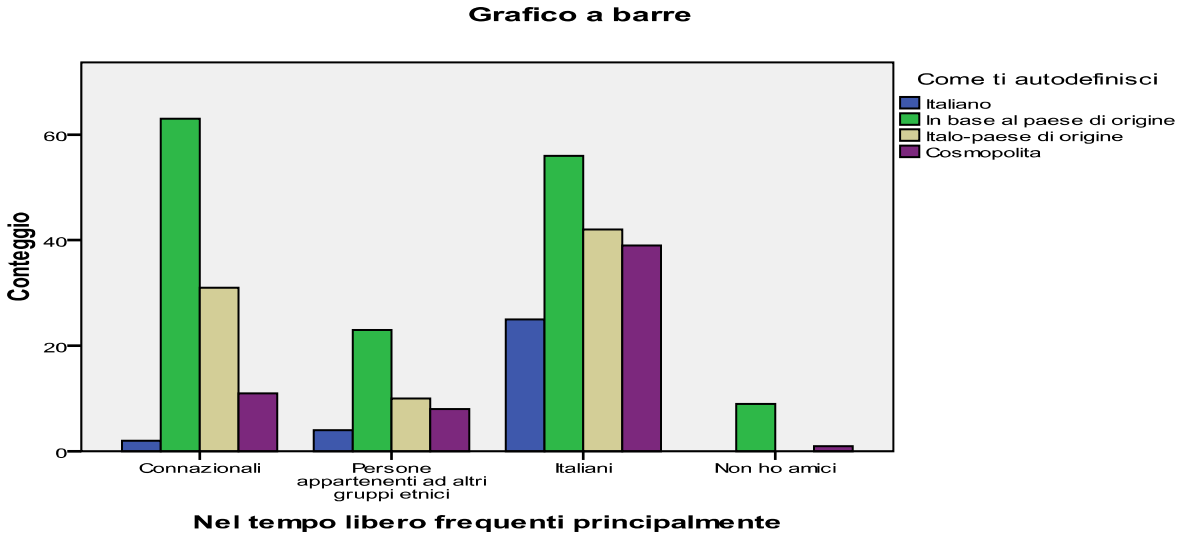
quasi 2 ore a tornare a casa, non resto quasi mai a Roma nel pomeriggio" (intervista 4", "frequento poco i miei compagni, loro vivono tutti qui vicino ed escono insieme la sera, io invece vivo a Campo di carne [..] la sera non ci sono treni" (intervista 27).

Grafico 31. Profilo identitario e frequentazione compagni di classe italiani



Per quanto riguarda la nazionalità degli amici l'80% degli *italiani* e il 66,11% dei *cosmopoliti* frequenta prevalentemente gli autoctoni, mentre chi aderisce ad un modello *biculturale* o legato al *paese di origine* ha rapporti grosso modo con entrambi i gruppi menzionati, il primo gruppo registra una preferenza marcata per gli italiani, mentre il secondo tende a privilegiare i rapporti con i connazionali.

Grafico 31. Associazione tra "profilo identitario" e "nazionalità amici"

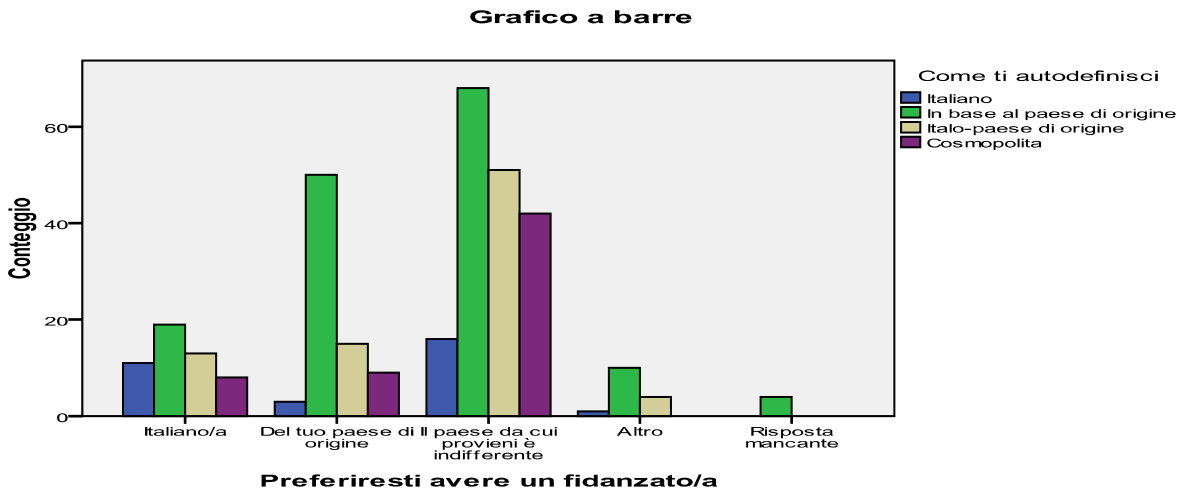


SCELTA DEL PARTNER

La preferenza per la nazionalità del *partner* è un importante indicatore di integrazione sociale.

La maggioranza del campione ritiene indifferente la nazionalità del *partner*. In generale i *cosmopoliti* sono il gruppo a sostenere con maggior forza tale tesi (71,2%), seguono gli *italiani con il trattino* (61,4%), gli *italiani* (51,6%) e gli *stranieri* (45%). In questo panorama un'eccezione è costituita dal 36,1% degli *italiani* che dichiara di preferire una/o compagna/o autoctona/a (una percentuale alta, seppure non maggioritaria, dovuta probabilmente al meccanismo del mimetismo che porta a confondersi il più possibile con gli autoctoni, avere una compagna italiana ovviamente aiuta notevolmente a raggiungere tale fine).

Grafico 32. Associazione tra "profilo identitario" e "nazionalità *partner*"



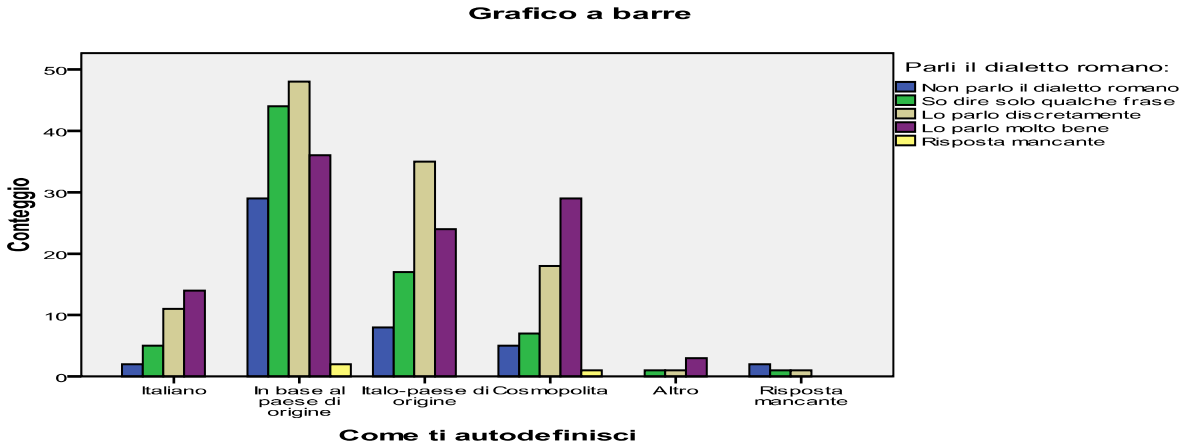
CONOSCENZA DEL DIALETTO ROMANO

Il dialetto è il linguaggio che si parla a livello colloquiale nel luogo in cui si vive, non viene insegnato formalmente ma si apprende in modo informale attraverso l'interazione quotidiana con gli autoctoni, per queste ragioni è considerato un importante indicatore dell'integrazione sociale.

Possedere una buona conoscenza del dialetto implica l'esistenza di rapporti frequenti con la comunità autoctona, inoltre fa presagire un atteggiamento di apertura e di interesse verso la società di accoglienza.

Se si associa la variabile “dialetto” con i quattro profili identitari rilevati si ottiene che la maggioranza del campione è in grado di parlarlo. Ai primi posti si collocano i *cosmopoliti*, seguono gli *italiani con il trattino*, poi gli *italiani* e infine gli *stranieri*.

Grafico 33. Profilo identitario e conoscenza del dialetto

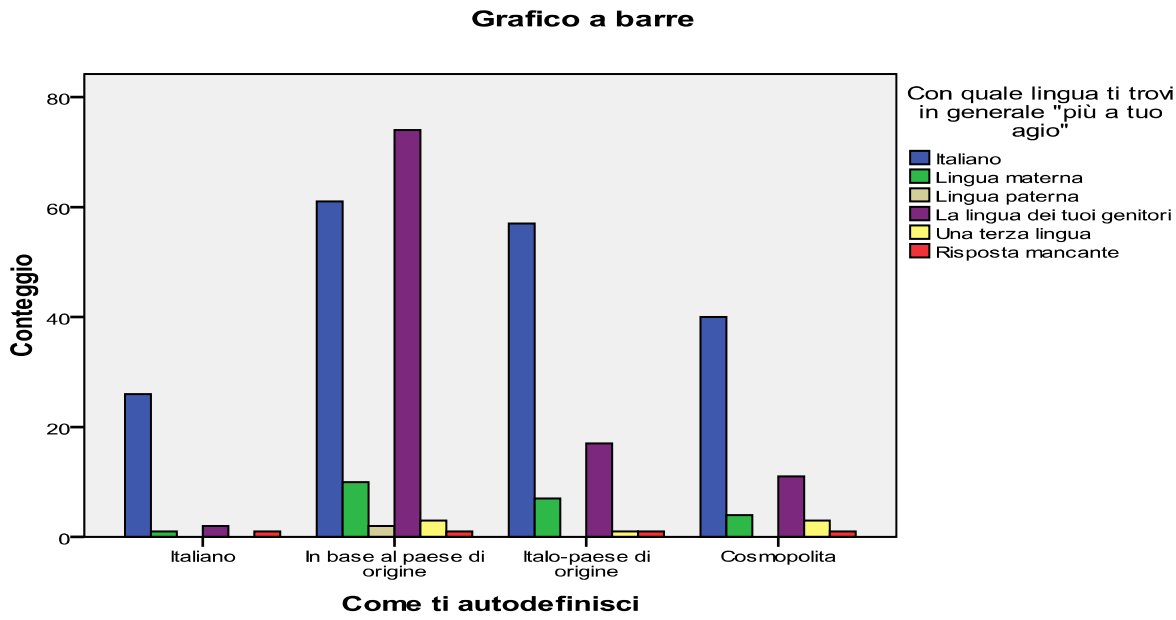


LINGUA PREFERITA

L’ultimo fattore analizzato è l’attaccamento alla lingua, si è chiesto ai giovani stranieri qual è la lingua con cui si trovano maggiormente a loro agio.

Dall’analisi dei dati relativi questa risposta è emerso che la lingua “preferita” è in tutti i profili, eccetto per gli *stranieri*, l’italiano. Questo fatto è dovuto probabilmente alla maggiore esposizione all’idioma del paese di accoglienza. Per quanto riguarda gli *stranieri* la maggioranza, il 49%, dichiara di prediligere la lingua madre, però non è da sottovalutare il 40% che opta per l’italiano. La preferenza accordata, in questo ultimo caso, all’idioma di provenienza è riconducibile al fatto che questi giovani hanno compiuto gran parte del percorso formativo nel paese d’origine, di conseguenza hanno maggiore dimestichezza con la lingua alloctona rispetto a quella materna.

Grafico 34. Profilo identitario e lingua preferita



Se si associano i profili identitari con le competenze possedute nella lingua italiana e nella lingua d'origine emerge che il campione possiede una buona competenza in entrambe le sfere linguistiche.

Tab. 5. Profilo identitario e comprensione lingua italiana

		Quando un insegnante spiega una lezione hai problemi a capire il linguaggio che usa:				
		Capisco solo alcune parole	Capisco parte del discorso	Comprendo quasi tutto quello che dice	Comprendo tutto ciò che dice	Totale
Come ti autodefinisci	Italiano	1	1	9	18	29
		3,4%	3,4%	31,0%	62,1%	100,0%
	In base al paese di origine	10	21	64	62	157
		6,4%	13,4%	40,8%	39,5%	100,0%
	Italo-paese di origine	0	4	23	55	82
		,0%	4,9%	28,0%	67,1%	100,0%
	Cosmopolita	0	3	15	40	58
		,0%	5,2%	25,9%	69,0%	100,0%
Totale		11	29	111	175	326
		3,4%	8,9%	34,0%	53,7%	100,0%

Se si mette a confronto la comprensione della lingua italiana con quella del paese di provenienza si osserva che:i *cosmopoliti*, i *biculturali* e gli *stranieri* hanno un'ottima conoscenza di entrambe le lingue, più del 90% comprende senza particolari difficoltà sia l'insegnante quando spiega, sia la madre quando parla nella lingua materna. Gli *italiani* registrano anche loro un'ottima conoscenza della lingua del paese d'accoglienza, ma comprendono in misura minore la lingua materna (il 75% circa del campione dichiara di comprendere senza difficoltà ciò che dice la madre quando parla, questa percentuale è 15 punti più bassa rispetto alla media registrata dagli altri profili.

Tab. 6. Profilo identitario e comprensione lingua materna

		Quando tua madre parla nella lingua materna?				
		Non comprendo nulla	Comprendo Qualche parola	Comprendo quasi tutto ciò che dice	Comprendo tutto ciò che dice	Totale
Come ti autodefinisci	Italiano	0	6	7	16	29
		,0%	20,7%	24,1%	55,2%	100,0%
	In base al paese di origine	1	10	27	119	157
		,6%	6,4%	17,2%	75,8%	100,0%
	Italo-paese di origine	1	4	14	63	82
		1,2%	4,9%	17,1%	76,8%	100,0%
	Cosmopolita	0	2	11	45	58
		,0%	3,4%	19,0%	77,6%	100,0%
Totale		2	22	59	243	326
		,6%	6,7%	18,1%	74,5%	100,0%

In ultima istanza se si incrocia il profilo identitario con l'indice di integrazione sociale[326] si ottiene che la strategia che conduce ad un maggior livello di integrazione nella società italiana è quella adottata dal:

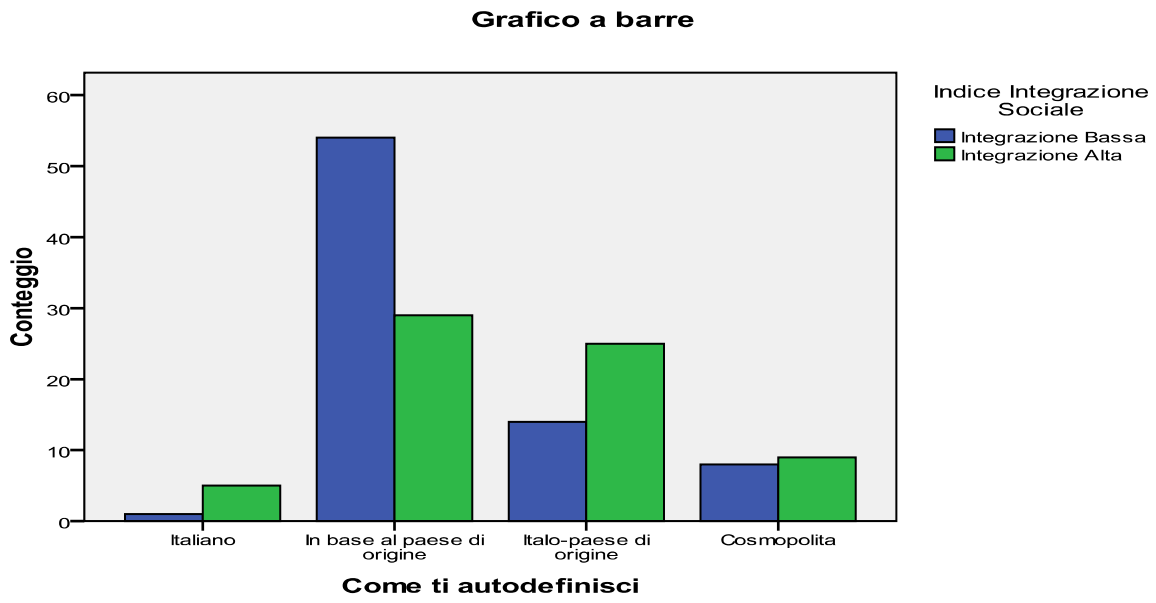
- profilo identitario "italiani": l'83,3% registra un'integrazione alta;

[326] L'indice di integrazione socio-culturale è stato formato unendo cinque variabili: conoscenza del dialetto romano, comprensione della lingua italiana, lingua preferita, nazionalità amici, rapporti extrascolastici con i compagni di classe italiani.

- profilo identitario “italiani-paese di origine”: il 64,2% registra un’integrazione alta;
- profilo identitario “cosmopoliti”: il 52,9% registra un’integrazione alta;
- profilo identitario “paese di origine”: il 34,% registra un’integrazione alta.

È interessante notare che un livello di integrazione alta viene messo in atto, soprattutto, da coloro che si definiscono “italiani”. Questi ultimi non sono i “più bravi della classe”, anzi prendono votazioni al di sotto della media registrata dagli alti profilo, ma sono coloro che in maggior percentuale vogliono continuare gli studi migliorando così, potenzialmente, il proprio *status* sociale.

Grafico 34. Profilo identitario e integrazione sociale



5.6 Immagine dei profili identitari ricavati attraverso l'analisi delle interviste focalizzate

Nelle pagine precedenti sono state prese in esame le diverse strategie identitarie messe in atto dai giovani di origine migratoria nel processo di inserimento nella società italiana e sono stati individuati i fattori che influenzano, in modo determinante, la scelta di tali profili (capitale socio-culturale familiare, contesto, età di arrivo in Italia, rapporto con il gruppo dei pari, clima scolastico, qualità delle relazioni esistenti con la comunità d'origine, percorso scolastico).

Dall'analisi dei dati elencati antecedentemente è emerso che gli studenti con cittadinanza non italiana iscritti negli istituti superiori romani adottano prevalentemente un modello identitario legato *al paese di origine* (46,2%), segue il modello *biculturale* (24,4%), poi il modello *cosmopolita* (17,4%) ed infine il modello *nuovi italiani* (9,3%).

