Dipartimento di Scienze dell’Educazione
Dottorato di Ricerca in Pedagogia - XXII CICLO

TESI DOTTORALE

ADATTAMENTO PSICO-SOCIALE E INTEGRAZIONE SCOLASTICA
DEI BAMBINI IMMIGRATI DI SECONDA GENERAZIONE IN ETA’
SCOLARE

Docente-Tutor:
Prof.ssa Paola Peruchini

Dottoranda:
Maria Francesca Pacifico

Anno Accademico 2008-2009
“Quando arrivano ragazzi da Paesi lontani, la scuola può accoglierli con molta attenzione alla provenienza oppure li può accogliere con molta attenzione alla presenza. Sono due sfumature che, portate avanti, divergono molto. Queste due dimensioni possono essere accettabili entrambe come punto di partenza di un rapporto ed è importante che chi educa insegnando abbia una formazione e un allenamento per capire qual è l’avvio di una relazione significativa e costruttiva”. (Canevaro, 2000).
Abstract ................................................................. 7
Introduzione .......................................................... 8

PRIMA PARTE

CAPITOLO I - APPARTENENZE CULTURALI E IDENTITÀ ETNICA
1. Le prospettive di studio dell’identità etnica ................................................................. 14
   1.1. L’identità etnica secondo la psicologia sociale e la psicologia evolutiva .............. 14
   1.2. L’identità etnica secondo l’antropologia socio-culturale .................................... 16
2. Processi identitari e appartenenza etnica ..................................................................... 20
   2.1. Le componenti sociali e personali dell’identità etnica ....................................... 20
   2.2. L’identità etnica e il concetto di sé ........................................................................ 21
   2.3. Il significato emotivo attribuito alle appartenenze etnico-culturali ...................... 22
   2.4. I processi di identificazione etnica ........................................................................ 23
   2.5. Lo sviluppo dell’identità etnica .............................................................................. 24
3. Prospettiva psico-sociale dei processi identitari ............................................................ 27
   3.1. Teoria dell’identità sociale (SIT) ......................................................................... 27
   3.1.1. Strategie di affermazione, rafforzamento e difesa dell’identità etnica e sociale ... 28
   3.1.2. Discriminazione sociale e ripercussioni sulla stima di sé ................................ 29
   3.2. Teoria socio-cognitiva delle categorizzazioni del sé (SCT) .................................... 31
   3.2.1. Lo sviluppo degli atteggiamenti etnici e delle preferenze etniche (ingroup) .... 32
   3.2.2. Lo sviluppo del pregiudizio etnico in età evolutiva ......................................... 32
   3.2.3. Il pregiudizio e la consapevolezza etnica dei bambini ....................................... 36
4. Le relazioni tra gruppi ....................................................................................................... 40
   4.1. La teoria del contatto ......................................................................................... 41
   4.1.1. Le dimensioni contestuali del contatto ............................................................ 41
   4.1.2. Le dimensioni comportamentali del contatto ................................................. 42

CAPITOLO II - ADATTAMENTO PSICO-SOCIALE NELL’ESPÉRIENZA MIGRATORIA
Introduzione .................................................................................................................. 46
1. Acculturazione e benessere psico-sociale dei bambini immigrati di prima e seconda
   generazione ............................................................................................................... 46
   1.1. Benessere psicologico e autostima nei bambini immigrati .................................... 46
   1.2. Adattamento sociale e problemi comportamentali nei bambini immigrati ......... 51
   1.3. Adattamento scolastico, stili genitoriali e pratiche educative delle famiglie immigrate ......................................................................................................................... 52
2. Multietnicità e interazioni tra pari a scuola ................................................................. 53
   2.1. Relazioni sociali e amicali .................................................................................... 53
   2.2. Cooperative Learning ed effetti sulle relazioni interetniche a scuola .................... 56
CAPITOLO III - PEDAGOGIA INTERCULTURALE: INTEGRAZIONE SOCIALE E SCOLASTICA

Introduzione ..................................................................................................................... 63
1. La pedagogia interculturale come risposta educativa all’attuale società ................. 64
   1.1. La società multiculturale e la pedagogia interculturale ........................................ 64
   1.2. I significati operativi della pedagogia interculturale come “pedagogia dialogica e dell’incontro” ............................................................................................................. 72
   1.3. La didattica interculturale: dalla teoria alla prassi educativa ................................ 74
   1.3.1. Le metodologie didattico-educative interculturali ............................................. 77
   1.3.2. I percorsi didattico-educativi interculturali ....................................................... 82
   1.3.3. I progetti didattici di educazione interculturale a scuola .................................. 84
2. Identità e processi di integrazione nei percorsi migratori ............................................. 88
   2.1. L’esperienza migratoria: processi identitari nei bambini e adulti ....................... 88
   2.2. I bambini immigrati e percorsi d’integrazione ...................................................... 92
   2.3. I possibili scenari dell’integrazione: tipologie e ruoli della famiglia immigrata ... 96
3. Scuola e processi di integrazione .................................................................................. 99
   3.1. Società interculturale e concetto d’integrazione ..................................................... 99
   3.2. Integrazione e intercultura a partire da alcune parole-chiave: una preliminare definizione ...................................................................................................................... 103
   3.3. Modelli e proposte di integrazione nel contesto scolastico ................................. 106
   3.4. Pratiche di mediazione culturale a scuola ............................................................. 109
   3.5. La lettura dei percorsi d’integrazione a scuola: alcuni indicatori ......................... 113
   3.6. Uno strumento di osservazione dell’integrazione scolastica: il Quaderno .......... 116

CAPITOLO IV – L’INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEI BAMBINI IMMIGRATI E LA NORMATIVA MINISTERIALE NAZIONALE

Introduzione ..................................................................................................................... 120
1. L’educazione interculturale nei programmi scolastici ............................................... 121
   1.1. Orientamenti dell’attività educativa nelle scuola materne statali ......................... 121
   1.2. Programmi Didattici della scuola di base .............................................................. 125
   1.2.1. Programmi Didattici per la Scuola Primaria .................................................... 125
   1.2.2. Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione ...................................................................................................................... 128
2. L’educazione interculturale nelle circolari e nelle pronunze ministeriali dell’ultimo ventennio ................................................................. 132
   2.1. Circolare n. 301/1989 ........................................................................................... 132
   2.2. Circolare Ministeriale n°205/1990 ...................................................................... 135
   2.3. Pronuncia del CNPI su “L’educazione interculturale nella scuola” del 1992 ....... 140
   2.4. Circolare Ministeriale n°73/1994 ................................................................. 143
   2.5. Pronuncia del CNPI su “Educazione civica democrazia e diritti umani” del 1995 146
   2.6. Circolare Ministeriale n° 160/2001 ................................................................. 147
   2.7. Pronuncia del CNPI su “Problematiche interculturali” del 2005 ....................... 147
   2.8. Circolare Ministeriale n°24/2006 ................................................................. 151
   2.9. “La via italiana per la scuola e l’integrazione degli alunni stranieri” del 2007 .... 156
   2.10. Mozione “Cota” del 2008 .................................................................................. 162

APPENDICE

QUESTIONARIO SULL’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI IMMIGRATI
SECONDA PARTE
CAPITOLO V - LA RICERCA

Introduzione .......................................................................................................................... 175
1. Obiettivi .................................................................................................................................. 177
2. Metodo .................................................................................................................................... 179
  2.1 Partecipanti .......................................................................................................................... 179
  2.2. Strumenti ........................................................................................................................... 183
  2.2.1. Indicatori della capacità di adattamento sociale dei bambini immigrati e italiani 183
  2.2.2. Valutazione dell’autostima dei bambini immigrati e dei bambini italiani ............ 185
  2.2.3. Valutazione della qualità delle relazioni interpersonali dei bambini immigrati e italiani .......................................................... 186
  2.2.4. Valutazione delle dinamiche di gruppo all’interno dei gruppi-classe ....................... 188
  2.2.5. Valutazione delle amicizie interetniche all’interno dei gruppi-classe .................... 190
  2.2.6. L’identità etnica dei bambini immigrati e italiani ................................................. 190
  2.2.7. Questionario circa il grado d’integrazione socio-culturale dei bambini immigrati .......................................................... 192
3. Procedura ................................................................................................................................ 192
4. Analisi dei risultati .................................................................................................................. 195
  4.1. Scale di valutazione della Capacità di Adattamento Sociale in età evolutiva ............ 196
  4.2. Test di valutazione multidimensionale dell’Autostima .................................................. 199
  4.3. Test di valutazione delle Relazioni Interpersonali (TRI) .............................................. 201
  4.4. Amicizie interetniche ....................................................................................................... 206
  4.5. Status Sociometrico ......................................................................................................... 209
  4.5.1. Relazione tra Status Sociometrico e Adattamento Sociale ....................................... 210
  4.5.2 Relazione tra Status Sociometrico e Autostima ......................................................... 215
  4.5.3. Relazione tra Status Sociometrico e Relazioni Interpersonali ................................. 218
5. Identità Etnica e relativi precursori ....................................................................................... 220
  5.1. Identità Etnica ................................................................................................................... 220
  5.2. Preferenza di essere ......................................................................................................... 221
  5.3. Preferenze etniche ........................................................................................................... 222
  5.4. Atteggiamenti etnici ......................................................................................................... 229
6. Integrazione scolastica dei bambini immigrati ................................................................. 232
  6.1. Relazione tra l’integrazione scolastica dei bambini immigrati e la composizione etnica della classe .......................................................... 250
Conclusioni .................................................................................................................................. 260

CAPITOLO VI - LA RICERCA: APPRENDIMENTO COOPERATIVO IN CLASSI MULTICULTURALI

Introduzione .............................................................................................................................. 271
1. Obiettivi .................................................................................................................................... 272
2. Metodo .................................................................................................................................... 273
  2.1 Partecipanti .......................................................................................................................... 273
  2.2. Strumenti ................................................................................................................................ 275
  2.2.1. Indicatori della capacità di adattamento sociale dei bambini immigrati e italiani 275
  2.2.2. Valutazione dell’autostima dei bambini immigrati e dei bambini italiani ............ 276
  2.2.3. Valutazione della qualità delle relazioni interpersonali dei bambini immigrati e dei bambini italiani .......................................................... 276
  2.2.4. Valutazione delle dinamiche di gruppo all’interno dei gruppi-classe ....................... 276
  2.2.5. Valutazione delle amicizie interetniche all’interno dei gruppi-classe .................... 276
2.2.6. Valutazione delle condotte sociali positive all’interno dei gruppi di lavoro...... 276
3. Procedura ............................................................................................................................ 277
4. Intervento didattico-educativo .......................................................................................... 280
   4.1 Finalità dell’intervento didattico-educativo ............................................................... 283
      4.1.1. Finalità educative ................................................................................................. 283
      4.1.2. Finalità socio-affettive ......................................................................................... 283
      4.1.3. Finalità cognitive .................................................................................................. 284
   4.2. Struttura di ciascuna unità di apprendimento ............................................................. 284
5. Analisi dei risultati.............................................................................................................. 285
   5.1. Scale di valutazione della Capacità di Adattamento Sociale in età evolutiva ............. 285
   5.2. Test di valutazione multidimensionale dell’Autostima ............................................... 290
   5.3. Test delle Relazioni Interpersonali con i Maschi e le Femmine ................................ 297
   5.4. Nomine amicali ricevute ............................................................................................. 301
   5.5. Status Sociometrico .................................................................................................... 302
6. Analisi di alcuni casi.......................................................................................................... 304

APPENDICE
BIBLIOGRAFIA .......................................................................................................................... 338
Abstract
La presente ricerca consiste di due studi empirici, condotti in due scuole statali di Roma. Il primo, di carattere esplorativo, su un campione di 114 bambini frequentanti la classe quarta di scuola primaria, esamina l’adattamento psico-sociale, l’identità etnica, le preferenze e gli atteggiamenti etnici e l’integrazione scolastica dei bambini figli di immigrati, a confronto con i pari italiani - inseriti in classi dalla composizione etnica eterogenea. Il secondo studio verifica e valuta l’efficacia di un programma d’intervento, basato sul Cooperative Learning, nel favorire un buon adattamento psico-sociale e l’integrazione scolastica dei bambini immigrati, oltre che promuovere positive relazioni sociali tra i bambini immigrati e italiani. I risultati, ottenuti sia dai test di autovalutazione e dalle nomine sociometriche dei bambini, sia dai questionari di valutazione dei bambini italiani e immigrati somministrati alle insegnanti di classe, sono stati analizzati tramite la statistica descrittiva e inferenziale. I dati raccolti indicano differenze significative rispetto ai livelli di adattamento sociale e di autostima dei bambini immigrati e italiani: i bambini italiani presentano una maggiore aggressività fisico-verbale e instabilità emotiva dei bambini immigrati mentre i bambini immigrati mostrano una più bassa autostima corporea e interpersonale (in particolare le femmine immigrate). Al contrario la valutazione delle insegnanti ha messo in luce differenze significative tra i bambini immigrati e italiani rispetto al comportamento prosociale, all’aggressività e all’instabilità emotiva: i bambini italiani manifestano maggiori capacità prosociali dei bambini immigrati, e al tempo stesso risultano essere più aggressivi ed emotivamente più instabili dei bambini italiani. Secondo le insegnanti, i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da alunni immigrati sono fisicamente e verbalmente più aggressivi rispetto ai bambini inseriti in classi composte in prevalenza da alunni italiani.
Le analisi multivariate e i controlli post-hoc, condotti per i dati del pre-test e del post-test, hanno dimostrato un significativo incremento delle capacità prosociali e una significativa riduzione sia dell’aggressività fisico-verbale, sia dell’instabilità emotiva verificatasi nei bambini del gruppo sperimentale in seguito all’intervento didattico-educativo realizzato. Inoltre per il gruppo sperimentale sono stati rilevati miglioramenti, altrettanto significativi, sia dei livelli di autostima globale, scolastica, corporea, familiare e interpersonale, sia della qualità delle relazioni con i maschi e le femmine. Variazioni minime sono state riscontrate nell’adattamento sociale, nella varie aree dell’autostima e nelle relazioni interpersonali dei bambini del gruppo di controllo. Non sono stati riscontrati effetti maggiormente significativi dell’intervento a beneficio dei bambini immigrati. Infatti, il training cooperativo si è rivelato essere particolarmente efficace, indistintamente per tutti i bambini che vi hanno preso parte, i quali hanno tratto benefici maggiormente significativi sotto il profilo psicologico-adattivo. In conclusione questo resoconto di ricerca discute i risultati osservati in rapporto al quadro teorico-sperimentale concernente l’adattamento psicologico e l’integrazione sociale dei bambini immigrati.
Introduzione

Episodi di discriminazione, segregazione e “ghettizzazione” scolastica, relativi alla popolazione immigrata infantile (si pensi alle cosiddette “classi-ghetto” della scuola “Pisacane” di Roma), e numerose vicende di razzismo, se non persino di cronaca nera, relative alla popolazione immigrata adulta, vengono quotidianamente sottoposti all’attenzione dell’opinione pubblica dai mass-media e dai giornali. Negli ultimi anni il ritmo con cui vengono pubblicati sui quotidiani articoli in merito a questi argomenti continua ad aumentare.

La società e il sistema scolastico italiani stanno attraversando un momento cruciale, trovandosi entrambi investiti da profondi mutamenti di natura socio-culturale, organizzativa, professionale e istituzionale.

La crescente presenza degli alunni di nazionalità non italiana tra i banchi di scuola di ogni ordine e grado ha costituito e costituisce, tutt’oggi, uno dei maggiori cambiamenti al quale, negli ultimi decenni, la scuola italiana è stata chiamata a dare con consapevolezza e responsabilità una risposta efficace in termini di pari opportunità formative.

Dai dati stimati dal Dossier Statistico Immigrazione (XVIII Rapporto - Caritas Migrantes 2008) si evince che, a livello nazionale, il 34,7% degli alunni non italiani è nato in Italia e la percentuale di essi nei gradi scolastici più bassi, giunge a cifre più elevate del 41,1% nella scuola primaria e del 72,2% nella scuola dell’infanzia. Tra i diversi settori scolastici è proprio la scuola primaria ad avere la maggiore incidenza straniera con il 6,8% di alunni con cittadinanza non italiana all’interno della popolazione scolastica presente. Considerando le popolazioni scolastiche straniere separatamente da quelle complessive, si viene a constatare la maggiore concentrazione di alunni immigrati nei settori scolastici inferiori (la scuola primaria accoglie, da sola, il 38,1% della popolazione immigrata, a dispetto del 31,6% della popolazione scolastica complessiva).

Riferendoci al Lazio la distribuzione per ordini scolastici mostra che l’incidenza degli immigrati nelle classi del primo e del secondo ciclo soggetti ad obbligo scolastico raggiungono rispettivamente l’8,3% e l’8,2%, contro il 6,4% della scuola dell’infanzia.

A livello provinciale, Roma presenta il valore assoluto degli immigrati iscritti nella città, che risulta essere secondo alla sola provincia di Milano, con 45.684 rispetto a 53.387.

L’interesse per i processi identitari, per la salute mentale e il benessere psicologico dei bambini immigrati ha trovato ampia trattazione sia nella letteratura scientifica di carattere psicologico in merito all’identità etnica e all’adattamento psico-sociale dei minori immigrati, sia in quella di carattere pedagogico in merito al tema dell’inserimento scolastico e del successo formativo di questa particolare popolazione di bambini. Tuttavia le indagini svolte in Italia sono poche e mancano studi che comparano in modo sistematico le informazioni ricavate da diversi
strumenti di valutazione in merito all’adattamento sociale e scolastico dei bambini di origine immigrata, nati in Italia, e frequentanti la scuola primaria.
Una preliminare rassegna della letteratura relativa al tema dell’integrazione sociale, culturale e scolastica dei soggetti immigrati in età evolutiva e adulta, ha permesso di rintracciare i contributi teorici ed empirici più significativi che hanno individuato e spiegato gli aspetti identitari che risultano essere centrali nei vari campi del funzionamento psicologico generale di gran parte degli individui immigrati.
Gli studi psicologici, psichiatrici e sociologici hanno mostrato la portata problematica dell’emigrazione che accomuna sia i minori che ne sono più o meno direttamente protagonisti, sia coloro che la vivono in forma indiretta attraverso la propria storia familiare, mettendo particolarmente in luce gli effetti traumatici che permanono anche dopo il passaggio dalla prima alla seconda generazione. Gli autori hanno messo in risalto la condizione psicologica di crisi determinata dal vissuto migratorio negli adulti immigrati (L. Grinberg e R. Grinberg, 1989), definendo gli esiti dell’emigrazione in termini di separazione, sradicamento, di elaborazione del lutto e di rimodellamento identitario. In letteratura ricorrono, infatti, con una certa frequenza emblematiche espressioni quali “lacerazione” e “frattura” per meglio descrivere l’impatto destabilizzante del viaggio migratorio per i bambini sotto il profilo psicologico. L’evento migratorio non può, comunque, essere analizzato prescindendo dalla sua intrinseca multifattorialità, riferita a variabili oggettive di carattere familiare, socioculturale, linguistico ed economico, sia a variabili soggettive, relative al modo in cui il minore vive la realtà nel paese d’origine (Aluffi Pentini, 2002).
In ambito pedagogico gli studiosi hanno tracciato vari profili dei bambini immigrati, classificandoli sulla base del punto di vista giuridico e della cittadinanza non italiana (Favaro 2001) e hanno descritto le principali difficoltà incontrate dai bambini aventi diversi percorsi migratori, specificamente in riferimento ai bambini ricongiunti, rifugiati e nati in Italia (Favaro, 1998). E’ stato sottolineato come la migrazione comporti maggiori cambiamenti nello spazio corporeo, geografico, culturale, linguistico e familiare dei soggetti in età evolutiva (Favaro 1996). Inoltre i pedagogisti hanno definito il complesso processo d’integrazione secondo un’ottica multidimensionale che considera l’integrazione come un processo che sta ad indicare l’integrità del Sé e che richiede inevitabilmente una doverosa intenzionalità progettuale (Demetrio e Favaro 2002). Inoltre sono stati proposti alcuni indicatori in rapporto ai quali poter valutare la situazione d’integrazione scolastica propria di ciascun allievo immigrato (Favaro 2004; Favaro e Luatti, 2004).
In quest’ampio quadro teorico ha preso le mosse l’ambizioso progetto di ricerca di seguito illustrato. Si tratta di un lavoro empirico, caratterizzato da una certa rigorosità metodologica, e di carattere interdisciplinare, che si pone a cavallo tra la pedagogia interculturale, la psicologia sociale, la psicologia dello sviluppo e la psicologia dell’educazione. La consistente presenza degli alunni immigrati - ormai in larga parte nati in Italia - iscritti nei circoli didattici di Roma, ha costituito lo spunto iniziale di riflessione del presente lavoro.
L’interesse per il tema dell’integrazione scolastica degli alunni immigrati di seconda generazione è stato alimentato dalla consapevolezza dell’importanza, a livello educativo, delle innegabili necessità di:

- mettere a punto strumenti concettuali atti a comprendere la condizione psicologica e sociale di questi alunni;
- favorire, fin dai primi anni della formazione prescolare e scolare, il pieno e positivo processo di integrazione e di adattamento scolastico di tali bambini, riducendo così, per quanto possibile, il rischio di un’eventuale “dis-integrazione”;
- attivare precoci e preventivi programmi di intervento didattico-educativo volti alla promozione, nelle classi scolastiche multietniche, sia di adeguate abilità sociali e scolastiche, sia di positive relazioni sociali tra gli alunni italiani e immigrati;
- ragionare attentamente sulla formazione di classi scolastiche che presentino un’equa distribuzione dei bambini di diversa origine culturale.

La tematica affrontata risulta essere, pertanto, di rilevante interesse scientifico e applicativo per il contesto scolastico, oltre che di estrema attualità sul piano pedagogico.

L’obiettivo generale di questa ricerca è stato quello di indagare la delicata e complessa condizione psicologica dei bambini immigrati di seconda generazione che si trovano a crescere a partire da diversi riferimenti culturali (quelli della famiglia e quelli della scuola e società accogliente), soprattutto in un paese, come l’Italia, che a differenza di altri paesi europei, ha conosciuto in tempi più recenti il rapido incremento del fenomeno migratorio.

Le questioni dell’adattamento psicologico e sociale e dell’integrazione scolastica dei bambini di origine immigrata vengono quindi affrontate, in parallelo, alla questione della definizione della propria identità etnica in età scolare e al rapporto tra queste e la composizione etnica caratterizzante le classi scolastiche d’inserimento.

Infatti, nello specifico il lavoro ha descritto e analizzato l’adattamento psico-sociale e l’integrazione scolastica dei bambini immigrati di età scolare (a confronto con i bambini italiani) e gli aspetti ad essi correlati, come l’identità etnica, l’autostima, le relazioni interpersonali degli alunni con i genitori, con i coetanei e con gli insegnanti, i legami amicali con i compagni di classe, l’accettazione sociale da parte dei pari, in relazione anche alla composizione etnica dei gruppi-classe presi in esame.

La prospettiva scelta nel percorso progettuale della presente indagine costituisce, quindi, un tentativo di superare la condizione di disparità che sussiste tra lo spiccato interesse per gli aspetti psicologici e identitari dei minori immigrati in età adolescenziale e la scarsa attenzione dedicata alla fascia d’età scolare nel corso di molte ricerche elaborate nel nostro paese su questo tema.

Il progetto di ricerca presentato comprende due specifici studi empirico-conoscitivi e un programma di intervento didattico-educativo di integrazione degli alunni immigrati.

Il lavoro di presentazione della ricerca è suddiviso in 6 capitoli.

In particolare nel primo capitolo è trattato il tema dello sviluppo dell’identità etnica secondo la prospettiva teorica della psicologia sociale, della psicologia evolutiva e
dell’antropologia socio-culturale, con particolare attenzione alle teorie dell’identità sociale, della categorizzazione del sé e del contatto.

Nel secondo capitolo viene analizzata la questione dell’adattamento psicologico e sociale nell’esperienza migratoria dei bambini di età scolare, proponendo una rassegna degli studi sperimentali condotti a livello internazionale relativi all’autostima e alla qualità delle relazioni sociali e amicali dei bambini nativi e di origine immigrata, e agli effetti della composizione etnica dei gruppi-classe sulle amicizie inter-ethniche.

Nel terzo capitolo vengono descritti i principi-cardine del paradigma educativo interculturale e la sua portata innovativa sotto il profilo metodologico-didattico, mettendo in evidenza i processi di integrazione sociale e scolastica che si possono configurare per i minori immigrati di prima e seconda generazione e le rispettive famiglie. Nel capitolo quarto vengono sommariamente presentati i principi e i contenuti di carattere interculturale ravvisabili nelle linee programmatiche della normativa nazionale a livello di scuola dell’infanzia e primaria, ossia dei programmi scolastici, delle circolari e delle pronunce ministeriali che risalgono all’ultimo ventennio.

I capitoli successivi presentano minuziosamente i risultati degli studi empirici condotti.

Nel quinto capitolo, infatti, viene descritto un primo studio che ha avuto come obiettivo principale quello di valutare l’adattamento psico-sociale, l’integrazione scolastica e l’identità etnica di bambini immigrati di seconda generazione (nati in Italia) rispetto a bambini italiani in un campione di 114 bambini (di cui 68 immigrati e 54 italiani), aventi 9 anni di età, rispetto anche alla composizione della classe in termini di nazionalità prevalente degli alunni (italiana/immigrata). La rilevazione empirica dei dati ha avuto luogo in due scuole primarie statali di Roma, entrambe ubicate in zone periferiche della città, caratterizzate da una diversa presenza di alunni immigrati nella scuola primaria: una caratterizzata da una massiccia presenza di alunni di origine immigrata e l’altra, caratterizzata, invece, da una più modesta presenza di tali alunni. Tutti gli strumenti metodologici utilizzati presentano domande che si richiamano esplicitamente ad aree tematiche di interesse attinenti la ricerca.

Infatti nel corso dell’indagine sono stati adottati test e scale di valutazione somministrati a tutti i bambini, relativi sia all’adattamento psico-sociale e all’integrazione nella classe d’appartenenza (alle relazioni interpersonali e amicali con i pari), un’intervista strutturata impiegata per rilevare l’identità etnica, le preferenze etniche e gli atteggiamenti etnici dei bambini, e un questionario a risposta chiusa, somministrato alle insegnanti di classe, allo scopo di rilevare l’integrazione scolastica dei bambini immigrati in rapporto a specifici parametri (la conoscenza della lingua italiana, i riferimenti più o meno diretti al proprio background culturale, l’atteggiamento dell’alunno/a verso la scuola, il comportamento sociale dell’alunno/a verso la scuola, l’atteggiamento del gruppo-classe nei confronti dell’alunno/a e il tipo di relazione tra la scuola e i genitori dell’alunno/a immigrato/a in questione).
Infine nel sesto capitolo viene proposto un intervento didattico-educativo, incentrato sul *Cooperative Learning*, che si poggia sulle informazioni raccolte sui bambini che compongono le classi studiate (ciò, per meglio adeguarsi alle esigenze e alle caratteristiche proprie dei partecipanti). In quest’ultimo capitolo viene presentato dettagliatamente l’intervento didattico-educativo progettato, finalizzato a sostenere l’integrazione dei bambini immigrati, in quattro classi di quarta elementare (per un totale di 64 bambini, di cui 19 italiani e 45 immigrati). Il presupposto teorico del suddetto progetto didattico è stato costituito dalla teoria del contatto (Allport 1954) che applicata, in ambito scolastico, con il metodo dell’apprendimento cooperativo, organizzato in gruppi eterogenei per provenienza etnica, ha confermato i benefici effetti di un contatto rispondente a favorevoli condizioni (quali la conoscenza sufficientemente lunga, la condivisione di obiettivi comuni, lo status paritetico tra i gruppi e lo stile cooperativo, il sostegno sociale da parte dell’autorità istituzionale) sulle relazioni interpersonali, in particolare sulle amicizie inter-etniche e sul rendimento scolastico finale degli alunni immigrati. (Slavin 1985).