I suddetti modelli sono stati indagati anche attraverso un altro strumento di rilevazione dei dati: l'intervista focalizzata. Si è deciso di effettuare un'analisi integrata (qualitativa e quantitativa) del fenomeno in modo da poter costruire un panorama il più possibile preciso ed approfondito delle traiettorie identitarie sperimentate dai giovani di origine straniera a Roma.

Il questionario ha permesso di rilevare gli atteggiamenti e le caratteristiche che si riscontrano con maggiore frequenza nella popolazione oggetto di studio, mentre l'intervista focalizzata, condotta su un piccolo campione, ha permesso di approfondire i temi rilevati dal questionario mettendo in luce le sfumature e le incertezze che connotano tali processi, difficilmente ricavabili utilizzando esclusivamente strumenti di rilevazione dei dati di tipo quantitativo.

Nel corso della ricerca sono state condotte 43 interviste interpellando 35 studenti di origine straniera che frequentano gli istituti superiori romani e 8 docenti (si sono tenuti inoltre 18 colloqui informali con i dirigenti/referenti scolastici per indagare le linee guide adottate dalla scuola nelle questioni interculturali, i problemi generati dalla presenza sempre più massiccia di questo collettivo nelle aule scolastiche e testare gli "umori" provocati da tale presenza).

Sono state prese in esame, a titolo esemplificativo, quattro interviste in grado di rappresentare a grandi linee i profili identitari tracciati dall'analisi quantitativa. Le storie di questi protagonisti sono state intervallate da estratti presi da altre interviste su argomenti simili, in modo da far emergere i punti in comuni rilevati nelle varie interviste afferenti alla

stessa tipologia di modello identitario. Per motivi di *privacy* sono stati usati degli pseudonimi e non è stato citato il nome dell'istituto in cui si è realizzata l'intervista. I protagonisti di queste storie sono:

- Mario (17 anni) nato in Ecuador, venuto in Italia a 13 anni, frequenta il terzo anno dell'istituto professionale;
- Anna (14 anni) nata in Italia da genitori rumeni, frequenta il primo anno del liceo linguistico;
- Rita (16 anni) nata in Romania, venuta in Italia a 4 anni, frequenta il terzo anno del liceo classico;
- Veronica (15 anni) nata in Italia, da genitori rumeni, frequenta il secondo anno dell'istituto professionale.

a) **Profilo "Paese di origine"**

Mario è venuto in Italia in età preadolescenziale per ricongiungersi con la madre che lavorava in Italia da quasi cinque anni. In questo periodo di "transizione" è vissuto nel paese di origine (Ecuador) con i nonni materni e sporadicamente con il padre (i genitori sono separati). Il primo periodo in Italia è stato difficile sia per la scarsa conoscenza della lingua *"non capivo niente"*[327] sia per il rapporto con la madre *"ora voglio bene a mamma, ma i primi tempi non mi ci ritrovavo, la conoscevo poco e non era quasi mai in casa, solo la domenica stavamo insieme"*. Questa situazione di estraniamento verso il genitore immigrato è un punto condiviso da molti ragazzi intervistati "*all'inizio è stato difficile vivere con i miei genitori, non c'era confidenza, li conoscevo poco*" (intervista n. 10), "*mi manca mia nonna, sono vissuto con lei per 12 anni ora mi sembra strano non vederla [..] è la persona a cui voglio più bene, mi manca tanto, la telefono spesso ma non è uguale"* (intervista n. 9), *"quando ero al paese vedevo i miei genitori solo l'estate e a Natale… ma non sempre[..] i primi tempi* (a Roma) *non ci capivamo, ognuno aveva le sue abitudini [..] non sapevo di cosa parlare"* (intervista n. 28).

Nel caso di Mario la figura della madre ancora oggi riveste un ruolo marginale nella vita del ragazzo: "*la vedo solo la sera, lavoro tutto il giorno, il fine settimana esco con gli amici… la vedo solo quando mangiamo*". Questo pero non significa che non è legato a lei: "*gli voglio bene [..] lo so che fa tanti sacrifici per darmi un futuro migliore"*. Questa condizione di solitudine è vissuta anche da altri ragazzi giunti in Italia da pochi anni, in seguito ai ricongiungimenti familiari: "*durante la settimana mamma non c'è mai [..]*

[327] Gli estratti delle interviste sono stati posti in corsivo in modo da poter essere distinti nel testo.

lavora da una signora" (intervista n. 3), "l*a domenica mattina vado con mamma in chiesa… [..] durante la settimana la vedo solo la sera lavora in una famiglia italiana, pulisce la casa e guarda la mamma della signora"* (intervista 19).

Mario mostra un forte attaccamento al paese di origine anche se vive in Italia da più di quattro anni (in questo lasso di tempo, per motivi economici, non è mai tornato nel paese natale): "*penso spesso al mio paese, mi mancano molto i miei nonni e i miei amici, mi manca anche la mia città… non so come spiegarlo…. Mi manca l'aria* (del mio paese) *[..] sento spesso i nonni e gli amici (rimasti nel pese) [..] sento sempre i miei amici sul computer tramite messanger, skype, facebook"*[328]. Verso il paese di accoglienza mostra invece un atteggiamento ambivalente da una parte considera l'Italia una società fredda e poco ospitale: "*è difficile fare amicizia se sei straniero, la gente non ti dà retta, pensa solo a se stessa"*[329], dall'altra apprezza la maggiore apertura mentale degli italiani "*la gente è libera di fare quello che vuole, nessuno la giudica"*. Nel complesso giudica il vivere in Italia un'esperienza per alcuni aspetti dolorosa (nostalgia per il paese natale, condizione di straniero, eccetera) ma utile per il futuro: "*rispetto ai miei amici in Ecuador sono più fortunato, la scuola qui è migliore, in Ecuador vale molto un titolo di studio italiano, è una carta in più [..] molti* (in Ecuador) *non possono studiare, devono lavorare, non ci sono i soldi, la scuola costa e non è buona"*[330]. Da queste parole risulta evidente che il periodo di permanenza in Italia è visto in funzione di un ritorno al paese, con il possesso di credenziali più alte facilmente spendibili nel contesto di provenienza. Questo fattore rende più sopportabile la permanenza in Italia giudicata temporanea ed utile per a futura carriera lavorativa.

Mario anche se vive in Italia da diversi anni non ha cambiato abitudini, ha riprodotto in Italia una nicchia di amicizie e modo di vita identica a quella del paese di provenienza. Se si prendono in esame i consumi culturali e l'uso del tempo libero si nota infatti un tentativo

[328] Questi mezzi di comunicazione sono utilizzati dalla maggior parte dei giovani per sentire gli amici rimasti nel paese di origine: "*li sento per chat"* (intervista 9), "*li chiamo da internet*" (intervista 3), "*vado su messanger, facebook dipende…."* (intervista 28), mentre i parenti sono contatti principalmente via telefono.

[329] Molti intervistati arrivati in Italia in età preadolescenziale mettono in evidenza la difficoltà di fare amicizia con i coetanei "è difficile *fare amicizia con gli italiano, hanno le loro abitudini, il loro giro* (di amicizie)" (intervista 28), "*nel mio paese è più facile fare amicizia, la gente è più libera, qui hanno sempre tutti da fare… non ho tempo, non posso [..] (intervista 3).*

[330] Tutti i ragazzi intervistati considerano l'esperienza come un fattore di vantaggio rispetto ai coetanei rimasti nel paese natale "*vivere in Italia mi ha fatto crescere, sono più grande dei miei amici* (rimasti in Romania)" (intervista 9), "*ho visto più cose[...] parlo l'italiano"* (intervista 15), "*la scuola qui è migliore [..] non c'è però disciplina [..] la scuola in Romania era più bella.. non si scrive sui muri, ci sono le tende , i fiori…"* (intervista 21).

di ricostruire a Roma un pezzo della cultura di origine, ciò si rileva esaminando nel dettaglio i seguenti elementi[331]:

- **Musica**. Mario ascolta quasi esclusivamente musica latino-americana *"la musica del mio paese è più bella, esprime dei sentimenti, io mi riconosco nelle parole [..] quando sono triste ascolto le canzoni del mio paese, in un certo senso è come stare la*". La preferenza per la musica del paese di origine nei momenti di solitudine e tristezza è un dato presente in tutte le interviste svolte interpellando gli studenti arrivati in Italia da pochi anni: *"quando sono triste ascolto la canzone di un cantante rumeno [..] parla di me"* (intervista n. 15), *"sentire la musica* (del paese di origine) *mi fa sentire a casa , dopo sto meglio"* (intervista n. 16)
- **Televisione**. Vede quasi esclusivamente i programmi televisivi del paese di origine o in generale quelli in lingua spagnola, anche i film noleggiati di solito sono in spagnolo: "*a casa abbiamo la tv satellitare così possiamo vedere le reti televisive del nostro paese [..] mi piace essere informato su ciò che succede nel mio paese, seguo diversi tg* (locali*) e programmi* (di informazione)*":*
- **Amici e tempo libero**. Frequenta prevalentemente amici sud americani *"Esco prevalentemente con amici sudamericani. Ci vediamo a Termini e andiamo in giro. La sera vado a ballare al Palacavicchi a Ciampino* (salsa) *[..] mi trovo meglio* (con loro*) perché parliamo la stessa lingua [..] abbiamo fatto la stessa esperienza* (emigratoria), *sappiamo cosa vuol dire vivere lontani da casa [..] non ho problemi con gli italiani, frequento un altro giro di amicizie.. "*. I luoghi maggiormente frequentati sono gli spazi pubblici "*vado al centro [..] Termini [..] in giro "* o casa di amici. Il sabato sera invece i luoghi di ritrovo diventano le discoteche latinoamericane. Quest'ultimo luogo di divertimento è citato in diverse interviste *"ogni tanto vado in discoteca con gli amici"* (intervista n. 9),*" a mio padre non piace che vado in discoteca, ha paura… alla fine mamma lo convince, però devo tornare presto*" (intervista n. 29)

Attività e pratiche simili ai coetanei italiani sono invece la scelta del vestiario (scarpe da ginnastica, *jeans* e *t-shirt*, una specie di uniforme in questa età) e la preferenza per la cucina italiana. "*il mio piatto preferito è la pasta, mamma la cucina ogni giorno*"[332]

Per quanto riguarda il percorso scolastico Mario è indietro di un anno, questo ritardo non è dovuto a bocciature, ma è imputabile all'inserimento in una classe più bassa rispetto all'età

[331] Questo atteggiamento è stato riscontrato in tutti gli studenti sudamericani intervistati.

[332] La cucina è un elemento della cultura italiana molto apprezzato "*mamma fa la pasta tutte le sere, gliela ha insegnata a fare la signora per cui lavora [..] a me piace molto, soprattutto la pasta con i piselli e guanciale*"(intervista 15), *"adoro la pizza e il gelato"* (intervista 3).

anagrafica (per problemi linguistici) "*appena arrivato in Italia sono stato iscritto in prima media anche se ero più grande, non conoscevo una parola in italiano, lo spagnolo è simile ma quando l'insegnante parlava velocemente era difficile capirla [..] il pomeriggio avevo sempre il mal di testa, troppo italiano tutto il giorno*"[333] (intervista n. 32). La conoscenza attuale dell'italiano è buona, anche se è presente un forte accento latino e l'uso sporadico di costruzioni grammaticali e modi di dire spagnoli: "*la professoressa di italiano dice che devo migliorare la grammatica, a volte mi confondo con lo spagnolo o mi esce una parola in spagnolo, certe parole non hanno una vera traduzione* ".

Da questa intervista si denota che Mario, nel processo di inserimento nella società italiana, adotta un modello ancorato al paese di origine. Anche se vive in Italia si comporta come uno straniero momentaneamente assente dal suo paese "*il mio paese è l'Ecuador, questo non cambierà mai [..] anche se non tornassi mai più là questo non cambierebbe la situazione, mia madre è ecuadoriana, mio nonno e il mio bisnonno erano ecuadoriani, io sarò sempre ecuadoriano [..] in Italia sono uno straniero, per me non è un problema…. È la realtà, anche se sto bene non mi sento a casa mia, la mia casa è in Ecuador, il tempo non cambia queste cose*"[334]. Sicuramente le sue abitudini sono cambiate rispetto al passato (ad esempio la preferenza accordata alla cucina italiana), il vivere in un altro paese lo ha trasformato, ma questi cambiamenti non sono avvertiti: è come se il tempo si fosse fermato.

b) Profilo biculturale

Anna è nata in Italia, i suoi genitori sono rumeni e vivono in Italia da più di 17 anni. La madre è casalinga mentre il padre è un impiegato (traduttore giuridico).

Anna frequenta il primo anno del liceo linguistico, ha scelto questo indirizzo sotto il consiglio dei genitori (entrambi laureati), ama le lingue e in futuro vuole diventare un'interprete: "voglio tradurre libri per importanti case editrice". Il suo percorso scolastico è costellato da successi: non è mai stata bocciata, ha preso il massimo dei voti all'esame della scuola media ed ha una buona media (le uniche difficoltà sono riscontrate in matematica e scienze considerate da lei materie particolarmente ostiche "*in matematica non vado bene, non mi è mai piaciuta [..] è troppo fredda"*. Parla benissimo l'italiano e

[333] La tendenza ad inserire l'alunno in una classe inferiore all'età anagrafica per motivi linguistici sembra essere, dall'analisi delle interviste, una pratica molto diffusa nella scuola italiana (soprattutto nella fascia della scuola media di primo grado).

[334] Il riferimento alla nazionalità dei genitori come criterio di definizione di sé è presente nella stragrande maggioranza delle interviste condotte: "*sono rumeno perché mia madre è rumeno*" (intervista 8), "*se mio padre era italiano e mamma rumena io ero rumena lo stesso, è la madre che conta in queste cose… sono nato da lei"* (intervista n. 12).

conosce bene il rumeno e l'inglese. La lingua con cui si trova più a suo agio è l'italiano, anche se parla spesso in rumeno "*quando vado al paese di origine o parlo al telefono con i parenti uso il rumeno, i primi secondi tentenno un po', ma dopo ritrovo l'abitudine a parlarlo e non ho problemi*". Anche nei sogni sono presenti entrambe le lingue "*quando sogno le persone italiane mi parlano in italiano, mentre i rumeni in rumeno*".

Con i genitori parla prevalentemente in italiano, a volte però compaiono nella discussione alcune espressioni idiomatiche in rumeno; invece le comunicazioni scritte avvengono esclusivamente in italiano (lista della spesa, messaggi, eccetera), questo è dovuto al fatto che Anna non sa scrivere nella lingua materna: "*lo parlo, ma non lo so scrivere, non l'ho mai studiato*"[335].

Anna mostra una buona competenza in entrambe le "culture", è bilingue e si interessa dei fatti che accadono in entrambi i paesi "*la sera a casa vediamo sempre il telegiornale italiano [..] sono informata anche sulla situazione in Romania, i miei genitori la seguono molto e di riflesso anche io*". Questo attaccamento al paese di origine è dovuto anche ai frequenti viaggi in Romania "*andiamo dai nonni due volte l'anno, di solito in estate e a Natale o Pasqua*".[336]

Per quanto riguarda la scelta dei consumi culturali e l'uso del tempo libero è evidente un preferenza verso il modello italiano:

- **Amicizie.** Frequenta principalmente gli italiani ed esce spesso con i compagni di classe.
- **Musica.** Ascolta prevalentemente la musica a italiana o internazionale.
- **Consumi culturali.** Va spesso al cinema e qualche volta ai concerti dei cantanti preferiti. Ama leggere, principalmente libri gialli (in italiano). Quando esce con gli amici va al centro, ai centri commerciali oppure a casa di amici.
- **Prospettive future.** In futuro vuole restare in Italia, in Romania pensa di continuare ad andarci solo in vacanza: "*voglio vivere in Italia, in Romania ci voglio andare ogni tanto in vacanza, mi fa piacere stare là, ma non per lunghi periodi…dopo un po' non ho niente da fare, il mio paese è piccolo non c'è un gran che*".
- **Definizione identitaria.** Si definisce rumena "*sono rumena perché i miei genitori sono rumeni*" ma è ben conscia del fatto che vivere in Italia l'ha cambiata rispetto al rumeno

[335] La scarsa competenza scritta della lingua materna è un dato trasversale a tutte le interviste segno che questi giovani la usano a livello colloquiale, ma non l'hanno studiata in modo formale (esclusi naturalmente gli studenti che hanno fatto gran parte del percorso formativo nel paese di origine).

[336] Dalle interviste è emerso che chi ha una buona competenza in entrambe le culture mantiene rapporti stretti con il paese di origine, sente spesso gli amici rimasti a casa e soprattutto torna frequentemente per le vacanze, alla luce di ciò risultano avvantaggiati in questo profilo gli studenti provenienti dall'est europeo, vicini geograficamente.

medio *"quando vado in Romania mi sento una straniera, non mi riconosco nella mentalità della gente [..] anche loro mi vedono straniera, mi chiamano l'italiana […] in Italia non mi sento straniera, se non dico che sono nata altrove la gente neanche se ne rende conto"*.

Questo dissidio identitario è presente in molti punti dell'intervista, il vivere tra due mondi viene avvertito però come un fatto positivo *"penso che sapere cose su diverse culture è bello, puoi sempre vedere attraverso diversi punti di vista [..] rispetto agli italiani conosco una lingua in più"*. Questa concezione della doppia appartenenza come una ricchezza è presente in molte intervisti *"vivere in Italia ha dei vantaggi.. conosci un'altra lingua, hai una mentalità più aperta… ha fatto tante esperienze"* (intervista 3*), "vivere in un altro paese apre la mente, vedi tante cose nuove, impari un'altra lingua"* (intervista 6).

c) modello cosmopolita

Rita è venuta in Italia in età prescolare, il padre è un impiegato dell'ambasciata rumena e vive ormai da diversi anni in modo stabile in Italia, la madre invece collabora con alcune associazioni del terzo settore. Ha due fratelli più grandi, il primo è iscritto all'Università qui a Roma, mentre il secondo sta facendo un corso di perfezionamento all'estero (Regno Unito).