Inoltre, attraverso confronti pre-post effettuati su un gruppo sperimentale (composto da 34 bambini) e uno di controllo (composto da 30 bambini), sono stati sottoposti a verifica sperimentale gli effetti di tale intervento didattico-educativo sull’adattamento psico-sociale, sull’autostima, sull’accettazione sociale da parte dei pari e sulle relazioni amicali con i compagni di classe dei bambini italiani e immigrati partecipanti al training cooperativo. Notevole attenzione è stata dedicata alla verifica sperimentale dell’efficacia di un simile intervento sull’adattamento psico-sociale e sull’integrazione scolastica dei bambini immigrati.
PRIMA PARTE
1. Le prospettive di studio dell’identità etnica

Sempre più spesso si sente parlare di “identità etnica”, “etnia” o “etnicità”, nel momento in cui la nostra società globalizzata (o globalizzante?) porta dentro le nostre città, nelle scuole, nei condomini ecc. la realtà multietnica. Quando questi termini vengono usati nel parlare quotidiano o mediatico, essi sembrano rinviare a realtà dotate di “oggettività” per cui si dà quasi per scontato di conoscere ciò di cui si sta parlando, appunto.

In tale contesto, l’etnia appare come un insieme costituito da un certo numero di individui parlando una certa lingua, in possesso di certe tradizioni e abitanti uno stesso territorio. Egualmente, si identifica l’“etnicità” come se si trattasse di una rivendicazione di identità (l’identità etnica) che si origina in maniera quasi naturale dall’esistenza di queste stesse etnie (Fabietti, 2000).

1.1. L’identità etnica secondo la psicologia sociale e la psicologia evolutiva

La realtà di una società multietnica genera al suo interno dinamiche conflittuali a livello dei percorsi identitari individuali e intergroup, che riguardano l’affermazione e la rivendicazione pubblica delle diversità, così come la lotta per il loro riconoscimento.

La ricerca psicosociale ha individuato gli strumenti per analizzare le modalità con cui le minoranze etniche rielaborano in chiave identitaria le esperienze di migrazione in relazione alle dinamiche attivate dai contesti ospitanti che sono di affermazione, esaltazione o difesa delle proprie identità etnico-nazionali, nel più ampio contesto dell’operazionalizzazione del costrutto di identità etnica (Mancini, 2006).

Non è però possibile considerare l’identità etnica di ogni persona come il prodotto univocamente riconducibile a quella di un gruppo culturale o etnico-culturale le cui caratteristiche sarebbero costanti nel tempo, nettamente separate e distinguibili da quelle proprie di altri gruppi. È utile perciò operare innanzitutto una prima distinzione fra etnicità e identità etnica.

Secondo Pintus (2008), ad esempio, il concetto di etnicità indicherebbe una dimensione più oggettiva e descriverebbe il complesso delle caratteristiche attribuite (o imputate) all’appartenenza etnica che un individuo acquisisce per nascita ed educazione, a prescindere da scelte individuali. Ci si riferisce, cioè, a elementi come la provenienza geografica, i tratti somatici, la lingua di origine, le tradizioni culturali ecc.

Il concetto di identità etnico-culturale sarebbe, invece, riferibile ad una componente più soggettiva che comporta processo mediante il quale l’individuo acquisisce la consapevolezza di essere membro di un determinato gruppo insieme al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza. Non si tratta però di un’adesione passiva ma di una dinamica di sviluppo che richiede un posizionamento intenzionale di tipo psicologico. In tal senso, si può dire che l’identità etnica si basi sulla
convinzione soggettiva di aderire e condividere i sistemi di credenze, i valori, le tradizioni, i costumi di un certo gruppo o di una comunità ed anche l’idea e la rappresentazione di sé che ne deriva.

Secondo gli studi di psicologia sociale la definizione di sé in termini etnico-culturali avviene sulla base di processi di socializzazione etnica, ovvero, di percorsi evolutivi mediante i quali gli individui acquisiscono norme, valori, comportamenti, atteggiamenti del gruppo in cui sono inseriti ed iniziano a percepirsi e a classificarsi come suoi membri; solo successivamente, essi diventano consapevoli dell’esistenza di altri gruppi. Si tratta di percorsi che trovano la propria origine fin dalla prima infanzia e si sviluppano attraverso varie fasi, variamente identificate dagli studiosi, tra i quali si ricorda il modello trifasico di Phinney (1990). Nella prima fase, che coincide con l’infanzia, l’identità etnica non esaminata criticamente dai bambini che accettarebbero in modo sostanzialmente acritico la cultura espressa in ambito familiare o nel contesto di vita come un modello unico ed univoco. Con l’adolescenza si rileverebbe, invece, a un marcato interesse per la definizione di sé, e dunque anche della propria identità etnica e culturale. Il raggiungimento consapevole e unitario del senso della propria identità etnica inaugura la terza fase. Tali fasi non identificano però degli stadi universali e precostituiti, poiché lo sviluppo dell’identità etnica deve essere messo in relazione con le esperienze di socializzazione in famiglia e nella comunità e, più in generale, con le dinamiche di sviluppo stesse dell’individuo.

In un contesto puramente autoreferenziale l’individuo non sperimenta l’urgenza di una differenziazione che permetta una piena identificazione. Viceversa, in un contesto non solo xenofobo o semplicemente escludente ma anche puramente multietnico, un individuo si trova a riconoscere le proprie specificità: del resto, l’io esiste solo in relazione ad un tu, altrimenti non vi sarebbe motivo di individuarlo e definirlo. La questione semmai, va posta nei termini delle diverse dinamiche di identificazione e riconoscimento nel tuo di un altro io, o, viceversa, di tutto ciò che non è l’io (spesso in negativo), secondo dinamiche di ingroup/outgroup che si esplicano a livello individuale e/o collettivo. D’altra parte un individuo può anche non raggiungere a una piena consapevolezza di sé, o ancora può vivere in modo problematico e non risolto il tema dell’identità etnica, fallendo nel processo di identificazione/differenziazione: «although ethnic awareness is conceptualized as a cognitive component of one’s ethnic identity, it is inevitably connected with affective or evacuative aspects […] thus awareness is linked both to self-identification and to ethnic attitudes» (Phinney e Rotheram, 2005).

Il contesto socioculturale nel quale si esplicano le relazioni intersoggettive, gioca perciò un ruolo importante nello sviluppo dell’identità etnica degli individui.

In tale contesto, Mancini ha analizzato i processi di definizione dell’identità multiculturale secondo differenti livelli (Mancini, 2006), ovvero: il livello intraindividuale determinante la ristrutturazione delle componenti etnico-culturali dell’identità attraverso i processi cognitivi, affettivi e motivazionali; il livello posizionale determinante i cambiamenti relazionali tra gruppi migranti e ospitanti; il livello interpersonale determinante le connessioni tra cambiamenti identitari e la
comunità e cultura di appartenenza; il livello socioculturale determinante le conseguenze dovute all’impatto tra differenti sistemi culturali e valoriali, analizzando i fattori che possono entrare in gioco nel processo di negoziazione dell’identità etnica a seguito di un’esperienza immigratoria.

1.2. L’identità etnica secondo l’antropologia socio-culturale

Nell'antropologia della fine del XIX, quando si parlava di “etnia”, generalmente, si voleva identificare un raggruppamento umano distinto da altri in base a criteri razziali, linguistici e culturali. Questa sorta di definizione è stata rivista criticamente dall'antropologia contemporanea che ha spostato la propria attenzione sui processi attraverso i quali i gruppi umani percepiscono e rappresentano la propria diversità da altri gruppi umani, in termini di interazione storica, sociale e capacità di rappresentazione collettiva. L'etnia veniva per lo più concepita come un concetto che individua un gruppo sociale dai tratti omogenei, i cui membri condividono lingua, tradizioni, cultura, religione, stili di vita, antenati e, almeno in origine, abitano un medesimo territorio.

In tale ottica si conferiva una natura oggettiva al concetto di etnia: l'umanità appariva naturalmente divisa in un mosaico di culture ed etnie. In realtà, a partire da alcuni studi sociologici sul ruolo strumentale dell'etnicità che veniva fatto dalla rivendicazione di un'identità etnica, nelle grandi metropoli multietniche statunitensi\(^1\) e, da successivi studi antropologici\(^2\), nelle nuove città africane, gli studiosi hanno progressivamente messo in luce il carattere costruito dell'etnia. Secondo la celebre teoria dell'antropologo norvegese Fredrik Barth (1969), il confine etnico è prioritario rispetto al “contenuto” delle differenze etniche: «è il confine etnico che definisce il gruppo, e non il materiale culturale che esso racchiude» (Sacchi, 1990, p.389).

Le differenze etniche e culturali sono prodotte dall’élaborazione di un confine, reale (una recinzione, una barriera) o simbolico (l'uso di una lingua, un certo tipo di abbigliamento e alimentazione), e non viceversa. In tal senso, la divisione tra etnie serve a stabilire schemi di auto-/etero-identificazione socialmente significativi che crea delle frontiere semantiche, ovvero delle categorie tassonomiche che servono a definire sé stessi e gli altri, o meglio sé stessi in opposizione agli altri (Pastore, 2007). Gli individui, scopri Barth (1959) nelle sue ricerche sul campo in Medio Oriente, possono mutare nel corso della loro esistenza la propria identità etnica e, nonostante ciò, i confini etnici possono mantenere la loro solidità.

La riscoperta dei valori di appartenenza ad un gruppo etnico ha prodotto nelle scienze antropologico-sociali diversi approcci analitici, tra i tra i quali si ricordano qui il paradigma primordialista e quello costruttivista.

---

Con il termine "primordialismo"3 si identifica quella corrente interpretativa per la quale l'etnicità ed i fenomeni di lealtà etnica sono fenomeni "innati" che l'uomo si porta dietro da tempi remoti: un lascito di tempi primordiali di cui non viene messo in discussione né il carattere perenne né la permanenza immutata nel tempo. L'antropologo Clifford Geertz (1993) descrisse chiaramente le caratteristiche di un "attaccamento primordiale": «by a primordial attachment is meant one that stems from the "givens" [...] of social existence: immediate contiguity and kin connection mainly, but beyond them the giveness that stems from being born into a particular religious community, speaking a particular language, or even a dialect of a language, and following particular social practices. [...] for virtually every person, in every society, at almost all times, some attachments seem to flow more from a sense of natural - some would say spiritual - affinity than from social interaction» (Geertz, 1993, p.259-260). Secondo questa concezione, l'identità etnica è il risultato della somma di caratteristiche innate che ogni individuo condivide con gli altri membri del proprio gruppo fin dalla nascita, quando si appropria della storia e delle origini del gruppo. L'etnia diviene, allora, un "dato" storico-culturale ancorato ad un insieme di caratteri comuni (biologici, somatici, linguistici, ovvero la "somma" di più caratteri). Fin dalla nascita l'individuo viene "dotato" dal suo gruppo di una nazionalità, una lingua, una religione ed un sistema di valori. Isaacs (1975) riconosce una "costante", che risulta valida per qualsiasi gruppo etnico indipendentemente dalla cultura e dalle situazioni, ossia la funzione dell'identità etnica di "dotare" i membri del gruppo di senso di appartenenza e conseguentemente di auto-stima. L'identità così costruita non può venire negata o rifiutata dall'individuo: «It is an identity he might want to abandon, but it is the identity that no one can take away from him» (Isaacs, 1985, p.35). La continuità storica della comunità etnica diviene quindi un fattore determinante per l'identità personale. Questa concezione dell'identità etnica quale "dotazione" oggettiva che stabilisce e segna la vita dei membri di gruppi etnici comporta però la definizione "a priori" di quali siano le caratteristiche innate di un gruppo etnico. In questo tipo di analisi hanno maggior peso gli aspetti oggettivi che caratterizzano un'etnia. Ci si riferisce a quei requisiti osservabili e descrivibili in termini di contenuto in base ai quali viene definito un gruppo etnico (lingua, razza, storia, provenienza comune...) e che costituiscono dei criteri di identificazione prestabili che un individuo fin dalla nascita acquisisce e fa propri, e dai quali solo difficilmente può prescindere nel suo agire sociale quotidiano. L'elaborazione di definizioni che individuano in una o più caratteristiche comuni a tutti membri il "fulcro etnico" del gruppo, è un'operazione tipica di questo indirizzo: ciò rende l'etnia una categoria reale e sempre esistente nella storia dell'umanità. Secondo gli indirizzi essenzialista e primordialista si presuppone un determinismo culturale che prescinde dalla dimensione "situazionale" dell'identità: la struttura culturale di un dato gruppo modella le istituzioni e plasma lo stesso carattere degli individui. Conseguentemente anche i rapporti interetnici sono caratterizzati da una rigidità e una chiusura che influenzano a loro volta gli strumenti concettuali e

simbolicì della comunicazione. I processi di globalizzazione culturale, la maggiore permeabilità dei confini e l'aumento di appartenenze multiple, tendono di fatto ad affievolire "oggettivamente" i legami tradizionali, hanno in discussione questi approcci.

L'identità etnico-nazionale, non più intesa come un "dato" certo ed invariabile, è oggi individuata nello spazio di una "scelta culturale", come bene evidenzia Melucci: «I processi di sviluppo in rapida accelerazione hanno accentuato le differenziazioni e moltiplicato i canali di comunicazione (...) nel frattempo si sono allentati i vincoli istituzionali e le tradizionali strutture sociali non sono più in grado di assicurare la coesione dei gruppi. L'identità etnico-nazionale offre, come scelta culturale, una risposta a tali processi» (Melucci, 1993, p.170).

Un approccio che offre maggiori e più adeguati strumenti analitici per lo studio degli attuali fenomeni etnici è quello costruttivista e situazionista. Fermo restando che i due paradigmi qui osservati non sono da considerarsi antiteci: il paradigma costruttivista integra, come vedremo, quello primordialista apportandovi quegli elementi di dinamicità necessari al fine di abbandonare un determinismo culturale che non riesce a tener conto dei mutamenti nelle definizioni di appartenenza ed identità.


Il concetto di “credenza soggettiva” collega i singoli individui ad un dato gruppo, rinvenendo nella capacità rappresentativa del soggetto l’esistenza di un “guida” le cui origini vanno individuate in una radice comune e in un sentimento di comunità indipendentemente da reali criteri oggettivi di appartenenza (sangue, razza, lingua ecc.). In tale ambito, la credenza soggettiva diviene la caratteristica centrale di una comunità etnica ed un concetto fondamentale per un approccio che rifiuti ogni tipo di determinismo culturale per sottolineare invece l'aspetto dinamico del rapporto uomo-cultura, che si esplica soprattutto nel conferimento di significato, da parte degli individui e dei gruppi, alle azioni e al comportamento umano: «ritenendo che l'uomo è un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, credo che la cultura consista in queste reti e che perciò la loro analisi [...] sia anzitutto [...] una scienza interpretativa in cerca di significato» (Geertz, 1987, p.41). Nel momento in cui i membri di un gruppo etnico danno un significato alla loro appartenenza ad una data comunità, si auto-definiscono come gruppo e riorganizzano gli elementi "oggettivi" acquisiti al fine di orientare le proprie azioni. Utilizzare "criteri
soggettivi" per la definizione di gruppi etnici significa quindi, descrivere le interpretazioni che questi attribuiscono al mondo in cui vivono (Geertz, 1987). In campo antropologico l'autore che ha saputo tradurre questi concetti fondamentali in una teoria dinamica dei rapporti etnici è l'antropologo Frederik Barth (1969), che ha contribuito al superamento della concezione di gruppo etnico quale sistema sociale chiuso introducendo quella di etnicità come risultato dell'interazione sociale e dello scambio tra gruppi diversi. Barth parte dal presupposto teorico-metodologico che i gruppi etnici sono categorie nelle quali i membri si identificano auto-definendo la loro appartenenza e la loro identità ed organizzando il modo delle interazioni sociali. Le distinzioni etniche non dipendono da un'assenza di mobilità, contatti ed informazioni, ma comportano processi di esclusione ed incorporazione. Il criterio dell'autodefinizione o auto-categorizzazione si trova in un complesso rapporto di reciprocità con il processo di categorizzazione. È grazie all'interazione e al contatto con altri gruppi, quindi anche tramite un processo di "esclusione", che i membri possono sviluppare una coscienza della loro "differenza" e quindi identificarsi quali portatori di una data tradizione culturale.

Come sottolinea Daniele Conversi «i gruppi etnici si auto percepiscono come indipendenti ed autonomi, eppure è la loro stessa interdipendenza che ne fonda il progetto differenziante, dalla loro interazione nasce il significato stesso della differenziazione» (Conversi, 1987, p.77).

Il concetti di identità etnica e di gruppo etnico presuppongono, per Barth (1969), un comportamento ed un'azione sociale che definiscono l'appartenenza ad una data etnia. Secondo il suo approccio le caratteristiche che diventano rilevanti nell'azione interetnica non costituiscono la somma delle differenze "oggettive" tra appartenenti a diversi gruppi, bensì sono quelle che gli attori stessi considerano rilevanti: a seconda delle situazioni, alcune caratteristiche culturali possono venire utilizzate dagli attori come simboli ed emblemi di differenziazione, altre invece possono venire ignorate se non addirittura negate. Quindi, anche nel caso in cui le differenze culturali tra i membri di gruppi etnici diversi siano trascurabili o minime in termini "oggettivi", esse possono acquistare una grande rilevanza se vengono rinforzate e "istituzionalizzate" nel corso dell'interazione sociale tra i gruppi. Il bisogno di identificazione e di aggregazione degli individui non è quindi da intendersi come un bisogno "primordiale", bensì come un bisogno che scaturisce dalle stesse pratiche di interazione. Nella società contemporanea, caratterizzata da una forte frammentazione etnica e culturale, l'identità etnica viene a manifestarsi non tanto come un'identità che assume a proprio fondamento gli elementi di omogeneità con i soggetti del proprio mondo "chiuso in se stesso", quanto come un'identità che interpreta la realtà sulla base della "diversità" rispetto al mondo circostante. L'etnicità si rivela come una realtà simbolica costruita socialmente attraverso la quotidiana interazione tra soggetti portatori di diverse tradizioni e convenzioni culturali e comunicative e, utilizzando la definizione di Thomas Eriksen (1992), un allievo di Barth, essa si configura quale coscienza e comunicazione di differenze culturali ed è, quindi, il risultato del contatto e della comunicazione che avvengono lungo il "confine", concetto centrale nel paradigma teorico di Barth (1969). Casi etnografici e storici mostrano che l'identità
etnica è situazionale (la forza del senso di appartenenza a un'etnia è legata al contesto storico e politico) e relazionale (dipende cioè dalla relazione, spesso conflittuale, con altri gruppi e altre etnie) (Portera, 2000).

2. Processi identitari e appartenenza etnica

2.1. Le componenti sociali e personali dell'identità etnica

La nozione di etnia e le altre ad essa correlate sono il risultato di operazioni intellettuali antiche come il genere umano ma che si inscrivono di volta in volta, e in presenza di determinate convinzioni, in un rapporto di forza e dominazione esercitato da alcuni gruppi nei confronti di altri. L'etnia e l'etnicità non sono dunque dei termini meramente referenziali rispetto a delle realtà oggettive, dunque, ma delle vere e proprie costruzioni simboliche, prodotto di circostanze storiche, sociali e politiche determinate. La prova di ciò consiste nel fatto che, contrariamente a quanto spesso si crede, queste nozioni non indicano delle realtà statiche, date una volta per tutte: l'idea di etnicità, ad esempio, può avere un peso di volta in volta diverso nell'insieme delle rappresentazioni che un dato gruppo ha di sé e degli altri. La nozione di etnia e quelle ad esse correlate sono, come è stato osservato nelle pagine precedenti, costruiti culturali mediante i quali un gruppo produce una definizione del sé e/o dell'altro a livello individuale e collettivo. Si tratta di definizioni mediante cui questo gruppo si autoattribuisce una omogeneità interna e, contemporaneamente, una diversità rispetto ad altri, enfatizzando alcuni tratti idiosincratici del gruppo che, per questo stesso fatto, vengono considerati immutabili. Del resto, come rileva Fabietti (1995), l'identità etnica è sottoposta ad una continua ri-asserzione dei tratti ritenuti cruciali dell'"etnicità", di quei tratti cioè che fanno di un gruppo quello che è accanto e/o in opposizione ad altri. A volte però questi tratti possono anche cambiare col tempo e mutare così la percezione stessa che gli attori hanno dell'etnia, tanto della propria quanto delle altre. Accanto a una riasserzione delle caratteristiche etniche proprie e altrui, c'è dunque anche un processo di redefinizione di tali tratti che può corrispondere a un processo di "riaggiustamento/riaccomodamento" dell'identità in direzione di una ulteriore differenziazione da altre identità o di "fusione" con queste ultime. Come tutte le rappresentazioni collettive ed individuali, l'identità etnica assume una consistenza molto concreta per coloro che vi si riconoscono ed è il risultato di processi di etnicizzazione voluti o favoriti dall'esterno oppure dagli stessi gruppi che competono, in determinate circostanze sempre circoscritti sul piano storico, per l'accesso a determinate risorse, materiali o simboliche.
2.2. L’identità etnica e il concetto di sé

Tiziana Mancini (2006) considera le identità culturali come l’esito di un processo di “negoziazione” di significati e di valori che influenza anche l’immagine di sé delle persone che accolgono i migranti, dal punto di vista dell’operazionalizzazione del costrutto di identità etnica e degli strumenti empirici utilizzati per rilevarne le diverse dimensioni. Indagando le dimensioni legate alle appartenenze culturali in relazione all’immagine di sé, occorre affrontare l’impatto del cambiamento delle dimensioni identitarie nella complessità del contesto diverso da quello di origine.


Del resto, l’identità personale deriva dall’esperienza propria del soggetto del sentirsi esistere e del sentirsi riconosciuto dagli altri in quanto essere singolare nella sua realtà fisica, psichica e sociale. Si tratta di un processo attivo che implica la rappresentazione del sé nel proprio ambiente e che si costruisce attraverso
l’esperienza della comunicazione sociale. L’identità personale si correla dunque a quella sociale, destinata a sua volta ad esplicarsi nella partecipazione ai gruppi e alle istituzioni, in quanto legata ai processi di integrazione. Nella persona l’identità personale coesiste e convive con l’identità etnica, che è un concetto più ampio. Un gruppo etnico o una etnia è una collettività che identifica se stessa, o che viene identificata da altri, secondo criteri di tipo etnico, cioè in funzione di alcuni elementi comuni quali: la lingua, la religione, la tribù, la nazionalità, la razza o una combinazione di tali elementi, e che condivide un sentimento comune di identità con gli altri membri del gruppo. L’identità etnica deve essere allora concepita come una sensazione di appartenenza ad una comunità, ad una cultura e di essere diversi da chi si riconosce in altre comunità e in altre culture. Essa ha una sua dimensione biologica, in quanto viene trasmessa di generazione in generazione attraverso la trasmissione di caratteri somatici (forma del naso, colore della pelle, ecc.), ma vi è anche una dimensione sociale rappresentata dalla cultura e dalle tradizioni di una specifica comunità. Mancini (2006) ha evidenziato, in merito, i processi di negoziazione personali che presiedono la costruzione dell’identità etnico-culturale, secondo la prospettiva della social cognition, dando priorità agli aspetti cognitivi nella dinamica della strutturazione del sé e nella riorganizzazione dei contenuti segnanti le appartenenze simbolico-valoriali e culturali di riferimento. Interessante appare anche l’approfondimento sugli adolescenti e la rilevanza della consapevolezza del sé rispetto al momento evolutivo, dando valore alla propria etnicità e al livello di benessere psicologico derivante dai processi evolutivi.

Un’altra questione rilevante è quella che conduce ad evidenziare il problema della categorizzazione del sé nel confronto tra gruppi inseriti nel medesimo contesto sociale, leggendo le dinamiche di identificazione con il proprio gruppo di appartenenza e di differenziazione da altri gruppi attraverso le strategie di difesa dell’identità messe in campo per arginare la perdita di senso all’immagine positiva di sé: tra gruppi minoritari e maggioritari si determinano modalità di gestione della diversità culturale all’interno delle società ospitanti in relazione ai diversi modelli di acculturazione presenti in letteratura. Tale ricostruzione è aggiornata ai più recenti esiti della ricerca e interseca dimensioni di benessere-adattamento individuale con condizioni sociali e politiche favorenti o ostacolanti l’integrazione dei migranti nei contesi ospitanti.

### 2.3. Il significato emotivo attribuito alle appartenenze etnico-culturali

L’identità etnica non sarebbe un’entità data ma comporterebbe un processo mediante il quale l’individuo acquisisce la consapevolezza di essere membro di un determinato gruppo insieme al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza. Non sarebbe tuttavia un’adesione passiva ma richiederebbe un posizionamento di tipo psicologico: l’identità etnica si basa sulla convinzione soggettiva di aderire e condividere i sistemi di credenze, i valori, le tradizioni, i costumi di un certo gruppo o di una comunità ed anche l’idea e la rappresentazione di sé che ne consegue. Tre sono le componenti dell’identità etnica, in quanto identità socio-culturale: cognitiva,
affettiva e valutativa. La componente cognitiva fa riferimento alla vera e propria consapevolezza di appartenere ad un gruppo. Questa componente fa riferimento al processo di auto-categorizzazione, cioè al fatto di inserire sé stessi e altri individui in un dato gruppo (ingroup) diverso e contrapposto a un altro gruppo (outgroup). Vi è poi la componente affettiva, ovvero il significato emotivo connesso all’appartenenza. Questo aspetto si riferisce al coinvolgimento e al legame emotivo che un individuo prova nei confronti del proprio gruppo. A queste si aggiunge la componente valutativa: l’essere parte di un gruppo può, infatti, avere una connotazione positiva o negativa. Questa componente fa riferimento ad aspetti come l’orgoglio di appartenenza e alla valutazione della posizione dell’ingroup rispetto ad altri gruppi (Alberici, 2006).

Il senso d’identità è il risultato di un intreccio di aspetti sociali ed individuali che configurano la concezione di sé (Travi, 1997). Basti pensare a ciò che può accadere quando, per varie necessità, si è costretti ad abbandonare il proprio luogo di origine e ad integrarsi in una realtà che può essere totalmente diversa sotto il profilo culturale, religioso e sociale. Non si può pretendere che l’individuo che “emigra” abbandoni la propria lingua e le proprie usanze, ma non si può neanche pensare che chi “accoglie” debba adeguarsi a quelle altrui. Nei fenomeni di immigrazione, il processo di ricostruzione dell’identità personale e culturale dell’individuo può incontrare quindi ostacoli non indifferenti. Gli stranieri immigrati, nel corso della loro socializzazione, devono confrontarsi con diverse ipotesi di identità: quella originaria, quella del Paese d'arrivo, quella che nel Paese d'arrivo è ritenuta l'etnicità presente nel Paese di partenza, quella che la famiglia ritiene essere l'etnicità del Paese d'immigrazione.