Anna è iscritta al terzo anno del liceo classico, ha una media più che sufficiente, non ha mai ripetuto un anno scolastico e sogna in futuro di diventare medico per poter aiutare le popolazioni povere del Sud del mondo: *"in futuro voglio diventare medico e lavorare per medici senza frontiere"*

Ha delle ottime competenze linguistiche in italiano, rumeno ed inglese (ha studiato per un anno a Londra, progetto *Erasmus*). In futuro pensa di viaggiare e vivere in differenti paesi "*voglio vedere il mondo*". Questo atteggiamento di apertura è tipico di chi si identifica in questo profilo: "*in futuro voglio fare la fotografa, mi piacerebbe andare in America ed in Australia*" (intervista n. 2), "*mi piace viaggiare, vedere posti nuovi. finora ho visto poco a causa del problema dei documenti… in futuro voglio andare a Toronto dai miei zii, dicono che la è meglio, è più facile vivere, trovare un lavoro*" (intervista 4)

Per quanto riguarda il paese di origine torna spesso per le vacanze in Romania e frequenta a Roma diversi connazionali (figli di altri funzionari dell'ambasciata) con cui partecipa a feste rumene organizzate da diverse associazioni. Ha buoni rapporti anche con gli autoctoni e soprattutto con i compagni di classe. Il suo ex fidanzato, ad esempio, era un

compagno di classe italiano, non ha però particolari preferenze per la nazionalità del futuro *partner: "non mi interessa la nazionalità, l'importante è stare bene insieme"* (intervista 4). Questo è un altro tratto distintivo dei cosmopoliti "*non è importante (la nazionalità), l'importante è essere innamorati" (*intervista n. 17) "*da dove viene non conta, l'importante sono i sentimenti che si provano*" (intervista n. 5).

Per quanto riguarda i consumi culturali è evidente una spiccata tendenza a modelli internazionali: Anna sente prevalentemente musica americana, sta facendo un corso di danza del ventre, veste mischiando abbigliamenti afferenti a diversi contesti culturali. "*adoro gli accessori etnici, in particolar modo le collane arabe, la mia marca preferita è la Nike per l'abbigliamento sportivo e cafè noair per l'abbigliamento elegante"*, adora la cucina indiana "*con i miei genitori andiamo spesso ad un ristorante indiano a via dei serpenti, mi piace il misto dolce e salato" e quella italiano "mi fanno impazzire i cannoli siciliani e la pizza"*[337]. Nel tempo libero frequenta sia italiani, sia stranieri; ama andare in giro per negozi con le amiche e con la madre e va spesso in discoteca o al pub. Va al cinema con gli amici "*2-3 volte al mese*" e va al teatro occasionalmente con i genitori *"vado con i miei a vedere i musical, mia madre li adora perché quando era giovane faceva l'attrice"* o con la scuola "*sono andata al teatro diverse volte con la scuola*". Oltre ad andare in vacanza al paese di origine, ha visitato con i genitori in diverse città o regioni italiane "*sono stata a Bologna, Milano, Ferrara, Venezia, Agrigento, Napoli, diverse volte in Puglia*" ed estere *"all'estero sono stata a Parigi, Londra, Scozia, Barcellona e in Canada"*.

Alla domanda "Come ti autodefinisci?" ha risposto in modo secco "*cosmopolita*", casa per lei è il posto in cui è presente la famiglia (i genitori e i fratelli) e dove riesce a sentirsi bene: "*mi sento a casa sia in Romania che in Italia, conosco bene entrambi posti, so come muovermi ed ho dei ricordi in entrambe le città, qui sto bene…. ciò non toglie che in futuro posso provare questa sensazione anche per altri stati [..] essere a casa per me non è un posto… è più uno stato d'animo, una sensazione, ad esempio a Parigi mi sono sentita a casa anche se ci sono stata solo per una settimana, non so mi ha comunicato qualcosa di speciale*". Questo elemento è presente anche in altri giovani "cosmopoliti": *"casa è dove sto bene e c'è la mia famiglia"* (intervista n. 2), *"ho diverse case… la casa dei mie nonni* (al paese di origine), *Napoli* (dove ha vissuto per alcuni anni) *ed ora Roma, in futuro non so… magari New York diventerà la mia casa"* (intervista n. 3).

[337] Il fatto di mischiare oggetti proveniente da diverse culture è un tratto tipico di questo profilo e costituisce un interessante modo di muoversi all'interno della globalizzazione, è riscontrabile anche in molti autoctoni (oramai esiste un'imprenditoria etnica)

d) Modello "italiano"

Nelle 35 interviste effettuate interpellando gli studenti di origine straniera non è stato rintracciato nessuno studente che ha dichiarato di identificarsi al 100% con la società italiana: alcuni si riconoscevano in essa in modo più marcato rispetto agli altri, ma nessuno ha escluso l'influenza delle proprie origini nel suo percorso di vita. In questa sede è stata riportata la storia di Veronica che anche se si definisce "rumena" presenta molti atteggiamenti tendenti al modello *nuovi italiani*: *"sono rumena perché i miei genitori sono rumeni… ho la cittadinanza rumena… no scusa, questo non vuol dire anche se avessi la cittadinanza italiana sarei sempre di là [...] quando torno al paese di origine* (in media una volta ogni due o tre anni) *mi sento straniera, capisco la lingua, ma non la parlo bene, non conosco nessuno [..] dopo i primi giorni mi annoio [..] mi piace stare in Italia, non ho mai avuto problemi per il fatto di non essere italiana, se non lo dico tanti neanche lo sanno…. Tante volte mi sento più italiana che rumena ..,] quando sento quello che fanno i rumeni mi dispiace ma non mi sento toccata, io non ho nulla in comune con loro… e poi i cattivi sono ovunque"*[338]. Da questo brano si rileva che nonostante la definizione iniziale, legata al paese di origine, definisce lo stile di vita "*mi sento italiana in tante cose"*e le prospettive di vita"*in futuro voglio restare in Italia, mi fa piacere andare in Romania per le vacanze ma è qui che sono cresciuta [..] è qui che mi sento a casa*".

Musica: Veronica ascolta prevalentemente la musica italiana, in particolar modo ha uno spiccato interesse per la musica popolare del Salento "*l'estate scorsa sono stata in vacanza vicino a Lecce, a Torre dell'Orso, dove ho fatto uno stage di danza popolare (del Salento) [..] faccio un corso di danze popolari a San Lorenzo, tante volte con gli amici suoniamo i tamburi nella piazza* principale*(di San Lorenzo).*

Amici: esco con i compagni di scuola o gli amici di danza (tutti italiani).

Televisione: vede i programmi italiani, in particolare modo quelli condotti da Maria De Filippi "*mi piace uomini e donne, Amici…."*.

Consumi culturali: Veronica va spesso al cinema con gli amici italiani (di solito al centro commerciale dove mangiano qualcosa insieme e vedono i negozi), mentre il teatro è un'attività praticata esclusivamente con la scuola, lo sport sembra essere un altro

[338] Il definirsi in base al paese di origine ma, poi, riconoscersi quasi esclusivamente nei modelli proposti dalla società di accoglienza è un tratto presente, con diverse sfumature, in diverse interviste. A titolo di esempio: "*sono rumena la mia famiglia viene da là [...] quando torno al mio paese mi sento un'estranea, devo chiedere informazioni agli altri, non so trovare i posti da sola [..] in Italia sono a casa***"** (intervista n. 1), "*sono albanese [..] non mi sento albanese, non conosco la lingua,… nulla del paese, […] da quando è morto nonno non andiamo quasi più in Albania, non c'è nulla che ci lega*" (intervista n.7)

importante luogo di socializzazione (frequenta i compagni di danza anche fuori dalla palestra).

Prospettive future: pensa di restare in futuro in Italia.

Profilo scolastico: non è mai stata bocciata, ha una media intorno alla sufficienza, in futuro vuole iscriversi a psicologia in quanto vuole diventare "*una psicologa dei bambini*",

Un dato interessante inerente a questo profilo è il numero (seppur limitato) di persone che si sono rifiutate di fare il questionario e l'intervista una volta saputo che era "riservato" esclusivamente agli alloctoni. Questo atteggiamento è stato considerato una dichiarazione identitaria esplicita: "sono italiano anche se i documenti e il docente che ha proposto il mio nome dicono il contrario".

Dall'analisi delle interviste è emerso che i fattori principali nel determinare particolari scelte identitarie sono gli stessi di quelli individuati dal questionario: capitale socio-culturale familiare, età di arrivo in Italia, contesto, carriera pregressa, rapporto con il gruppo dei pari, qualità delle relazioni esistenti con la comunità d'origine, climi scolastici, percorso scolastico. In particolar modo sembra evidente che chi può contare su genitori istruiti e maggiore risorse economiche tende ad identificarsi come cosmopolita e biculturale ed a percepire la doppia appartenenza sociale come una vantaggio, una risorsa aggiuntiva piuttosto che come un limite.

Dalle interviste è emerso, in modo più forte rispetto al questionario, la situazione di "sospensione" provata da questi studenti contesi tra più universi culturali; quest'ultima può essere percepita in modo diametralmente opposto dai giovani di origine migratoria:

- Come un vantaggio: "*conoscere più lingue può essere utile in futuro"* (intervista 4), "*è bello sapere cose riguardanti più contesti sociali, sentirsi a casa in diversi luoghi"* (intervista n. 14) "*rispetto agli italiani parto avvantaggiata so più cose e conosco una lingua in più*" (intervista n. 2).
- Uno svantaggio: "*chi è straniero parte con qualcosa in meno in un colloquio*" (intervista n. 34), "*gli italiani sono razzisti, trattano gli stranieri male, per loro sono tutti ladri [..] i rumeni hanno fatto cose brutte, ma non tutti siamo così, anche gli italiani rubano ma nessuno pensa che ogni italiano è un ladro*" (intervista 32), "*La gente sull'autobus mi guarda male quando parlo in rumeno con un amico, a volte cerchiamo di parlare solo in italiano per evitare problemi*" (intervista 20).

Sicuramente i fattori familiari incidono molto nella scelta di queste due alternative, ma non si deve dimenticare che anche il contesto ricopre un ruolo di primo piano: una società che non accoglie, crea degli stranieri a vita.

Conclusioni

Il filo conduttore della presente ricerca è il processo di costruzione dell'identità sperimentato dagli adolescenti di origine straniera in contesti migratori. Questo tema è stato affrontato in una duplice prospettiva: teorica ed empirica.

Nella parte teorica è stato delineato il concetto di identità da un punto di vista, prevalentemente, socio-antropologico. Questa scelta è motivata dal fatto che per poter analizzare le strategie identitarie adottate dai ragazzi stranieri è stato necessario fare un passo indietro ed indagare il "senso" di appartenenza che i soggetti nutrono nei confronti della società d'origine, ovvero "l'*identità etnica*". Quest'ultima è stata definita da U. Fabietti, F. Remotti e M. Aime come una delle molteplici appartenenze che concorre a formare l'identità della persona, non è la più importante, ma può diventarlo se si tramuta in un fattore di esclusione o di accesso agevolato a determinate tipologie di risorse socio-economiche (quote etniche, *etnic business*, eccetera).

L'identità "etnica" non si fonda su valori primordiali come il sangue, la lingua e il territorio ma è una costruzione storica, un'invenzione, che cambia forma e contenuti in base agli accadimenti socio-politici a cui è sottoposta. Nonostante questo carattere di estrema mutabilità è percepita dai membri del gruppo come qualcosa di innato e di statico nel tempo; rappresenta, inoltre, il metro di giudizio per stabilire chi fa parte del gruppo e chi no. All'interno di questo gioco identitario gli "altri" svolgono una ruolo di primo piano in quanto, con la loro presenza legittimano l'esistenza del gruppo (il gruppo esiste in quanto viene riconosciuto come tale da un'entità esterna) e lo rendono coeso di fronte alla minaccia di un possibile nemico.

Fare parte di un gruppo "etnico" implica, inoltre, la condivisione di un codice simbolico comune: usi, costumi, simboli, consuetudini, atteggiamenti, linguaggi non verbali, eccetera. Tutti questi elementi costituiscono con il passare del tempo un insieme di "regole" implicite che permette ai membri del gruppo di muoversi con disinvoltura in quel determinato contesto e di percepirlo come uno "spazio proprio".

Gli schemi di riferimento acquisiti nella società di origine perdono, quasi del tutto, la loro funzione di orientamento in contesti migratori. Il migrante immerso nel nuovo contesto si rende presto conto che i propri codici culturali sono inadeguati per comprendere la società d'accoglienza, in alcuni casi sono addirittura opposti o talmente divergenti da quelli presenti nella nuova realtà sociale da diventare causa di equivoci o di fraintendimenti. Questa sensazione di disorientamento iniziale è stata definita da K. Oberg "*shock*

culturale"; con questa espressione lo studioso fa riferimento allo stato di ansia e di frustrazione procurato dalle perdita dei segni e dei simboli legati alle relazioni sociali familiari al soggetto, dovuto al cambiamento di ambiente sociale.

La situazione è ancora più delicata se il migrante in questione è un adolescente, in questo caso oltre a dover affrontare i problemi inerenti all'essere straniero in una società spesso poco accogliente, deve anche gestire le problematiche relative all'adolescenza. Questa fase della vita è, secondo molti studiosi (E. Erickson, A. Palmonari, T. Mancini, A. Santos Fermino, eccetera), il periodo di sviluppo predisposto alla costruzione dell'identità adulta; in questo arco di tempo l'adolescente deve trovare, attraverso un processo di mediazione continua con il mondo esterno, il "suo posto" all'interno di una vasta serie di referenti sociali (la famiglia, il gruppo dei pari, eccetera). Questo processo non è indolore, richiede una "ristrutturazione" dell'immagine di sé che può avvenire, in modo positivo, solo attraverso il superamento di diverse "crisi adolescenziali", una sorta di "terremoti identitari", indispensabili per il raggiungimento dello "stadio dell'età adulta".

Questa "doppia fragilità" dovuta all'essere nel contempo straniero e adolescente è stata messa in evidenza da numerose ricerche sul campo svolte sia in Italia (M. Ambrosini, A. Colombo, L. Leonini, S. Molina, L. Queriolo Palmas, GG. Valtolina, L. Zanfrini, eccetera) sia in Spagna (Aguado Odina, Bartolomé Pina, J. F. García Castaño, M. Massot Lafon, F. Ruiz Garzòn, eccetera). Da tali studi è emerso che gli adolescenti stranieri, rispetto agli autoctoni, vertono in una posizione di svantaggio in quanto non hanno a disposizione dei "modelli di identificazione forti". La famiglia, ad esempio, rappresenta spesso un modello identitario debole in quanto veicola valori e tradizioni differenti da quelli presenti nel contesto di vita quotidiano. Questi tratti culturali vengono, in alcuni casi, addirittura denigrati o criticati dagli autoctoni che li considerano assurdi, retrogradi o pericolosi. Un'ulteriore difficoltà è rappresentata dall'assenza di referenti esterni in grado di ricoprire il ruolo di guida nel processo di inserimento nel nuovo contesto sociale. Questo compito affidato tradizionalmente ai genitori o a figure adulte limitrofe alla famiglia non trova riscontro in contesti migratori in quanto i genitori sono, molte volte, i primi a non essere in grado di muoversi con disinvoltura nel paese d'accoglienza, di conseguenza non possono rappresentare dei punti di riferimento per i figli, anzi sono quest'ultimi a fungere, frequentemente, da mediatori linguistici tra i genitori e la scuola o le istituzioni in genere, invertendo così i ruoli tradizionali.

Infine, un ultimo aspetto che non deve essere sottovalutato è la presenza di tratti somatici, un colore della pelle, un accento o un cognome diverso che rendono facilmente

identificabili i giovani di origine migratoria come stranieri anche se sono nati in Italia, non si sono mai recati nel paese di origine dei genitori e si sentono italiani a tutti gli effetti. A tal proposito Maurizio Ambrosini, nei suoi studi, ha messo più volte in risalto come la società italiana sia ancora impreparata a riconoscere l'esistenza di "italiani di colore", una realtà che invece sta diventando numericamente sempre più significativa.

I giovani stranieri sono definiti nella letteratura in tanti modi diversi: ragazzi ponte, seconda generazione, figli di due mondi, giovani della terra di mezzo, eccetera. In tutte queste definizioni emerge il senso di precarietà e di sospensione che connota la situazione dei figli degli immigrati. Questi giovani si trovano, infatti, a dover definire la loro identità in spazi trans-culturali, devono mediare tra contesti di riferimento differenti e a volte perfino contrastanti; tutti questi elementi fanno si che la loro identità sia di frontiera, nomade ed in continua evoluzione.

L'identità dei giovani di origine migratoria non può essere rappresentata facendo ricorso esclusivamente all'immagine statica dell'albero composto da un tronco, dalle ramificazioni e soprattutto dalle radici (queste ultime sono particolarmente importanti in quanto rappresentano il radicamento nella cultura del proprio paese e nei valori trasmessi dall'ambiente sociale di appartenenza) ma deve essere associata ad un'altra più dinamica: quella delle ruote, che simboleggiano il viaggio, il muoversi tra molteplici riferimenti culturali e diversi luoghi geografici. Molto interessanti a tal proposito sono le parole di Antonio Nanni[339]: "Siamo [..] identità aperte e vive, come alberi semoventi nella nostra società della mobilità umana"[340]. Questo concetto è espresso anche in un'altra metafora utilizzata da Graziella Favaro per descrivere la situazione in cui vertono gli allievi di origine straniera in Italia: la "metafora della tartaruga"[341]. "Casa" per questi giovani non è un posto, ma è un "luogo affettivo": il posto in cui si sentono riconosciuti, apprezzati, amati. Sono come le tartarughe, non hanno una "tana" situata in un luogo geografico specifico, il continuo pellegrinare li porta a trascinare le "loro cose" sempre con sé, sulle spalle, in modo da poterle avere vicino durante gli spostamenti e nel posto in cui, di volta in volta, decidono di stabilirsi.

L'immagine che traspare da queste due metafore è quella di un'identità aperta, dinamica, dialogica, relazionale, composita, interattiva, in grado di entrare in relazione con l'altro e di mutare in seguito al confronto, questo dinamismo la rende un costrutto mobile,

[339]Antonio Nanni è il condirettore del CEM (Centro di Educazione alla Mondialità).

[340]Nanni A., *Le ruote oltre le radici* in Santos Fermino A., *Identità trans – culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Del Cerro, Pisa, 2008, p.14

[341]Favaro G., Napoli M. (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti,* Guerini, Milano, 2004.

processuale, meticcio, transculturale. Per usare un'espressione coniata dal sociologo Zigmunt Bauman l'identità, nell'epoca postmoderna, è diventata "liquida"[342], come l'acqua non ha forma, prende in prestito quella del "contenitore" in cui si situa, modellandosi di volta in volta in qualcosa di nuovo, senza però perdere la propria essenza.

Nel presente lavoro si è cercato di trasporre questi concetti teorici su un piano empirico attraverso la realizzazione di una ricerca sul campo finalizzata all'analisi delle strategie identitarie utilizzate dagli studenti con cittadinanza non italiana iscritti negli istituti scolastici superiori di Roma.