2.4. I processi di identificazione etnica

L’identità etnica è stata sino ad ora descritta come una componente dell’identità sociale che deriva dall’appartenere ad un gruppo etnico. Riprendendo il concetto di identità sociale di Tajfel (1982), l’identità etnica può essere definita come quella parte dell’immagine di sé che nasce dalla consapevolezza di essere membro di un particolare gruppo etnico, unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza. L’identità etnica o l’etnicità, in quanto derivanti dal sentimento di appartenere a un gruppo etnico, sono «definizioni del sé e/o dell’altro collettivi che hanno quasi sempre le proprie radici in rapporti di forza tra gruppi coagulanti attorno ad interessi specifici» (Fabietti, 1995, p.14).

L’esperienza di appartenenza ad un gruppo (etnico-territoriale) o ad una categoria sociale (giovane/adulto, uomo/donna, studente/lavoratore, ecc.) permette, nel senso che può facilitare oppure ostacolare, il processo di elaborazione della propria immagine di sé, fino a giungere alla definizione del sé e/o dell’altro collettivo (Pollini, 1987). Si pensi al riflesso positivo o negativo che può avere sulla stima di sé o sulla capacità di far fronte alle relazioni con la diversità. Infatti, l’identità etnica si acquisisce mediante un processo di confronto che attiva valutazioni e conduce a definire, sia la posizione del proprio gruppo all’interno del contesto sociale, sia il significato che assume l’appartenenza a tale gruppo all’interno del più generale
concetto di sé. Bisogna ricordare però che, se le persone non possono scegliere il proprio gruppo etnico nel quale sono nate, si può sempre cambiare il significato che attribuiscono alla loro appartenenza e il ruolo che essa gioca nella definizione della propria identità. Infatti, se a livello evolutivo l’identità si costruisce sulla base del processo d’identificazione, anche l’identità etnica si elabora a partire dall’identificazione etnica che è il risultato di un lento processo soggettivo a prescindere dalle appartenenze oggettive della persona. Si può verificare, infatti, che a livelli diversi ogni persona appartenente ad una minoranza etnica, potrebbe enfatizzare, nascondere, camuffare o addirittura rifiutare la propria etnicità, magari per assumere altre identità sociali e/o religiose (Liebkind, 1992).

2.5. Lo sviluppo dell’identità etnica

Relativamente all’esame critico che il processo di identificazione etnica attraverserebbe nella fase adolescenziale, secondo il modello già ricordato di Phinney, Inguglia, Lo Coco e Zappulla (2004) rilevano però come alcune componenti siano presenti fin dall’infanzia e anzi costituiscono dei veri e propri precursori che possono essere individuati e misurati. Allo scopo di operazionalizzare il costrutto di “identità etnica”, questi tre studiosi hanno predisposto un setting sperimentale adeguato per bambini di scuola primaria, in cui si prevede che a ogni singolo bambino vengano proposte delle prove in un contesto al quale sono stati fatti familiariizzare mediante attività ludiche.

Le prove erano finalizzate all’indagine di sei indicatori:

- Il primo indicatore riguarda l’identificazione etnica. Ai bambini vengono mostrate 4 scatole, su ognuna delle quali è posta la fotografia di un coetaneo di un gruppo etnico. Il bambino viene invitato a inserire la propria fotografia in una di esse.
- Il secondo indicatore è costituito dalla costanza etnica. Ai bambini vengono poste 4 domande per rilevare la consapevolezza della stabilità di caratteristiche etniche come, per esempio, «Quando i tuoi genitori erano piccoli, erano italiani ?»
- Il terzo indicatore è relativo alla conoscenza dei comportamenti del proprio gruppo etnico. Ai bambini vengono poste domande come «I marocchini vanno in chiesa a pregare?», «Gli egiziani parlano arabo?», volte a rilevare la consapevolezza che determinati comportamenti, tratti e valori possano essere rilevanti per definire/attualizzare l’appartenenza al proprio gruppo etnico.
- Il quarto indicatore è rinvenibile nella pratica dei comportamenti del proprio gruppo etnico. Le domande rivolte ai bambini sono le medesime del punto 3 ma questa volta riguardano il bambino in prima persona: «Vai in chiesa a pregare?», «Parli l’arabo ?», ecc.
- I comportamenti di preferenza/rifiuto etnico costituiscono il quinto indicatore. Dopo aver mostrato ai bambini le fotografie di coetanei di diversi gruppi etnici, gli viene chiesto indicare con chi svolgerebbero quattro attività quali giocare, studiare, andare a una festa e con chi non svolgerebbero alcuna attività.
• Il sesto e ultimo indicatore coinvolge gli stereotipi etnici. Le prove prevedono di mettere ciascun bambino davanti a cinque scatole, quattro corrispondenti ai gruppi etnici considerati e una chiamata “nessuno”. Al bambino viene chiesto di inserire nelle scatole dieci cartoncini, cinque corrispondenti ai gruppi etnici considerati e una chiamata “nessuno”. Le risposte che i bambini danno consentono di indagare molteplici correlazioni. Ad esempio è possibile rilevare se esiste un rapporto fra identificazione etnica, stereotipi etnici e comportamenti di preferenza/rifiuto verso bambini di altri gruppi.

Altri studi, come quelli della Macchietti (1996), hanno evidenziato che i preadolescenti di origine straniera residenti in Italia manifestano una tendenza più accentuata, rispetto ai pari italiani, a definirsi sulla base di caratteristiche etniche; ma non è infrequente che si osservino bambini stranieri, di aspetto fisico chiamatamente diverso dalla maggior parte dei compagni, ritirarsi nei disegni con le caratteristiche tipiche dei compagni italiani: esempi di “errata” identificazione etnica che può avere motivazioni diverse. I bambini appartenenti a minoranze etniche e/o stranieri, si trovano a dover svolgere compiti evolutivi aggiuntivi su diversi piani, rispetto agli “autoctoni”. Si può, infatti, affermare che essi siano sottoposti a processi di socializzazione molteplici, in famiglia, nella eventualità comunità culturale cui appartiene la famiglia, nei servizi socio-educativi come il nido e la scuola dell’infanzia, nella scuola. Ciò comporta una maggiore complessità del processo di elaborazione dell’identità personale, di cui la dimensione etnica e culturale costituisce una parte non irrelevante. Essa diviene saliente nelle società multicellulari ove quotidianamente si instaura un confronto fra le persone e i gruppi, quando gli individui fanno esperienza della diversità culturale. In tali contesti si realizzano processi definiti, in ambito antropologico, di acculturazione mediante i quali i gruppi e le persone cambiano progressivamente i loro riferimenti culturali e assumono, in parte o totalmente, valori e comportamenti propri di un’altra cultura. Abbiamo già visto, nelle lezioni precedenti, numerosi esempi di cambiamenti del genere nel nostro paese, quali certe usanze natalizie provenienti da altre culture (Babbo Natale, l’albero di Natale) che si sono sostituite in tutto o in parte, o aggiunte, a consuetudini e tradizioni locali. Se i processi di socializzazione si caratterizzano per la trasmissione e l’apprendimento di valori, norme, atteggiamenti e comportamenti propri di un determinato gruppo, i processi di acculturazione implicano l’assunzione, più o meno consapevole, di decisioni da parte delle persone e dei gruppi nei riguardi della cultura di origine e di quelle con cui si confrontano. Ciò ovviamente è più pregnante per i gruppi minoritari e per gli immigrati. D’altra parte è difficile, se non impossibile, distinguere la questione della formazione dell’identità etnica o culturale e i percorsi di acculturazione dalle relazioni asimmetriche fra i gruppi, della loro collocazione nella gerarchia sociale dove certi gruppi occupano posizioni inferiori, subordinate. Costruire una identità etnica in condizioni di subalternità non è agevole: come identificarsi con le caratteristiche culturali di un gruppo che viene considerato “negativamente” o di cui viene proposta un’immagine svalorizzata. I bambini, pur non esaminando l’identità, percepiscono e sentono le collocazioni e le
rappresentazioni, veicolate dal linguaggio e dalla comunicazione pubblica. Il processo di acquisizione di un’identità etnica non avviene fuori dal mondo e dalla concretezza delle relazioni sociali fra i gruppi etnico-culturali. Ne possono conseguire rimozioni e mimetismi, percorsi di assimilazione tacita e omologazione alla identità culturale dominante, al fine di mantenere l’autostima personale, minacciata dall’identificazione con gruppi mal considerati. Sembrano effettuare una scelta di assimilazione quei bambini che non gradiscono, a detta degli insegnanti, le sollecitazioni a far riferimento a quella che troppo sbrigativamente viene definita la “loro cultura di origine” (lingua, religione, tradizioni), anche quando sono nati in Italia e, dunque, la loro condizione è di immigrati di seconda generazione (Sciligo, 1992). Ma questa è solo una delle vie possibili evidenziate dagli studi sui processi di acculturazione che hanno prodotto una vasta letteratura. Sono stati proposti diversi modelli di acculturazione che evidenziano la molteplicità dei percorsi che le persone intraprendono rapportandosi da un lato con i propri riferimenti culturali originari, o della propria famiglia, e dall’altro con quelli del paese ospitante.

Tabella 1 – Studi sullo sviluppo di concetti e atteggiamenti etnici (Rotheram e Phinney, 1987)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Early observation of cues (0-3)</td>
<td>Awareness of color differences (3)</td>
<td>Formation of rudimentary concepts (1-4)</td>
<td>Unawareness of ethnic affiliation</td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnic awareness (3-4)</td>
<td>Conceptual differentiation</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Incipient racial attitudes (4)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Recognition of irrevocability of cues</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnic Orientation (4-8)</td>
<td>Strong social preferences with reasons (5)</td>
<td>Consolidation of group concepts (5-7)</td>
<td>Awareness of group affiliation</td>
</tr>
<tr>
<td>Perception elaboration</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cognitive elaboration</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Attitude crystallization (8-10)</td>
<td>Attitude crystallization (8-10)</td>
<td>Curiosity about other groups</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Si tratta di percorsi strettamente intrecciati con lo sviluppo e l’elaborazione dell’identità personale, come viene evidenziato nel modello proposto da Phinney che si andrà ad osservare più approfonditamente.

La soluzione assimilazionista consiste nell’abbandono della propria identità etnica per assumere quella del paese ospitante. In realtà il bambino che non gradisce esprimere la “propria” cultura, non necessariamente vuole “assimilarsi”, potrebbe forse avviarsi sulla via del “biculturalismo alternato”: i soggetti utilizzano diversi riferimenti identitari in maniera funzionale ai diversi contesti di vita in cui si trovano.
ad agire per cui in famiglia ci si comporta in un modo e con i compagni in un altro. Esiste anche una forma di “biculturalismo mischiato” che risulta dalla combinazione dei sistemi di valore e di comportamento propri delle due culture. Tratti di esso li riscontriamo ad esempio nella ragazzina di famiglia islamica che porta un velo colorato e accattivante vestendo jeans e magliette alla moda, come le sue compagne. Phinney ha individuata delle soluzioni: la separazione, propria di coloro che rifiutano l’identità del paese ospitante per mantenere la propria identità etnica; la marginalità che rifiuta l’una e l’altra. È importante ribadire che le vie di acculturazione sono scelte dagli immigrati anche in relazione al contesto socio-culturale del paese ospitante più o meno integrativo o escludente o addirittura xenofobo. Le norme, le istituzioni, i valori, i comportamenti e il clima sociale incidono profondamente sui percorsi di acculturazione, individuali e di gruppo. Non dare in classe alcuna visibilità, non dare valore, alle lingue e culture minoritarie presenti nella società lancia un messaggio di negazione e rimozione che ha effetti sullo sviluppo dell’identità personale dei bambini delle minoranze. In una prospettiva interculturale sembra coerente che la scuola offra “autorizzazioni” ai bambini a non vergognarsi delle appartenenze culturali e, nello stesso tempo, non li vincoli ad esse ma promuova dialogo ed esplorazioni di altri mondi.

3. Prospettiva psico-sociale dei processi identitari

3.1. Teoria dell’identità sociale (SIT)
La Social Identity Theory (SIT) si offre come uno dei principali modelli esplicativi di mesolivello della psicologia sociale contemporanea, sia relativamente agli approcci di social cognition che per la comprensione delle dinamiche funzionali intergruppi. La SIT (che è in realtà un "modello complesso", composto da diverse sottoparti), è stata sviluppata primariamente in Inghilterra da Henri Tajfel e John Turner a partire dagli anni '70 del secolo scorso e si è successivamente strutturata come il programma di ricerca fondamentale nella psicologia cognitiva sui gruppi (Taylor e Moghaddam, 2001). Le prime teorizzazioni della SIT, a partire dalla metà degli anni '50, derivavano dal lavoro pionieristico di Tajfel sul cosiddetto paradigma dei gruppi minimali, ovvero sulle modalità di costituzione dei processi di discriminazione ed autosegreghazione funzionale nei gruppi umani. Negli esperimenti di gruppo minimale, Tajfel suddivideva in maniera completamente casuale ed arbitraria i suoi soggetti sperimentali in due gruppi, differenziati da variabili minime e superficiali, per poi osservare come, spontaneamente, i soggetti assegnati ai due gruppi si percepissero come "gruppo diverso, migliore e contrapposto all'altro". I membri del proprio gruppo venivano quindi subito genericamente "preferiti" rispetto ai membri dell'altro gruppo. La forte tendenza degli esseri umani a creare distinzioni "noi/loro" nel contesto delle relazioni intergruppi, anche basando la distinzione su motivazioni del tutto banali, emerse da questi esperimenti come un processo psicologico istintivo, automatico e immediato.

3.1.1. Strategie di affermazione, rafforzamento e difesa dell’identità etnica e sociale

La SIT concettualizza il gruppo come luogo di origine dell'identità sociale: nell'uomo è spontanea la tendenza a costituire gruppi, a sentirsi parte ed a distinguere il proprio gruppo di appartenenza (ingroup) da quelli di non-appartenenza (outgroup), elicitando consequenzialmente dei meccanismi di bias cognitivo ed un comportamento di favoritismo per il proprio gruppo (e l'inverso per gli outgroups). Tajfel (1972) sostiene che un conflitto intergruppi può essere la conseguenza di una competizione per assicurarsi prestigio o per acquisire risorse materiali. In quest’ultimo caso si parla di competizione sociale, nel cui ambito entrano in gioco 3 processi funzionalmente collegati attraverso i quali si costruisce l'identità sociale dell'individuo:

- **Categorizzazione.** Generazione di una rappresentazione semplificata dell’ambiente sociale, in cui le differenze tra categorie sono accentuate mentre quelle all’interno della stessa categoria sono ridotte. L'individuo costruisce "categorie" funzionalmente discriminanti di appartenenza, basate su fattori di vario tipo (per età, genere sessuale, posizione sociale o lavorativa, religione, appartenenza politica, tifo per una squadra di calcio, ideologie di riferimento, appartenenza etnica, etc...), tendendo a massimizzare le somiglianze tra i soggetti all'interno della categoria, massimizzando al contempo le differenze con le categorie contrapposte.

- **Identificazione.** L’identità sociale di un individuo è legata alla conoscenza della sua appartenenza a certi gruppi sociali e al significato emozionale e valutativo che risulta da tale appartenenza. Le varie appartenenze ai diversi gruppi forniscono la base psicologica per la costruzione della propria identità sociale, attraverso la definizione di sé delle persone come membri di un gruppo. L'identità sociale è, infatti, costituita da una gerarchia di appartenenze multiple. In tale orizzonte è possibile distinguere tra Identità Situata (in un dato momento un'appartenenza può essere maggiormente saliente rispetto ad altre) e Identità Transitoria (un'appartenenza categoriale momentanea, legata a particolari situazioni/momenti; è questo il caso, ad esempio di chi si autopercepisce ed autocategorizza come "tifoso" solo in occasione dei Mondiali di calcio e non in altre situazioni).

- **Confronto Sociale.** Questa insieme di dinamiche permette di determinare il valore relativo dei gruppi rispetto a dimensioni di confronto rilevanti, in riferimento alle quali raggiungere o mantenere una specificità positiva del gruppo di appartenenza. L'individuo confronta continuamente il proprio ingroup con l' outgroup di riferimento, con una condotta marcatamente segnata da pregiudizi valutativi in favore del proprio ingroup. Il proprio gruppo viene implicitamente considerato migliore rispetto agli altri, che vengono metodicamente svalutati o confrontati in chiave critica. Il confronto intergruppi attiva negli appartenenti un bisogno di specificità positiva del proprio gruppo rispetto all outgroup. Attraverso il raggiungimento di tale
specificità positiva, il gruppo contribuisce a fornire ai suoi membri un identità sociale positiva. Corollario di questo processo è che parte della propria autostima individuale può derivare anche dalla percezione di superiorità del proprio *ingroup* rispetto agli *outgroups* di riferimento, e questo fenomeno può quindi portare alla continua ricerca di occasioni di confronto sociale.

La SIT si è dimostrata uno dei modelli teorici della psicologia sociale dei rapporti intergruppo che più ha influenzato sia lo sviluppo di questa linea di ricerca in ambito accademico, che le teorizzazioni e le ricerche su fenomeni sociali quali il razzismo, le tensioni internazionali, le dinamiche di conflitto intergruppo o i fenomeni di marginalizzazione sociale, i rapporti interetnici (Taylor e Moghaddam, 2001).

3.1.2. Discriminazione sociale e ripercussioni sulla stima di sé

Brown e Turner (1979) hanno individuato alcune contraddizioni nei postulati fondamentali della SIT. Innanzitutto, in diversi esperimenti riguardanti i rapporti di status fra gruppi si evidenzia un favoritismo nei confronti dell’*outgroup* da parte dei gruppi di *status* inferiore.

Inoltre, il favoritismo verso l’*ingroup* si manifesta generalmente su dimensioni che i soggetti ritengono importanti per il proprio gruppo, mentre quello verso l’*outgroup* si manifesta su dimensioni che non sono importanti per il soggetto. Infine, per quel che riguarda la relazione tra identificazione con l’*ingroup* e processo di individuazione intergruppi, è stato rilevato che non sempre l’identificazione con il proprio gruppo e il favoritismo verso l’*ingroup* sono positivamente associati. Le teorie intergruppi sembrano poi ignorare il fatto che i gruppi differiscano gli uni dagli altri in diverso modo per dimensione, status, per tipo e per attività svolte. Perciò Hinkle e Brown (1990) hanno successivamente introdotto due dimensioni indipendenti che specificano in modo più chiaro dove e quando i processi sociopsicologici presupposti dalla SIT, entrano in gioco a influenzare i processi intergruppi: l’individualismo (enfasi sulla competizione) e collettivismo (enfasi sulla cooperazione) e la dimensione autonomo-relazionale (tipo di ideologia o orientamento adottato da un gruppo).

Del resto, l’odierna realtà multietnica richiede che sia data un’attenzione particolare alle varie richieste identitarie, ciò consentirebbe di evitare fenomeni di emarginazione e di favorire, invece, processi di integrazione. Del resto le relazioni interculturali recano con sé complesse identificazioni, ma determinano anche sensazioni di minaccia e insicurezza che rafforzano l’orgoglio di appartenenza e i pregiudizi etnici.

Si attua una *resistenza culturale* quando l'atteggiamento prevalente dello straniero è quello di continuare a fare riferimento soprattutto alla cultura e all'identità etnica del proprio paese d'origine, riducendo al minimo i rapporti e i contatti con la società ospitante. Crescono così comunità chiuse che spesso abitano in zone circoscritte, come nel caso dei quartieri cinesi a Milano o a Prato. La resistenza culturale potrebbe rappresentare un preciso obiettivo delle politiche sociali ed educative, poiché mira a rafforzare l'identità originaria, permettendo al migrante di sviluppare una maggiore
stima di sé, unica garanzia per rapportarsi poi alla società multiculturale senza incappare in percorsi di marginalizzazione.

L'assimilazione avviene invece quando lo straniero aderisce pienamente alla proposta identitaria che viene dalla società d'arrivo e rifiuta, anzi rinnega, tutto ciò che ha a che fare con la cultura d'origine. In alcuni casi si parla addirittura di socializzazione anticipatoria, ovvero il processo mediante il quale chi intende emigrare assume già nel proprio Paese i valori e gli orientamenti del Paese d'arrivo, omologandosi ad essi in anticipo (soprattutto grazie ai media). Un esempio abbastanza diffuso di questo fenomeno arriva dagli immigrati albanesi, che spesso tendono a mimetizzarsi adottando usi, costumi e modi del nuovo Paese per integrarsi più in fretta ed evitare discriminazioni.

L'assimilazione è stata per decenni l'obiettivo principale della politica migratoria proposta dai governi dei Paesi occidentali; oggi il modello dell'integrazione mediante assimilazione è però tramontato e ciò ha significative conseguenze sui minori, in particolare della seconda generazione, che da un lato chiedono assimilazione (giungendo fino a disprezzare le proprie origini), mentre dall'altro la società d'arrivo non è disposta a concederla. Si arriva quindi alla condizione più frequente: la marginalità. Molti stranieri vivono al di fuori e ai margini sia della cultura d'origine sia di quella d'arrivo, incapaci di proporre essi stessi una reale proposta identitaria alternativa. Si possono distinguere due tipi di marginalità: la marginalità da frustrazione e la marginalità da passaggio. La prima è la soluzione adottata a seguito della frustrazione subita nel tentativo di inserirsi nella nuova società; la seconda invece identifica la fase di passaggio verso una nuova identità e non necessariamente va intesa come momento negativo o patologico. La marginalità, però, può essere anche frutto di una futura speranza o prospettiva di ritorno nella patria d'origine, come avviene per molte donne ucraine che, non trovando lavoro nel loro Paese, immigrano in Italia per meglio sostenere la famiglia (accettando impieghi sottopagati rispetto alla cultura che possiedono) e cercano in seguito di ricongiungersi a questa quando raggiungono una buona base economica. Il distacco qui è volto a non perdere l'obiettivo del rientro.

Si verifica infine un fenomeno di doppia etnicità, in genere frutto di un lento e profondo lavoro analitico, quando l'identità viene formata dal continuo confronto fra i due mondi. Questo è il risultato di una strategia relazionale che si è rivelata idonea nel processo di integrazione nella società d'arrivo, evitando l'appiattimento e la marginalità. In questo secondo caso è anche merito della società l'esser riuscita a favorire questa doppiezza, senza farla divenire una condizione schizofrenica. In genere la doppia etnicità è ritenuta la soluzione migliore, perché permette all'immigrato un maggiore equilibrio, una maggiore capacità critica, una maggiore obiettività e sensibilità. Questa soluzione rappresenta però una aspirazione difficilmente realizzabile, poiché nel processo identitario non conta solo la trasformazione della persona, ma anche la reazione del nuovo paese ospitante. Nell'esperienza migratoria infatti, ciò che rende faticoso e a volte pericoloso il contatto tra culture differenti è principalmente l'assenza di agenti di mediazione tra l'esperienza precedente, nel Paese d'origine, e l'esperienza nel Paese d'accoglimento.
Cercare di capire le varie differenze comporta un doppio movimento della mente: è un andare verso "l'altro", ma è anche un ritorno verso noi stessi per vedere e capire la nostra cultura. Se si vuol capire l'identità dei migranti non la si può dunque astrarre dai contesti in cui questi vivono nei Paesi di accoglimento, dalle relazioni che vi hanno stabilito, dalle modificazioni che hanno subito, ma che hanno anche indotto: capire l'identità culturale dell'immigrato significa, dunque, soprattutto capire con quale livello culturale la società di accoglimento cerca di omologarlo al proprio interno.

3.2. Teoria socio-cognitiva delle categorizzazioni del sé (SCT)
La **Self-Categorization Theory** (SCT) è considerata come uno degli sviluppi più importanti della SIT, in quanto si concentra sui processi fondamentali concernenti i rapporti fra identità sociale e fenomeni di gruppo. La SIT considera l'identità sociale come un aspetto di sé derivante dall'appartenenza di gruppo e costituisce un livello di astrazione della rappresentazione cognitiva del sé, distinguendo tra agire nei termini del sé ed agire nei termini del gruppo. La SCT considera, invece, comportamento individuale e di gruppo come un agire nei termini del sé: un sé che opera a diversi livelli di astrazione.

L'obiettivo di quest’ultima teorizzazione è quello di spiegare gli antecedenti e le conseguenze della formazione psicologica di un gruppo, partendo dal processo cognitivo di categorizzazione. La SCT considera l’identità sociale non solo un aspetto di sé derivante dall’appartenenza al gruppo (“mi definisco studente universitario perché appartengo al gruppo degli studenti universitari”), ma anche un meccanismo capace di attivare il comportamento di gruppo (“difendo i diritti degli studenti universitari”), quindi un agire nei termini del sé. L'obiettivo della teoria è perciò quello di mostrare attraverso quali processi le persone giungano a concettualizzare se stesse come appartenenti a determinate categorie sociali. Il processo di base della categorizzazione del sé è individuabile nel processo cognitivo della categorizzazione, che comporta un’accentuazione delle somiglianze intracategoriali (si accentuano le somiglianze tra i membri dell’*ingroup*) e delle differenze intercategoriali (si accentuano le differenze tra il gruppo di appartenenza e l’*outgroup*) (Turner at al., 1987).

Esistono diversi livelli della categorizzazione del sé. Infatti, quando le persone categorizzano sé e gli altri, possono usare diversi livelli di astrazione:
- **Human identity**: il livello sovraordinato del sé come essere umano;
- **Social identity**: il livello intermedio del sé come membro di un gruppo in confronto con membri di un altro gruppo. Tra le conseguenze del processo di categorizzazione a questo livello si segnalano l’accentuazione del carattere prototipico e stereotipico del gruppo e, soprattutto, depersonalizzazione della percezione di sé, che comporta un incremento della somiglianza percepita fra sé ed i membri del proprio gruppo;
- **Personal identity**: il livello subordinato del sé personale come individuo unico rispetto agli altri membri dell’*ingroup*. 


3.2.1. Lo sviluppo degli atteggiamenti etnici e delle preferenze etniche (ingroup)

Nelle relazioni fra i gruppi sociali le persone si pongono in modo differenziato di fronte ai membri del proprio gruppo (ingroup) e a quelli di altri gruppi (outgroup). Gli studi sulle relazioni intergruppali si concentrano perciò, su vari elementi: sulle modalità con cui gli individui agiscono in quanto componenti di un gruppo; sulle dimensioni cognitive, valutative, emozionali che tale dato implica; infine, sul fatto che gli stessi individui si pongano di fronte ai propri interlocutori considerandoli come membri di un “altro” gruppo con le medesime caratteristiche.

Secondo Tajfel (1981) è possibile individuare due tipi di comportamento che possono essere situati agli estremi di un continuum teorico: a un estremo si trova il comportamento interpersonale basato sulle caratteristiche individuali degli attori che interagiscono e, all’altro estremo, è posto il comportamento intergruppi basato sulle appartenenze a gruppi o categorie sociali degli attori in interazione. Gli atteggiamenti verso l’outgroup possono essere positivi, neutrali o negativi.