La ricerca si è avvalsa, per raggiungere tali fini, di due tecniche di rilevazione dei dati: il questionario strutturato[343] e l'intervista focalizzata[344]. L'uso integrato di questi strumenti ha permesso di ricostruire un quadro il più possibile preciso ed approfondito delle traiettorie identitarie sperimentate dai giovani di origine straniera. Come ogni ricerca sono presenti, però, alcuni limiti (concettuali e metodologici) che devono essere enunciati in modo da poter leggere i risultati ottenuti dalla ricerca tenendo conto della possibile soglia di errore presente nella fase di interpretazione dei dati. In questo caso i limiti in questione sono:

- il quadro ricavato dalla ricerca sugli adolescenti di origine straniera non è una fotografia nitida del fenomeno studiato, ma un'immagine sfocata in quanto rappresenta un processo in continuo divenire che non può essere fissato in nessuna forma statica;
- il ricorso a diversi modelli identitari permette di classificare alcuni atteggiamenti e tendenze rilevati nei giovani stranieri in ambito identitario in tipologie facilmente consultabili. Queste ultime però sono "contenitori fittizi" creati a tavolino dagli studiosi, non sono in grado di rappresentare fedelmente il mondo esaminato e di riprodurre la complessità e l'eterogeneità che caratterizza tale universo, lo scopo di queste etichette è esclusivamente quello di descrivere il fenomeno in termini generali;
- nel questionario è stata associata la scelta identitaria compiuta dagli studenti di origine straniera ai risultati ottenuti rispetto ad una singola domanda (come ti autodefinisci) o relativi ad un indice. L'identità, come si è detto più volte, è un concetto complesso in quanto è influenzato e determinato da una miriade di fattori, di conseguenza è impensabile ridurlo ad un unico aspetto sintetizzabile in una risposta data ad un questionario. Partendo

[342]Bauman, Z., *Modus vivendi: inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

[343]È stato costruito un campione casuale di tipo stratificato composto da 344 studenti con cittadinanza non italiana presenti in 35 istituti superiori romani, il questionario è stato somministrato nei mesi di Marzo, Aprile, Maggio 2008.

[344]Le interviste sono state effettuate all'inizio dell'anno scolastico 2008/09 su un campione casuale di 43 persone (35 studenti e 8 insegnanti)

da questa premessa si è deciso di indagare ugualmente questo tema attraverso l'utilizzo del questionario in quanto questo strumento consente di condurre un'indagine di tipo esplorativo, di stampo sociologico, su vasta scala. Naturalmente i risultati ottenuti dalla ricerca devono essere letti tenendo conto dei limiti sopramenzionati e del grado di approssimazione legato alla scelta della tecnica di rilevazione dei dati utilizzata. Nel lavoro sul campo si è cercato di sopperire a questi limiti metodologici utilizzando un ulteriore strumento di rilevazione: l'intervista focalizzata;

- i dati ricavati dall'elaborazione delle risposte al questionario strutturato e dall'analisi testuale delle interviste focalizzate sono stati dedotti da autodichiarazioni fornite dagli intervistati, non da prove oggettive. Ad esempio la media scolastica si è ricavata prendendo per vere le risposte date dal campione, non si è proceduto ad un'eventuale verifica attraverso la consultazione delle pagelle;

- infine, studiare esclusivamente la popolazione studentesca significa operare una selezione in positivo in quanto sono prese in esame unicamente le storie di vita di una parte dell'universo indagato che vive in una condizione privilegiata. Coloro che hanno la possibilità di continuare gli studi oltre la scuola dell'obbligo sono una minoranza; chi arriva fino a questo punto, nonostante le notevoli difficoltà, ha beneficiato di una "via" preferenziale costituita dal supporto economico e morale della famiglia. Sarebbe molto interessante studiare la costruzione dell'identità negli adolescenti stranieri inseriti in percorsi di marginalità o di delinquenza.

Dal confronto tra la letteratura italiana, la letteratura spagnola ed i risultati ottenuti dalla ricerca è emerso che esistono quattro tipologie di strategie identitarie ricorrenti tra gli adolescenti stranieri nei diversi contesti di migrazione. Gli studenti di origine straniera, a seconda dei loro diversi percorsi, tendono a:

1) **identificarsi in base "al paese di origine".** Questi giovani si identificano esclusivamente nel paese di origine, sono venuti in Italia prevalentemente in età preadolescenziale e di solito appartengono a famiglie caratterizzate da un profilo socio-culturale basso e da profili professionali poco prestigiosi (le madri sono per lo più badanti o collaboratrici domestiche). Questi giovani adottano nella maggioranza dei casi due modelli identitari *"l'isolamento"* (la tendenza a rinchiudersi in se stessi ignorando gli stimoli provenienti sia dal paese di provenienza sia da quello di accoglienza) o "*il ritorno alle origini" (*il giovane ricrea nel paese di accoglienza un

micro-cosmo il più possibile simile a quello lasciato nel paese di provenienza[345]). La differenza principale tra questi due gruppi è che i secondi sono in grado di trasformare il loro attaccamento alle origini in un punto di forza (hanno una cospicua cerchia di amici tra i connazionali, si iscrivono a percorsi di studio prestigiosi o utili professionalmente in modo da poter conseguire titoli di studio spendibili in un futuro in patria, eccetera) mentre i primi vivono la loro doppia appartenenza nazionale come una frustrazione, non sono in grado di riconoscersi completamente né nel paese di origine né nel paese di accoglienza, vivono in una sorta di limbo (di solito questa situazione è transitoria e caratterizza i primi tempi di permanenza in Italia). La maggior parte del campione indagato si riconosce in questo profilo, ciò è dovuto probabilmente al fatto che la maggioranza del campione è giunta in Italia dopo gli 11 anni e quindi ha iniziato da poco il suo percorso di integrazione nella società d'accoglienza;

2) **considerarsi italiani a tutti gli effetti.** L'adolescente che adotta questa tattica cerca in tutti i modi di passare inosservato. Per ottenere ciò cerca di cancellare ogni aspetto che ricordi la cultura di origine (lingua, tradizioni, eccetera) per assimilarsi completamente in quella del paese ospitante, si definisce "Italiano al 100%" e vuole essere trattato come tale sia dagli autoctoni sia dai connazionali. In questo profilo si rispecchia solo una piccola minoranza del campione. La bassa percentuale di studenti che si dichiara italiana è correlata probabilmente all'età di arrivo in Italia; se si associa la variabile "identità" con la variabile "permanenza in Italia" si ottiene che la maggioranza del campione che si definisce "italiana" è nata o è venuta nel paese in età prescolare. All'aumentare dell'età di arrivo nel paese cresce, invece, la percentuale delle persone che si identifica nel paese di provenienza. Esistono numerosi indicatori che sembrano far presagire un'apertura verso la società italiana: la buona o ottima conoscenza dell'italiano, l'uso del dialetto in contesti informali, la frequentazione dei compagni di classe italiani nel tempo extra-scolastico, la preferenza accordata alla lingua del paese ospitante, le prospettive future (la maggioranza della popolazione dichiara in futuro di voler restare in Italia). Alla luce di queste informazioni è possibile ipotizzare che tra pochi anni, in seguito "all'invecchiamento" del fenomeno migratorio e alla comparsa sempre più cospicua delle seconde generazioni, potrebbe aumentare notevolmente il numero di coloro che si definisce "italiano";

[345]Ogni aspetto appartenente alla nuova cultura viene ignorato o criticato. Con il corpo sono presenti nel paese d'immigrazione, ma con il pensiero sono rimasti nella terra natale, ricordata sempre con nostalgia e tristezza.

3) **dichiararsi "cosmopoliti".** La persona non si definisce in base ad un riferimento geografico concreto, l'intero mondo diventa la sua patria. Di solito chi utilizza questa strategia mostra un'alta competenza in entrambe le "culture", utilizza le proprie conoscenze (linguistiche, storiche, sociali, eccetera) a seconda del contesto in cui si trova ad interagire: se è in casa parla la lingua dei genitori e discorre sugli eventi che riguardano il paese natale, se è con i compagni di scuola commenta la partita della Roma vista la sera prima. Percepisce la "doppia appartenenza nazionale" come una risorsa e non come uno svantaggio (cosa che invece non avviene nel caso del mimetismo o del ritorno alle origine), sogna in futuro di esplorare terre lontane e di conoscere nuove "culture";
4) **autodefinirsi "italiani con il trattino".** Lo studente si identifica in entrambe le appartenenze nazionali riconoscendo ad ognuna di esse un posto importante nella strutturazione della propria identità. Questi giovani sono di solito bilingue, si muovono agevolmente in entrambi i contesti di riferimento e considerano il loro essere sospesi tra due mondi come una ricchezza, una risorsa aggiuntiva da poter spendere in futuro nel mercato del lavoro. Frequentano tendenzialmente il liceo, ottengono buoni od ottimi risultati scolastici e pensano in futuro di continuare gli studi (come i cosmopoliti). I loro genitori hanno di solito una laurea (anche se non è detto che esercitano professioni equiparate al titolo di studio posseduto), seguono con premura il percorso scolastico dei figli (li aiutano ad esempio nei compiti con una frequenza maggiore di quella rilevata negli altri profili) e rappresentano delle importanti figure di riferimento.

Queste strategie naturalmente non sono dei monoliti immutabili o delle gabbie blindate, sfumano l'una nell'altra, si evolvono nel tempo e cambiano forma in base al contesto di riferimento e alla storia individuale del soggetto. Di conseguenza non è detto che una persona che adotta un determinato tipo di strategia oggi, non possa cambiarla in futuro, anzi, gli studi longitudinali condotti da A. Portes e R. Rumbaut sulle seconde generazioni in America hanno rilevato che passare tra diversi modelli identitari in un arco di tempo esteso è un elemento costante nelle biografie dei ragazzi stranieri; il contesto sembra essere uno dei fattori maggiormente in grado di condizionare, in positivo o in negativo, tale mutamento.

Dalla ricerca sul campo è emerso, inoltre, che la variabile "appartenenza nazionale" è legata, in modo significativo, ad un'altra importante variabile: il "capitale sociale" posseduto dalla famiglia. Quest'ultimo rappresenta un fattore in grado di influenzare

sensibilmente il processo di costruzione dell'identità in quanto costituisce un elemento di sostegno e di aiuto nell'elaborazione della "doppia appartenenza nazionale" in un'ottica positiva. Poter contare su una famiglia che possiede un capitale sociale alto favorisce l'accettazione della "doppia appartenenza nazionale" come una risorsa e non come uno svantaggio. Chi vive in tali contesti tende ad adottare un modello identitario bi-culturale o cosmopolita, mentre chi ha a disposizione un capitale sociale familiare basso tende ad identificarsi in un'unica appartenenza nazionale (quella del paese di accoglienza se è nato in Italia o è venuto in età prescolare, quella del paese di origine se è giunto in Italia in età più avanzata). I primi (bi-culturali o cosmopoliti) sono anche coloro che, tendenzialmente, sono inseriti in percorsi formativi che prevedono il proseguimento degli studi fino ed oltre l'Università, mentre i secondi (che si definiscono in base al paese di origine) frequentano prevalentemente gli istituti tecnici e/o professionali, dove però conseguono votazioni più alte rispetto a quelle registrate dagli altri tre profili.

Un altro fattore che contribuisce ad agevolare l'inserimento nel gruppo classe e a condizionare i risultati raggiunti nelle varie discipline è il "clima scolastico". Questo tema costituisce uno dei *focus* di interesse della presente ricerca, il quadro che emerge dall'analisi delle interviste e del questionario è, a tal proposito, deludente: in pochissime scuole della capitale risulta essere presente un clima scolastico positivo. Questo risultato negativo non è dovuto alla presenza di atti di discriminazione perpetrati dai compagni di classe o dagli insegnanti nei confronti dei ragazzi stranieri (atteggiamenti che risultano poco frequenti) ma dalla scarsa "sensibilità interculturale" dimostrata dalla scuola media di secondo grado. La maggioranza degli istituti campionati non ha organizzato nell'anno scolastico nessuna attività specifica (incontri con mediatori, corsi di italiano come L2, corsi di sostegno) per agevolare e sostenere il percorso formativo degli studenti stranieri. Raramente gli insegnanti hanno modificato la didattica o rivisitato il programma scolastico in chiave interculturale a seguito della presenza degli alunni non italiani in classe. Se si esamina la carriera pregressa dei docenti si nota, inoltre, una completa assenza di studi inerenti ai fenomeni migratori (corsi di aggiornamento, Master, esami universitari pregressi su tale argomento). Dato ancora più preoccupante è che, nonostante il basso livello di preparazione, solo una minoranza degli insegnanti (uno su otto) ha evidenziato il bisogno di ricevere una formazione inerente alle tematiche interculturali.

La mancanza di interesse verso le attività interculturali è un aspetto negativo in quanto dalla ricerca sul campo è emerso che l'organizzazione di tali attività è un fattore in grado di favorire il successo scolastico sperimentato dagli studenti stranieri: coloro che hanno

beneficiato di questo genere di iniziative, tendenzialmente, ottengono voti più alti rispetto a coloro che non ne hanno potuto usufruire.

Infine, un'altra variabile che influisce in modo determinante sul successo scolastico e la scelta dei percorsi formativi è il genere: le ragazze ottengono in media votazioni più alte, frequentano prevalentemente il liceo e pensano, in maggior misura rispetto ai coetanei di sesso maschile, di continuare gli studi dopo il diploma.

La presenza degli adolescenti stranieri nella scuola media di secondo grado è un fenomeno ancora giovane (le seconde generazioni in questa fascia di età sono poco presenti), in completo divenire, di conseguenza è difficile poter indicare con esattezza la traiettoria che seguiranno questi giovani in futuro e i problemi che incontreranno nell'inserimento nel mondo lavorativo. Ciò che si può fare in questo preciso momento storico è gettare le basi per la creazione di un processo di integrazione capace di valorizzare il soggetto nella sua complessità, riconoscendo lo stesso valore e pari dignità a tutte le appartenenze che definiscono la persona. Questo processo, però, non può essere fondato esclusivamente sulle buone intenzioni enunciate dagli operatori socio-educativi o basato su ipotetici percorsi di integrazione, ma deve essere il frutto di un progetto a lungo termine in grado di includere diversi ambiti di interesse, particolarmente importanti sono tre aree:

- la sfera giuridica;
- la sfera educativa;
- la sfera istituzionale.

Per quanto riguarda il primo ambito è impensabile poter costruire dei percorsi di integrazione in una società che non riconosce la cittadinanza agli studenti stranieri nati in Italia. Quest'ultima da sola non assicura l'integrazione del collettivo migrante, ma rappresenta la base su cui poter lavorare per costruire dei progetti di integrazione validi ed efficaci, è un importante riconoscimento non solo giuridico, ma anche simbolico.

Il nostro paese è legato, ancora oggi, ad un'idea di cittadinanza dipendente dallo i*us sanguinis* (diritto di sangue) e non dallo *i*us soli (diritto di suolo). Questa situazione genera dei paradossi: per lo Stato italiano il figlio di immigrati che è nato in Italia, ha compiuto tutto il percorso formativo nelle scuole italiane, parla perfettamente l'italiano e si sente italiano è, dal punto di vista giuridico, un cittadino straniero (può ottenere la cittadinanza a diciotto anni solo se ne fa richiesta entro l'anno ed è in grado di dimostrate di aver vissuto ininterrottamente nel nostro paese); mentre il figlio di emigrati italiani, che non conosce l'italiano, non è mai stato in Italia, non nutre nessun interesse o affetto per il Bel Paese e si riconosce completamente nella società di accoglienza ha la cittadinanza italiana. Attorno al

riconoscimento di questo diritto è nata in Italia un'associazione costituita dai figli di immigrati, denominata G2 (Seconde generazioni), che ha come fine prioritario ottenere l'estensione del diritto alla cittadinanza italiana a tutti coloro che sono nati nel paese (ius soli).

Il secondo ambito di interesse, la sfera educativa, ricopre anche essa un'importanza strategica nel processo di integrazione dei giovani di origine migratoria su un duplice versante:

- da un lato la scuola ha il difficile compito di formare dei cittadini in grado di muoversi con disinvoltura in contesti sempre più multiculturali, ciò implica formare una *habitus* di accoglienza e di conoscenza verso le "culture" altre. Per raggiungere tali fini è necessario ripensare il curriculum scolastico in un'ottica interculturale in grado di includere, almeno in parte, i riferimenti culturali di tutti gli studenti presenti in classe e mettere in evidenza gli scambi e le contaminazioni presenti tra le varie "culture";
- dall'altro lato la scuola deve progettare dei percorsi di accoglienza e delle attività di sostegno in grado di agevolare il percorso scolastico dei giovani stranieri che spesso partono, rispetto agli autoctoni, da una posizione di svantaggio iniziale. Si potrà, infatti, sostenere di aver raggiunto l'integrazione di questo collettivo solo nel momento in cui gli studenti stranieri raggiungeranno gli stessi esiti scolastici dei compagni autoctoni e potranno accedere alle stesse opportunità occupazionali.

Sicuramente il conseguimento di questi risultati è ancora un traguardo lontano che richiede un impegno sociale ed economico non indifferente, però, come sostiene K. Lewin, non si può dimenticare che i problemi che affliggono la minoranza sono anche i problemi della maggioranza; una società a due velocità nuoce ad entrambe le parti in causa.

Il terzo ambito riguarda, infine, la lotta contro il razzismo istituzionale. Questo tipo di discriminazione non è esplicita, ma è silente, si nasconde dietro l'incuranza e l'indifferenza mostrata di fronte ai bisogni espressi dalla popolazione straniera. Si manifesta, ad esempio, attraverso l'assenza di cartelli informativi in più lingue all'interno delle istituzioni pubbliche o dietro il diverso modo in cui l'impiegato pubblico (poliziotto, carabiniere, funzionario, eccetera) si rivolge alla persona straniera (ad esempio l'abitudine di dare del tu invece che del lei). Tutti questi elementi uniti insieme non fanno altro che rimarcare le differenze esistenti tra gli autoctoni (considerati cittadini di prima classe) e gli stranieri (cittadini di seconda classe), ciò non favorisce naturalmente l'integrazione di questi ultimi all'interno della società di appartenenza.

Non bisogna dimenticare, infatti, che una società in grado di accogliere l'altro genera col tempo dei futuri cittadini, mentre una società che rinnega l'altro crea dei possibili nemici in casa propria. La storia mostra esempi di entrambi i casi, a noi la scelta.