Il termine “etnocentrismo”, ovvero le condizioni che inducono i membri di un gruppo a svalutare i gruppi diversi dal proprio (outgroup), compare per la prima volta nel 1906. Non è chiaro, tuttavia, come si concretizzi questa tendenza svalutativa dell’outgroup, per quanto la ricerca sperimentale abbia dimostrato come sia sorprendentemente facile generare ostilità tra gruppi. Tajfel e coll. (1971) affrontarono lo stesso problema precisando le condizioni minime che creano discriminazione fra i due gruppi. Secondo Tajfel, in una situazione in cui si pongono a confronto due gruppi, si attiva, nei membri di ognuno di essi, il bisogno di affermare la specificità positiva del proprio gruppo a scapito dell’altro: questo fenomeno viene identificato come “favoritismo dell’ingroup”.

La categorizzazione sociale, ovvero il fatto di definire sé stessi come membri di un gruppo e di definirsi attraverso le caratteristiche che lo contraddistinguono, provoca invece negli individui la messa in atto di comportamenti che tendono a favorire il gruppo di appartenenza e a discriminare l’outgroup.

3.2.2. Lo sviluppo del pregiudizio etnico in età evolutiva

Il pregiudizio etnico è un meccanismo mentale che ha da sempre suscitato l’interesse degli studiosi nella ricerca delle sue origini, delle diverse componenti (cognitive, emotive, motivazionali, comportamentali, ecc.) che contribuiscono alla nascita dei pregiudizi o quali di esse abbiano un ruolo predominante nello sviluppo degli atteggiamenti etnici in età evolutiva. Tutti i processi intergruppi possono dar luogo a stereotipi sociali e pregiudizi che non si esprimono solo a livello valutativo, ma orientano in modo concreto le azioni nei confronti del gruppo sociale o dell’individuo.

Secondo Tajfel (1981) gli stereotipi costituiscono prodotti peculiari del processo cognitivo di categorizzazione. Questi devono essere differenziati dagli stereotipi sociali che vengono condivisi da molte persone all’interno di gruppi o istituzioni sociali e, di fatto, costituiscono immagini semplificate al massimo di una categoria sociale, un istituzione o un evento. Gli stereotipi consentono la spiegazione di eventi
complessi, la giustificazione di azioni progettate o commesse verso altri gruppi e permettono la differenziazione positiva del proprio gruppo rispetto a questi ultimi. Gli stereotipi possono essere suddivisi in stereotipi cognitivi e sociali (Mazzara, 1997). I primi derivano dal processo cognitivo generale della categorizzazione la cui funzione principale è semplificare e sistematizzare, ai fini di un adattamento cognitivo e comportamentale, le informazioni che l’organismo umano riceve dal suo ambiente. I secondi non sono altro che stereotipi cognitivi che diventano sociali quando vengono condivisi da grandi masse di persone all’interno dei gruppi e delle istituzioni sociali. Gli stereotipi sociali costituiscono immagini semplificate, socialmente condivise, di quelle caratteristiche attribuite a un gruppo o a una categoria sociale esistente, consentendo la spiegazione di eventi complessi, la giustificazione di azioni progettate o commesse verso altri gruppi e permettono la differenziazione positiva del proprio gruppo rispetto a questi ultimi. In questo senso, Mazzara (1997) definisce lo stereotipo come un insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale. Considerando la complessità della realtà esterna e dei gruppi sociali con cui condividiamo i nostri spazi, impossibile da comprendere nella totalità delle sue sfumature, si ricorre agli stereotipi per semplificarla e quindi padroneggiarla. Nelle relazioni intersoggettive, pur se di si hanno pochi dati si tende ad utilizzare schemi cognitivi preesistenti, al fine di avere dell’altro una valutazione più ampia: i processi cognitivi hanno un ruolo fondamentale nell’organizzazione del mondo sociale, attraverso degli schemi selezioniamo e classifichiamo tutte le informazioni disponibili creandoci delle idee aprioristiche su ciò che ci circonda. In questo modo, si smarriscono le differenze poiché i membri di un determinato gruppo umano divengono indistinguibili l’uno dall’altro, con le stesse caratteristiche. In questi casi, lo stereotipo viene a configurarsi come il nucleo cognitivo del pregiudizio, ovvero l’insieme di quelle rappresentazioni mentali che portano a pensare e agire in modo sfavorevole nei confronti di un certo gruppo sociale.

Il pregiudizio nasce principalmente dalla necessità della mente di adoperare specifici meccanismi di semplificazione, organizzazione, schematizzazione, per affrontare l’estrema complessità della realtà esterna all’individuo. Vi sono differenti forme di pregiudizio, etnico, di classe, sessuale, ma il più delle volte resta associato all’idea di un giudizio negativo. Tale giudizio è funzionale per colui che lo manifesta, perché mediante la formazione di categorie sociali, garantisce una visione del mondo coerente con le proprie aspettative; per tale motivo, pur essendo fortemente soggettivo, tende ad affermarsi come verità oggettiva, di cui si sostiene l’assoluta dimostrabilità in base a osservazioni empiriche o a luoghi comuni generalmente condivisi, a dispetto di ogni reale e veritiero riscontro dei fatti. Pur perpetuando una rappresentazione falsata della realtà, la forza dello stereotipo risiede nel suo radicarsi su dati reali di partenza sopra i quali costruire esagerazioni e cristallizzazioni. Questo raramente riflette caratteristiche biologicamente proprie del gruppo considerato ma, al contrario, il più delle volte ha natura socioculturale, facendo leva sull’universale accettazione, anche da parte delle vittime, degli stereotipi in questione anche quando riscontri empirici ne dimostrino l’infondatezza. Stereotipi e pregiudizi agiscono sulla
nstra necessità di rapida elaborazione delle informazioni provenienti dal mondo esterno, che spingono il nostro sistema cognitivo a mettere in atto indispensabili strategie di categorizzazione, inserendo i dati esterni in categorie predefinite. Il pregiudizio, dunque, non è altro che un’immagine mentale caratterizzata da una connotazione affettiva di segno negativo che porta ad esprimere giudizi rigidi e precostituiti nei confronti di un individuo o di un gruppo.

Gran parte della letteratura ha privilegiato lo studio del pregiudizio negli adulti, trascurando l’ambito infantile; in realtà forme di pregiudizio compaiono nei primissimi anni di vita, caratterizzando in modo pervasivo sia il funzionamento cognitivo che la vita sociale del bambino (Chiesi e Primi, 2001). Da diversi decenni a questa parte, vi sono stati molti studi su stereotipi e pregiudizi, ma soltanto una piccola parte di questi ha avuto come popolazione di indagine i soggetti in età evolutiva (Aboud, 1988; Arcuri e Cadinu, 1998; Bigler, 1999; Brown, 1995; Nbsdale, 2002; Zanoni, 2007). Le ricerche in questo particolare settore sono iniziate in una fase successiva e hanno intrapreso indirizzi diversi, prediligendo la natura sociale, gli aspetti cognitivi o le dinamiche culturali, ma giungendo alla medesima conclusione di come, già in età precoce, il bambino cominci a sviluppare quel senso di appartenenza etnica che lo porterà a elaborare stereotipi e pregiudizi. Alcuni autori (Aboud e Doyle, 1996) hanno evidenziato elementi a sostegno di un approccio di tipo cognitivo, dal momento che, stando a quanto emerso da ricerche effettuate sul campo, genitori e figli elaborerebbero nei confronti del diverso atteggiamenti soltanto in piccola parte accostabili; allo stesso modo, sarebbe minima la correlazione tra i livelli di pregiudizio etnico palesati dagli uni e dagli altri. In aggiunta a ciò, è stato dimostrato che i bambini al di sotto dei dieci anni manifestano stereotipi che, con l’approssimarsi dell’età adulta, andranno mano a mano scomparendo (Katz, Sohn e Zalk, 1975). I processi di categorizzazione verrebbero quindi autonomamente messi in atto già in età molto precoce, senza sottostare all’influenza dei genitori o di altri attori sociali.

Aboud (1988) ripercorre la teoria dello sviluppo infantile di Piaget (1991) per mostrare come la consapevolezza etnica e il pregiudizio siano indissolubilmente legati allo sviluppo cognitivo, all’efficacia e alla maturazione dei meccanismi mentali di conoscenza e classificazione. Distingue tre fasi evolutive, in continuità e dai confini non rigidi: quella iniziale, che va dal primo anno di vita fino ai cinque anni, le successive dai cinque ai sette anni, l’ultima dai sette ai dieci anni. La prima fase è caratterizzata dal pensiero egocentrico, da una categorizzazione fondata sulla sola percezione e sul ricorso ai dati visivi più eclatanti, quali il sesso e l’appartenenza etnica. Già a quattro anni, i bambini appartenenti ai gruppi maggioritari mostrano di preferire coloro a cui più somigliano, tendendo a respingere chi è diverso; tra i membri dei gruppi minoritari, tale fenomeno risulterebbe più sfumato e meno lineare. A partire dai cinque anni, il bambino si appropria del principio di conservazione, ossia comprende l’invarianza di alcune proprietà di un oggetto o di una persona nonostante gli apparenti cambiamenti. Comincia a collocare gli individui in rigide categorie sociali, dalle caratteristiche ben definite, ignorando gli specifici tratti personali; ponendosi esso stesso all’interno di una categoria, enfatizza la somiglianza con gli altri membri e decreta la negatività dei gruppi esterni, considerando maggiormente gli attributi astratti e morali, rispetto a quelli fisici. È solo a partire dai
sette anni che il bambino si avvia a elaborare le informazioni con maggiore flessibilità, ammorbidendo la rigidità degli stereotipi e i confini tra le categorie, mostrando maggiore apertura verso la diversità, non più vissuta necessariamente come inferiorità; al contrario, progressivamente riconosce le somiglianze sussistenti tra individui di etnie diverse, abbandonando la prospettiva prettamente etnocentrica. Stereotipi e pregiudizi sarebbero, dunque, già presenti attorno ai quattro anni, si rafforzerebbero sino a raggiungere l’apice verso i sette anni, poi progressivamente decrescerebbero. Sebbene recenti studi (Zanone, 2007) abbiano confermato quanto espresso da Aboud (1988), la prospettiva cognitiva è stata contraddetta dai risultati di alcune ricerche compiute con i bambini appartenenti ai gruppi di minoranza, spostando il centro dell’attenzione sui processi di natura sociale che porterebbero all’introiezione di stereotipi e pregiudizi. Capostipiti di questo filone furono i Clark (1940, 1947), che negli anni Quaranta diedero vita a inedite sperimentazioni. Mostrando alcune fotografie di individui appartenenti a svariati gruppi etnici o bambole di colore differente, chiedevano a un campione di bambini afroamericani di indicare la bambola o la fotografia in cui meglio riuscivano a identificarsi. I risultati furono inaspettati: già a partire dai tre anni di età, tre quarti del campione riconobbe correttamente l’identità etnica delle bambole e molti dei bambini dimostrarono di prediligere le caratteristiche etniche dei bianchi, manifestando atteggiamenti o stili verso i propri tratti somatici; gran parte dei soggetti in questione avrebbe preferito nascere con la pelle bianca e, addirittura, i bambini con la pelle un po’ più chiara dicevano di identificarsi con le bambole bianche. Appare evidente come i bambini del campione avessero interiorizzato la bassa considerazione riservata dalla società in cui vivevano al loro gruppo etnico, arrivando a svalutare il proprio valore e, talvolta, a percepire in modo discriminante la propria etnia. Soltanto a partire dai dieci anni di età questi stessi bambini avrebbero cominciato a prediligere i membri del proprio gruppo etnico. I risultati degli studi dei Clark ebbero immediata risonanza e, accanto ad approfondimenti volti a confermali, attirarono numerose critiche, molte delle quali proprio a partire dalla metodologia di ricerca utilizzata. In modo particolare, fu duramente contestato il fatto che lo sperimentatore, appartenente all’etnia maggioritaria, avrebbe inevitabilmente indotto i bambini a dare risposte eccessivamente riverenti verso la sua stessa etnia e non corrispondenti alla vera percezione che avevano di se stessi (Zanone, 2007). Sulla base di questi dati, numerosi studi (Radke, Trager, 1950; Coles, 1965) hanno potuto sostenere la natura sociale di stereotipi e pregiudizi, che, al pari dei valori dominanti, verrebbero appresi dai bambini durante il processo di socializzazione. La teoria dell’identità sociale nello sviluppo del pregiudizio, elaborata da Tajfel e Turner (1979) e ripresa da Nesdale (1999) rintraccia la nascita del pregiudizio nella necessità da parte del soggetto di identificarsi col gruppo che socialmente più si distingue in chiave positiva, al fine di accrescere la propria autostima. Secondo quest’ultimo, già a partire dai tre anni i bambini avrebbero le idee chiare su quali sarebbero i gruppi da prediligere, perché socialmente considerati migliori. Partendo da questa consapevolezza, verso i sette anni arriverebbero all’auto-identificazione etnica, che li porterebbe a enfatizzare le somiglianze tra i membri del proprio gruppo e ad
accentuare le differenze rispetto ai gruppi esterni. In questa fase, la preferenza per il proprio gruppo non si accompagnerebbe a una vera e propria avversione verso i gruppi esterni, sarebbe precoce parlare di pregiudizio. Viceversa, dopo i 7 anni il bambino acquisirebbe la percezione della costanza etnica, la comprensione che i tratti etnici sono stabili e immutabili, passando a una vera e propria ostilità verso gli altri. Supportato dal consenso dei membri del gruppo di appartenenza, questo atteggiamento divenne normativo, socialmente codificato. È interessante rilevare come Nesdale (1999), scegliendo di puntare sugli aspetti sociali anziché su quelli cognitivi, giunga a conclusioni opposte rispetto ad Aboud: mentre quest’ultimo ritiene che, a partire dai sette anni, il pregiudizio etnico comincerebbe a decrescere, Nesdale individua proprio a questa età la sua comparsa vera e propria.

Dato ormai per assodato che i bambini posseggano già una identità ed una competenza etiche (in termini di in group ed out group) quando, a sei anni, entrano nel ciclo dell’istruzione primaria, resterebbe da capire come la percezione e la consapevolezza della diversità agisca nei comportamenti e nei rapporti interpersonali. Già Allport (1954) aveva sostenuto l’assenza di alcun legame automatico tra gli atteggiamenti, le parole e le azioni dei bambini nei confronti del diverso: il fatto che un bambino pronunci o ripeta un discorso razzista non implicherebbe necessariamente che il medesimo si rifletta nei comportamenti concreti nelle interazioni quotidiane.

3.2.3. Il pregiudizio e la consapevolezza etnica dei bambini
Gli studiosi che hanno approfondito la genesi del pregiudizio, in ambito psicologico e sociale, concordano che i bambini e le bambine abbiano atteggiamenti etnici che esibiscono chiaramente nel gioco o nelle prime relazioni tra pari. È come dire che i piccoli scoprono prestissimo di appartenere ad un gruppo piuttosto che ad un altro e che condividere alcune caratteristiche fisiche implichi anche una certa somiglianza di norme e valori. Per affrontare l’enorme quantità di informazioni dalle quali viene continuamente bombardato, il bambino, come l’adulto, mediante dei processi mentali crea delle configurazioni prestabili di tratti di personalità, genere ed etnia e li applica ad interi gruppi sociali, dando vita al pregiudizio. Poiché l’essere umano, sin dalla nascita deve fronteggiare al meglio una molteplicità di situazioni differenti, diversi autori hanno dimostrato come i bambini, sviluppando precocemente la capacità di organizzare la realtà in categorie (genere, età, razza, etnia, ecc.), mostrino sin da piccolissimi atteggiamenti pregiudiziali. Spesso genitori e insegnati ritengono che il pregiudizio sia basso nei primi anni di scuola, poiché i bambini a questa età difficilmente mettono in atto comportamenti ostili o discriminatori. Tale convinzione ha subito numerose disconferme: diverse ricerche hanno rivelato per esempio alti livelli di pregiudizio etnico da parte dei bambini bianchi nei confronti delle persone di colore e tale atteggiamento discriminatorio è osservabile già all’età di tre anni (Aboud e Doyle, 1996). Nella primissima infanzia, gli stereotipi vengono usati dai bambini come una sorta di modelli fissi di conoscenza e di rappresentazione del mondo circostante, per
semplificare la descrizione di interi gruppi sociali e rendere la realtà il più possibile prevedibile. Tali schemi mentali si sviluppano tramite un processo dinamico in cui i bambini, proprio come gli adulti, sulla base delle loro risorse cognitive, cercano in modo autonomo di conoscere, valutare e controllare il mondo sociale che li circonda. La consapevolezza che i bambini sotto i dieci anni manifestano pregiudizi che negli adulti vanno scomparendo e l’assenza di correlazione tra il pregiudizio dei genitori e quello dei figli dimostra come i bambini non assorbono passivamente dal loro contesto sociale l’atteggiamento etnico dominante, ma hanno un ruolo decisivo nella sua definizione. Piuttosto si realizza un processo dinamico nel corso del quale giocano un ruolo decisivo le capacità cognitive progressivamente acquisite dal bambino e la struttura del mondo fisico e sociale con cui egli entra in contatto (Brown, 1995).

Intorno ai 4-5 anni i bambini riescono a distinguere i diversi stimoli in base all’appartenenza etnica, sono in grado di discriminare tra persone di gruppi etnici differenti con estrema precocità, nonostante a questa età non abbiano ancora acquisito una completa conoscenza delle categorie. In questo periodo dello sviluppo, le loro limitate capacità cognitive costituiscono una delle componenti principali alla base del pregiudizio. Basata particolarmente sulla preferenza etnica e sulle tecniche di attribuzione di caratteristiche, gran parte della ricerca ha constatato che i bambini a partire da un’età molto giovane sono in grado di differenziare le persone sulla base di stimoli etnici (come il colore della pelle) e di distinguere in maniera chiara gli appartenenti ai diversi gruppi razziali. A partire dai quattro anni dimostrano una notevole preferenza verso gli appartenenti al proprio gruppo etnico, assumendo atteggiamenti discriminatori nei confronti di chi non ne fa parte. In età precoce compare non solo la capacità di identificarsi con il gruppo etnico, ma anche di mostrare atteggiamenti negativi nei riguardi di gruppi esterni. I bambini solitamente percepiscono l’*ingroup* come composto da persone diverse e non assimilabili tra loro, esso appare più eterogeneo rispetto al gruppo esterno. In modo graduale aumenta con l’età anche il fenomeno dell’omogeneizzazione dell’*outgroup*: i gruppi sociali esterni ci sembrano omogenei, compatti, tanto da non essere generalmente in grado di cogliere le differenze esistenti al loro interno. Il bambino impara molto presto ad adoperare dei *bias* cognitivi come scorciatoie concettuali che consentono di proteggere e conservare l’idea che si ha di un determinato gruppo etnico. Adoperando tali strategie, di cui comunque l’adulto fa uso quando ha necessità di proteggere le proprie idee preconcette, il bambino può aumentare il senso di appartenenza all’*ingroup* e quindi rafforzare la propria identità. Dai quattro fino ai sei, sette anni il pregiudizio raggiunge dunque il suo massimo sviluppo, per poi declinare, in maniera graduale, durante il periodo centrale dell’infanzia. Diversi studiosi si sono chiesti il perché di tale andamento curvilineo negli atteggiamenti pregiudiziali, dandone delle spiegazioni totalmente divergenti tra loro. Per alcuni la motivazione va ricercata nel tipo di educazione trasmessa dai genitori; misure disciplinari eccessivamente rigide possono incoraggiare risposte aggressive che vengono proiettate nei confronti di target deboli, come gli appartenenti a gruppi di minoranza etnica. Secondo quest’ottica, i bambini apprendono semplicemente i
propri atteggiamenti etnici e i propri comportamenti dai genitori e dai pari nella stessa maniera in cui essi possono imparare altri comportamenti sociali. Poiché il processo di categorizzazione del mondo sociale viene messo in atto dal bambino non solo precocemente ma anche in modo autonomo, ciò fa pensare che l’acquisizione del pregiudizio non sia attribuibile interamente al processo di apprendimento sociale ma che occorra tener conto dello sviluppo delle capacità cognitive progressivamente apprese. A tal proposito, secondo la teoria socio-cognitiva gli atteggiamenti etnici del bambino non sono altro che il riflesso dei sottostanti cambiamenti che avvengono nelle strutture cognitive (Aboud, 1988). Il bambino impara a collocare le persone in categorie, non solo precocemente ma anche in modo automatico, a prescindere dai modelli di riferimento, testimoniando come nel processo di acquisizione del pregiudizio molto probabilmente entrano in gioco le capacità cognitive. L’ambiente sociale del bambino darebbe luogo al contenuto degli stereotipi, mentre la loro struttura verrebbe determinata dall’acquisizione di specifiche capacità e abilità cognitive. In particolare sembra che lo stereotipo etnico aumenti negli anni prescolari, raggiungendo il punto massimo nei primi anni della scuola elementare per poi decrescere successivamente. Studi effettuati con bambini dai cinque ai nove anni hanno dimostrato una riduzione del pregiudizio nei confronti dell’outgroup, parallela al progredire dell’età e dovuta al miglioramento delle capacità cognitive e socio-cognitive, che consentono di percepire in modo più complesso l’outgroup ed accettare la diversità. Infatti in relazione al raggiungimento del pensiero operazionale concreto, che avviene intorno ai sette-otto anni, i bambini tenderebbero a categorizzare le persone in modo rigido e a stabilire delle nette distinzioni tra ciò che reputano simile a sé e ciò che appare diverso; tutto questo causerebbe un picco nel processo di stereotipizzazione etnica. Dai nove-dieci anni, invece, acquisendo la capacità di classificare usando molteplici attributi ed elaborando le informazioni in modo più flessibile, i bambini inizierebbero a riconoscere le somiglianze tra soggetti di etnie diverse e a comprendere come ci sono differenze anche tra gli appartenenti allo stesso gruppo etnico. A tal proposito il passaggio dallo stadio preoperatorio (caratterizzato dal periodo tra i due e mezzo e i sei anni) a quello delle operazioni concrete (a partire dall’ingresso della scuola elementare) fa acquisire al bambino alcune abilità cognitive basilari nel processo di modificazione e riduzione del pregiudizio. Durante l’età scolare, dagli otto-nove anni in poi, il bambino abbandonando l’egoceentrismo iniziale e rinunciando ad una visione della realtà rigida e schematica, comincia ad elaborare le informazioni provenienti dal mondo sociale mediante una maggiore flessibilità. Comprendendo che le categorie non sempre hanno dei confini rigidi e che attributi anche apparentemente incoerenzi possono appartenere alle stesse persone, i bambini cominciano a ridimensionare i loro stereotipi fino a quel momento inflessibili. Con il principio di flessibilità, dunque, il bambino percepisce stimoli nuovi alla luce delle preesistenti categorie, considerando oltre alle somiglianze anche le differenze che questi possono presentare. Questa abilità gli consente di osservare come l’ingroup e l’outgroup possono avere aspetti in comune e come membri dello stesso gruppo non necessariamente devono condividere le stesse caratteristiche. L’acquisizione della capacità di classificazione multipla, che
consiste nel dividere le persone in più categorie simultaneamente e in modo flessibile, consente di uscire dalla dicotomizzazione. Le differenze individuali nella risoluzione dei compiti di classificazione multipla dipendono dall’età del bambino. Infatti, a cinque anni una modestissima percentuale di bambini riesce ad adoperare una classificazione su più livelli, tale percentuale aumenta col progredire dell’età e solitamente raggiunge livelli altissimi dopo i nove anni (Portera, 2000).

Del resto, la classificazione multipla è stata spesso studiata chiedendo ai bambini di ordinare e classificare stimoli differenziati per colore, grandezza e forma. Se il compito prevede di classificare delle immagini, i bambini di età prescolare sono capaci di classificare gli oggetti in base ad una sola dimensione, dimostrando difficoltà nel comprendere che lo stesso oggetto o la stessa persona possono essere classificati secondo più categorie. Lo stesso Piaget (1991) aveva dimostrato che, a causa di abilità cognitive ancora carente, i bambini piccoli hanno difficoltà a categorizzare gli oggetti su più dimensioni. Dagli otto-nove anni in poi, i bambini sono in grado di adoperare una procedura multicategoriale per organizzare la realtà; molte categorie sono usate simultaneamente e probabilmente non in un modo stile “o tutto o niente”, bensì cercando di seguire specifici criteri come quello della somiglianza tra le figure. Sembra, inoltre, che l’acquisizione della capacità di classificazione multipla risulti fondamentale nel processo di riduzione del pregiudizio, dal momento che rendendo meno rigido e stereotipato il modo di valutare eventi e persone, dia la possibilità al bambino di capire quanto sia variegata ed eterogenea la realtà sociale. Tuttavia recenti studi di psicologia cognitiva confermano che i bambini apprendono la cosiddetta "razza" o "categorizzazione razziale" dal linguaggio e non dalla percezione visiva. In altri termini, essi possono provare paura, antipatia o altro secondo quanto trasmesso dall'ambiente circostante, che è rappresentato dalla famiglia, ma anche da tutti i media con cui giorno dopo giorno i piccoli, ancora inconsapevolmente, si confrontano. La paura, la repulsione o la distanza s'imparano allora prima ancora che vengano viste e percepite. In altri termini, ognuno di noi, anche senza averne consapevolezza, può educare la percezione dei bambini, tenendo conto che il peso fondante che viene assegnato oggi ai fenotipi come elementi fondamentali dei gruppi sociali e dati costitutivi della persona non appartengono a tutte le culture (Portera, 2000). Ci sono culture infatti che costituiscono la persona in base, per esempio, al "fare" e al suo rapporto con il territorio, più che al "sangue" o alla discendenza. L’idea di "razza" non è pertanto né un fatto ovvio né universale e per questo non la si può ritenere una categoria per apprendere innata. Tuttavia, nei bambini, la valutazione di diversità di valori e di regole di vita avviene in modo pressoché automatico attraverso cioè insegnamenti espliciti o impliciti del contesto familiare e scolastico. In relazione a ciò, possiamo però ricordare che Piaget stesso (1991) ha sostenuto l'esistenza di stadi di sviluppo del pregiudizio razziale sostenendo che il momento del passaggio dalla fase del pensiero operativo concreto a quello delle operazioni formali favorisce l'apertura alla comunità allargata e pertanto una maggior duttilità dei pregiudizi esistenti.
4. Le relazioni tra gruppi

Il ruolo che il sociale esercita sui processi cognitivi diviene un tema centrale della psicologia sociale europea a partire dalla fine degli anni ’60, quando giudizi e comportamenti degli individui sono analizzati alla luce del loro inserimento in gruppi e categorie sociali (*appartenenza sociale*).

Nella ricerca delle basi razionali e sociali della discriminazione intergruppi, della formazione degli stereotipi e del pregiudizio sociale, Tajfel (1982) ha evidenziato come i fenomeni di pregiudizio e conflitto intergruppi si rendano comprensibili solo considerando il concetto di *appartenenza a un gruppo*. In tale ottica Tajfel (1978) sosteneva la necessità di distinguere tra:

- comportamento interpersonale: caratteristico di quelle situazioni sociali tra due o più persone in cui ogni interazione viene determinata dall’incontro diretto fra le persone stesse e dalle loro rispettive caratteristiche individuali;

- comportamento intergruppi: caratteristico di quelle situazioni sociali tra due o più persone in cui ogni interazione reciproca è determinata dalla loro appartenenza a diversi gruppi o categorie sociali.

Sherif (1966) considerò il comportamento intergruppi come risposta a interessi di gruppo reali o immaginati, ipotizzando che l’ostilità tra i gruppi nascesse dalla competizione per risorse materiali ambite ma scarse. Rabbie e Horwitz (1969) ipotizzarono che la condizione essenziale per provocare fenomeni discriminatori è la percezione di una interdipendenza nel destino dei membri del gruppo. Il comportamento intergruppi viene allora inteso come la risposta alla condivisione della stessa sorte. Tajfel (1971) ha poi indagato se la discriminazione si presenti anche quando i membri dei gruppi non siano coinvolti in rapporti di competizione e non interagiscono tra loro. Si tratta degli esperimenti tra “gruppi minimi”, ossia gruppi artificiali costituiti dal ricercatore in base a criteri casuali. In tale orizzonte speculativo, il comportamento intergruppi viene identificato nella risposta alla categorizzazione sociale. Compito sperimentale nel paradigma dei gruppi minimi è la distribuzione di risorse ad un membro dell’*ingroup* e dell’*outgroup* mediante matrici, strutturate in modo tale per cui ad una certa somma per il membro dell’*ingroup* ne corrisponde un’altra per il membro dell’*outgroup*. La strategia più significativa risultò quella della massima differenza a favore del proprio gruppo. Le conseguenze di questo processo di raggruppamento sono una accentuazione delle differenze tra categorie e delle somiglianze nella stessa categoria. Il senso di appartenenza, anche se stabilito in base a criteri deboli, produce favoritismo per il proprio gruppo a svantaggio di quello esterno. La teoria dell’identità sociale di Tajfel spiega questa “ostilità” con l’idea che il desiderio di *comprendere e valutare* se stessi rappresenti la base del comportamento sociale, che viene soddisfatto attraverso la categorizzazione e il confronto sociale.

Da questo processo deriva la costruzione dell’identità sociale, ossia tutti quegli aspetti dell’immagine di sé che derivano dalle categorie sociali alle quali il soggetto sente di appartenere.
4.1. La teoria del contatto

Secondo la teoria del pregiudizio di Allport (1954), mentre un contatto casuale (e, sostanzialmente, superficiale) sembrerebbe favorire il perdurare del pregiudizio, viceversa la conoscenza (soprattutto se approfondita) contribuirebbe alla loro eliminazione: le prove a disposizione incoraggiano a concludere che la conoscenza dei gruppi minoritari favorisca la tolleranza e gli atteggiamenti positivi nei loro riguardi (Allport, 1973). Il contatto, soprattutto quando esso è fondato a livello di conoscenza personale, può generare un’attenuazione del pregiudizio, viceversa rafforzato in condizione di assenza di relazioni personali.

4.1.1. Le dimensioni contestuali del contatto
Nelle relazioni interetniche lo studio delle dinamiche e delle dimensioni contestuali del contatto permette di scandagliare questioni come la validità della cooperazione come mezzo di superamento dei contrasti o il rapporto tra fusione e pluralismo. Del resto, «l’interesse […] di questo tipo di studi non sfugge: non a caso negli Stati Uniti essi hanno avuto uno sviluppo notevolissimo come sostegno e orientamento alle diverse politiche di “de-segregazione”, in particolare nella scuola e nel mondo del lavoro» (Mazzara, 1997, p.172).
È indispensabile che le diversità che si incontrano possano realizzare un profondo interscambio e ciò è possibile solo attraverso il contatto e il passaggio fruttuoso delle informazioni tra gruppi.
Da ciò deriva la natura ambivalente dell’ipotesi del contatto, ovvero che attraverso di esso sia possibile ridurre il pregiudizio e il grado di conflittualità, anche quando tale contatto non avviene in una dimensione contestuale ideale ed intenzionale.

Secondo l’Ipotesi del Contatto (Allport, 1954), l’incontro tra membri di gruppi diversi, se avviene in condizioni favorevoli, può ridurre il pregiudizio. Negli ultimi 20 anni, alcuni modelli teorici, che traggono la loro origine dalla teoria dell’identità sociale (Tajfel, 1981), si sono proposti di estendere l’ipotesi del contatto in particolare per individuare le condizioni che portano alla generalizzazione degli effetti positivi del contatto dai membri dell’outgroup conosciuti (outgroup prossimale) ai membri dell’outgroup non conosciuti (outgroup distale). Secondo la teoria del contatto intergruppi (Brown e Hewstone, 2005), la generalizzazione è possibile se, nel contatto, viene preservata la salienza delle identità originarie. Secondo il modello dell’identità dell’ingroup comune (Gaertner & Dovidio, 2000), la salienza nel contatto di un’identità sovraordinata, che incluse sia i membri dell’ingroup sia quelli dell’outgroup, può facilitare la riduzione del pregiudizio. Allport
ha sottolineato come la vicinanza e l’integrazione tra individui appartenenti a gruppi diversi possa favorire la comprensione reciproca e il superamento dei pregiudizi, tuttavia ciò corrisponde al risultato di un contatto ottenuto in determinate condizioni contestuali. Allport aveva perciò individuato una serie di variabili in grado di influenzare (quando non di inficiare) l’esito del contatto stesso, individuando alcune condizioni: una lunga durata del contatto e un’approfondita conoscenza reciproca, la similarità di status tra gli individui coinvolti nell’interazione, l’esistenza di un impegno concreto verso fini comuni, specifiche caratteristiche di personalità (ci si riferisce soprattutto ad un basso livello di ansia e di aggressività), ma soprattutto il sostegno generale di tipo culturale e istituzionale all’integrazione. Alcuni studi hanno mostrato come, agli occhi dei docenti, la composizione delle reti amicali all’interno della classe trascenda i confini etnici (Zanone, 2007). Ciò rafforzerebbe la validità dell’“ipotesi del contatto”, ossia la convinzione che il contatto interpersonale fra etnie determini, in se stesso e di per sé, la nascita di rapporti etnicamente misti e l’attenuazione dei pregiudizi razziali individuali. Un’attenta analisi impone di considerare con cautela la teoria del contatto, dal momento che sarebbe fondata su nessi di correlazione e non di causa-effetto. Certamente, il nesso tra amicizie interetniche e atteggiamenti razziali positivi potrebbe anche avere riscontri oggettivi e quantitativamente rilevanti, ma potrebbe essere problematico rintracciare la direzione di un’eventuale causalità tra le due componenti: se fosse vero che il coinvolgimento degli scolari in amicizie etnicamente miste attenua il loro pregiudizio razziale, potrebbe essere altrettanto veritiero il fatto che sono solo gli scolari senza pregiudizi razziali che decidono di stringere questo tipo di amicizie. Occorre inoltre non fare confusione tra attrazione interpersonale e coesione di gruppo, cioè tra gli atteggiamenti di positività che un bambino può riversare verso i singoli e l’attrazione reciproca fra i membri interni a un gruppo in quanto membri del gruppo: a seconda delle circostanze, l’etnia può essere o non essere una variabile significativa nella formazione dei gruppi. La complessità della questione raggiunge il punto più emblematico nella cosiddetta “sindrome di Leroy”, cioè, nella possibilità che un bambino provi simpatia per una persona, ma odi la sua “razza” (Zanone, 2007). Al di là dei fattori legati alle differenze etniche, nell’analizzare le relazioni tra bambini non vanno mai dimenticate le caratteristiche proprie della cultura infantile, di quel microcosmo caratterizzato da affetti positivi e negativi, rapporti di inclusione ed esclusione, di dominanza e parità, permeabile alle influenze famigliari, sociali, culturali.

4.1.2 Le dimensioni comportamentali del contatto
Un contatto favorevole porta ad una migliore conoscenza degli altri e, quindi, a non giudicarli più in base a degli stereotipi. Ciò che favorisce l’efficacia del contatto è l’approfondimento della conoscenza a livello personale, tuttavia, è emerso come coloro che conoscono più di un immigrato mostrino un minore interesse alla comunicazione rispetto a coloro che conoscono un solo straniero. Una tale tendenza rimanda ad un assunto che attraversa la teoria socio-psicologica del pregiudizio:
conoscere numerosi stranieri può portare a percepirli come un gruppo, un’entità collettiva, verso la quale si innesca un processo di rappresentazione che si caratterizza come senso di minaccia e di contrapposizione rispetto al gruppo integrato cui si appartiene. Si tratta, in sostanza, della traccia della percezione di una collettività cui ci si riferisce come “loro” contrapposta ad una collettività percepita in termini di “noi”, tema affrontato in maniera approfondita da Elias nella sua ricerca condotta sulla comunità di Winston Parva (Elias e Scotson, 1994).

Ciò non inficia però il ruolo svolto dal contatto e in particolare dalla conoscenza personale nella percezione e nell’atteggiamento verso lo straniero. Capire perché la conoscenza personale non abbia sempre un effetto benefico sugli atteggiamenti degli individui nei confronti dello straniero, non è agevole. Lo stesso Allport (1973) non sembra fosse del tutto convinto che la conoscenza personale potesse portare sempre a un miglioramento dei rapporti con lo straniero. Riteneva che affinché l’interazione andasse a buon fine, dovessero essere presenti anche altri fattori sociali e individuali, come la similarità di status fra gli individui coinvolti, l’esistenza di un impegno concreto verso fini comuni o delle specifiche caratteristiche di personalità, come un basso livello di aggressività e di ansia. Mazzara, parte dal presupposto che: «l’elemento forse più importante, in tutte le concezioni che in qualche modo si richiamano ad una immagine del pregiudizio quale erronea valutazione, è la possibilità di acquisire nuove informazioni che possano smentire gli stereotipi, e comunque la possibilità di acquisire nuove informazioni che possano smentire gli stereotipi, e comunque la possibilità di avviare tra i soggetti un proficuo scambio di conoscenza reciproche» (Mazzara, 1997, p.173). Sarebbe ragionevole attendersi che i nuovi dati acquisiti su un individuo o un gruppo attraverso la conoscenza personale facciano breccia nella rigidità di certe credenze segnate da stereotipi e lascino spazio ad opinioni più realistiche e tolleranti. Ma sono molti gli elementi che possono ostacolare questo processo. Innanzitutto, queste nuove informazioni, a volte, non sono favorevoli e possono far scoprire aspetti negativi dell’altro, precedentemente non percepiti: «sempre con riferimento al tema dell’acquisizione di nuove informazioni, è facile notare come non sempre tali nuove informazioni contribuiscano a diminuire la distanza percepita, e come il contatto stretto porti proprio a mettere in evidenza e a verificare in pratica differenze di mentalità, cultura, visione del mondo che appaiono difficilmente conciliabili e che in qualche caso possono andare al di là delle aspettative» (Mazzara, 1997, p.176). Relativamente alla possibilità di modifica degli atteggiamenti grazie all’acquisizione di nuove informazioni, è stata sottolineata la necessità di adottare strategie specifiche per superare la rigidità dei processi cognitivi che tenderebbero alla conferma degli stereotipi. Uno degli elementi determinanti dell’effetto positivo del contatto sarebbe proprio l’approfondimento della conoscenza personale nel momento in cui si genera familiarità che, a sua volta, avrebbe come conseguenza di una riduzione del pregiudizio e dell’ostilità ed una maggiore comprensione ed accettazione reciproca. Ma più importante di tutti è la possibilità di acquisire nuove informazioni che possano smentire gli stereotipi, avviando tra soggetti impegnati nella relazione che nasce del contatto verso un fruttuoso scambio di conoscenze reciproche. Un’ultima
questione rilevata da Mazzara in merito, riguarda la generalizzabilità dell’esperienza positiva: «ammesso pure che il contatto produca un effetto positivo sulla relazione, non è affatto scontato che tale miglioramento si trasferisca automaticamente all’interno del gruppo al quale appartengono i soggetti con cui si è interagito» (Mazzara, 1997, p.177). Elias (1994) ha individuato la radice del pregiudizio nella figurazione che si crea tra due gruppi umani che si percepiscono reciprocamente come entità collettive, in cui lo spazio per relazioni interindividuali significative risulta compromesso dalla contrapposizione di un gruppo integrato rispetto agli outsiders. Il gruppo integrato, nel suo complesso, e i membri di tale gruppo, individualmente, aderiscono ad una serie di norme implicite che sanciscono la distanza, la stigmatizzazione del gruppo di outsiders, il prevalere di opinioni e atteggiamenti ostili nei suoi confronti come mezzo per costruire, consolidare, difendere l’identità del gruppo integrato. Percepirsì come gruppo, dunque, può giocare a sfavore di una reciproca e pacifica accettazione, specie se l’arrivo di un gruppo di outsiders viene interpretato come un’invasione dei propri spazi sociali e una minaccia alle proprie posizioni consolidate, al prestigio sociale, al grado di coesione del gruppo integrato. Viceversa, molti sono anche i fattori che ostacolano l’efficacia del contatto stesso. Relativamente all’acquisizione di nuove informazioni, lo stesso Mazzara (1997) rileva che non sempre esse contribuiscono a diminuire la distanza percepita e, a volte, possono anche radicalizzarla mostrando differenziazioni inconciliabili. La scoperta di queste ultime può anche dar luogo a stati generalizzati di ansia che, coerentemente ai fenomeni osservati relativamente al bisogno di congruenza delle credenze (al contesto rappresentativo collettivo di riferimento), non favoriscono certamente né l’interazione né la conseguente efficacia nel cambiamento di atteggiamento. Questo implica che il contatto debba essere anticipato (o per lo meno accompagnato) dall’acquisizione di informazioni che non esaltino ma non minimizzino neanche le possibili differenze che si possono incontrare nell’interazione reale (Stroebe, Lenkert e Jonas, 1988). Un altro elemento negativo è costituito dalla competizione. Nel momento in cui il contatto viene esperito come un’occasione per esercitare in maniera diretta la competizione tra gruppi, si “ottenne” un rafforzamento degli stereotipi e dell’ostilità reciproca, anziché una sua diminuzione. Si tratta di un’eventualità favorita, ad esempio, da un contesto di tensione, legato a particolari situazioni di disagio e/o frustrazione sociale, in cui si trovi uno o entrambi i gruppi coinvolti nell’interazione, o ancora da questioni di definizione del loro status reciproco (Amir, 1969). Una delle principali problematiche relative all’efficacia del contatto intergruppo, in termini di traduzione dell’interazioni in un efficace cambiamento di atteggiamenti e comportamenti, è legata alla generalizzabilità dell’esperienza positiva: anche quando si registra un contatto che genera effetti positivi sulla relazione interetnica, ciò non si traduce automaticamente in un miglioramento degli atteggiamenti e comportamenti dell’intero gruppo cui appartengono i soggetti coinvolti nell’esperienza di interazione positiva (Wilder, 1984). Si possono cioè ottenere dei miglioramenti nei livelli di tolleranza interetnica, ma non necessariamente un mutamento nell’atteggiamento generale verso l’altro gruppo: tendenzialmente, infatti, è più facile che il gruppo
circoscriva l’esperienza positiva al singolo caso evenemenziale e possa, a volte, considerarla una sorta di informazione atipica, soprattutto quando altre esperienze non generano risultati egualmente positivi, al di là della reale valutazione dei fatti.
CAPITOLO II - ADATTAMENTO PSICO-SOCIALE NELL’ESPERIENZA MIGRATORIA

Introduzione
L’esperienza migratoria porta con sé tutta una serie di “traumi” che si coniugano poi con le problematiche relative all’adattamento psico-sociale nel nuovo contesto ospitante. Le modalità, gli stili e le problematiche dell’adattamento dei bambini immigrati di prima e seconda generazione costituiscono l’oggetto del presente capitolo, nell’ottica di una prima valutazione delle conseguenze per l’acculturazione, l’adattamento scolastico e la relazionalità interrazziale a scuola.
Si tratta perciò di offrire un momento di riflessione sui più recenti risultati scientifici in merito, per poter fornire ed osservare le coordinate entro le quali si è andata collocandola la ricerca qui presentata.
Le problematiche relative all’adattamento psico-sociale dei bambini immigrati costituiscono l’oggetto del presente capitolo, nell’ottica di osservarne le conseguenze sulle dinamiche relazionali ed interetniche, con particolare attenzione al contesto scolastico.
Non sono molti gli studi che hanno indagato l’incidenza di problematiche comportamentali ed emotive nei bambini immigrati di prima età scolare e la correlazione con l’adattamento scolastico; si tenterà, pertanto, di dare risalto ai contributi che hanno evidenziato come diversi fattori possano essere implicati in tali dinamiche, in quanto variabili discriminanti, e come queste si declinino a seconda dei contesti situazionali. Particolare importanza verrà data, infatti, alle diverse soluzioni riscontrate in base al diverso grado di composizione etnica delle classi.
Un ultimo paragrafo sarà invece dedicato agli effetti positivi del cooperative learning sul miglioramento delle relazioni interetniche, basandosi su ricerche effettuate in diversi contesti scolastici multiculturali, per osservare come si possano riscontrare dei reali progressi sul piano socio-relazionale, partendo dal presupposto teorico che le occasioni di incontro e di collaborazione costituiscano una discriminante significativa nelle dinamiche relazionali e amicali dei bambini di diverse etnie.

1. Acculturazione e benessere psico-sociale dei bambini immigrati di prima e seconda generazione

1.1. Benessere psicologico e autostima nei bambini immigrati
La composizione multietnica della realtà statunitense e le relative problematiche connesse, hanno da sempre interessato i ricercatori e la condizione psico-sociale dei bambini immigrati è stata approfonditamente studiata in contesti scolastici di segregazione e non segregazione razziale. Molti sono gli studi che collegano il benessere psicologico alla formazione dell’identità individuale ed etnica, ed in ultima
analisi al loro benessere come base per lo sviluppo di comportamenti prosociali interetnici.

La situazione di autostima, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia di migrazione, si traduce, tra le altre difficoltà, nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettarlo, facendo fronte ai vissuti diffusi di provvisorietà e di non appartenenza. I bambini rifugiati e immigrati sembrano essere esposti a molti fattori di rischio per lo sviluppo di problematiche emotive e comportamentali. Questi bambini costituiscono una significativa porzione della popolazione scolastica londinese e di altre città di rilievo del Regno Unito. Comunque, i dati relativi a tale aspetto sono ancora pochi. Leavey et al. (2004) si sono proposti di esaminare la prevalenza di problematiche psicologiche tra i bambini rifugiati o immigrati in età scolare, in comparazione con i loro pari nativi inglesi.

È stato seguito il metodo dello strenghts and difficulties Questionnaire (SDQ), in associazione con le variabili socio-demografiche, inclusa la preferenza di linguaggio. Quasi un quarto dei bambini in età scolare possono essere descritti come necessitanti un intervento psicologico, con una significativa prevalenza di manifestazione del disagio da parte dei bambini rifugiati o immigrati. Il linguaggio sembra offrirsi come una variabile importante in associazione al disagio.

Del resto, la Favaro (2002), studiando l’acquisizione delle competenze linguistiche nella lingua del paese ospitante, ha rilevato la forza del legame tra l’apprendimento, l’adattamento e il benessere psicologico del bambino, in termini di autostima e individualizzazione. Nei confronti delle lingue d’origine e delle diverse forme di bilinguismo dei bambini e dei ragazzi stranieri continua ad essere diffuso nella scuola il non riconoscimento delle competenze acquisite in L1 e la considerazione dell’alunno non italofono come “vuoto”, una tabula rasa da riempire con la nuova lingua. Anzi, in alcuni casi, gli insegnanti, pensando di favorire l’apprendimento dell’italiano, deplorano la comunicazione famigliare in L1, fino a consigliare ai genitori (spesso poco italofoni) di parlare solo italiano con i loro figli. Ancora una volta gli elementi di criticità che rendono più faticoso il cammino dell’integrazione hanno a che fare con la necessità della formazione degli operatori e della diffusione di consapevolezze psico-pedagogiche (linguistiche, didattiche) tra coloro che operano in scuole multiculturali e plurilingue. Anche a causa di questa sorta di silenzio sulla storia precedente e di negazione dei saperi pregressi possono originarsi nei bambini immigrati vissuti di auto-valorizzazione e di vergogna, la perdita della motivazione all’apprendimento, incertezze nell’autostima. Uno dei compiti aggiuntivi che viene richiesto ai bambini che hanno vissuto una storia di migrazione, consiste nella necessità di ricomporre la propria storia, di costruire l’identità personale saldando insieme le origini e il passato e i progetti futuri. L’integrazione, come integrità della persona, si propone proprio di sostenere questo processo di ricomposizione della propria vicenda e dei riferimenti, accogliendo negli spazi di tutti, senza negare la storia di ciascuno.

Occorre non dimenticare che i bambini immigrati (sia di prima che di seconda generazione) si trovano a dover fare i conti con due culture e due diversi gradi di
appartenenza (originaria e “adottiva” se l’integrazione va a buon fine). Questo vuol dire che essi si trovano al centro di processi comunicativi paradossali: nulla è più deleterio di non sapere da quale parte stare. L’autostima personale ne viene continuamente indebolita e sarà inevitabile, ad un certo punto, dal momento che la stima di sé è la precondizione per diventare sufficientemente adulti, che il bambino manifesti dei comportamenti regressivi o aggressivi (Demetrio, 1997 b).

Un recente studio di Capps et al. (2005) ha rilevato in merito dei temi chiave che caratterizzano i bambini immigrants al di sotto dei 6 anni: tale indagine si offre come un punto di partenza irrinunciabile per affrontare l’argomento. Innanzitutto i bambini figli degli immigrati costituiscono spesso una vasta proporzione della popolazione infantile. Mentre gli immigrati costituiscono l’11% della popolazione degli Stati Uniti, i loro bambini raggiungono il 22% sul totale della popolazione infantile (al di sotto dei 6 anni), che scende al 20% nella fascia di età tra i 6 e i 17 anni.

Molti dei bambini vivono in famiglie in cui i componenti sono in parte cittadini americani, in parte non americani e questo influisce negativamente sull’accesso ai servizi pubblici anche a dispetto della cittadinanza acquisita dai bambini stessi. Molti sono pure i bambini immigrati che vivono in famiglie con un basso reddito, un basso livello di educazione e una limitata conoscenza dell’inglese, con uno scarso grado di comunicazione in famiglia. Tutti questi fattori sono generalmente associati ad uno scarso rendimento scolastico.

Inoltre, i bambini immigrati vengono più spesso affidati alle cure genitoriali e parentali che a centri esterni (asili infantili e simili) che generalmente sostengono i bambini nello sviluppo delle capacità relazionali durante il passaggio dall’ambito familiare ristretto a quello esterno e istituzionale quale appunto scolastico.

Per esaminare lo stato di salute mentale dei bambini i cui genitori erano stranieri e per determinare se questi giovani hanno un bisogno speciale di servizi per la salute mentale, Toulialos et al. (2006 a) hanno confrontato l’incidenza dei disturbi comportamentali in 291 bambini che erano nati da genitori del paese ospitante e bianchi, con 97 bambini, figli di genitori immigrati. Le informazioni generali e le valutazioni su di una lista di problemi comportamentali sono state fornite dagli insegnanti. Basandosi sull’analisi di una procedura di varianza, i risultati hanno rivelato che i soggetti figli di cinesi, giapponesi o del sud-est asiatico presentavano significativamente molti meno problematiche di disordine mentale, come i problemi di condotta o una immaturità, rispetto ai bambini figli di genitori originari del paese ospitante.

Bautista et al. (2005) hanno studiato la correlazione tra l’identità etnica, l’autostima e i malesseri psicologici tra gli adolescenti immigrati messicani in 62 high school americane. L’ipotesi di partenza prevedeva che i soggetti con ‘’identità biculturale e una elevata capacità relazionale interraziale potessero mostrare un maggior grado di autostima e benessere psicologico rispetto ai propri coetanei americani e messicani non integrati. I risultati hanno confermato tale ipotesi. Se si considera che quanto osservato possa essere il frutto di un percorso iniziato anche nelle fasce di età precedenti, è possibile allargare tali considerazioni anche alle fasce di età più basse.
Nel suo studio su un campione di bambini cinesi emigrati negli Stati Uniti, Betty Sung (1985) ha rilevato l’esistenza di un vero e proprio conflitto culturale tra valori, costumi e tradizioni della nazione di origine con quelli della nazione ospitante.

A scuola, ad esempio, i bambini vivono una profonda confusione, perché esiste una forte differenza tra ciò che viene loro insegnato in famiglia e ciò che viene proposto come modello comportamentale “di successo” dai coetanei statunitensi in ambito scolastico ed extrascolastico.

Ad esempio, la cultura cinese, considera gli individui che ricorrono alla violenza dei soggetti come socialmente inadeguati. Ne deriva che i bambini cinesi vengono educati a non mettere in atto comportamenti aggressivi e possono essere puniti dai genitori se vengono coinvolti in situazioni di lotta. Al contrario, i coetanei statunitensi, non vengono comunque scoraggiati dal ricorso alla violenza per difendersi o comunque vengono motivati ad affermare sé stessi, laddove la capacità di combattere viene considerata come un segno indiscusso di mascolinità.

Anche le manifestazioni di affetto seguono regole comportamentali diverse, sia quelle che avvengono all’interno del nucleo familiare, sia quelle che avvengono all’esterno, come tra amici. Nelle famiglie statunitensi le espressioni di affetto vengono esibite comunemente ed hanno carattere effusivo. Nelle famiglie cinesi, al contrario, i contatti tra genitori e figli e non gli altri membri del nucleo familiare sono più formali: le manifestazioni affettive di intimità fisica non avvengono mai in pubblico (sarebbe considerato inopportuno). Questa diversità di espressione genera due esiti opposti. I bambini e ragazzi cinesi possono pensare di non essere sufficientemente amati dalle loro famiglie, oppure, per quanto attratti da comportamenti affettivi, non sono capaci di effusioni, o possono sentirsi a disagio dalle attenzioni dei loro compagni che percepiscono come manifestazione di invasività con il risultato che questi ultimi, a loro volta, li considerino scostanti e non interessati all’amicizia.

Tutto questo contribuisce ad aumentare ulteriormente il livello di stress dei bambini immigrati. Lo stato di tensione causato dalla migrazione può avere effetti sulla salute mentale dei bambini, causando manifestazioni d’ansia, perdita dell’autostima, sentimenti di marginalità e confusione nella propria identità.

Del resto, i bambini immigrati di seconda generazione presentano una maggiore incidenza di problematiche psicologiche rispetto ai propri coetanei. In uno studio di Pawliuk et al. (1996) è emerso, ad esempio, che lo stile di acculturazione adottato dai bambini non esercita alcun effetto sul loro sviluppo psicologico e tuttavia, i bambini figli di genitori integrati dal paese ospitante sono risultati avere una maggiore competenza sociale rispetto agli altri. Tuttavia, i bambini culturalmente assimilati vengono considerati dai genitori come aventi problemi comportamentali: i genitori vedono l’assimilazione dei loro figli ai coetanei come un atto di ribellione alla famiglia di origine e questo si riflette sul grado di stress psicologico dei bambini stessi che faticano così a farsi accettare da entrambi i gruppi di riferimento, ovvero famiglia e il gruppo dei pari e amici a scuola.