Bibliografia

AA. VV., *Mosaici d'inchiostro*, Fara, S. Arcangelo di Romagna, 1996

AA. VV., *Memorie in valigia*, Fara, S. Arcangelo di Romagna, 1997.

AA. VV., *La identidad cultural*, Andalucía Acoge, Sevilla, 1998.

AA. VV., *Anime in Viaggio*, Eks&tra, Rimini, 2002.

AA. VV., *Il doppio sguardo*, Adnkronos, Roma, 2002.

AA. VV., *Migranti*, Eks&tra, Rimini, 2003.

AA. VV., *La seconda pelle*, Eks&tra, Rimini, 2004.

AA. VV., *Una generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati*, Franco-Angeli, Milano, 2007.

Abenoza Guardiola R., *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*, Catarata, Madrid, 2004.

Abdel Qader S., *Porto il velo, adoro i Queen. Nuove italiane crescono*, Sonzogno, Milano, 2008.

Aguado M.T., *Educacion Multicultural. Su teoria y su pràtica*, UNED, Madrid, 1996.

Aguado Odina T., *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1999.

Aguado Odina T, *Pedagogía intercultural*, McGraw-Hill, Madrid, 2003.

Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.

Alegret J.L (cood), *Come enseña y còmo se aprende a ver otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP, Barcelona*, Ice de la UAB i Consel de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona, Barcellona, 1990.

Andall J., *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, in Sciortino G., Colombo A., Un immigrazione normale, Il Mulino, Bologna, 2003.

Ambrosini M., Molina S., *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004.

Amselle J. P., *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Boringhieri, Torino, 1999.

Ancora A., La *consulenza transculturale della famiglia. I confini della cura*, Franco-Angeli, Milano, 2000.

Andolfi M., Forghieri Manicardi P.(a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*. Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano, 2002.

Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Bauman J., *Un sogno di appartenenza: la mia vita nella Polonia del dopoguerra*, Il Mulino, Bologna, 1997.

Baraibar J.M, *Immigracion, familias y escuuela en educacion infantil,*, CIde, Madrid, 2005.

Bartolomè Pina M., *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, Cedecs, Barcellona, 1997.

Bartolomè Pina M., Cabrera Rodriguez F., Espìn Lopez J. V., (a cura di), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Barcellona, 2000.

Bartolomè Pina M. (a cura di), *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Ctarata, Madrid, 2004.

Beck U., *Che cos'è la globalizzazione*, Carocci, Roma, 1999.

Ben Jelloun T., *A occhi bassi*, Einaudi, Torino, 1994.

Ben Jelloun T., *Le pareti della solitudine*, Einauidi, Torino, 1997.

Ben Jelloun T., *Ospitalità francese*, Editori Riuniti, Roma, 1998.

Ben Jelloun T., *Nadia*, Bompiani, Milano, 1998.

Ben Jelloun T., *L'estrema solitudine*, Bompiani, Milano, 1999.

Ben Jelloun T., *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Bompiani, Milano, 1999.

Ben Jelloun T., *L'Islam spiegato ai nostri figli*, Bompiani, Milano, 2001.

Beck U., *La società cosmopolita*, Il Mulino, Bologna, 2003.

Beck U., *L'Europa cosmopolita*, Carocci, Roma, 2006.

Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, 2006.

Besozzi E. Cavalli A., De Lirio A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto Yard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

Benhabib S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nel'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Benita Caballero Z., *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*, Tesis doctoral,Universidad de Barcelona, Barrcellona, 2000.

Bianchi A., Di Giovanni, *La ricerca socio-psico pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Paravia, Torino, 1997.

Blos P., *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma 1988.

Braccini B., *L'integrazione socio-culturale delle seconde generazioni in Italia*, Harmattan, Torino, 2000.

Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P., Stranieri&Italiani, *Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, 2005.

Cabrera Pérez L., *La integración cultural y social de inmigrantes latiamericanos: Inquietudes y sugerencias para politica de cambio*, Editorial Universitas, Madrid, 2008.

Campani G., *Genere, etnia, classe. Migrazione al femminile tra esclusione e identità*, Ets, Pisa, 2005.

Campani, *L'educazione interculturale nei sistemi educativi nordamericani ed europei*, Università degli Studi Roma Tre, Roma, 2007.

Canadel R., *La interculturalitas*, Barcellona, Eumo, 1994.

Carbonell F., *Immigracion: diversidad cultural, desigualdad social y educacion*, Madrid, MEC, 1995.

Caritas Migrantes, *Dossier statistico sull'immigrazione 2009*, Idos, Roma, 2009.

Caritas Migrantes, *Osservatorio romano sulle migrazioni, Quarto rapporto*, Idios, Roma, 2008.

Castle S., Miller M., *The Age of Migration. International Populations Movements in the Modern world. Second edition*, The Guilford Press, New York, 1998.

Cacicavalli G. Leonardi E. (a cura di), U*na generazione in movimento. Gli adolescenti e i giovani immigrati. Atti dell'Ottavo Convegno Nazionale Dei centri Interculturali*, Franco-Angeli, Milano, 2007.

Cavalli-Sforza L. L.. *Geni, Popoli e Lingue,* Adelphi, Milano, 1996.

Ceccagno A., (a cura di), *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato,* Franco Angeli, Milano, 2004.

Cecconi G., *Le parole per guardarle. Storie di senegalesi in Italia,* Bandecchi e Vivaldi, Pontedera, 2004.

Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.

Cohen-Emerique, M., *Construcción y dinámica de la identidad cultura. Univercidad de Sevilla,*Sevilla, 1998.

Cologna D., *I risultati dell'analisi qualitativa sul campo, in Comune di Milano, I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano,* Franco-Angeli, Milano, 2003b, pp. 29-43.

Collectivo Ioe, *Mujer, Inmigración y Trabajo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Secretaría General de Asuntos Sociales,* Instituto de Migra, Madrid, 2001.

Collettivo IOE, *Inmigrantes. Nuevos ciudadano. Hacia una España plural e intercultural?*, CECA, 2008.

Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M., *Statistica per la ricerca sociale,* Il Mulino, Bologna, 2001°-

Cotesta V., *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale,* Laterza, Roma-Bari, 2002.

De Augustinis U., Ferrajolo S., Genovese F., Rosi E., San Giorgio M.R., *La nuova legge sull'immigrazione. Commento alla L.n.189 del 30 luglio 2002 e al d.c. n.195 del 9 settembre 2002,* Giuffrè, Milano, 2003.

Defensor del pueblo, *La escolarizaciòn del alumnado de origen immigrante en España. Anàlisis descriptivo y estudio empirico,* Officina Defensor del Pueblo Madrid, 2003.

D'Ignazi P., *Ragazzi migranti. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica,* Franco-Angeli, Milano, 2008.

Dal Lago A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale,* Feltrinelli, Milano, 2004.

Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese,* il Mulino, Bologna, 2009.

Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare,* La Nuova Italia, Firenze, 1997.

Diamond J., *Armi, acciaio e malattie,* Einaudi, Milano, 1997.

Di Franco G., *L'analisi multivariata nelle scienze sociali: modelli log-lineari e variabili catagoriali*, Carocci, Roma, 2003.

Ducoli,B., *La conservación de la identidad cultural de los inmigrantes*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 1998.

Erikson E. H., *I cicli della vita*, Armando, Roma, 1984.

Erikson E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1977.

Essomba M.A., (a cura di), *Construir la escuela intercultural Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad etnica y cultural*, Barcellona, GRAO, 1999.

Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Milano, 1998.

Fabietti U., *Memoria etnica*, Meltemi, Roma, 1999.

Favaro G., Napoli M., (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano, 2004.

Ferrarotti F., *Manuale di sociologia*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

Giorgetti M., Massaro D., *Ricerca e percorsi di analisi dati con SPSS*, Mondadori, Milano, 2007.

Ferrarotti F, *La convivenza delle culture*, Dedalo, Bari, 2003.

Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000.

Fiorucci M., (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma, 2004.

Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000.

Fiorucci M., (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma, 2004.

Fiorucci M., (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco-Angeli, Milano, 2008.

Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2008*, Idos, Roma, 2009.

Fravega E. Queirolo Palmas L., (a cura di), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nella scuola delle migrazioni*, Carocci, Roma, 2003.

Fucecchi A., Nanni A., *Identità plurali. Un viaggio alla scoperta dell'io che cambia*, EMI, Bologna, 2004.

Fondazione Giovanni Agnelli, Gruppo di Coordinamento per la Demografia – SIS, *Generazioni, famiglie, migrazioni. Pensando all'Italia di domani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2006.

Garelli F., Palmonari A., Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006.

Gadji M., *Kelefa, la prova del pozzo*, Edizioni dell'Arco- Marna, Milano, 2003.

Gilardoni G., *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Giorgetti M., Massaro D., *Ricerca e percorsi di analisi dati con SPSS*, Mondadori, Milano, 2007.

Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Milano, 2001.

Giusti M., *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione culturale aa ciielo aperto*, UTET, Novara, 2008.

Garcia M., *Jo no so rasista, però… l'aprenentatge de la discriminaciò*, Barcelona, Intermòn-Oxfam, 2002.

Garcia. Castaño J., Moyano Pulido R. A., *Antropologia de la educacion. El estudio de a transmisión-adquisición de cultura*, Eudema, Madrid, 1994.

Garcia. Castaño J., Granados Martinez A., Pulido Moyano P., *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*, Universidad de Granada, Granada, 1999.

García Castaño F. J., Granados Martínez A., García-Cano T. M., *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*, Consejería de Educacin y Ciencia. Junta de Andalucía, Granada, 2000.

García Castaño F. J., Granados Martínez A., *La inmigración extranjera en Andalucía*, 2002 (651-685), Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía del CSIC.

García Castaño F. J., Granados Martínez A., *Multiculturalismo, etnoeducación y educación multicultural*, 2004, (35-45). Memorias del Primer foro de Etnoeducación Afrocolombiana. Bogota: Ministerio de Educación Nacional (Colombia).

Giusti M., *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*,UTET, Novara, 2008.

Gilardoni G., *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Glissant E., *Poetica del diverso*, Meltemi, Roma, 1998.

Gozzoli C., Regalia C., *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, il Mulino, Bologna, 2005,

Grinberg L., Grinberg R., *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Franco-Angeli, Milano, 1990.

Grinberg L., Grinberg R., *Identità e cambiamento*, Armando, Roma, 1992.

Grupo de Recerca en Educacio Moral, *El multiculturalism en el curriculum. El racisme*, Rosa Sensar, Barcellona, 1991.

ISMU, *Tredicesimo rapporto sulle migrazioni 2007*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Jordan J.A, *La educacion interculturtal, una respuesta a tempo*, Edicion de la Universidat Oberta de Catalunya, Barcellona, 2001.

Kureishi H, Il *Budda delle periferie*, Bompiani, Bologna, 1990.

Kafka F., *Il castello*, Newton Compton, Roma, 1991

Komla Ebri K., *Neyla. Un incontro, due mondi*, dell'Arco-Marna, Milano, 2002.

Komla-Ebri K., *Nuovi imbarazzantismi*, dell'Arco-Marna, Milano, 2004.

Komla-Ebri K., *La sposa degli dei*, dell'Arco-Marna, Milano, 2005.

Komla-Ebri K., Neyla, Editrice dell'Arco-Marna, Milano 2002.

Kureishi H, *Il budda delle periferie*, Bompiani, Bologna, 1990.

Labrador Fernández J., *Identidad e inmigración: un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*, Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Madrid, 2000.

Lapresta Rey C., *La identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán*, Tesis doctoral, Universitat de Lleida, Lleida, 2004.

Lucas J., *Globalización e identidades. Claves políticas y jurídicas*, Icaria, Barcellona, 2003.

Lòpez Sàenz M. C. Penas ibañes B., *Pardadojas de la interculturalidad. Filosofia, linguaje e discurso*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2008.

Maalouf A., l'*identità*, Bompiani, Milano, 2001.

Macioti M.I. Pugliese E., *l'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

Mancini T., *Psicologia dell'identità etnica*, Carocci, Roma, 2008.

Marchand J.J., *La letteratura dell'emigrazione. Gli scrittori di lingua italiana nel mondo*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 1991.

Marí Ytarte R., *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcellona, 2002.

Marqués M., *Palaudàrias J.M., Societas pluriculturals i educaciò: la interculturalitat com a resposta*, Universitat I Ajuntament de Girona, Girona, 2001.

Marradi A., *L'analisi monovariata*, Franco-Angeli, Milano, 1993.

Massot Lafon M., *Jóvenes entre culturas. La construccion de la identidad en contextos multiculturales*, Descleé De Brower, Bilbao, 2003.

Merino H, Asunción M., *Historia de los inmigrantes peruanos en España. Dinámicas de exclusión e inclusión en una Europa globalizada*, CSIC, Madrid, 2002.

Merino H., *Las migraciones internacionales*, Dastin Export, Madrid, 2006.

Mubiaby I., Scego I., *Quando nasci è una roulotte. Giovani figli di migranti si raccontano*, Terre di mezzo, Milano, 2007.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 2001.

Queirolo Palmas L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco-Angeli, Milano, 2006.

Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.

Pastore, *Dobbiamo temere le migrazioni?*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

Pompeo F., *Il mondo è poco. Un tragitto antropologico nell'intercultura*, Meltemi, Roma, 2003.

Portes A., *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Universiy of California, Los Angeles 2001.

Portes A., *L'assimilazione segmentaria: la nuova seconda generazione al passaggio all'età adulta*, Paper presentato al Convegno "Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni", Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 10/6/2003

Pujadas J.J., *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid. Edema, 1993.

Rapporto Idos, *Misurare l'integrazione: il caso dell'Italia. Indici territoriali di inserimento socio-lavorativo degli immigrati non comunitari*, Idos, Roma,2008.

Ricoeur P., *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna, 2004

Ruiz Garzòn, F., *De la primera a la segunda generación: Identidad, cultura y mundo de vida de los emigrantes españoles en Hamburgo, Alemania.* Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, 2000.

Ruiz Román C., *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España*, Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Malaga, 2004.

Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Sales A., Garcia R, *Programas de educaciòn intercultural*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1997.

Santarone D., *Multiculturalismo*, Palumbo, Roma, 2001.

Santarone D., *La mediazione letteraria*, Armando, Roma, 2005.

Santarone D., *Educare diversamente*, Armando, Roma, 2006.

Santos Fermino A., *Identità trans - culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Del Cerro, Pisa, 2008

Scidà G., *Ragionare di globalizzazione*, Franco-Angeli, Milano, 2003.

Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996.

Soriano Ayala E., *Identidad cultural y ciudadanìa intercultural. Su contesto educativ*o, La Muralla, Madrid, 2001.

Soriano Ayala E., *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*, Universidad de Almeria, Almeria, 2003.

Soriano E., (a cura di) *Recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la educacion intercultural*, Deputacion de Almerìa, Almerìa, 2004.

Soriano Ayala E., *La práctica educativa intercultural*, La Muralla, Madrid, 2004.

Soriano Ayala E., *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural,La interculturalidad como factor de calidad educativa*, La Muralla, Madrid, 2005.

Susi F. (a cura di), *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma, 1994.

Susi F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999.

Susi F., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995.

Sen A., *Lo sviluppo e la libertà*, Mondadori, Bologna, 2002.

Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Bologna, 2003.

Sen A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Stella G.A., *L'orda, quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano, 2003.

Simoni M., Zucca G., *Famiglie migranti. Primo rapporto nazionale sui processi d'integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia*, Franco-Angeli, Milano, 2007.

Studi interdisciplinari sulla famiglia, *La famiglia in una società multietnica*, Vita e Pensiero, Milano, 1997.

Taguieff P.A., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Cortina, Milano, 1999.

Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino, 1984.

Todorov T., *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Einaudi, Torino, 1991.

Tomba R., *Ci facciamo una storia?Adolescenti si raccontano: un percorso didattico sull'espressione di sé*, Boringhieri, Torino, 2003.

Tortolici B, *Appartenenza, paura, vergogna: l'io e l'altro antropologico*, Monolite, Roma, 2003.

Vallespir J., (a cura di), *L'educaciò intercultural a les Illes Balears*, Universitat de les Illes Balears, Palma, 2006

Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Franco-Angeli, Milano, 2006.

Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

Zanfrini L. e Asis M.M.B., *Orgoglio e pregiudizi. Una ricerca tra Filippine ed Italia sulla transizione dell'età attiva dei figli di emigrati e dei figli di immigrati*, Franco-Angeli, Milano, 2006.

Wieviorka M., *Lo spazio del razzismo*, il Saggiatore, Milano, 1993.

Wieviorka M., *Il razzismo*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

Articoli

AGUADO ODINA T., HERRAS RAMOS, M. *Mediación social intercultural en el ámbito socio educativo,* in "Revista de Trabajo Social", VI, Portularia, 2006, 3-12.

AGUADO ODINA T., *Investigación en educación intercultural*, in "Educatio Siglo XXI"**,** 2004, 22, 39-57.

ANSO, J., *El futuro de la migración internacional tras la Conferencia de El Cairo. Documentación Social*, in "Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplica*da"*, 97, 2005, 101-114.

BARTOLOMÉ PINA M., *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa,* in "Revista de Investigación Educativa", 2005, 15, 7-28.

BARTOLOMÉ PINA M., *La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio*, in "Revista de Educación", 2005, 307, 75-126.

BERNART M. *Las políticas sociales para inmigrantes y migrantes,* in "Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales"**,** 1998, Nº10.

CALABRIA CANO J. y MAS SOLER J., *Una propuesta intercultural*, in "Cuadernos de Pedagogía"**,** 1999, 210, 56-58.

DÍAZ-AGUADO M.J., *Educación, igualdad y diversidad, in* "Revista de debate político", 2000, 20, 52-53.

DÍAZ-AGUADO M.J., *Educar para la tolerancia*, in "Revista de debate político"**,** 2000, 43.

FEDERICO DE LA RUA, A, *Los espacios de la transnacionalidad. Una tipología de la integración relacional de los migrantes, in* "Araucaria"**,** 2004, 12, 129-149.

GARCÍA-CANO TORRICO M.,*Migration, Gender and Work: A Study of the Job Trajectories of Moroccan Immigrant Women in Spain,* in "Migration and Ethnic Relations"**,** *2005*, 43/44/, 125-144.

GARCÍA CASTAÑO F.J.; RUBIO GÓMEZ M. y BOUACHRA O., *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación,* in "Revista de Educación", 2008, 345, 23-60.