Nei bambini immigrati negli Stati Uniti è stato riscontrato, ad esempio, che la necessità di dover affrontare l’adattamento emotivo e cognitivo sia correlata ad esiti

Touliatos et al. (2006 b) hanno, invece, esaminato il rendimento scolastico nei bambini neri e bianchi, e le interazioni tra l’etnia e altri variabili. Lo studio è stato condotto su un campione di 334 bambini neri e 637 bianchi, dal 3° al 6° grado scolastico. I dati consistevano in informazioni generali sul background e sui risultati equivalenti dei California Achievement Tests. I dati sono stati analizzati utilizzando l’analisi di varianza regressiva multipla. I risultati hanno indicato che i neri ottenevano risultati scolastici inferiori ai bianchi e si sentivano molto indietro ai propri compagni bianchi, man mano che proseguivano negli studi. Sono state rilevate significative interazioni tra sesso, classe sociale, struttura familiare e insegnanti. Tali elementi costituiscono delle variabili fortemente “altalenanti” più per i bambini neri che per quelli bianchi.

Naturalmente anche il livello socio-economico delle famiglie immigrate incide sui processi di adattamento. I maggiori livelli di stress nei bambini immigrati sono stati riscontrati quando questi vivevano in nuclei familiari sovraffollati, con reddito insufficiente e caratterizzati da un basso livello di istruzione (Munroe-Blum et al., 1989).

Un’ulteriore riflessione merita la questione della competenza linguistica che rappresenta un importante fattore nel processo di adattamento. Del resto, la lingua è il mezzo attraverso il quale si trasmettono i propri pensieri, le proprie emozioni e si apprendono nuove informazioni. La scarsa conoscenza della lingua del paese ospitante costituisce una delle principali barriere che ostacolano il positivo inserimento nel nuovo contesto sociale.

Le difficoltà linguistiche, unite ai cambiamenti dovuti all’adattamento al nuovo ambiente di vita, sembrano indurre nei bambini immigrati di prima generazione elevati livelli di ansia e di insicurezza che ostacolano l’instaurarsi di nuovi rapporti sociali. Tanto è vero che da una indagine su bambini immigrati residenti in vari paesi in Germania (Roebers e Schneider, 1999) è emerso che coloro che avevano una
buona competenza nella lingua tedesca presentavano un minor livello d’ansia, superavano più rapidamente lo stress del cambiamento, mantenevano una buona autostima e sicurezza, risultando più capaci di stabilire relazioni con i coetanei ed integrarsi all’interno della rete sociale.

1.2. Adattamento sociale e problemi comportamentali nei bambini immigrati

Molti sono i contributi della ricerca che attestano l’influenza che le convinzioni di efficacia, relative ai diversi ambiti in cui si declina l’esperienza individuale esercitano sul benessere e sul buon adattamento, in particolare nella lunga transizione dall’infanzia all’adolescenza e lungo il corso di questa sino alle soglie dell’età adulta (Bandura, 1997).

A partire dall’adolescenza, l’influenza delle convinzioni di efficacia personale nella sfera affettiva ed interpersonale, è risultata decisiva nel favorire stati, atteggiamenti, sentimenti e disposizioni comportamentali associati a benessere e buon adattamento sociale (Caprara et. al, 1992). È verosimile che le medesime convinzioni abbiano un ruolo decisivo anche in fasce di età più basse, non solo nel favorire il benessere individuale ma anche quello sociale, attraverso l’impegno civile, il rafforzamento dei legami interpersonali fondati sulla fiducia, la reciprocità e la solidarietà, la promozione di principi e valori morali in grado di conciliare, per quanto possibile, l’interesse dei singoli con quello della comunità.

Gli studi condotti a tale proposito da Simons et al. (2002) hanno indagato le correlazioni tra i sintomi depressivi infantili in un campione di soggetti afroamericani costituito da 810 famiglie dell’Iowa e della Georgia. I sintomi depressivi infantili sono stati associati a tre diversi livelli individuali di variabili: non coinvolgimento dei genitori, discriminazione razziale e vittimizzazione criminale. A livello di comunità, la prevalenza delle ultime due variabili sono risultate essere in correlazione positiva, mentre l’identificazione nella comunità etnica era negativamente correlata con la manifestazione di sintomi depressivi. Inoltre, è emerso che l’identificazione con la comunità etnica di appartenenza e lo status sociale di indigenza sembra minimizzare la correlazione tra la vittimizzazione criminale e i sintomi depressivi. Il risultato più importante di questa ricerca è da osservarsi, dunque, nella complessità degli elementi che incidono sul benessere mentale dei bambini immigrati, laddove la situazione di svantaggio rispetto ai coetanei appartenenti al gruppo dominante deve pure essere contestualizzata rispetto alla qualità dello sviluppo di una propria identità individuale ed etnica.

In una ricerca del 2005, Oppedal et a. (2005) hanno analizzato gli effetti dell’origine etnica e dei fattori di acculturazione sui problemi psichiatrici maturati dagli adolescenti figli di immigrati. Uno degli obiettivi della ricerca era quello di esaminare le variazioni dei problemi psichiatrici in correlazione con il sesso e il grado di immigrazione (prima o seconda generazione). Un altro obiettivo era costituito dall’analisi delle differenze eventualmente emerse tra gruppi etnici nello sviluppo di problemi psichiatrici, individuando i potenziali fattori di rischio e di protezione relativi, non dimenticando il possibile apporto dell’acculturazione. Ne è
emerso un quadro piuttosto variegato. Innanzitutto, le ragazze immigrate di prima generazione e i ragazzi di seconda generazione si sono mostrati particolarmente vulnerabili ai problemi psichiatrici. Si è inoltre rilevata una significativa variazione nei problemi psichiatrici tra gruppi etnici diversi, alla luce di una più generale correlazione tra il gruppo etnico di origine e i problemi emotionali e di condotta e, tra la discriminazione ed i problemi nei rapporti con i pari. In conclusione, è stata rilevata l’esistenza di un complesso modello di adattamento nel contesto culturale e di relazioni idiosincratiche tra gruppi di sintomi psichiatrici distinti e fattori socioculturali. I dati sulla diversa vulnerabilità in termini di genere e di grado di immigrazione sono comunque risultati essere rilevanti per identificare le situazioni potenzialmente a rischio nello stabilire un rapporto sano con il proprio contesto sociale di crescita.

1.3. Adattamento scolastico, stili genitoriali e pratiche educative delle famiglie immigrate

Al fine di realizzare una positiva integrazione e promuovere il successo scolastico è molto importante anche il rapporto che si stabilisce tra i genitori del bambino immigrato e i suoi insegnanti, oltre che tra i bambini e i loro genitori. L’incoraggiamento genitoriale e gli sforzi degli insegnanti sono fattori fondamentali nel facilitare l’adattamento scolastico dei bambini immigrati.

Da una ricerca del 2000 (Bhattachayra, 2000), condotta su bambini asiatici immigrati negli Stati Uniti, è emerso che l’inserimento scolastico ha successo se vi è corrispondenza tra la visione dei genitori e quella degli insegnanti circa il valore dell’educazione, congruenza tra genitori e figli riguardo all’importanza dell’educazione quale strumento per raggiungere i propri obiettivi di vita, determinazione del bambino a realizzarli.

Del resto varie ricerche hanno evidenziato come l’origine asiatica del nucleo familiare possa essere correlata al successo scolastico dei bambini immigrati di seconda generazione. Lo studio di Chao (2000), ad esempio, ha esaminato le concettualizzazioni etniche e le pratiche dei genitori in relazione al più ampio contesto dell’educazione genitoriale impartita in famiglia parallelamente (anche in sinergia). Ne è emerso un quadro in cui le famiglia di origine asiatica praticano un maggiore coinvolgimento nell’educazione dei bambini e tuttavia, mostrano un maggior grado di chiusura verso le relazioni interetniche, in presenza di forti gruppi etnici presenti nel paese ospitante (in questo caso gli Stati Uniti): questo vuol dire che i bambini sono spinti all’integrazione, ma non all’assimilazione e che il loro rendimento scolastico viene seguito maggiormente che presso altri gruppi etnici di immigrati.

In altri studi (Stevenson et al., 1990) è emerso che i genitori provenienti da gruppi etnici sottorappresentati consideravano l’educazione come un valore più importante di quanto non fosse per i genitori del paese ospitante. Ovviamente, la diversa origine etnica comporta una comunque diversa strategia di supporto all’educazione familiare e scolastica dei propri figli. In uno studio qualitativo sulle famiglie di colore in stato
di indigenza, sono state esaminate le strategie genitoriali di supporto all’educazione dei figli (Okagaki, 2006). Ne è emerso che i genitori dei bambini che ottenevano i migliori risultati scolastici attuavano strategie specifiche per gestire lo studio extrascolastico dei propri figli, come la valutazione programmatata dei compiti svolti, il fornire ulteriori compiti di lettura e scrittura, ecc. e, soprattutto, sostenendo il lavoro dei bambini quando si presentava un problema scolastico o di apprendimento in genere. Questi genitori, inoltre, avevano maggiori contatti con la scuola e gli insegnanti.

In una comparazione tra genitori asiatico-americani, ispanici e americani (Okagaki e Frensh, 1998) non hanno rilevato significative differenziazioni nelle loro affermazioni relative alla frequenza del loro coinvolgimento in attività di aiuto e sostegno ai propri figli di 10 e 11 anni nello svolgimento dei loro compiti (come lo studio per prepararsi ad un compito in classe o la correzione dei compiti a casa), o in attività extrascolastiche intellettualmente stimolanti (come la lettura di un libro insieme). Tuttavia è emerso che genitori immigrati che hanno studiato nei loro paesi di origine hanno difficoltà a comprendere e valutare i compiti assegnati ai loro figli nelle scuole dei paesi ospitanti.

2. Multietnicità e interazioni tra pari a scuola

2.1. Relazioni sociali e amicali

Sulla base di quanto sostenuto dalla SIT (Tajfel e Turner, 1979) si può ipotizzare che possa valere l’assunto che l’identificazione con il proprio gruppo sociale (compreso quello etnico) eserciti effetti sistematici sulla percezione, sugli atteggiamenti, sui comportamenti, ecc. rispetto all’ ingroup ed all’ outgroup.

In uno studio del 1982, Hallinan ha analizzato le scelte amicali interrazziali e non di studenti bianchi e neri, in classi con diversa composizione etnica. In un campione di venti classi miste, in sei scuole, i bambini di colore hanno mostrato una maggiore tendenza, rispetto ai bambini bianchi, nell’intrattenere relazioni amicali all’interno del proprio gruppo etnico, indipendentemente dalla composizione etnica delle classi. La maggiore incidenza di amicizie interrazziali si manifestava nelle classi a maggioranza bianca.

In un altro studio, Hallinan e Williams (1987) hanno studiato i fattori determinanti la stabilità delle relazioni amicali sia interetniche che all’interno del proprio gruppo etnico.

I due ricercatori avevano ipotizzato che le caratteristiche organizzative della classe e quelle individuali degli studenti potessero influenzare la coesione dei legami sociali con conseguenze per la stabilità delle amicizie. L’ipotesi è stata testata su dati longitudinali di 375 studenti di quarto e settimo grado in sedici classi miste. Le analisi descrittive e inferenziali hanno mostrato che le amicizie interrazziali siano stabili quasi quanto quelle all’interno dello stesso gruppo etnico. Inoltre, mentre la stabilità di entrambe le relazioni amicali sia influenzata dalle caratteristiche della classe, sembrano essere maggiormente influenzate dalle caratteristiche individuali. I
ricercatori hanno perciò concluso che, mentre le caratteristiche individuali degli studenti costituiscono i fattori maggiormente determinanti la stabilità delle amicizie interrazziali, le scuole potrebbero adottare delle politiche che possano promuovere o comunque favorire la formazione (e la durevolezza) di amicizie tra alunni bianchi e neri.

Seguendo, invece, l’orientamento della Social Cognition Aboud (1988) è lecito ritenere, invece, che tali preferenze costituiscano la dimostrazione di una condizione cognitiva che viene limitata dall’egocentrismo infantile, non riuscendo a contenere la diversità intrinsecamente connessa all’ “altro” e, soprattutto, a rilevare le caratteristiche più specificamente individuali dell’ “altro” pari.

Secondo il modello a tre fasi proposto dalla Aboud (1988), si dovrebbe assistere ad un innalzamento progressivo delle preferenze ingroup fino ai sette anni circa, per poi segnare una graduale diminuzione del favoritismo per l’ ingroup e ad un graduale aumento di quello verso l’outgroup.

Tuttavia, in una ricerca condotta in Australia, nel 1995 (Black-Gutman e Hickinson, 1996) i bambini appartenenti a tre diverse fasce di età (5-6, 7-9 e 10-12) hanno prodotto risposte diverse nei confronti dei soggetti australiani aborigeni, relativamente al PRAM II ed all’ MRA. La fascia d’età centrale, compresa appunto tra i 7 e i 9 anni, presentava una minore presenza di atteggiamenti negativi rispetto a quelli espressi dai più piccoli e dai più grandi. Questi esiti, anche se complessivamente supportano l’ipotesi della Aboud (Doyle e Aboud, 1995) sul ruolo della cognizione nel cambiamento dei due gruppi estremi, l’ipotesi dell’influenza del contesto sullo sviluppo del pregiudizio è altrettanto valida.

La categorizzazione costituisce infatti lo strumento principale per l’organizzazione e la costruzione della realtà, per la sua significazione e, in ultima analisi, per la stessa possibilità di entrare in relazione con il modo esterno in genere: grazie ad essa è possibile classificare il nuovo ed inserirlo nelle proprie mappe mentali.


In tale orizzonte concettuale, sono stati messi a punto programmi specificamente mirati alla prevenzione di comportamenti aggressivi e violenti. Ad esempio, in quello proposto da Dusenbury et. al (1997), le aree prese in considerazione riguardano la gestione dell’aggressività, la capacità di assumere una prospettiva sociale, la negoziazione dei conflitti con i coetanei, l’ascolto attivo e la comunicazione efficace, le informazioni riguardanti il pregiudizio, il sessismo e il razzismo.

Graham e Cohen (1997) hanno analizzato l’associazione di etnia e genere nelle relazioni tra pari dei bambini, valutando, innanzitutto, l’associazione di etnia e genere, poi le misurazioni multiple delle relazioni tra pari (valutazioni sociometriche e amicizie), su un campione costituito da una intera scuola elementare con un numero pressoché simile di alunni afro-americani ed euro-americani in ogni classe. Al di là dell’età, dell’etnia o del genere, i bambini hanno mostrato l’esistenza di pregiudizi, prediligendo le relazioni tra pari dello stesso genere, piuttosto che tra pari della stessa etnia. Sembra che i bambini afroamericani più grandi avessero più amici appartenenti alla propria razza che al di fuori del proprio gruppo etnico, per quanto essi fossero più disponibili ad accettare i bambini euro-americani di quanto non avvenga da parte di questi ultimi nei loro confronti. Nonostante alcune preferenze mostrate all’interno del proprio gruppo etnico, le valutazioni interraziali sono state generalmente positive. L’impatto differenziato del genere e dell’etnia ha tuttavia aperto il campo per ulteriori discussioni.

Hallinan e Smith (1985) hanno esaminato gli effetti della composizione razziale di una classe sulle relazioni amicali interraziali e non, mettendo in discussione due teorie sulla socialità interraziale. Secondo la prima, le amicizie interraziali sono determine in via primaria dal numero delle opportunità che gli studenti hanno di interagire con soggetti di etnia diversa dalla propria. Gli studenti che appartengono al gruppo etnico minoritario hanno maggiori probabilità di sviluppare relazioni amicali interraziali, rispetto a quelli del gruppo maggioritario. La seconda teoria, afferma che i gruppi etnici minoritari siano socialmente minacciati da quelli maggioritari e tendano ad isolarsi dal gruppo dominante dell’altra razza. Lo studio è stato condotto nel corso di un intero anno scolastico, su dati longitudinali desunti da 473 studenti elementari, in 18 classi miste. La prima ipotesi è risultata maggiormente supportata dai risultati emersi.

La composizione etnica della classe è risultata determinante per valutare gli atteggiamenti relazionali e i legami amicali, in rapporto a tre possibili proporzioni percentuali di alunni nativi e immigrati. Se la classe è a maggioranza etnica del paese ospitante, i soggetti appartenenti a gruppi etnici numericamente poco rappresentati tenderanno ad avere una relazionalità interetnica sviluppata, viceversa se la classe è a maggioranza etnica di gruppi “ospiti”, o comunque con gruppi etnici stranieri abbastanza consistenti le dinamiche ingroup si rafforzeranno. Se, invece, la classe è a composizione multietnica mista ed equilibrata, è più probabile che si sviluppino, maggiormente, relazioni amicali interetniche.

In studio del 1993 (Kistner et al., 1993) sono state esaminate le preferenze tra pari (determinate da scelte sociometriche positive e negative) e la percezione di bambini afro-americani ed euroamericani in classi sia a maggioranza dell’uno che dell’altro
gruppo etnico. I risultati indicano che lo status di minoranza etnica all’interno di una classe (ovvero il trovarsi in una classe dove la maggioranza dei bambini apparte ne ad un gruppo etnico diverso dal proprio) è associato con il rifiuto dei pari per le ragazze, ma non per i ragazzi.

2.2. Cooperative Learning ed effetti sulle relazioni interetniche a scuola
Le relazioni all’interno del proprio gruppo di appartenenza posso costituire una forte pressione che limita l’instaurarsi di positive interazioni intergruppi. Le esperienze dirette di contatto potrebbero però, almeno parzialmente, incidere positivamente su questi vincoli e avere come conseguenze due diversi ordini di effetti: una maggiore accettazione individuale nei confronti dei membri di gruppi stigmatizzati e/o atteggiamenti più positivi nei confronti di membri del proprio gruppo che si aprono al diverso.

In studi sui bambini euro-americani in età prescolare veniva richiesto ai partecipanti di indicare quanti bambini dalla pelle nera conoscessero. Questo indice di conoscenza si è mostrato in correlazione sia con la qualità delle percezioni intergruppi che con le specifiche percezioni infragruppo. Infatti, all’aumentare delle precedenti esperienze di contatto fanno generalmente riscontro giudizi più positivi verso i bambini neri. Nel caso esaminato da Castelli (Castelli et. al, 2006) il contatto precedente era legato ad una più positiva percezione di altri bambini bianchi che con i loro comportamenti cercano di integrare i coetanei neri. Questo risultato suggerisce che l’esperienza personale di contatto possa incidere sui comportamenti percepiti come maggiormente appropriati che i propri pari dovrebbero tenere i situazioni di interazione intergruppi. Relativamente all’importanza dei contatti positivi, in vari studi è emersa la relativa preferenza per un membro dell’ingroup che si limita a positive relazioni di gruppo. In una ricerca del 2005 (Castelli e Pisano, 2005), un esame più attento delle dinamiche relazionali, all’interno della scuola dell’infanzia in cui sono stati raccolti i dati, ha permesso di dare spiegazione ai casi in cui ciò non avviene. Le insegnanti intervistate sulla qualità delle relazioni tra i vari bambini, hanno sottolineato la presenza di un piccolo maschio di colore particolarmente popolare e amato dai compagni. Analizzando nuovamente i dati alla luce di questa informazione, e del fatto che i bambini in generale tendono a giocare quasi esclusivamente con coetanei del loro stesso genere (Powlishta, 1995; Yee e Brown, 1994), si scopre che le risposte dei partecipanti maschi e femmine sono diverse. Le bambine mostrano infatti una preferenza per il membro dell’ingroup che ha esclusivamente relazioni intragruppo, mentre i risultati tendono ad essere ribaltati nel caso dei rispondenti maschi. Questi ultimi hanno quotidiane interazioni positive con un bambino nero e si ipotizza che questo modifichi la loro percezione nei confronti di chi mostra amicizia verso i neri, giungendo in seguito a ritenere normale che altri membri del proprio gruppo instaurino nuove relazioni positive con altri bambini neri. Il contatto personale può perciò essere un’importante fattore di socializzazione con l’“altro”.  

56
Questo caso specifico è interessante sotto vari punti di vista. Infatti, esso può essere analizzato sia in termini di processi individuali, ovvero degli effetti del contatto sugli atteggiamenti personali, sia in termini dei processi di gruppo. I bambini, non solo hanno contatto personale positivo, ma vedono anche i propri coetanei avere un simile contatto positivo con il bambino di colore (Paolini et al., 2004, Wright et al. 1997). Il contatto positivo non solo modifica gli atteggiamenti personali, ma anche la percezione delle norme di gruppo. Avverrebbe, cioè, una modificazione della norma di gruppo che definisce quali comportamenti siano accettati dal gruppo stesso e quali siano da esso sanzionati (Crandall et al., 2002).

In tal senso, si rileva l’importanza non solo di instaurare una contatto personale, ma di verificare che anche gli altri coetanei lo mettano in atto. Questa indicazione può essere estremamente importante per la programmazione di interventi didattico-educativi finalizzati all’integrazione socio-scolastica. Una tecnica che si è rivelata efficace è quella della Jigsaw classroom o classe puzzle (Aronson et al., 1978), la quale prevede rapporti di interdipendenza positiva con membri di gruppi stigmatizzati: tutti i membri del gruppo si trovano ad avere contatti con i membri del gruppo di minoranza. In questo modo, nessuno rischia di subire i costi sociali legati all’accettazione del diverso, poiché tutti si trovano nella medesima condizione. Il metodo Jigsaw è solo uno dei tanti modelli di apprendimento cooperativo.

In tale contesto è facile osservare come momenti di apprendimento cooperativo (cooperative learning) possano aspirare a risultati positivi. Il cooperative learning è un metodo di insegnamento basato sulle risorse degli allievi che apprendono cooperando in gruppo per il conseguimento di un obiettivo comune. Si utilizzano piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Tutti gli studenti coinvolti lavorano di più e raggiungono risultati migliori, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, passano più tempo sul compito e sviluppano livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico. Si crea uno spirito di squadra e rapporti di amicizia e di sostegno reciproco, sia personale che scolastico, la diversità viene rispettata e apprezzata e il gruppo si affilia, con il raggiungimento di un maggiore benessere psicologico: l’adattamento psicologico degli studenti è migliore, così come il loro senso di autoefficacia, l’autostima e l’immagine di sé, gli studenti sviluppano competenze sociali e una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress. Le caratteristiche tipiche che possono essere importanti per la riuscita di un apprendimento cooperativo sono: la scelta di compiti strutturati; la realizzazione in classi di dimensioni relativamente piccole; la selezione di gruppi eterogenei per livelli; la somministrazione di frequenti test individuali per verificare l’apprendimento e il rinforzamento delle abilità sociali di ciascun gruppo.

Sharan (1980) ha esaminato e confrontato cinque metodi strutturati per la conduzione dell’apprendimento cooperativo in piccolo gruppo cui si aggiungeranno gli studi sperimentali condotti con tali metodi nell’ottica della relazialità interraziale a scuola. I cinque metodi sono il già citato Jigsaw classroom di Aronson, i Giochi di squadra di De Vries (TGT) (Slavin, 1986), le Divisioni di compiti in squadre studentesche di Slavin (STAD) (Slavin, 1995), l’approccio cooperativo

Molti studi sperimentali hanno valutato gli effetti dello STAD sulle relazioni intergruppi. Slavin e Cooper (1999) hanno analizzato quelli in cui i metodi di apprendimento cooperativo sono confrontati con i gruppi di controllo nelle scuole elementari e secondarie per almeno 4 settimane (con una durata media di 10 settimane) ed in cui sono stati usati adeguati metodi di ricerca e analisi per eliminare la presenza evidente di pregiudizio.

La maggior parte di tali studi si è avvalsa di indici sociometrici (“chi sono i tuoi amici in questa classe?”), la valutazione dei pari e dell’osservazione del comportamento per misurare le relazioni intergruppi come rapporto a coppia delle relazioni positive tra individui di diverse origini etniche. Molti studi hanno misurato le relazioni intergruppi in termini di atteggiamenti verso i vari gruppi etnici, mentre altri hanno indagato la reputazione di sé su cui formulare domande come: “chi hai aiutato in questa classe?”; ma, ovviamente, gli studenti coinvolti nell’apprendimento cooperativo sono stati istruiti proprio ad aiutare i propri compagni di classe ed i risultati ottenuti da quest’ultimo tipo di indice sono da considerarsi parziali. L’evidenza sperimentale dell’apprendimento cooperativo ha generalmente confermato i principi della teoria del contatto di Allport (1954), con poche eccezioni. Quando le condizioni evidenziate da Allport si realizzano nella classe, gli studenti sono più portati ad avere amici al di fuori dai propri gruppi razziali rispetto a quanto avviene nelle classi tradizionali, come emerge anche da domande dirette che si avvalgono di indici sociometrici come “chi sono i tuoi migliori amici in questa classe?”.

Lo STAD prevede l’attivazione di 5 fasi:
1. la presentazione dei contenuti da parte dell’insegnante;
2. la formazione di gruppi eterogenei;
3. il lavoro di gruppo che deve essere breve, facilitato da una lista di domande di controllo da fogli di lavoro che contengono sintesi, mappe semantiche, tabelle ed esercizi, che facilitano la pratica e l’apprendimento. Spesso il gruppo di 4 si suddivide in coppie che poi confrontano il loro prodotto;
4. la somministrazione di prove di valutazione individuale;
5. la correzione delle prove di valutazione e la pubblicizzazione di risultati individuali e di gruppo.

Nel metodo STAD, l’insegnante presenta, dunque, una lezione e gli studenti studiano i fogli di lavoro assegnati in squadre di quattro membri. Dopo di ciò, gli studenti eseguono delle prove individuali ed i punteggi della squadra sono calcolati basandosi sul grado a cui ogni studente ha effettuato più dei risultati precedentemente raggiunti in prove documentate. I punteggi di squadra sono riconosciuti in “bollettini” di informazione pubblica, all’interno della classe. L’evidente relazione dello STAD con
Il miglioramento della quantità e qualità delle amicizie interrazziali è molto forte. In due studi Slavin (1977 e 1979) ha rilevato che gli studenti che avevano sperimentato programmi STAD oltre periodi di 10-12 settimane realizzavano un maggior numero di amicizie interrazziali degli studenti di controllo. Kagan et al. (1985) hanno scoperto che lo STAD (così come il TGT, sul quale torneremo tra poco), rovesciava la tendenza verso la polarizzazione etnica delle scelte amicale tra studenti inglesi, latini e afro-americani. Sharan et al. (1984) hanno rilevato simili effetti positivi dello STAD sugli atteggiamenti etnici degli ebrei del medio-oriente e degli europei nelle scuole israeliane. Lo studio di Slavin (1979) ha incluso un follow up nel successivo anno scolastico, in cui gli studenti che erano stati nelle classi sperimentali e di controllo furono chiesti di elencare i loro amici: questi ultimi elencavano (in media) meno di un amico di razza diversa dalla propria, ovvero il 9.8% di tutte le loro scelte amicale, mentre quelli che avevano sperimentato il progetto di cooperative learning nominavano una media di 2,4 amici di razza diversa dalla propria, ovvero il 37,9% delle loro scelte amicale. La ricerca sullo STAD ha ricoperto le classi scolastiche dalla 2 alla 8 ed ha avuto luogo in scuole in cui le minoranze etniche variavano dal 13% al 61% della composizione della classe.

Il TGT è simile allo STAD nella sua logica e nel metodo. Anche il TGT si compone di 5 fasi:
1. la presentazione dei contenuti da parte dell’insegnante;
2. la formazione di gruppi eterogenei;
3. la realizzazione di giochi scolastici basati su domande che presuppongono una risposta semplice. I giochi si svolgono su tavoli di tre studenti in cui ogni ragazzo rappresenta un gruppo diverso. Perciò i tavoli del gioco saranno gruppi di livello;
4. Realizzazione del torneo di fine unità didattica;
5. Riconoscimento di gruppo.