GARCÍA CASTAÑO F.J. GRANADOS MARTÍNEZ A. y RMARTÍNEZ CHICÓN R., *Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural,* in "Revista Portularia", 2006, 6, 13-27.

GARCÍA CASTAÑO F.J.; A. GRANADOS MARTÍNEZ y MARTÍNEZ CHICÓN R., *Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural,* in "Revista Portularia", 2006, 6, 13-27.

GARCÍA CASTAÑO F.J.; y BARRAGÁN RUIZ-MATAS C., *Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización,* in "Revista Portularia", 2004, 4, 123-142.

GARCÍA CASTAÑO F.J. y GRANADOS MARTÍNEZ A., *Inmigration, education et interculturalitat,* in "Migrance", 2002, 21, 182-198. [Idioma: Español]

GARCÍA CASTAÑO F.J. y BARRAGÁN RUÍZ-MATAS C., *Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate,* in "Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada", 2000, 121, 209-232.

GARCÍA CASTAÑO F.J., GRANADOS MARTÍNEZ A. y PULIDO MOYANO R., *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia* (15-46), in "Lecturas para educación intercultural", Madrid, 1999.

GUALDA CABALLERO E. y VÁZQUEZ AGUADO O., *Varias miradas sobre la inmigración en Huelva*, Aestuaria. Revista de investigación, 1996, 4, 59-70.

GUALDA CABALLERO E. y VÁZQUEZ AGUADO O., *Causas de las migraciones y comprensión de las mismas por parte de la población autócton,* in Revista de investigación**,** *1996,* 4, 71-79.

HERMOSILLA PILA J., *Movimientos migratorios actuales en el País Valenciano, in* "Cuadernos de Geografía", Universidad de Valencia**,** 2002, 57, 109-128.

YOUNG KIM D., *Beyond co-ethnic solidarity: Mexican and Ecuadorean employment in Korean-owned businesses in New York City,* in "Ethnic and Racial Studies"**,** 1999, 22, 3, 581-605.

PASPLANOVAlA, M., *Undocumented vs. Illegal Migrant. Towards Terminological Coherence,* in " Migraciones Internacionales"**,** 2008, 4, 3, S/P.

PORTES A.,GUARNIZO L.E. y LANDOL P., *The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field,* in "Ethnic and Racial Studies", 1999, 22, 2, 217-237.

PORTES A., ESCOBAR C., ARANA R. *Bridging the gap: transnational and ethnic organizations in the political incorporation of immigrants in the United States, in* "Ethnic and Racial Studies"**,** 2008, *31, 6, 1056 - 1090* .

PORTES A., *Conclusion: Towards a new world - the origins and effects of transnational activities,* in "Ethnic and Racial Studies", 1999, 22, 2, 463-477.

PORTES, A. y HAO L., *La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales sobre los logros educativos de la segunda generación, in* "Migraciones", 2005, 17, 7-44.

PORTES A., FERNàNDEZ KELLY P., HALLER W., *Segmented assimilation on the ground. The new second generation in early adulthood, in* "Ethnic and Racial Studies**"**, 2005, 28, 6, 1000-1040.

PORTES A. y RUMBAUT R.G., *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, ,in " Ethnic and Racial Studies", *2005*28, 6, 983-999.

PORTES A. y BÖRÖCZ J., *Inmigración contemporánea: perspectivas teóricas sobre sus determinantes y modos de acceso,* in "Alfoz", 2006, 91-92, 20-34.

RELAñO A. M., Soriano R. M., *La vivencia del idioma en mujeres migrantes. Mexicanas en Estados Unidos y marroquíes en España,* in "Migraciones Internacionales", 2006, 3, 4, S/N.

RODRIGUEZ, D., Inmigración y mestizaje hoy.Formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de inmigrantes en Cataluña, in "Migraciones", 2004, 16, 77-120.

SALA G., *Perfil educativo y laboral de los nuevos y viejos migrantes regionales censados en Argentina y Brasil, ,in* "Migraciones Internacionales", *2008*4, 4, S/P.

SOLANO, F., *Inmigración latinoamericana a Puerto Rico (1800/1898). In* "Revista de Indias", LII, 923-957.

SORIANO AYALA, E., *Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la Comarca del Poniente Almeriense, in* "Revista de Investigación Educativa"*, 2005,* 15, 43-67.

SORIANO MIRAS R. M., *Autopercepción subjetiva de la inmigración: la mujer marroquí.* OFRIM, in "Boletín de la Oficina Regional para la Inmigración (suplementos)"**,** giugno 2001, 145.

Soriano-NUñEZ, R., *Book review: Latinos and the New Immigrant Church.* in "International Migration Review", 2007, 41, 2, 547 - 548.

TORRES, M., *No hay que ser tolerante con los intolerantes.* in "Mugak", 1999, 8, 20.

Dizionari di riferimento

Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e di scieze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.

Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G., *Dizionario di politica*, TEA, Milano, 1997.

Fabietti U., Remotti F. (a cura di), *Dizionario di antropologia*, Zanichelli, Bologna, 1997.

Gallino L., *Dizionario di sociologia*, TEA, Milano, 1997.

Seymour-Smith C., *Dizionario di antropologia*, Sansoni, Firenze, 1991.

Siti internet di Riferimento

www.elghibli.provincia.bologna.it
Sito della rivista on-line di letteratura della migrazione *El Ghibli.*

www.comune.torino.it/cultura/intercultura/rivista/2004-02/rivistaf1.htm
Sito della rivista on-line di letteratura della migrazione *Tam Tam.*

www.migranews.it
Sito della rivista on-line di letteratura della migrazione *Migra.*

www.eksetra.net
Sito dell'associazione Eks&Tra.

www.istruzione.it
Sito in cui è possibile trovare il rapporto del MIUR (ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) riguardante "gli alunni stranieri nella scuola italiana".

www.film.recensioni.it
Sito in cui è possibile trovare le interviste ai registi e le recensioni dei film consultati.

www.fimup.leonardo.it
Sito in cui è possibile trovare le locandine dei film.

www.tuttoperinternet.it
Sito in cui è possibile trovare le locandine dei film.

www.cies.it
Cies (Centro informazione ed educazione allo viluppo). Immigrazione, cooperazione allo sviluppo, intercultura, sensibilizzazione e cooperazione sono i temi che caratterizzano il sito dell'Ong Cies.

www.amnesty.it
Sito ufficiale della sezione italiana di *Amnesty International*.

www.arci,it/solidarieta/neroenonsolo
Sito dell'Arci dedicato alle problematiche della società multiculturale

Allegato

Indice Allegato

- Questionario p. 290
- Tabelle di frequenza relative alle domande del questionario……p. 298
- Griglie utilizzate nelle interviste focalizzate p. 337
- Profilo degli intervistati p. 339

■ Questionario

Sezione prima. Rapporto con la scuola

1.1 Ti piace andare a scuola? No Poco Sufficientemente Molto 1.2 Cosa ti piace maggiormente della scuola? I compagni di classi I professori Le materie Acquisire delle conoscenze Attività varie (sport, visite guidate, ecc.) Altro Non mi piace nulla della scuola 1.3 Con quale voto sei uscito dalla scuola media? Sufficiente Buono Discreto Ottimo 1.4 Hai scelto la scuola superiore seguendo prevalentemente i consigli: Dei tuoi genitori Di un insegnante Degli amici Di un parente Hai scelto autonomamente 1.5 Qual è il motivo prevalente che ti ha portato a scegliere la scuola che frequenti: Per il tipo di materie Perché offre buone possibilità di lavoro Perché è facilmente raggiungibile Perché la frequentava mio fratello /sorella Perché la frequentano i miei amici Altro Non so 1.6 Nell'ultima pagella la media dei voti che ha preso in tutte le materie è NC 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1.7 Indica qual è l'area nella quale ha maggiori difficoltà: Materie letterarie Materie scientifiche Materie tecniche Materie linguistiche Materie pratiche 1.8 Indica qual è l'area nella quale riesci meglio: Materie letterarie Materie scientifiche Materie tecniche Materie linguistiche Materie pratiche	1.9 Sei soddisfatto dell'indirizzo scolastico che hai preso? Non sono soddisfatto Sono poco soddisfatto Sono sufficientemente soddisfatto Sono molto soddisfatto 1.10 Se potessi tornare indietro, quale indirizzo sceglieresti? Liceo Istituto tecnico Istituto professionale Altro Non mi iscriverei a nessun tipo di scuola superiore 1.11 Hai mai ripetuto un anno scolastico No Si, un anno Si, due anni Si, più di tre anni 1.12Durante la scuola superiore hai cambiato indirizzo scolastico: No Si, ero iscritto al liceo Si, ero iscritto ad un istituto professionale Si, ero iscritto ad un istituto Tecnico Si, ero iscritto all'ex magistrale Si, altro 1.13 La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato le seguenti attività? (metti la crocetta vicino alle attività organizzate dalla tua scuola) Attività di sostegno per gli studenti di origine straniera Laboratori pomeridiani di lingua italiana per gli studenti di origine straniera Incontri con mediatori culturali 1.14 Dopo la scuola cosa vorresti fare? Continuare gli studi Trovare un lavoro Fare un corso professionalizzante Lavorare e studiare Non ho ancora deciso 1.15 Ti sei mai sentito discriminato dagli insegnanti in quanto figlio di immigrati? Mai Raramente Qualche volta Spesso

1.16 Ti sei mai sentito discriminato dai compagni di classe in quanto figlio di immigrati? Mai raramente qualche volta spesso 1.17 Come ti autodefinisci Italiano In base al paese di origine (ad esempio albanese, marocchino, cinese) Italo-paese di origine (italiano-brasiliano, italiano-rumeno) Cosmopolita (cittadino del mondo) Altro (indicare) _____ 1.18 I compagni di classe italiani, nella maggior parte dei casi, come ti definiscono? Italiano In base al paese di origine (ad esempio albanese, marocchino, cinese) Italo-paese di origine (italiano-brasiliano, italiano-rumeno) Cosmopolita (cittadino del mondo) Altro (indicare) _____ 1.19 In futuro vorresti? Restare in Italia Tornare al paese di origine Vivere in un altro paese Vivere in diversi paesi (giramondo) Non so	1.20 Hai mai subito atti di razzismo? Mai Raramente Qualche volta Spesso 1.21 In caso di necessità abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nello svolgimento dei compiti Madre Padre Fratelli/sorella Altri familiari Compagni di scuola Amici Insegnanti della tua scuola Insegnanti privati Altri adulti Non posso contare su nessuno 1.22 I tuoi genitori si interessano al tuo rendimento scolastico: Non si interessano a fatto Si interessano periodicamente Si interessano costantemente Si interessano in modo oppressivo

Sezione seconda. Informazioni sui genitori

2.1 Titoli di studio di tuo padre (corrispettivo) Licenza elementare Licenza media Diploma Laurea 2.2Titolodi studio di tua madre (corrispettivo) Licenza elementare Licenza media Diploma Laurea 2.3 A casa tuo padre parla principalmente: Nella lingua del suo paese di provenienza In italiano Parla in entrambe le lingue Parla una terza lingua 2.4 A casa tua madre parla principalmente: Nella lingua del suo paese di provenienza In italiano Parla in entrambe le lingue Parla una terza lingua 2.5 Tua madre frequenta nel tempo libero principalmente? Connazionali Persone appartenenti ad altri gruppi etnici Italiani Non ha amici 2.6 Tuo padre frequenta nel tempo libero principalmente? Connazionali Persone appartenenti ad altri gruppi etnici Italiani Non ha amici 2.7 Ti capita mai di litigare con i tuoi genitori per dei comportamenti considerati troppo italiani: Mai Raramente Qualche volta Spesso 2.8 I tuoi genitori pensano in futuro di: Restare in Italia Tornare nel loro paese di origine Trasferirsi in un altro stato Non so	2.9 Condizione lavorativa del padre Occupato in modo stabile Occupato in modo non stabile Lavoro occasionale Disoccupato in cerca di lavoro Disoccupato stabile Pensionato Casalingo Rendita fissa Altra posizione 2.10 Attività lavorativa di tuo padre (rispondere solo se lavora) **Lavoratore dipendente, come:** Dirigente, carriera direttiva Impiegato Insegnante Tecnico/capo operaio Operaio specializzato e qualificato Altro lavoro dipendente (usciere, guardiano, commesso) Lavoratore a domicilio Mediatore culturale Militare **<u>Oppure</u>, in contro proprio** Imprenditore Libero professionista Commerciante Artigiano Coltivatore diretto Altro tipo di lavoro in proprio Coadiuvante (aiuto nella ditta familiare) 2.11 Condizione lavorativa della madre Occupata in modo stabile Occupata in modo non stabile Lavora occasionale Disoccupata in cerca di lavoro Disoccupata stabile Pensionata Casalinga Rendita fissa Altra posizione

2.12 Attività lavorativa di tuo padre (rispondere solo se lavora) **Lavoratore dipendente, come:** Dirigente, carriera direttiva Impiegata Insegnante Tecnico/capo operaio Operaia specializzata e qualificato Altro lavoro dipendente (usciere, guardiano, commesso) Lavoratrice a domicilio Mediatrice culturale Militare	**<u>Oppure</u>, in contro proprio** Imprenditrice Libero professionista Commerciante Artigiano Coltivatore diretto Altro tipo di lavoro in proprio Coadiuvante (aiuto nella ditta familiare)

Sezione terza. Amicizie e tempo extrascolastico

3.1 Per te “essere a casa” significa in una scala da 1 a 9:
Stare nel paese di origine dei tuoi genitori
□1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 □8 □9
Stare nella casa in cui vivi
□1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 □8 □9
Stare nella città in cui sei nato
□1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 □8 □9
Stare con le persone a cui vuoi bene
□1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 □8 □9
Stare in un posto in cui ti senti apprezzato, riconosciuto e stimato
□1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 □8 □9
Altro (indicare) _____
□1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 □8 □9

3.2 Navighi in Internet
□Mai □ Qualche volta □ Spesso□Tutti i giorni

3.3In casa si acquistano quotidiani?
□Mai □ Qualche volta □ Spesso□Tutti i giorni

3.4 Preferiresti avere un/a fidanzato/a
□Italiano/a
□Del tuo stesso paese di origine
□Il paese da cui proviene è indifferente
□Altro (indicare)_____

3.5 Ricevi abitualmente dei soldi dai tuoi genitori (paghetta)
□Mai
□Qualche volta
□Spesso, ma non regolarmente
□Regolarmente (una volta a settimana o al mese)

3.6 Qual è il luogo che frequenti maggiormente quando esci con i tuoi amici
□ Luoghi di culto
□ Pub/birreria/bar
□ Casa di amici
□ Associazioni culturali
□ Stazione
□ Luoghi di incontro del quartiere (piazze, parchi, eccetera □
□ Centri commerciali
□ Altro (indicare)_____

3.7 Qual è il secondo luogo che frequenti maggiormente quando esci con i tuoi amici
□Luoghi di culto
□Pub/birreria/bar
□Casa di amici
□Associazioni culturali
□Stazione

3.8 Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?
□Mai □Raramente □ Qualche volta □ Spesso

3.9 Ti capita di sentire gli amici rimasti nel paese di origine?
□Mai □Raramente □ Qualche volta □ Spesso

3.10 Nel tempo libero frequenti principalmente
□Connazionali
□Persone appartenenti ad altri gruppi etnici
□Italiani
□Non ha amici

3.11 Se hai un problema qual è la prima persona a cui ti rivoli?
□Tua madre
□Tuo padre
□Fratelli/sorelle
□Un parente
□Fidanzato/a
□Un amico italiano
□Un amico di origine straniera
□ un insegnante
□Non ti confidi con nessuno, ti fidi solo di te stesso
□Altro

3.12 Aiuti la tua famiglia nell’attività lavorativa (negozio, ristorante, eccetera) (se la risposta è negativa, passa alla domanda 6.9)?
□Si
□No
□La mia famiglia non ha un’attività lavorativa autonoma

3.13 Con quale frequenza aiuti la tua famiglia?
□Ogni giorno
□Più di una volta a settimana
□Una volta al mese
□Raramente

3.14 Nel tempo libero lavori (escluso il lavoro svolto in attività familiari) (se la risposta è no, passa alla domanda 6.12)?
□Si
□No

3.15 Con quale frequenza lavori?
□Ogni giorno
□Più di una volta a settimana
□Una volta al mese
□Occasionalmente

Amicizie Luoghi di incontro del quartiere (piazze, parchi, eccetera) Centri commerciali Altro (indicare)_____ 3.17 Di quanto disponi in media per le tue spese settimanali Fino a 20 euro Da 21 a 30 Da 31 a 50 Da 51 a 100 Da 101 a 200 Oltre 200 euro 3.18 In casa ci sono libri a disposizione oltre a quelli scolastici? Non ci sono Pochi (fino a 20) Abbastanza (fino a 100) Molto (oltre a 100)	3.16 Che tipo di lavoro svolgi? _____ 3.19 Nell'ultimo anno la tua famiglia è andata a vedere spettacoli teatrali, musicali e/o mostre d'arte: Mai Si, raramente Si, qualche volta Si, spesso 3,20 In futuro vorresti? Restare in Italia Tornare al paese di origine Vivere in un altro paese Vivere in diversi paesi (giramondo) Non so

Sezione quarta. Conoscenze linguistiche

4.1 Quando un insegnante spiega la lezione hai dei problemi a capire il linguaggio che usa: Capisco solo alcune parole Non capisco tutte le parole, ma comprendo il senso generale del discorso Comprendo quasi tutto ciò che dice Comprendo tutto ciò che dice 4.2 Parli il dialetto romano Non parlo il dialetto romano So dire qualche frase Lo parlo discretamente Lo parlo molto bene 4.3 La tua conoscenza della lingua "scritta" materna è? Inesistente/pessima Mediocre Sufficiente Buona Ottima 4.4 La tua conoscenza della lingua "scritta" paterna è? Inesistente/pessima Mediocre Sufficiente Buona Ottima 4.5 Quando tuo madre parla nella sua lingua materna (se hai più di una lingua materna prendi in esame quella che parla più frequentemente)? Non comprendo nulla di quello che dice Comprendo qualche parola Comprendo quasi tutto ciò che dice Comprendo tutto ciò che dice 4.10 Con quale lingua ti trovi in generale più "a tuo agio"? L'italiano La lingua materna La lingua paterna La lingua dei tuoi genitori Una terza lingua	4.6 Quando tuo padre parla nella sua lingua materna (se hai più di una lingua materna prendi in esame quella che parla più frequentemente)? Non comprendo nulla di quello che dice Comprendo qualche parola Comprendo quasi tutto ciò che dice Comprendo tutto ciò che dice 4.7 Sai parlare la lingua del paese di provenienza di tua madre (se ha più di una lingua materna prendi in esame quella che parla più frequentemente)? Non so parlare in questa lingua So dire solo qualche frase La parlo discretamente La parlo molto bene 4.9 Sai parlare la lingua del paese di provenienza di tuo padre (se ha più di una lingua materna prendi in esame quella che parla più frequentemente)? Non so parlare in questa lingua So dire solo qualche frase La parlo discretamente La parlo molto bene 4.9 A casa parli principalmente: La lingua di provenienza del paese di tua madre La lingua di provenienza del paese di tuo padre La lingua dei tuoi genitori (i tuoi genitori hanno in comune la stessa lingua materna) In italiano Parli indifferentemente entrambe le lingue Parli una terza lingua

Sezione quinta. Informazioni anagrafiche

5.1 Sesso: □M □F 5.2 Età: □14 □15 □16 □17 □18 □19 □20 □21 □22 □Più di 22 anni 5.3 Luogo di nascita: 5.4 Luogo di nascita paterno; 5.5 Luogo di nascita materno: 5.7 Quale anno scolastico frequenti: □Il primo anno delle scuole superiori; □Il secondo anno delle scuole superiori; □Il terzo anno delle scuole superiori; □Il quarto anno delle scuole superiori; □Il quinto anno delle scuole superiori; 5.8 Quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia? □Sono nato in Italia □Da 0 a 3 anni □Da 3 a 6 anni □Da 6 a 11 anni □Più di 11 anni	5.9 Torni al tuo paese di origine? □Mai □Raramente □Qualche volta □Spesso 5.10 Da quando vivi in Italia, qual è stato il periodo di tempo più lungo che hai trascorso nel tuo paese di origine? Indicare i mesi _____ 5.11 Rispetto alla religione ti consideri (se non sei credente passa alla domanda 5.13)? □Credente praticante □Semplicemente credente □Indifferente □Non credente □Altro 5.12 Se sei credente, qual è la tua religione □Cattolica □Ortodossa □Islamica □Induista □Altro (indicare) _____ 5.13 La casa in cui vivi è □In affitto □Di proprietà □Altro

■ Tabelle di frequenza relative alle domande del questionario

Prima sezione. Rapporto con la scuola

Tipologia di istituto

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Liceo	109	31,7	31,7	31,7
	Istituto professionale	89	25,9	25,9	57,6
	Istituto tecnico	140	40,7	40,7	98,3
	Istituto d'arte	6	1,7	1,7	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Cosa ti piace maggiormente della scuola?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Compagni di classe	131	38,1	38,1	38,1
	Professori	7	2,0	2,0	40,1
	Materie	34	9,9	9,9	50,0
	Acquisire nuove conoscenze	106	30,8	30,8	80,8
	Attività varie	41	11,9	11,9	92,7
	Altro	16	4,7	4,7	97,4
	Non mi piace nulla	8	2,3	2,3	99,7
	Risposta mancante	1	,3	,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Con quale voto sei uscito dalla scuola media?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Sufficiente	87	25,3	25,3	25,3
	Buono	109	31,7	31,7	57,0
	Distinto	84	24,4	24,4	81,4
	Ottimo	61	17,7	17,7	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Ti piace andare a scuola

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	No	16	4,7	4,7	4,7
	Poco	56	16,3	16,3	20,9
	Sufficiente	209	60,8	60,8	81,7
	Molto	63	18,3	18,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Perché hai scelto questa scuola?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Materie	99	28,8	28,9	28,9
	Buone possibilità di lavoro	143	41,6	41,7	70,6
	Facilmente raggiungibile	19	5,5	5,5	76,1
	La frequentava mio fratello	9	2,6	2,6	78,7
	La frequentano i miei amici	20	5,8	5,8	84,5
	Altro	42	12,2	12,2	96,8
	Non lo so	9	2,6	2,6	99,4
	Risposta mancante	2	,6	,6	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Totale		344	100,0		

Hai scelto la scuola seguendo prevalentemente i consigli:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Genitori	84	24,4	24,4	24,4
	Insegnante	20	5,8	5,8	30,2
	Amici	31	9,0	9,0	39,2
	Parenti	11	3,2	3,2	42,4
	Autonomamente	197	57,3	57,3	99,7
	Risposta mancante	1	,3	,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Nell'ultima pagella la media dei voti che hai preso in tutte le materie è:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	N.C.	3	,9	,9	,9
	1	1	,3	,3	1,2
	2	2	,6	,6	1,7
	3	3	,9	,9	2,6
	4	11	3,2	3,2	5,8
	5	52	15,1	15,2	21,0
	6	131	38,1	38,2	59,2
	7	109	31,7	31,8	91,0
	8	21	6,1	6,1	97,1
	9	3	,9	,9	98,0
	10	1	,3	,3	98,3
	Risposta mancante	6	1,7	1,7	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Pagella

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Gravemente insufficiente/insufficiente	72	20,9	21,0	21,0
	sufficiente	132	38,4	38,5	59,5
	Buono/ottimo	133	38,7	38,8	98,3
	Risposta mancante	6	1,7	1,7	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Indica qual è l'area nella quale hai maggiori difficoltà:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Materie letterarie	122	35,5	35,6	35,6
	Materie scientifiche	92	26,7	26,8	62,4
	Materie tecniche	33	9,6	9,6	72,0
	Materie artistiche	14	4,1	4,1	76,1
	Materie linguistiche	63	18,3	18,4	94,5
	Materie pratiche	14	4,1	4,1	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Sei soddisfatto dell'indirizzo scolastico che hai preso?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non sono soddisfatto	16	4,7	4,7	4,7
	Sono poco soddisfatto	69	20,1	20,1	24,7
	Sono sufficientemente soddisfatto	177	51,5	51,5	76,2
	Sono molto soddisfatto	82	23,8	23,8	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Se potessi tornare indietro, quale indirizzo sceglieresti?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Liceo	125	36,3	36,3	36,3
	Istituto tecnico	68	19,8	19,8	56,1
	Istituto professionale	60	17,4	17,4	73,5
	Altro	67	19,5	19,5	93,0
	Non mi iscriverei a nessuna scuola	23	6,7	6,7	99,7
	Risposta mancante	1	,3	,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Hai mai ripetuto un anno scolastico

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	No	262	76,2	76,2	76,2
	1 anno	71	20,6	20,6	96,8
	2 anni	8	2,3	2,3	99,1
	3 anni	2	,6	,6	99,7
	Più di 3 anni	1	,3	,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Durante la scuola superiore hai cambiato indirizzo scolastico

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	No	293	85,2	85,2	85,2
	Iscritto al liceo	27	7,8	7,8	93,0
	Iscritto ad un istituto professionale	4	1,2	1,2	94,2
	Iscritto ad un istituto tecnico	5	1,5	1,5	95,6
	Iscritto ad un istituto ex magistrale	1	,3	,3	95,9
	Iscritto ad altro	13	3,8	3,8	99,7
	Risposta mancante	1	,3	,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato attività di sostegno per gli studenti di origine straniera

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Si	152	44,2	44,2	44,2
	No	192	55,8	55,8	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

La tua scuola nell'ultimo anno ha organizzato incontri con mediatori culturali

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Si	43	12,5	12,5	12,5
	No	301	87,5	87,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Dopo la scuola cosa vorresti fare:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Continuare gli studi	92	26,7	26,7	26,7
	Fare un corso professionalizzante	16	4,7	4,7	31,4
	Trovare un lavoro	72	20,9	20,9	52,3
	Lavorare e studiare	111	32,3	32,3	84,6
	Non ho ancora deciso	53	15,4	15,4	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Ti sei mai sentito/a discriminato/a dagli insegnanti in quanto figlio di immigrati?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	211	61,3	61,3	61,3
	Raramente	65	18,9	18,9	80,2
	Qualche volta	50	14,5	14,5	94,8
	Spesso	16	4,7	4,7	99,4
	Risposta mancante	2	,6	,6	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Ti sei mai sentito/a discriminato/a dai compagni di classe in quanto figlio di immigrati?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	157	45,6	45,6	45,6
	Raramente	71	20,6	20,6	66,3
	Qualche volta	88	25,6	25,6	91,9
	Spesso	28	8,1	8,1	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Come ti autodefinisci

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiano	32	9,3	9,3	9,3
	In base al paese di origine	159	46,2	46,2	55,5
	Italo-paese di origine	84	24,4	24,4	79,9
	Cosmopolita	60	17,4	17,4	97,4
	Altro	5	1,5	1,5	98,8
	Risposta mancante	4	1,2	1,2	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Come ti definiscono i tuoi compagni di classe

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiano	84	24,4	24,4	24,4
	In base al paese di origine	158	45,9	45,9	70,3
	Italo-paese di origine	67	19,5	19,5	89,8
	Cosmopolita	19	5,5	5,5	95,3
	Altro	9	2,6	2,6	98,0
	Risposta mancante	7	2,0	2,0	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

In futuro vorresti?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Restare in Italia	109	31,7	31,7	31,7
	Tornare al paese di origine	53	15,4	15,4	47,1
	Vivere in un altro paese	49	14,2	14,2	61,3
	Giramondo	65	18,9	18,9	80,2
	Non so	64	18,6	18,6	98,8
	Risposta mancante	4	1,2	1,2	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Hai mai subito atti di razzismo?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	194	56,4	56,6	56,6
	Raramente	84	24,4	24,5	81,0
	Qualche volta	47	13,7	13,7	94,8
	Spesso	13	3,8	3,8	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

In caso di necessità abitualmente a chi ti rivolgi per essere aiutato nello studio e nello svolgimento dei compiti

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Madre	30	8,7	8,7	8,7
	Padre	14	4,1	4,1	12,8
	Fratelli/sorelle maggiori	30	8,7	8,7	21,6
	Altri familiari	9	2,6	2,6	24,2
	Compagni di scuola	69	20,1	20,1	44,3
	Amici	80	23,3	23,3	67,6
	Insegnanti della scuola	18	5,2	5,2	72,9
	Insegnanti privati	21	6,1	6,1	79,0
	Altri adulti	11	3,2	3,2	82,2
	Non posso contare su nessuno	54	15,7	15,7	98,0
	Risposta mancante	7	2,0	2,0	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

I tuoi genitori si interessano al tuo rendimento scolastico

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non si interessano a fatto	12	3,5	3,5	3,5
	Si interessano periodicamente	109	31,7	31,7	35,2
	Si interessano costantemente	155	45,1	45,1	80,2
	Si interessano in modo oppressivo	56	16,3	16,3	96,5
	Risposta mancante	12	3,5	3,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Sezione Seconda. Informazioni sui genitori

Titolo di studio di tuo padre (corrispettivo)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Nessun titolo	15	4,4	4,4	4,4
	Licenza elementare	7	2,0	2,0	6,4
	Licenza media	59	17,2	17,2	23,5
	Diploma	172	50,0	50,0	73,5
	Laurea	78	22,7	22,7	96,2
	Risposta mancante	13	3,8	3,8	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Titolo di studio di tua madre (corrispettivo)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Nessun titolo	12	3,5	3,5	3,5
	Licenza elementare	9	2,6	2,6	6,1
	Licenza media	70	20,3	20,3	26,5
	Diploma	157	45,6	45,6	72,1
	Laurea	88	25,6	25,6	97,7
	Risposta mancante	8	2,3	2,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

A casa tuo padre parla principalmente

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	La lingua del paese di provenienza	137	39,8	39,9	39,9
	In italiano	47	13,7	13,7	53,6
	Parla in entrambe le lingue	128	37,2	37,3	91,0
	Parla una terza lingua	3	,9	,9	91,8
	Risposta mancante	28	8,1	8,2	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

A casa tua madre parla principalmente

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	La lingua del paese di provenienza	129	37,5	37,5	37,5
	In italiano	39	11,3	11,3	48,8
	Parla in entrambe le lingue	169	49,1	49,1	98,0
	Parla una terza lingua	1	,3	,3	98,3
	Risposta mancante	6	1,7	1,7	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Tua madre frequenta nel tempo libero principalmente?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Connazionali	190	55,2	55,6	55,6
	Persone appartenenti ad altri gruppi etnici	30	8,7	8,8	64,3
	Italiani	96	27,9	28,1	92,4
	Non ha amici	18	5,2	5,3	97,7
	Risposta mancante	8	2,3	2,3	100,0
	Totale	342	99,4	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	2	,6		
Totale		344	100,0		

Tuo padre frequenta nel tempo libero principalmente?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Connazionali	173	50,3	50,6	50,6
	Persone appartenenti ad altri gruppi etnici	26	7,6	7,6	58,2
	Italiani	97	28,2	28,4	86,5
	Non ha amici	14	4,1	4,1	90,6
	Risposta mancante	32	9,3	9,4	100,0
	Totale	342	99,4	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	2	,6		
Totale		344	100,0		

Ti capita mai di litigare con i tuoi genitori per dei tuoi comportamenti considerati da loro "troppo italiani"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	188	54,7	54,7	54,7
	Raramente	56	16,3	16,3	70,9
	Qualche volta	65	18,9	18,9	89,8
	Spesso	32	9,3	9,3	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

I tuoi genitori pensano in futuro di:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Restare in Italia	88	25,6	25,6	25,6
	Tornare nel loro paese di origine	168	48,8	48,8	74,4
	Trasferirsi in un altro stato	17	4,9	4,9	79,4
	Non so	68	19,8	19,8	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Condizione professionale di tuo padre

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Occupato in modo stabile	236	68,6	68,6	68,6
	Occupato in modo non stabile	20	5,8	5,8	74,4
	Lavoro occasionale	9	2,6	2,6	77,0
	Disoccupato in cerca di lavoro	1	,3	,3	77,3
	Disoccupato stabile	2	,6	,6	77,9
	Pensionato	8	2,3	2,3	80,2
	casalingo	4	1,2	1,2	81,4
	Rendita fissa	9	2,6	2,6	84,0
	Altra posizione	27	7,8	7,8	91,9
	Risposta mancante	28	8,1	8,1	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Attività lavorativa di tuo padre (rispondere solo se lavora)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Carriera direttiva	13	3,8	3,8	3,8
	Impiegato	55	16,0	16,0	19,8
	Insegnante	5	1,5	1,5	21,3
	Tecnico/capo operaio	23	6,7	6,7	28,0
	Operaio specializzato o qualificato	44	12,8	12,8	40,8
	Operaio comune/bracciante	32	9,3	9,3	50,1
	Altro lavoro dipendente	56	16,3	16,3	66,5
	Lavoro a domicilio	17	4,9	5,0	71,4
	Militare	2	,6	,6	72,0
	Imprenditore	11	3,2	3,2	75,2
	Libero professionista	16	4,7	4,7	79,9
	Commerciante	12	3,5	3,5	83,4
	Artigiano	1	,3	,3	83,7
	Coltivatore diretto	1	,3	,3	84,0
	Altro lavoro in proprio	9	2,6	2,6	86,6
	Coadiuvante (in una ditta famigliare)	1	,3	,3	86,9
	Risposta mancante	45	13,1	13,1	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Condizione professionale di tua madre

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Occupata in modo stabile	201	58,4	58,6	58,6
	Occupata in modo non stabile	30	8,7	8,7	67,3
	Lavoro occasionale	8	2,3	2,3	69,7
	Disoccupata in cerca di lavoro	5	1,5	1,5	71,1
	Disoccupata stabile	2	,6	,6	71,7
	Pensionato	2	,6	,6	72,3
	Casalinga	60	17,4	17,5	89,8
	Studentessa	1	,3	,3	90,1
	Rendita fissa	8	2,3	2,3	92,4
	Altra posizione	15	4,4	4,4	96,8
	Risposta mancante	11	3,2	3,2	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Attività lavorativa di tua madre (rispondere solo se lavora)

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Carriera direttiva	8	2,3	2,3	2,3
	Impiegata	48	14,0	14,0	16,3
	Insegnante	5	1,5	1,5	17,7
	Operaio specializzato o qualificato	12	3,5	3,5	21,2
	Operaio comune/bracciante	14	4,1	4,1	25,3
	Altro lavoro dipendente	49	14,2	14,2	39,5
	Lavoro a domicilio	89	25,9	25,9	65,4
	Mediatrice culturale	6	1,7	1,7	67,2
	Imprenditrice	4	1,2	1,2	68,3
	Libero professionista	7	2,0	2,0	70,3
	Commerciante	12	3,5	3,5	73,8
	Altro lavoro in proprio	9	2,6	2,6	76,5
	Coadiuvante (in una ditta famigliare)	1	,3	,3	76,7
	Risposta mancante	80	23,3	23,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Sezione terza. Amicizia e tempo extrascolastico

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare nel paese di origine dei tuoi genitori"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	31	9,0	9,0	9,0
	2	17	4,9	4,9	14,0
	3	14	4,1	4,1	18,0
	4	23	6,7	6,7	24,7
	5	64	18,6	18,6	43,3
	6	37	10,8	10,8	54,1
	7	41	11,9	11,9	66,0
	8	32	9,3	9,3	75,3
	9	72	20,9	20,9	96,2
	Risposta mancante	13	3,8	3,8	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare nella città in cui vivi"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	0	1	,3	,3	,3
	1	12	3,5	3,5	3,8
	2	8	2,3	2,3	6,1
	3	10	2,9	2,9	9,0
	4	19	5,5	5,5	14,5
	5	41	11,9	11,9	26,5
	6	54	15,7	15,7	42,2
	7	61	17,7	17,7	59,9
	8	55	16,0	16,0	75,9
	9	70	20,3	20,3	96,2
	Risposta mancante	13	3,8	3,8	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare nella città in cui sei nato"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	22	6,4	6,4	6,4
	2	11	3,2	3,2	9,6
	3	13	3,8	3,8	13,4
	4	25	7,3	7,3	20,6
	5	41	11,9	11,9	32,6
	6	28	8,1	8,1	40,7
	7	49	14,2	14,2	54,9
	8	41	11,9	11,9	66,9
	9	103	29,9	29,9	96,8
	Risposta mancante	11	3,2	3,2	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare con le persone acui vuoi bene"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	3	,9	,9	,9
	2	3	,9	,9	1,7
	3	6	1,7	1,7	3,5
	4	5	1,5	1,5	4,9
	5	10	2,9	2,9	7,8
	6	25	7,3	7,3	15,1
	7	24	7,0	7,0	22,1
	8	68	19,8	19,8	41,9
	9	185	53,8	53,8	95,6
	Risposta mancante	15	4,4	4,4	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Per te "essere a casa" significa in una scala da 1 a 9 "stare in un posto in cui ti senti apprezzato, riconosciuto, stimato"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	1	6	1,7	1,7	1,7
	2	2	,6	,6	2,3
	3	5	1,5	1,5	3,8
	4	8	2,3	2,3	6,1
	5	14	4,1	4,1	10,2
	6	30	8,7	8,7	18,9
	7	43	12,5	12,5	31,4
	8	62	18,0	18,0	49,4
	9	159	46,2	46,2	95,6
	Risposta mancante	15	4,4	4,4	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Navighi in internet