Le prove ed il sistema di punteggio di miglioramento è simile a quello dello STAD, solo che in questa tipologia è applicato ad un sistema di tornei scolastici di gioco, in cui gli studenti di ogni squadra gareggiano con studenti di altre squadre dello stesso livello della passata performance per provare ad implementare i punteggi ottenuti (Slavin, 1986). De Vries et al. (1978) hanno osservato i dati di quattro studi basati sul TGT in scuole prive della segregazione razziale. In tre di queste ricerche, gli studenti nelle classi che usavano il TGT sviluppavano maggiormente relazioni amicale al di fuori del proprio gruppo razziale rispetto agli studenti del gruppo di controllo. I campioni osservati in questi studi varavano nel grado scolastico da 7 a 12 e nella percentuale di presenza di studenti appartenenti a minoranze etniche nelle varie classi (dal 10% al 51%). Kagan et al. (1985), hanno inoltre rilevato effetti positivi del TGT sulle scelte di amicizia tra afro-americani, messico-americani e gli inglesi.

Il metodo Jigsaw originariamente elaborato da Aronson et. al (1978) raggruppava gli studenti in squadre di 6 membri, a ciascuno dei quali veniva dato un unico ambito tematico che sarebbe dovuto essere discusso da gruppi di “esperti” costituiti da studenti di squadre diverse a cui era stata data la stessa informazione tematica. Gli “esperti” ritornavano poi in seno alle proprie squadre ad insegnare l’argomento studiato ai loro compagni. Tutti gli studenti erano impegnati e ricevevano voti

Le fasi del Jigsaw II sono le seguenti:
1. la presentazione dei contenuti da parte dell’insegnante;
2. la formazione di gruppi originari (casa)
3. consegna dei materiali e suddivisione delle parti agli esperti
4. studio individuale del materiale in gruppo esperti, nel quale seguendo una scheda di domande guida ogni membro comprende il materiale a lui assegnato e prepara schemi di presentazione al suo gruppo originario nonché domande per la verifica della comprensione dei compagni.
5. gli esperti tornano nei gruppi originari e insegnano ai compagni le parti studiate.
6. la somministrazione di prove di valutazione individuale
7. la correzione delle prove di valutazione e la pubblicizzazione dei risultati individuali e di gruppo.

Nel Jigsaw III, i punteggi individuali vengono sommati per concorrere al punteggio di squadra che viene pubblicizzato nella classe. Gli effetti del metodo originale Jigsaw sulle relazioni intergruppi sono meno chiare di quelli per STAD, TGT O TAI: Blaney et a. (1977) non hanno rilevato un aumento delle preferenze interetniche significative tra gli studenti che avevano sperimentato il jigsaw rispetto ai gruppi di controllo. Il dato non è però significativo, in quanto la proporzione dei gruppi etnici era pressoché identica e non è possibile considerare questo dato come una misura delle relazioni interetniche.

Gonzales (1979), usando un metodo simile al Jigsaw, ha rilevato che gli studenti anglo-americani e asiatico-americani presentavano atteggiamenti più favorevoli nei confronti dei compagni di classe messicano-americani nei gruppi sottoposti all’esperimento, rispetto ai gruppi di controllo. Ma gli effetti maggiormente positivi sono stati riscontrati in uno studio sullo Jigsaw II, condotto da Ziegler (1981) in classi composte da bambini europei e indiani di recente immigrazione e quelli anglo-canadesi a Toronto. La studiosa ha infatti rilevato come si formassero più amicizie interetniche nelle classi che avevano sperimentato il Jigsaw II, rispetto a quelle di controllo, sia come “amicizia casuali” (in risposta alla domanda: “che hai chiamato al telefono nelle ultime due settimane?”) che come “amicizie strette” (in risposta alla domanda: “con chi, in questa classe, hai trascorso il tempo dopo la scuola nelle ultime due settimane?”).

Il modello TAI (Individualizzazione Assistita dal Gruppo) è un programma di matematica che combina l'apprendimento cooperativo con l'istruzione individualizzata (Oishi et al., 1983). La premessa di base di questo approccio di cooperative learning è che gli studenti meno bravi possono migliorare senza rallentare gli studenti bravi. Ciò si realizza mettendo studenti di livello basso, medio
e alto in gruppi di 4/5 membri su materiali autoistruttivi ai loro stessi livelli. Le fasi di lavoro sono le seguenti:
1. gli studenti vengono testati e posti in un programma individualizzato; gli studenti lavorano in modo indipendente, ciascuno al proprio livello e svolgono i loro compiti;
2. gli studenti si incontrano in gruppi, in cui scambiano documenti, relazioni, controllano le reciproche competenze matematiche, si aiutano a vicenda;
3. compilano un quiz di verifica;
4. al completamento dell'unità didattica, gli studenti compilano un test finale. I gruppi ricevono un riconoscimento basato sul numero medio di unità complete da membri del gruppo.

Agli studenti viene chiesto di assumersi la responsabilità per tutto il controllo, la gestione, la guida e l'aiuto da offrire ai membri del gruppo per superare i problemi, liberando l’insegnante dal trascorrere più tempo per istruire piccoli gruppi di studenti per lavorare su tali concetti. Le squadre vengono ricompensate con attestati se raggiungono degli standard prestabiliti in termini di numero di unità padronegiate dai loro membri ogni settimana.

Il ruolo dell’insegnante, nell'approccio TAI, è quello di introdurre i maggiori concetti con istruzione diretta prima che gli studenti inizino a lavorare sulle loro unità d’apprendimento individualizzate. A volte l'insegnante fa didattica all'intero gruppo classe su abilità del tipo misurazione o problem solving. L'insegnante assegna anche test di realtà agli studenti. L'uso di questo approccio migliora sia l'autostima degli studenti che il loro rendimento di matematica. Due studi hanno valutato gli effetti del TAI sulle relazioni intergruppali. Oishi et al. (1983) hanno rilevato effetti positivi sulle nomine interrazziali rispetto a due scale sociometriche, corrispondenti alle domande: “chi sono i tuoi amici in questa classe?” e “con chi preferiresti non stare seduto al tavolo?”. Non sono stati rilevati effetti significativi sulle valutazioni interrazziali dei compagni (come “simpatico” o “non simpatico” e “intelligente” e “non intelligente”) rispetto al gruppo di controllo.

In uno studio analogo Oishi (1983) ha rilevato effetti significativamente positivi dell’uso del TAI sulle valutazioni interrazziali (come “intelligente”) e sulle valutazioni riduttive (come “non simpatico”): tali effetti erano collegati principalmente all’aumento nelle valutazioni che gli studenti bianchi davano dei compagni di classe afro-americani.

Nei metodi di apprendimento cooperativo sviluppati da David e Roger Johnson gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei per completare un comune foglio di lavoro e sono elogiati/ricompensati in quanto unità gruppale. Questi metodi sono quelli più puramente “cooperativi” e in due studi ne sono stati osservati gli effetti sulle relazioni intergruppali. Cooper et al. (1980) hanno rilevato la presenza di maggiori relazioni amicali interrazziali nelle classi che avevano eseguito in maniera cooperativa i compiti loro assegnati rispetto ai gruppi di controllo e, comunque, rispetto a quelli che avevano seguito un metodo di apprendimento individualizzato in cui agli studenti non era permesso di interagire; mentre non sono state rilevate significative differenziazioni
nelle scelte amicali tra gruppi sottoposti a metodi cooperativi e metodi competitivi, in cui gli studenti gareggiavano tra pari. Johnons e Johnson (1981), hanno poi riscontrato una maggiore interazione interraziale nelle classi che adottavano metodi cooperativi che nelle classi che ne adottavano di individuali, soprattutto in relazione al tempo libero extrascolastico.

La ricerca di gruppo sviluppata da Shlomo e Yael Sharan (Sharan e Sharan, 1992) in Israele si offre come un piano generale di organizzazione della classe, secondo il quale gli studenti lavorano in piccoli gruppi, utilizzando l’interrogazione cooperativa, la discussione di gruppo e la pianificazione cooperativa. In questo metodo gli studenti formano i loro gruppi, costituiti da 2 a 6 membri. I gruppi scelgono i sottoargomenti da un’unità che è stata studiata da tutta la classe e poi suddividono il sottoargomento scelto in compiti individuali, compiendo le attività necessarie a preparare un rapporto di gruppo. Il gruppo, quindi, fa una presentazione per comunicare i risultati alla classe, e la loro attività viene valutata sulla base della qualità di tale resoconto. In uno studio sulle high school di grado “junior” israeliane, Sharan et al. (1984) hanno confrontato la ricerca di gruppo, lo STAD e l’istruzione tradizionale, relativamente ai loro effetti sulle relazioni tra ebrei mediorientali ed ebrei di origine europea. Essi hanno rilevato che gli studenti che hanno sperimentato la ricerca di gruppo e lo STAD manifestavano atteggiamenti etnici molto più positivi rispetto a quelli delle classi con insegnamento tradizionale, anche se non sono state rilevate differenziazioni sostanziali tra quelli che hanno seguito il metodo STAD e quelli che hanno seguito il metodo della ricerca di gruppo.

Gli studenti comunque coinvolti in queste attività intergruppo e interetniche hanno dunque mostrato la presenza degli atteggiamenti relazionali interetnici molto più positivi degli studenti delle classi tradizionali. Non sono però emerse differenze significative nelle relazioni interraziali tra la condizione cooperativa e quella competitiva. Questo vuol dire che la cooperazione per il raggiungimento di un obiettivo comune porta, di fatto, ad un contatto positivo tra gli individui tale da modificare le norme dei comportamenti generali di ingroup ed outgroup etnico tra pari.
CAPITOLO III - PEDAGOGIA INTERCULTURALE: INTEGRAZIONE SOCIALE E SCOLASTICA

Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra.

(A. Maalouf 2005, p. 147).

Introduzione

Nella seconda metà del Novecento la riflessione pedagogica e la pratica educativa si sono interessate con una spiccata sensibilità alle differenze individuali e culturali implicate nei processi didattico-educativi. Questo peculiare interesse della pedagogia si è progressivamente articolato in diversi filoni tematici, inerenti i problemi educativi dei figli degli immigrati a scuola, i problemi sovranazionali intesi come contenuti culturali che hanno dato vita a programmi educativi quali ad esempio l’educazione alla pace, allo sviluppo, ai diritti umani, all’ecologia, i rinnovati paradigmi scientifici e metodologici, i raccordi interdisciplinari e le nuove possibilità degli sviluppi della telematica (Terranova 1997). La cultura pedagogico-didattica è stata dunque chiamata a farsi carico, con responsabilità, rigore e consapevolezza, in particolare di un fenomeno che non si è rivelato essere né transitorio né circoscritto ma che, negli ultimi decenni, ha assunto, sempre più, una connotazione fortemente strutturale: la crescente presenza dei minori immigrati nelle scuole di ciascun ordine e grado, una presenza, estremamente massiccia, nelle diverse aree geografiche e urbane del nostro territorio nazionale.

Indubbiamente l’eterogeneità linguistico-culturale è stata, in ordine di tempo, l’ultima configurazione sociale con cui la scuola italiana si è trovata a fare i conti alla fine del secondo millennio. La società pluritietnica e multiculturale ha inevitabilmente richiamato l’attenzione dell’istituzione scolastica su questioni alquanto urgenti: come rendere possibile una positiva e costruttiva interazione tra individui appartenenti a diverse culture e come assicurare a tutti gli alunni, di qualsiasi origine culturale, il diritto all’istruzione e all’uguaglianza delle opportunità formative. Si tratta di domande concrete che hanno reso necessarie, con una certa immediatezza, delle scelte operative attentamente ponderate a livello istituzionale-educativo, e che, hanno comportato la necessità di ispirarsi e riferirsi a precisi orientamenti valoriali, senza i quali, anche le più aggiornate strategie didattiche, finirebbero, di fatto, per rivelarsi del tutto inefficaci ai fini del conseguimento dell’auspicata integrazione pluralista delle culture nella società e nella scuola.

La pedagogia, pertanto, ha dovuto necessariamente rivisitare in maniera radicale il proprio impianto concettuale e metodologico, vedendosi obbligata ad assumere un volto critico, interpretativo e progettuale, in grado di pensare il futuro.
Innumerevoli riflessioni teoriche e proposte operative sono state, dunque, la testimonianza di un lungo percorso, nel quale, sono state elaborate nuove prospettive e diverse soluzioni didattiche, volte alla revisione dei curricoli scolastici, dei saperi disciplinari e dei contenuti oggetto di insegnamento. I pedagogisti, antropologi e sociologi si sono trovati concordi nel designare l’interculturalità come il nuovo paradigma educativo, capace di rispondere efficacemente alle mutate esigenze formative di una società multiculturale, e sostanzialmente animato dai seguenti principi: l’azione educativa rivolta a tutti, il perseguimento dell’inserimento scolastico e dell’integrazione sociale di tutti, nonché non di obiettivi cognitivi ma anche socio-affettivi, il coinvolgimento di tutto il corpo-docente e delle varie agenzie educative (scuola, famiglie, associazioni, amministrazioni locali) in un sinergico lavoro collegiale di attiva collaborazione e compartecipazione.

Nel presente capitolo, particolare attenzione è stata dedicata all’esperienza della migrazione, la quale assume, per il bambino immigrato, sul piano psichico, il duplice significato di incontro con il nuovo mondo ma anche di rottura della propria storia. Il viaggio migratorio è caratterizzato da una dimensione interna, della perdita, dell’allontanamento, del distacco, e presenta i rischi e le eccezionali potenzialità creative proprie di una “seconda nascita nel nuovo mondo” (Favaro e Colombo 1993, p. 20).

Il bambino immigrato è stato designato come il “vero protagonista dell’integrazione e dell’ibridazione tra le culture” (Favaro e Colombo 1993, p. 32). Infatti la maggior parte degli studiosi attribuiscono le problematiche identitarie, riscontrate in molti adulti e bambini immigrati, ad un conflitto di base tra la tradizione culturale della propria famiglia e i valori dei pari trasmessi dalla nuova cultura. La migrazione è stata definita sia come “un’esperienza reale, fatta di viaggio” sia come “un’esperienza simbolica” (Favaro e Colombo 1993, p 13) poiché chi compie il viaggio lascia un qualcosa di sé dietro di sé portandosi altro con sé. La migrazione rappresenta, specificamente, “un elemento di frattura nel sistema di orientamento spazio-temporale” (Demetrio e Favaro 1997) per il bambino migrante, che coinvolto in una sorta di “viaggio iniziatico nel nuovo mondo”, viene a collocarsi parallelamente tra due aspettative: quella di inserirsi positivamente nel nuovo contesto e quella di conservare rispettosamente i riferimenti valoriali d’origine.

1. La pedagogia interculturale come risposta educativa all’attuale società

1.1. La società multiculturale e la pedagogia interculturale

Gli ultimi decenni sono stati testimoni di radicali cambiamenti per l’intero sistema mondiale: la crescente informatizzazione, la nascita dell’Unione Europea, il processo di unificazione e di globalizzazione economica, l’internazionalizzazione dei capitali e delle forze di lavoro, il massiccio aumento dei flussi migratori su scala planetaria, sono gli aspetti più significativi di un processo di profonda trasformazione sociale e culturale che ha investito e investe tuttora la nostra epoca. E’ doveroso, innanzitutto, prendere in considerazione le interessanti osservazioni che sono state elaborate dagli studiosi in merito alla presente realtà socio-culturale e alle numerose contraddizioni
che la caratterizzano. Possiamo dire che la società nella quale viviamo, lungi dall’essere una struttura statica osservabile dall’esterno, è “un’avventura in corso e ancora in sospeso” (Rorty 2001, p. 33), di cui tutti facciamo parte, e dalla quale è decisamente impossibile prendere le distanze. Porre l’accento sulla caratteristica di “epocalità” del nostro presente storico rischia però di inducerci a generalizzazioni eccessive e ad enfatizzazioni improprie.

Come ha osservato Cambi (2001), il tempo attuale, è veramente “un’epoca”, un tempo di rottura e al tempo stesso di innovazione che produce numerosi e inediti effetti sul piano sociale, politico, culturale. Innanzi a un quadro storico-sociale sempre più multisfaccettato sotto il profilo culturale, è primariamente necessario, “ripensare l’identità, porre al centro piuttosto la cittadinanza, elaborare questa come accoglienza reciproca responsabile (riconoscimento, valorizzazione ecc), guardare a una cultura comune che emergerà da un processo ibridativo ma che non possiamo prefigurare” (Cambi 2001, p. 29).

In merito all’attuale società è stato puntualizzato che la società contemporanea vive la sua condizione pluralistica “come un fatto sostanzialmente nuovo e, di conseguenza, come un problema particolarmente significativo e pieno di rilevanti conseguenze” (Bertolini 1997, p. 23).

Numerosi studiosi si sono apertamente espressi sul pluralismo culturale dell’attuale società e sulle implicazioni educative che ne sono derivate, formulando così varie tesi interpretative. Secondo Bertolini (1997) l’aggettivazione “pluralistica”, non va conferita soltanto alla società ma anche alla stessa educazione, la quale nella storia si è costantemente configurata e arricchita con finalità, metodologie e strumenti plurimi; infatti la categoria della pluralità, categoria costitutiva dell’esistenza umana, si colloca su diversi livelli, quello dell’unità e della pluralità che si trovano tra loro in un rapporto dialettico, tanto a livello sociale, ovvero in riferimento ai gruppi, quanto a livello individuale, ovvero in riferimento ai singoli individui. La condizione naturale e biologica dell’uomo dimostra l’evidente impossibilità per il singolo individuo di esistere autonomamente al di fuori di una realtà sociale pluralistica, ossia al di fuori di qualsiasi rapporto con l’altro (Bertolini, 1988).

Secondo Portera (2006) il crescente pluralismo culturale presenta delle valenze positive e delle opportunità sul piano culturale e politico ma implica, al tempo stesso, dei rischi, poiché tale pluralismo è anche accompagnato da un insieme di aspetti problematici, tra cui la globalizzazione e la mondializzazione sotto il profilo economico e commerciale.

Il pedagogista, tra le conseguenze più gravi e palesi della globalizzazione nell’odierna stagione del pluralismo, ha rilevato un eclatante paradosso per il quale gli esseri umani si trovano in una condizione esistenziale di sempre maggiore solitudine, sopraffatti dall’incapacità di comunicare. I grandi mutamenti verificatisi sul piano soggettivo e interpersonale hanno determinato dei cambiamenti nel significato del concetto stesso di identità personale, che, a sua volta, ha determinato anche modifiche sul piano dell’identità sociale e delle relazioni interpersonali (Portera, 2006).

Diversi autori hanno riflettuto anche sui temi di unità e di diversità caratterizzanti i vari contesti sociali. A riguardo Ceruti (1995), ha sottolineato quanto sia necessario che l’unità e la diversità non siano più intese come separate e conflittuali tra loro, ma come i due poli tramite i quali si viene a costituire una medesima entità. L’unità e la diversità non coesistono in un rapporto di contrapposizione né di reciproca esclusione, tanto che è ammissibile “la possibilità di rispettare le diversità e di integrarle in un’unità che non le annulli” (Terranova 1997, p. 13).


Relativamente al tema dell’identità individuale collocata in una realtà di vita dalle molteplici caratterizzazioni socio-culturali, possiamo concordare con l’osservazione di Pomi (1997):

“La pluridentità è la nuova figura interpretativa dell’attuarsi dell’individuo in un universo divenuto multiverso, in quanto composto di una pluralità di orizzonti talora intersecati, internamente articolato in reti di comunicazione complicatissime e interferenti” (Pomi 1997, p. 112).

I temi dell’unità, della diversità e di una loro armonica conciliazione, hanno trovato la loro più articolata elaborazione teorica e progettazione operativa proprio nella pedagogia interculturale. I pedagogisti di tale indirizzo hanno ritenuto opportuno operare una chiarificazione terminologica, distinguendo tra l’espressione “società multicultural-pluriculturale” e l’espressione “società interculturale”; si tratta di una questione che “non è nominalistica, ma rinvia ad importanti scelte concettuali” (Desinan 1997, p. 179).

La società multiculturale, lungi dall’essere intesa nei termini di una società caratterizzata dalla semplice compresenza di diverse culture, è da considerarsi come una “sfida che effettivamente consente di verificare la nostra attitudine alla mondialità” (Susi 2005 p. 29). Già sul piano etimologico la prima espressione definitoria, prevalente nei paesi anglosassoni, è una nozione dalla caratterizzazione principalmente descrittiva, che sta, a designare, una realtà intesa in termini di sola coesistenza di diverse culture, mentre la seconda espressione è una nozione dalla
connotazione prevalentemente prescrittiva e progettuale che, invece, definisce un contesto sociale in cui è in atto un progetto finalizzato a creare spazi e occasioni di incontro volti a favorire nuove relazioni (Aluffi Pentini, 2002; Susi 2005). Anche Pinto Minerva (2002) ha distinto, a livello concettuale, l’espressione “multicultura”, intesa come trascrizione oggettiva di una realtà fattuale sempre più diffusa e priva di giudizi di valore, dall’espressione “intercultura” che, al contrario, rimanda all’idea di un progetto che si traduce concretamente nell’impegno a ricercare gli strumenti e le occasioni per sviluppare un intreccio dialettico di scambi necessari al reciproco riconoscimento tra le culture.

Nel definire specificamente il campo della pedagogia interculturale è stato puntualizzato:

“La pedagogia interculturale nel nostro Paese è impegnata nello sforzo di integrare, senza annullarle, le differenze esistenti tra i vari gruppi presenti nella società, e di valorizzare le esperienze culturali di ogni uomo nella misura in cui esse contribuiscono al miglioramento personale e sociale. Si è ben consapevoli che per costruire un clima interculturale di convivenza non bastano le dichiarazioni di principio, ma occorre una precisa azione educativa” (Zanniello 1992, p. 57).

Un’opportuna riflessione sulla diffusa realtà migratoria e, su come questa ponga inesorabilmente dei problemi inediti, sia sul versante socio-economico, sia sul versante culturale e formativo, può essere supportata dalla seguente osservazione:

“Gli immigrati rappresentano la testimonianza vivente e sofferta delle crisi economiche, politiche, sociali, etniche, religiose, ambientali che dilaniano il pianeta in questa fine di secolo” (Susi 1999, p. 8).

E’ stato sottolineato da Susi (1999) come tali aspetti problematici della società multiculturale siano risolvibili solo attuando una “politica d’integrazione dinamica”, la quale deve prevedere tempestivi e mirati interventi in campo formativo, indispensabili per costruire le basi di una convivenza pacifica, civile e democratica tra autoctoni e alloctoni. Secondo Frabboni (2005), innanzi a una realtà così problematica e contraddittoria, è prioritario, investire sulla formazione, da intendersi come il più prezioso capitale umano. A riguardo l’autore afferma:

“Se le collettività nazionali disporranno di un diffuso e qualitativo sistema scolastico e post-scolastico potranno alzare uno steccato invalicabile a difesa dei diritti e dei doveri delle loro cittadinanze” (Frabboni 2005, p. 13).

I problemi legati ai processi migratori e alle connesse condizioni pluriculturali hanno pertanto costituito per la pedagogia e per l’educazione in generale un valido motivo per riflettere approfonditamente sui propri obiettivi, contenuti, strumenti e strategie (Terranova, 1997), oltre che un’occasione unica di ripensamento delle culture occidentali e della loro identità (Cambi, 2006).
Le paradossali contraddizioni della presente società multiculturale hanno messo completamente in discussione la tradizione culturale e i corrispettivi modelli educativi dei paesi occidentali. In una siffatta crisi valoriale si è venuta a delineare l’educazione interculturale, in qualità di una coerente proposta educativa adeguatamente rispondente alla società multiculturale venutasi a costituire a livello nazionale e internazionale.

La pedagogia interculturale si è dunque affermata nel nostro paese, sin dalla seconda metà degli anni Ottanta, come la “risposta più efficace per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni migranti nelle scuole italiane” (Tarozzi 1997, p. 53). L’educazione interculturale è stata infatti definita come la “risposta in termini di prassi formativa alle sfide e ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze” (Susi 1999, p.11), una risposta educativa, qualificata dalla progettualità e dall’intenzionalità, e volta a modificare gli abiti cognitivi degli individui. Si tratta dunque di un “nuovo principio educativo” che dovrebbe essere inteso come:

“Il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale e professionale - va aggiunto - in un quadro diritti certi, in una logica di relazioni che, in una società multietnica, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture” (Susi 1999, p. 19).

Secondo Susi (1999) una plausibile rappresentazione della pedagogia interculturale è fornita dalla metafora dell’ipertesto che sta ad indicare una rete di concetti e conoscenze tenute insieme da alcuni nodi fondamentali. L’illustre pedagogista, a riguardo, ha puntualizzato:

“Essa si situa alla confluenza di diversi e complessi apporti e si caratterizza, per così esprimersi, come una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici economici, sociologici, letterari, linguistici ecc” (Susi 1999, p. 9).

La posizione interculturale, sollecitata anche da diversi organismi sovranazionali come l’Unesco e il Consiglio d’Europa, ha trovato un suo fondamentale antecedente e supporto nell’antropologia culturale. Caronia (1996), interrogandosi su come il sapere pedagogico e il sapere antropologico possano interagire nell’ambito dell’educazione interculturale, è giunta alla conclusione per la quale è proprio nei limiti, nelle antinomie e nelle possibilità in cui si dibatte l’indagine antropologica sulle culture umane, che va ricercato il contributo dell’antropologia alla costituzione di una pedagogia interculturale.

La pedagogista, a tal proposito, ha specificato:

“Ciò che all’antropologia si può ragionevolmente chiedere da un punto di vista pedagogico è il suo essere un esempio di costruzione di conoscenza a partire dall’interazione. A questo proposito l’antropologia ci consegna una speranza
fondata: che si può accedere a una comprensione negoziata dell’altro (specifica e situazionale) attraverso procedure dialogiche e un affinamento continuo di pratiche di traduzione (...). L’educazione interculturale in contesti multietnici e plurilinguistici condivide infatti con l’esperienza dell’antropologo sul campo la domanda decisiva che possiamo formulare così: come conoscere l’altro a partire dall’interazione con esso?” (Caronia 1996, p. 68).


Vari autori si sono ripetutamente interrogati sull’importanza di strutturare, a fondamento della pedagogia interculturale, un saldo impianto teorico garante di una essenziale connotazione progettuale. Infatti è stata raccomandata una consapevole riflessione intorno ai fondamenti teorici della pedagogia interculturale al fine di evitare che tutte le scelte metodologiche e operative, siano determinate esclusivamente dall’improvvisazione, dall’estro dell’educatore, o da una sua dogmatica ideologia.

A riguardo è stato precisato che l’estemporaneità finirebbe inesorabilmente per determinare una “corrispondenza tra la differenza etnica e culturale di tipo orizzontale e la differenza verticale, di subordinazione socioeconomica” (Tarozzi 1997, p. 28).

Un atteggiamento generico di apertura e di tolleranza che si limitasse semplicemente a riconoscere il rispetto per l’altro non è affatto sufficiente per intraprendere un’azione educativa e produrre risultati di rilievo poiché si rende necessario un sistema valoriale di riferimento in grado di valutare la correttezza di ogni intervento educativo e di impegnarsi “a ricercare le condizioni, in una logica delle conseguenze, affinché l’alterità si sviluppi” (Susi 2005, p.30). Sulla base di queste ragionate constatazioni i pedagogisti hanno formulato varie definizioni di “intercultura” e “interculturalità”.