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	14	4,1	4,1	4,1
	Qualche volta	80	23,3	23,3	27,3
	Spesso	117	34,0	34,0	61,3
	Tutti i giorni	124	36,0	36,0	97,4
	Risposta mancante	9	2,6	2,6	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

In casa si acquistano quotidiani

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	59	17,2	17,2	17,2
	Qualche volta	150	43,6	43,6	60,8
	Spesso	83	24,1	24,1	84,9
	Tutti i giorni	47	13,7	13,7	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Preferiresti avere un fidanzato/a

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiano/a	53	15,4	15,4	15,4
	Del tuo paese di origine	82	23,8	23,8	39,2
	Il paese da cui provieni è indifferente	186	54,1	54,1	93,3
	Altro	17	4,9	4,9	98,3
	Risposta mancante	6	1,7	1,7	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Ricevi abitualmente dei soldi dai tuoi genitori

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	30	8,7	8,7	8,7
	Qualche volta	85	24,7	24,7	33,4
	Spesso, ma non regolarmente	118	34,3	34,3	67,7
	Regolarmente	109	31,7	31,7	99,4
	Risposta mancante	2	,6	,6	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Qual è il luogo che frequenti maggiormente quando esci con i tuoi amici

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Luoghi di culto	5	1,5	1,5	1,5
	Pub/Birreria/Bar	64	18,6	18,6	20,1
	Casa di amici	61	17,7	17,7	37,8
	Stazione	12	3,5	3,5	41,3
	Luoghi di incontro del quartiere (piazze, parchi, eccetera)	129	37,5	37,5	78,8
	Centri commerciali	39	11,3	11,3	90,1
	Associazioni culturali	2	,6	,6	90,7
	Altro	27	7,8	7,8	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Qual è il secondo luogo che frequenti maggiormente quando esci con i tuoi amici

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Luoghi di culto	7	2,0	2,0	2,0
	Pub/Birreria/Bar	45	13,1	13,1	15,1
	Casa di amici	75	21,8	21,8	36,9
	Stazione	10	2,9	2,9	39,8
	Luoghi di incontro del quartiere (piazze, parchi, eccetera)	72	20,9	20,9	60,8
	Centri commerciali	74	21,5	21,5	82,3
	Associazioni culturali	5	1,5	1,5	83,7
	Altro	38	11,0	11,0	94,8
	Risposta mancante	18	5,2	5,2	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Frequenti i tuoi compagni di scuola italiani nel tempo libero?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	53	15,4	15,4	15,4
	Raramente	76	22,1	22,1	37,5
	Qualche volta	130	37,8	37,8	75,3
	Spesso	81	23,5	23,5	98,8
	Risposta mancante	4	1,2	1,2	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Ti capita di sentire gli amici rimasti nel paese di origine?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	87	25,3	25,3	25,3
	Raramente	76	22,1	22,1	47,4
	Qualche volta	111	32,3	32,3	79,7
	Spesso	65	18,9	18,9	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Nel tempo libero frequenti principalmente

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Connazionali	111	32,3	32,3	32,3
	Persone appartenenti ad altri gruppi etnici	46	13,4	13,4	45,6
	Italiani	167	48,5	48,5	94,2
	Non ho amici	10	2,9	2,9	97,1
	Risposta mancante	10	2,9	2,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Se hai un problema qual è la prima persona a cui ti rivolgi'

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Madre	104	30,2	30,2	30,2
	Padre	16	4,7	4,7	34,9
	Parente	9	2,6	2,6	37,5
	Fratello/sorella	36	10,5	10,5	48,0
	Fidanzato/a	33	9,6	9,6	57,6
	Amico italiano	53	15,4	15,4	73,0
	Amico di origine straniera	25	7,3	7,3	80,2
	Insegnante	4	1,2	1,2	81,4
	Non ti confidi con nessuno	42	12,2	12,2	93,6
	Altro	19	5,5	5,5	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Aiuti la tua famiglia nell'attività lavorativa

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Si	93	27,0	27,0	27,0
	No	138	40,1	40,1	67,2
	La mia famiglia non ha un'attività lavorativa autonoma	101	29,4	29,4	96,5
	Risposta mancante	12	3,5	3,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Con quale frequenza aiuti la tua famiglia?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Ogni giorno	38	11,0	11,0	11,0
	Più di una volta a settimana	45	13,1	13,1	24,1
	Una volta al mese	9	2,6	2,6	26,7
	Raramente	25	7,3	7,3	34,0
	Risposta mancante	227	66,0	66,0	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Nel tempo libero lavori?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Si	73	21,2	21,2	21,2
	No	266	77,3	77,3	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Con quale frequenza lavori?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Ogni giorno	9	2,6	2,6	2,6
	Più di una volta a settimana	33	9,6	9,6	12,2
	Una volta al mese	3	,9	,9	13,1
	Occasionalmente	33	9,6	9,6	22,7
	Risposta mancante	266	77,3	77,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Di quanto disponi in media per le tue spese settimanali

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Fino a 20 euro	141	41,0	41,0	41,0
	Da 21 a 30 euro	91	26,5	26,5	67,4
	Da 31 a 50 euro	58	16,9	16,9	84,3
	Da 51 a 100 euro	28	8,1	8,1	92,4
	Da 101 a 200 euro	3	,9	,9	93,3
	Oltre 200 euro	7	2,0	2,0	95,3
	Risposta mancante	16	4,7	4,7	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

In casa ci sono libri a disposizione oltre a quelli scolastici?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non ci sono	31	9,0	9,0	9,0
	Pochi (fino a 20)	124	36,0	36,2	45,2
	Abbastanza (fino a100)	126	36,6	36,7	81,9
	Molto (oltre a 100)	54	15,7	15,7	97,7
	Risposta mancante	8	2,3	2,3	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Nell'ultimo anno la tua famiglia è andata a vedere spettacoli teatrali, musicali e/o mostre d'arte:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	No, mai	163	47,4	47,5	47,5
	Si, raramente	93	27,0	27,1	74,6
	Si, qualche volta	63	18,3	18,4	93,0
	Si, spesso	17	4,9	5,0	98,0
	Risposta mancante	7	2,0	2,0	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

In futuro vorresti?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Restare in Italia	99	28,8	28,9	28,9
	Tornare al paese d'origine	54	15,7	15,7	44,6
	Vivere in un altro paese	49	14,2	14,3	58,9
	Giramondo	65	18,9	19,0	77,8
	Non so	69	20,1	20,1	98,0
	Risposta mancante	1	,3	,3	98,3
	Risposta mancante	6	1,7	1,7	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Sezione quarta. Conoscenze linguistiche

Quando un insegnante spiega una lezione hai problemi a capire il linguaggio che usa:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Capisco solo alcune parole	11	3,2	3,2	3,2
	Non capisco tutte le parole, ma comprendo il senso generale del discorso	32	9,3	9,3	12,5
	Comprendo quasi tutto quello che dice	116	33,7	33,7	46,2
	Comprendo tutto ciò che dice	183	53,2	53,2	99,4
	Risposta mancante	2	,6	,6	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Parli il dialetto romano:

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non parlo il dialetto romano	46	13,4	13,4	13,4
	So dire solo qualche frase	75	21,8	21,8	35,2
	Lo parlo discretamente	114	33,1	33,1	68,3
	Lo parlo molto bene	106	30,8	30,8	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

La tua conoscenza della lingua "scritta" materna è?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Inesistente/pessima	28	8,1	8,1	8,1
	Mediocre	41	11,9	11,9	20,1
	Sufficiente	84	24,4	24,4	44,5
	Buona	104	30,2	30,2	74,7
	Ottima	83	24,1	24,1	98,8
	Risposta mancante	4	1,2	1,2	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

La tua conoscenza della lingua "scritta" paterna è?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Inesistente/pessima	26	7,6	7,6	7,6
	Mediocre	42	12,2	12,2	19,8
	Sufficiente	71	20,6	20,6	40,4
	Buona	113	32,8	32,8	73,3
	Ottima	84	24,4	24,4	97,7
	Risposta mancante	8	2,3	2,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Quando tua madre parla nella lingua materna?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non comprendo nulla di quello che dice	2	,6	,6	,6
	Comprendo qualche parola	24	7,0	7,0	7,6
	Comprendo quasi tutto ciò che dice	60	17,4	17,4	25,0
	Comprendo tutto ciò che dice	250	72,7	72,7	97,7
	Risposta mancante	8	2,3	2,3	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Quando tuo padre parla nella lingua materna?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non comprendo nulla di quello che dice	5	1,5	1,5	1,5
	Comprendo qualche parola	16	4,7	4,7	6,1
	Comprendo quasi tutto ciò che dice	63	18,3	18,4	24,5
	Comprendo tutto ciò che dice	237	68,9	69,1	93,6
	Risposta mancante	22	6,4	6,4	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Sai parlare la lingua del paese di provenienza di tua madre?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Non so parlare in questa lingua	10	2,9	2,9	2,9
	So dire solo alcune frasi	27	7,8	7,8	10,8
	La parlo discretamente	78	22,7	22,7	33,4
	La parlo molto bene	220	64,0	64,0	97,4
	Risposta mancante	9	2,6	2,6	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Con quale lingua ti trovi in generale "più a tuo agio"

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiano	190	55,2	55,4	55,4
	Lingua materna	24	7,0	7,0	62,4
	Lingua paterna	2	,6	,6	63,0
	La lingua dei tuoi genitori	113	32,8	32,9	95,9
	Una terza lingua	7	2,0	2,0	98,0
	Risposta mancante	7	2,0	2,0	100,0
	Totale	343	99,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	1	,3		
Totale		344	100,0		

Sezione quinta. Informazioni anagrafiche

Sesso

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Maschile	186	54,1	54,1	54,1
	Femminile	155	45,1	45,1	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Età

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	14 anni	27	7,8	7,8	7,8
	15 anni	48	14,0	14,0	21,8
	16 anni	84	24,4	24,4	46,2
	17 anni	72	20,9	20,9	67,2
	18 anni	57	16,6	16,6	83,7
	19 anni	34	9,9	9,9	93,6
	20 anni	13	3,8	3,8	97,4
	21 anni	5	1,5	1,5	98,8
	più di 21 anni	1	,3	,3	99,1
	risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Paese di nascita

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italia	73	21,2	21,2	21,2
	America del Nord/Comunità Europea (esclusa Romania)	1	,3	,3	21,5
	America Centrale	12	3,5	3,5	25,0
	America del Sud	52	15,1	15,1	40,1
	Asia	31	9,0	9,0	49,1
	Africa	12	3,5	3,5	52,6
	Europa dell'Est	147	42,7	42,7	95,3
	Risposta mancante	16	4,7	4,7	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Quale anno scolastico frequenti

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Primo anno	129	37,5	37,5	37,5
	Secondo anno	74	21,5	21,5	59,0
	Terzo anno	54	15,7	15,7	74,7
	Quarto anno	54	15,7	15,7	90,4
	Quinto anno	30	8,7	8,7	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Sono nato/a in Italia	67	19,5	19,5	19,5
	Da 0 a 3 anni	26	7,6	7,6	27,0
	Da 3 a 6 anni	23	6,7	6,7	33,7
	Da 6 a 11 anni	80	23,3	23,3	57,0
	Più di 11 anni	145	42,2	42,2	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Torni al tuo paese di origine?

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Mai	51	14,8	14,8	14,8
	Raramente	86	25,0	25,0	39,8
	Qualche volta	133	38,7	38,7	78,5
	Spesso	71	20,6	20,6	99,1
	Risposta mancante	3	,9	,9	100,0
	Totale	344	100,0	100,0	

Con quale lingua ti trovi a tuo agio

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiano	190	55,2	56,5	56,5
	Lingua del paese d'origine	137	39,8	40,8	97,3
	Terza lingua	2	,6	,6	97,9
	Risposta mancante	7	2,0	2,1	100,0
	Totale	336	97,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	8	2,3		
Totale		344	100,0		

Rispetto alla religione ti consideri

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Credente praticante	90	26,2	26,3	26,3
	Semplicemente credente	167	48,5	48,8	75,1
	Indifferente	41	11,9	12,0	87,1
	Non credente	32	9,3	9,4	96,5
	Altro	7	2,0	2,0	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	342	99,4	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	2	,6		
Totale		344	100,0		

Se sei credente, qual è la tua religione

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Cattolica	160	46,5	51,9	51,9
	Ortodossa	88	25,6	28,6	80,5
	Islamica	18	5,2	5,8	86,4
	Induista	2	,6	,6	87,0
	Altro	35	10,2	11,4	98,4
	Risposta mancante	5	1,5	1,6	100,0
	Totale	308	89,5	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	36	10,5		
Totale		344	100,0		

La casa in cui vivi è

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	In affitto	205	59,6	59,9	59,9
	Di proprietà	106	30,8	31,0	90,9
	Altro	26	7,6	7,6	98,5
	Risposta mancante	5	1,5	1,5	100,0
	Totale	342	99,4	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	2	,6		
Totale		344	100,0		

Indice socio culturale

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Basso	149	43,3	48,7	48,7
	Medio	118	34,3	38,6	87,3
	Alto	39	11,3	12,7	100,0
	Totale	306	89,0	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	38	11,0		
Totale		344	100,0		

Indice appartenenza

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Italiani	6	1,7	2,4	2,4
	in base al paese di origine	117	34,0	46,4	48,8
	cosmopolita/doppia appartenenza	129	37,5	51,2	100,0
	Totale	252	73,3	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	92	26,7		
Totale		344	100,0		

Indice clima scolastico

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Clima scolastico negativo	179	52,0	69,6	69,6
	Clima scolastico positivo	78	22,7	30,4	100,0
	Totale	257	74,7	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	87	25,3		
Totale		344	100,0		

Indice Integrazione Sociale

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	Integrazione Bassa	78	22,7	52,0	52,0
	Integrazione Alta	72	20,9	48,0	100,0
	Totale	150	43,6	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	194	56,4		
Totale		344	100,0		

■ Griglie utilizzate nelle interviste focalizzate

GRIGLIA INTERVISTA-STUDENTI:

- informazioni anagrafiche;
- percorso formativo;
- motivi per cui si è scelto di frequentare l'attuale scuola;
- rapporto con gli insegnanti;
- rapporto genitori-insegnanti;
- rapporto con i compagni di scuola;
- risultati scolastici;
- eventuali difficoltà incontrate;
- attività interculturali promosse dalla scuola;
- soddisfazione/insoddisfazione nei confronti dell'istituto prescelto;
- aspettative e progetti futuri;
- discriminazioni;
- identità (come si autodefiniscono)
- rapporto con la famiglia e con la comunità d'origine;
- rapporto con la società italiana;
- tempo libero;
- celta dei consumi culturali.

GRIGLIA INTERVISTA-INSEGNANTI:

- materia insegnata;
- formazione precedente;
- corsi di aggiornamento inerenti all'intercultura;
- richiesta di una formazione specifica per affrontare la didattica con gli studenti di origine straniera;
- eventuali modifiche del curriculum scolastico in prospettiva interculturale;
- iniziative interculturali messe in atto nell'ultimo anno;
- rapporto con gli studenti stranieri;
- profilo scolastico degli studenti di origine straniera;
- rendimento scolastico (confronto con gli autoctoni);

- eventuali motivi dell’insuccesso scolastico ;
- differenze di comportamento e votazione dovute presumibilmente alla nazionalità degli studenti stranieri;
- dinamiche che si instaurano all’interno del gruppo classe;
- prospettive e progetti futuri;
-rapporto con i genitori stranieri.

■ Pofilo degli intervistati

■ Studenti di origine straniera

Nominativo	Età	Genere	Istituto
Intervista n. 1	14 anni	Femminile	Liceo
Intervista n. 2	14 anni	Femminile	Liceo
Intervista n. 3	15 anni	Femminile	Liceo
Intervista n. 4	**16 anni**	**Femminile**	**Liceo**
Intervista n. 5	16 anni	Femminile	Liceo
Intervista n. 6	16 anni	Femminile	Liceo
Intervista n. 7	17 anni	Femminile	Liceo
Intervista n. 8	14 anni	Maschile	Liceo
Intervista n. 9	14 anni	Maschile	Liceo
Intervista n. 10	15 anni	Maschile	Liceo
Intervista n. 11	15 anni	Maschile	Liceo
Intervista n. 12	15 anni	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 13	15 anni	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 14	15 anni	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 15	17 anni	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 16	17 anni	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 17	18 anni	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 18	15 anni	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 19	16 anni	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 20	16 anni	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 21	16 anni	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 22	17 anni	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 23	19 anni	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 24	14 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 25	15 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 26	15 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 27	15 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 28	17 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 29	17 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 30	17 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 31	17 anni	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 32	14 anni	Maschile	I. Tecnico
Intervista n. 33	15 anni	Maschile	I. Tecnico
Intervista n. 34	18 anni	Maschile	I. Tecnico
Intervista n. 35	19 anni	Maschile	I. Tecnico

■ Insegnanti

Nominativo	Età	Materia insegnata	Genere	Istituto
Intervista n. 36	59 anni	Italiano	Femminile	Liceo
Intervista n. 37	54 anni	Italiano	Femminile	Liceo
Intervista n. 38	48 anni	Inglese	Femminile	Liceo
Intervista n. 39	57 anni	Italiano	Maschile	I. Professionale
Intervista n. 40	54 anni	Italiano	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 41	40 anni	Italiano	Femminile	I. Professionale
Intervista n. 42	41 anni	Italiano	Femminile	I. Tecnico
Intervista n. 43	38 anni	Matematica	Maschile	I. Tecnico

■ Esperti spagnoli di pedagogia interculturale

Nominativi	Campo di studio	Università di appartenenza
Teresa Pozo llorante	Metodologia della ricerca	Università di Granada
Javier Garcia Casta**ño**	Antropologia	Università di Granada
Maria Cano Torres	Antropologia	Università di Granada
Francisca Ruiz Garzon	Metodologia della ricerca	Università di Granada (sede Melilla)
Encarna Soriano Ayala	Pedagogia interculturale	Università di Almeria