Secondo Cambi (2001) l’intercultura - come modello teorico e come obiettivo storico-sociale - si rivela essere un compito pedagogico e una sfida; in quanto compito mette in discussione abiti mentali, pregiudizi, conducendo verso nuovi orizzonti di relazione e di scambio improntati sull’incontro e il dialogo.

Possiamo pertanto asserire, concordando con Cambi (2006), che l’intercultura costituisce uno dei dispositivi pedagogici del nostro tempo, alla quale va riconosciuta, in termini strutturali, un posto effettivo nell’educazione contemporanea. Tra le visioni parziali e fuorvianti di interculturalità, sono state esplicitate tre concezioni molto diffuse che vanno assolutamente rifiutate: “a) l’interculturalità senza culture; b) l’interculturalità come rinuncia, censura, negazione, impoverimento; c) l’interculturalità come cuscus, come qualcosa di esotico e di folcloristico” (Nanni e
Curci 2005, p. 6-7).

Ne consegue che il termine “interculturalità” non si riferisce affatto a un settore pedagogico compensativo o speciale, bensì mette in risalto una visione dell’interculturalità come “nuova normalità e sfondo integratore dell’educazione” e come “paideia attuale, finalizzata alla formazione del cittadino del futuro e come modello di integrazione nella società plurale” (Nanni e Curci 2005, p. 7).

L’intercultura, sul piano operativo, assume pertanto un duplice significato pedagogico: sia come multiculturalità ponendo in posizione di reciproco ascolto le diverse culture, sia come transculturalità attivando forme di scambio e di meticciamento tra di esse (Cambi, 2001).

Piuttosto esaustiva, e pertinente in tal sede, risulta essere la seguente precisazione:

“L’interculturalità è l’ibridazione e la ricomposizione di motivi teoretici che trova, nella realtà attuale delle commistioni di etnie e popoli, delle lingue e delle educazioni, delle concezioni della vita e della metafisica, un’occasione esemplare (fra le molte) per svelare la natura inevitabilmente composita, evolutiva relazionale, non definitoria di ogni impresa conoscitiva che voglia tentare una qualche chiarificazione degli accadimenti umani e delle sue rappresentazioni” (Demetrio 1997, p. 6).

Secondo Bastenier (1991) l’interculturalità consiste nella: “messa a punto di nuove strategie educative e socializzatrici, capaci di rendere le nuove generazioni (e non solo loro!) atte a trarre profitto dalla situazione multicultural, capaci di instaurare un clima propizio all’interpenetrazione di tutte queste culture, senza cancellare l’identità specifica di ciascuno” (Bastenier 1991, p.14).

Analogamente Tarozzi (1997) ha precisato:

“L’interculturalità richiede strumenti e indicazioni non solo per comprendere e accettare la differenza, ma anche giudizi per scegliere e decidere le pratiche educative più appropriate. La pedagogia interculturale è un sapere pratico. Deve ispirare le politiche sociali e educative, orientamenti scolastici e didattiche: dalle discussioni delle commissioni parlamentari in materia di pubblica istruzione, fino all’agire quotidiano degli insegnanti, degli educatori e degli operatori dei servizi” (Tarozzi 1997, p. 28).

La pedagogia interculturale, nell’intento di rendere possibile una costruttiva convivenza tra le diverse culture, propugna specificamente una nuova “cultura delle interdipendenze” (Susi 1999), in quanto si prefigge di promuovere la consapevolezza della dimensione internazionale dei problemi del presente diffusi su scala globale. L’educazione interculturale nella sua prassi formativa è ben rappresentata dalle seguente asserzione:

“Una prospettiva pedagogica che assume la dimensione internazionale del sapere come asse centrale della teoria e della prassi formativa: includere la storia e la cultura nei curricoli scolastici in un’ottica ‘contrappuntistica’, quindi non esotica né eurocentrica, ma relazionale e dinamica” (Santarone 2006, p. 20).
Rispetto allo sviluppo dell’identità personale l’educazione interculturale, deve educara a scegliere non secondo un’illusoria logica binaria e contrapposittiva (questa o quella cultura) bensì negoziale (Demetrio, 1997 b); ne consegue che “l’identità negoziata è transculturale e, soprattutto, è un’identità da cercare e far cercare assolutamente umana” (Demetrio 1997 b, p. 57).

La pedagogia interculturale, impegnata nell’esplorare le nuove forme dell’identità e nel promuovere una mentalità interculturale, costituisce “un programma avanzato di formazione” (Demetrio e Favaro 1992, p.12), non riducibile solo ad azioni educative rivolte ai bambini alloctoni bensì estese a tutta la scuola e a tutti gli alunni (Susi, 2005). Lo schema comparativo di seguito riportato mostra, pur se approssimativamente, le premesse psicologiche indispensabili all’affermazione del pensiero interculturale.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensioni</th>
<th>Atteggiamento monoculturale</th>
<th>Atteggiamento interculturale</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Il tempo</strong></td>
<td>Considera il tempo come Successione e passaggio da una fase all’altra; come cumulativo, irreversibile, intrinsecamente finalistico.</td>
<td>Vive il tempo come una contemporaneità di esperienze che fra loro interagiscono senza soluzione di continuità. Il tempo è una produzione interiore casuale.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lo spazio</strong></td>
<td>Valuta lo spazio come un punto di riferimento unico e immodificabile. Da difendere o dilatare in funzione di un potere maggiore sugli spazi degli altri. Lo spazio è il proprio territorio che ci si porta appresso anche nel viaggio.</td>
<td>Ritiene lo spazio un bisogno contingente e, soprattutto, un dato psicologico necessario alla propria autonomia. E’ disponibile ad abitare più spazi contemporaneamente e a crearli in funzione delle necessità, riconoscendo agli altri il loro.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L’identità</strong></td>
<td>Considera l’identità una struttura immodificabile e data una volta per tutte, sulla quale poggiare la manifestazione dei valori ritenuti gli “organizzatori” stabili della realtà e del rapporto con gli altri. L’identità qui si afferma a spese degli altri o nel conflitto, perché le proprie mappe possono sostituire quelle degli altri.</td>
<td>L’identità è un processo in continuo divenire, nelle sue alterazioni progressive, dove continuità e discontinuità si avvicendano. E’ necessariamente relazionale e quindi aperta al cambiamento delle esperienze e alla sostituzione dei punti di riferimento. I valori sono qui mappe e bussole provvisorie; si accetta di confrontare le proprie con le mappe degli altri per migliorarle.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L’educazione</strong></td>
<td>L’educazione si è compiuta una volta per tutte e non sopporta revisioni e innovazioni. Poggia sui valori che possono fornire al soggetto quella, e soltanto quella, configurazione mentale, affettiva e comportamentale. Poggia su fondamenti e certezze e sulla loro ripetizione e trasmissibilità.</td>
<td>L’educazione si compie in una perenne dialettica tra il vecchio e il nuovo. L’educazione è un’esperienza che conferisce un’identità contingente e pratica, necessaria a risolvere problemi sempre diversi. Poggia sul metodo per affrontare l’incertezza, accettata come condizione vitale.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Fonte:** Demetrio e Favaro 1992, p. XIII.
1.2. I significati operativi della pedagogia interculturale come “pedagogia dialogica e dell’incontro”

I teorici della pedagogia interculturale si sono focalizzati in particolare modo sull’emblematico significato dell’incontro, inteso come contesto operativo entro cui l’educazione interculturale si realizza come relazione dialogica tra diverse culture. Infatti la pratica educativa di carattere interculturale implica sempre una relazione tra persone appartenenti a diverse patrimoni culturali.

A tal proposito può risultare utile richiamarsi alla tesi di Lewin (1980), il quale sulla base delle sue ricerche condotte negli Stati Uniti circa le relazioni tra la minoranza nera ed ebraica e la maggioranza bianca, è giunto a formulare la seguente conclusione:

“Le relazioni tra i gruppi sono un problema bifronte. Ciò significa che per migliorare le relazioni tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi oggetto dell’interazione. Negli ultimi anni si è cominciato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto problemi della maggioranza, che il problema del negro è quello del bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei” (Lewin 1980, p. 261).

Lo spiccato realismo di tale osservazione di Lewin ci invita a riflettere consapevolmente sull’innegabile necessità di prendere in considerazione tutti i soggetti partecipanti alla medesima relazione sociale. La relazione tra maggioranza e minoranza risulta essere problematica per due motivi: è asimmetrica dal punto di vista strutturale poiché i rapporti di forza sono inevitabilmente a svantaggio della minoranza e la minoranza si trova in una condizione di “invisibilità” agli occhi di coloro che sono incapaci di riconoscerli nelle loro soggettività (Susi 1999; 2005).

In merito al tema dell’incontro con le altre culture, è stata denunciata una “retorica pedagogica di antica memoria” (Demetrio 1997, p. 1).

L’educazione interculturale, concentrandosi prevalentemente sulla relazione tra soggetti di diverse culture, viene a delineare un processo e a strutturare un progetto (Favaro, 2001 a). Rispetto alla finalità di creare situazioni di produttivo incontro e costruttivo confronto tra differenti riferimenti culturali l’approccio pedagogico interculturale, è stato illustrato dagli studiosi ricorrendo a significative parole-chiave. Secondo Demetrio (1997 b) l’opzione pedagogica interculturale, risulta essere connotata da tre fondamentali azioni quali: l’interazione, la reciprocità e l’accettazione.

Fare intercultura significa innanzitutto interagire ossia agire con un altro soggetto per progettare e discutere, agire in maniera reciproca con l’altro per scambiarsi informazioni e saperi, e accettare l’altro per riconoscere come legittime le sue differenze a condizione che queste non vengano a ledere i propri diritti universali di uomo e di cittadino.

Secondo Favaro (2001 a) le parole chiave dell’educazione interculturale possono anche essere identificate nella: interazione, reciprocità e rispetto. L’interazione si pone come sinonimo di curiosità e apertura propedeutiche al confronto con l’altro. La
La reciprocità si presenta come la condizione relazionale raggiungibile solo attraverso lo scambio di informazioni, saperi e risorse. Infine il rispetto è da intendersi come il riconoscimento dei punti di vista diversi, disposizione al cambiamento e la ricerca di analogie e comuanze. L’antropologa Callari Galli (1996), particolarmente attenta agli stretti rapporti che intercorrono tra la pedagogia e l’antropologia culturale, ha denominato il luogo dell’intercultura come lo “spazio dell’incontro”. Infatti in questo nuovo progetto formativo di democratica convivenza tra individui di diverse culture assume un ruolo centrale il cosiddetto “spazio dell’incontro” che altro non è che uno spazio pedagogico “costituito e regolato dall’intercultura che, procedendo oltre la multiculturalità, vuole venire a costituire un habitus e un habitat di dialogo, di confronto, di reciproca intesa” (Cambi 2006, p. 13) e uno spazio “mai stabile, né totalmente raggiunto; è sempre in cantiere” (Cambi 2006, p. 27).

Pertanto l’intercultura si costruisce all’interno di questo spazio, che è uno “spazio fisico, mentale, coscienziale”, uno spazio carico di tensioni tra identità, uno spazio da teorizzare rigorosamente, da costruire nelle pratiche formative e da tutelare, e al cui centro vi sono “quattro dispositivi: il confronto, la decostruzione, il dialogo, l’intesa” (Cambi 2006, p. 49).

In rapporto al tema dell’incontro Cambi (2001) ha esplicitato il duplice significato dell’intercultura, da intendersi sia come multi-culturalità, sia come trans-culturalità, sostenendo che l’intercultura, in quanto multiculturalità, pone le culture in una posizione frontale di ascolto tra loro, mentre nel secondo caso, l’intercultura, in quanto trans-culturalità, attiva forme di meticciamento e di scambio non esenti da rischi, le quali possono anche dar vita a nuove realtà culturali. Secondo Demetrio e Favaro (1997) l’educazione interculturale, nel rintracciare le strategie di incontro più opportune rispetto al tipo di contatto interculturale che si intende promuovere, ha individuato tre tipologie di incontri: incontri cognitivi, relazionali-comunicativi e simbolici. In primo luogo, secondo gli autori, gli incontri cognitivi consentono di accedere ai saperi dell’altro, gli incontri relazionali permettono di entrare in comunicazione con l’altro tramite l’interazione verbale, la narrazione, le negoziazioni e le mediazioni e infine gli incontri simbolici consentono di manifestare agli altri i gesti di accoglienza, ospitalità, riconoscimento, disponibilità e rispetto reciproco.

In merito al tema dell’incontro tra le culture Demetrio e Favaro (1992) si sono espressi nei seguenti termini:

“Un gioco di scambi, di prestiti, di debiti con il quale si acquista (fattore integratore) e si vende o si scambia (fattore interattivo); all’interno di un ritmo di vita che non sempre riesce a dettare regole e orientamenti, dal momento che esso appartiene alla dimensione morfogenetica delle cose: è cioè in divenire continuo, mai del tutto definibile e prevedibile” (p. 11).

Gli autori hanno anche affermato che dalla relazione tra due universi culturali ne scaturiscono altri mondi, la cui reciproca concessione acquista una funzione generatrice. Demetrio e Favaro (1997) hanno individuato come prerequisito dell’incontro con gli alunni immigrati l’ascolto nelle sue articolazioni operative di “ascolto autobiografico, partecipante e metaforico” (p. 126). I tre approcci all’ascolto individuati si prefissano di stimolare a parlare e a raccontare storie di sé.
L’ascolto autobiografico, che mira a conoscere le biografie dei protagonisti di un’esperienza migratoria, incoraggia la narrazione di sé e l’autoriconoscimento come soggetti dotati di una storia di vita apprezzabile. L’ascolto partecipante consiste nell’entrare in concreta relazione con i ragazzi immigrati coinvolgendoli in varie attività di lavoro, e l’ascolto metaforico, il quale consente di accostarsi a ciò che non è visibile in tempi immediati, sollecitando i ragazzi immigrati ad esprimersi con un linguaggio metaforico, ad esempio rappresentandosi con il disegno. Cambi (2006) sostiene che la costruzione dell’incontro, in quanto dispositivo educativo, ha luogo secondo quattro percorsi ideali:
- il primo nella teorizzazione dell’incontro come spazio fisico e mentale atto al riconoscimento reciproco e alla validazione dei diritti umani;
- il secondo nel riconoscimento del dialogo come tecnica per eccellenza dello spazio dell’incontro e del dialogo critico;
- il terzo nell’individuazione della dimensione mondiale della cultura e della formazione di un “uomo planetario”;
- il quarto nella presa di coscienza dell’importanza innegabile della scuola per edificare una reale ed efficiente l’intercultura.

1.3. La didattica interculturale: dalla teoria alla prassi educativa
Il rapido e crescente incremento degli allievi immigrati che ha interessato negli ultimi dieci anni la popolazione scolastica italiana ha sollecitato gli educatori e gli operatori scolastici a strutturare nuovi progetti educativi secondo un orientamento interculturale rispondente alle nuove istanze formative emerse. E’ stata messa in evidenza da diversi autori la necessità di operare il passaggio dalla pedagogia alla didattica interculturale, il cui snodo centrale è costituito da un’attenta rilettura critica della connotazione culturale dei curricoli scolastici. A riguardo è stato sottolineato quanto l’orientamento interculturale necessiti assolutamente della predisposizione di un nuovo assetto didattico, come si evince dalla seguente puntualizzazione:

“In questa prospettiva l’orientamento interculturale esige una didattica problematica e critica, con un’impostazione antidogmatica e antiassiomatica dei processi di insegnamento e di apprendimento, attraverso procedure dialettiche di ‘integrazione’ e ‘conciliazione’ razionale delle molteplici antinomie presenti nella prassi didattica quotidiana. Strutturarae un modulo dialettico significa proprio sperimentare strategie e procedure capaci di riunire le istanze e le necessità rappresentate dal sapere da conoscere e padroneggiare con quelle risultanti dai bisogni, dagli interessi e dalle aspirazioni dell’allievo” (Catarci 2004, p. 32-33).

La didattica interculturale - come osservato da Catarci (2004) - può, dunque, essere concepita, sia come singolo approccio, sia come approccio multidisciplinare, che guida e stimola alla messa in discussione e alla ridefinizione del curricolo scolastico e delle singole discipline. Risulta primariamente opportuno delimitare in modo più circoscritto lo specifico campo di azione della didattica interculturale nonché, il suo oggetto di interesse. L’azione di una didattica interculturale ha per oggetto l’insieme
delle modalità comunicative e relazionali che si generano nel momento in cui si incontrano e si confrontano le culture (Demetrio e Favaro, 1997). Dunque nell’applicazione dell’orientamento interculturale sul piano didattico, l’oggetto saliente è allora rappresentato “non dai contenuti, (la lingua italiana, le culture o le formae mentis) bensì dalle relazioni mentali, fisiche, interpersonali, esperienziali, tra individui (piccoli o adulti) di diversa appartenenza” (Demetrio e Favaro 1997, p. 121); tali relazioni hanno luogo su più piani significativi, quali le reciproche “mentalizzazioni”, le “corporeità”, le “spazio-temporalità”, le “finalità e progettualità” e le reciproche “mitizzazioni”.

Secondo Catarci (2008) l’approccio interculturale, tradotto nel concreto nell’impostazione didattica, costituisce una valida occasione per ripensare le tradizionali modalità del lavoro didattico in classe, incentrate prevalentemente sulla lezione frontale, enfatizzando, invece, quelle metodologie che consentono agli alunni di sperimentare concretamente l’attività dialogica con gli altri, come nel caso del lavoro cooperativo organizzato in gruppi eterogenei di apprendimento.

Un curricolo interculturale non privilegia tanto i contenuti quanto proprio gli obiettivi formativi e le modalità di trasmissione delle conoscenze, implicando un approccio metodologico centrato sulle metodologie attive come il cooperative learning e il tutoring tra pari (Ziglio, 2004).

L’educazione interculturale, nella Prassi didattica quotidiana, si esplica, a livello operativo, con strategie caratterizzate da alcuni elementi fondamentali quali:

- la selezione di tematiche interculturali nell’insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricoli;
- lo svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali;
- l’attenzione ad un clima di apertura e di dialogo, nonché a una riflessione sullo stile di insegnamento;
- l’adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità” (Favaro 2002, p. 46-47).

Un’efficace prassi didattica interculturale deve rivisitare il curricolo in chiave critica secondo un progetto formativo intenzionale e unitario, e avvalendosi dell’apporto delle varie discipline, in un impegno educativo continuativo che eviti ogni forma di saltuarietà e di frammentarietà.

La revisione dei curricoli richiede inevitabilmente un lavoro di “decostruzione” che corrisponde a “un processo di storicizzazione e relativizzazione dei saperi, un lavoro ermeneutico che incide sui livelli della comprensione” (Nanni 2001, p.5). La revisione curricolare che si traduce essenzialmente nella revisione tematica e concettuale delle discipline in tutti i suoi elementi costitutivi (quali il linguaggio specifico, le idee organizzatrici, e i concetti basilari), sottopone il sapere ad una costante “ri-costruzione” e “re-interpretazione” (Catarci 2004).

Nella prassi didattica la decostruzione curricolare si traduce in termini operativi in un esercizio di assunzione del punto di vista dell’altro con esperienze di decentramento cognitivo, ricorrendo alla simulazione o al metodo comparativo.

Nel momento di revisione curricolare, in vista del fine di aggiungere altri contenuti nel curricolo, è molto importante, innanzitutto, interrogarsi e ragionare su quali elementi possano essere inseriti nel curricolo in modo da renderlo maggiormente aperto ad una prospettiva multiculturale. L’applicazione della decostruzione alla pedagogia e alla didattica interculturale non può prescindere dalla disponibilità a distanziarsi dai modelli culturali dominanti per guardare con un maggiore spirito critico al sistema socio-culturale di appartenenza (Nanni, 2001).

Sulla base delle varie esperienze didattiche condotte negli ultimi anni, il processo di revisione e ripensamento del curriculo può articolarsi attraverso le seguenti fasi:

“1. analisi, interrogazione e decostruzione degli elementi del curriculo;
2. rilevazione dei bisogni degli alunni;
3. determinazione degli obiettivi formativi di revisione del curriculo;
4. selezione dei contenuti essenziali del curriculo, in base agli obiettivi;
5. elaborazione di esperienze di apprendimento e di attività didattiche specifiche;
6. scelta della metodologia e degli strumenti da impiegare nei percorsi didattici;
7. analisi delle differenti modalità di valutazione dei percorsi didattici;
8. valutazioni delle innovazioni curricolari apportate” (Catarci 2008, p. 73).


1.3.1. Le metodologie didattico-educative interculturali

In merito agli aspetti didattico-metodologici dell’educazione interculturale, Nanni e Curci (2005) hanno identificato sette metodi didattici che risultano essere tra loro complementari e garanti di un’efficace apprendimento personalizzato in un contesto cooperativo:

- il metodo narrativo;
- il metodo comparativo;
- il metodo decostruttivo;
- il metodo del decentramento;
- il metodo della restituzione (o riconoscimento del debito culturale);
- il metodo del gioco (o della via ludica);
- il metodo dell’azione (o pedagogia dei gesti).

Per tutti i metodi sopramenzionati sono stati segnalati sia i vantaggi sia gli svantaggi sul piano didattico, sia gli aspetti propositivi e arricchenti, sia gli aspetti in un certo senso più ambigui e pericolosi.

La via narrativa all’educazione interculturale è in grado di mettere tutti i soggetti nella condizione di essere attivi protagonisti dell’incontro dal momento che permette ad ognuno di raccontare il proprio background culturale e di confrontarlo con quello degli altri alla ricerca di comunanze e differenze. In merito alla pedagogia narrativa i due autori hanno proposto tre metodologie operative: l’uso della fiaba, la scelta di un personaggio ponte e la progettazione di un laboratorio narrativo.

Ad esempio la fiaba, in quanto genere narrativo universale, presenta tematiche simili, quando non identiche, nei racconti fiabeschi di culture molto lontane e diverse e dunque si presta facilmente a favorire la conoscenza della cultura di altri popoli. La scelta di lavorare su un personaggio-ponte consente di coniugare la narrazione con l’intercultura; ad esempio “Giufà” o i “folletti” sono personaggi presenti in molteplici culture dell’area del Mediterraneo.

La progettazione di un laboratorio narrativo, consistente nella lettura di brevi brani di storie che raccontano vicende di vita e storie di immaginazione dei bambini, ragazzi, adulti, vengono a creare occasioni per dialogare insieme e riflettere su abitudini diverse dalla propria cultura.

Il metodo comparativo, basato sul confronto tra due o più narrazioni o visioni di uno stesso oggetto consente il superamento di un’impostazione unilaterale dell’educazione, permettendo al tempo stesso di educare al pluralismo e alla relatività.

Il metodo del decentramento favorisce, attraverso il confronto con gli altri, la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista per considerare il proprio punto di vista come uno dei possibili ma non come l’unico legittimo. In merito al decentramento Nanni e Curci (2005) affermano che esso “è un tirocinio democratico, un allenamento per imparare ad accettare la parzialità della propria verità, mai totalizzante, mai assoluta, mai definitiva” (Nanni e Curci 2005, p. 86).

Il metodo della restituzione consiste nel portare l’alunno a scoprire e ad apprezzare il debito culturale che la sua cultura d’origine ha rispetto ad altre culture. Il riconoscimento del debito culturale verso altri patrimoni culturali permette di individuare gli elementi culturali (come ad esempio parole, utensili, prodotti alimentari) che, attraverso scambi culturali e ibridazioni, sono entrati a far parte del nostro patrimonio culturale e del nostro immaginario collettivo.

Il metodo del gioco è particolarmente indicato per la scuola dell’infanzia, adatto soprattutto a quei giochi che valorizzano la raffigurazione simbolica dei problemi, il coinvolgimento diretto e la partecipazione attiva dei bambini mediante giochi di ruolo, simulazioni, spettacoli teatrali e drammatizzazioni.
Il metodo dell’azione valorizza, oltre alle conoscenze e agli atteggiamenti, anche il linguaggio dei gesti, le azioni, i comportamenti, proponendosi come “la via pragmatica dell’educazione alla cittadinanza attiva” (Nanni e Curci 2005, p. 106). Tale metodo sembra essere decisamente in linea con quanto asserito da Orsi (2004):

“Il rispetto per le differenze, i valori del dialogo tra culture, l’incontro tra universi simbolici eterogenei, la scoperta della dimensione dell’altro come altro da sé al quale aprirsi, non avviene tanto in virtù di azioni che trasmettono pure e semplici conoscenze, non attraverso lezioni che si profondono nell’inculcare contenuti. Ma transita per via di una pratica che deve permeare in profondità il clima della scuola” (Orsi 2004, p. 12).

Si pensi ad esempio alle iniziative di antirazzismo, all’allestimento di mostre, all’organizzazione di feste dei popoli, o ai gemellaggi tra scuole che possono prevedere attività ordinarie come lo scambio di lettere, di giocattoli, di maschere, di musiche e di ricette tipiche. Dal punto di vista teorico e della ricerca sono state ordinate e sistematizzate le esperienze più conosciute e formalizzate di approccio interculturale nei seguenti filoni:
- la didattica dell’accoglienza;
- didattica per la promozione e il confronto delle culture;
- la didattica per il decentramento dei punti di vista;
- la didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi;
- la didattica per il cambiamento delle discipline;
- la didattica dell’italiano come lingua seconda (Favaro 2001).

La didattica dell’accoglienza può essere attuata nella fase iniziale di inserimento dell’alunno immigrato nel contesto scolastico. L’accoglienza dei bambini immigrati e delle loro rispettive famiglie nelle istituzioni scolastiche è gestibile tramite la progettazione efficace di questo momento che prevede di predisporre dei dispositivi e dei flessibili percorsi operativi, come un “protocollo di accoglienza” che includa l’insieme delle strategie, delle procedure, degli strumenti, delle figure professionali, del personale specializzato (come ad esempio i mediatori linguistico-culturali), di cui gli istituti decidono di dotarsi. Come ha messo in luce Tassinari (2002), gli interventi di mediatori culturali immigrati, nell’ambito di una didattica dell’accoglienza, pur avendo contribuito a far uscire dall’anonimato gli alunni appartenenti a minoranze etniche discriminate, sollecitando l’interesse degli insegnanti e dei compagni per la loro storia, ha comportato, però, al tempo stesso, il rischio di una rappresentazione edulcorata e di una immagine folcloristica delle singole culture, favorendo così il consolidamento di pregiudizi e stereotipi, a sostegno di una visione eurocentrica delle altre culture.

La didattica per la promozione e il confronto delle culture ha previsto percorsi didattici volti a promuovere l’acquisizione della conoscenza delle diverse culture dei bambini immigrati. In questo approccio vengono presentati temi quali le caratteristiche del paese, la vita sociale e culturale, la lingua, le feste, il cibo, il gioco, la scuola.

L’approccio conoscitivo può, tuttavia, comportare alcuni rischi, tra cui, il più pericoloso - come segnalato da Susi (2005) - è proprio quello di attuare una certa
“folclorizzazione” culturale, producendo inevitabilmente una visione rigida e statica delle culture. La didattica per il decentramento dei punti di vista è un approccio interculturale che prende in esame specifici elementi culturali a partire dai diversi punti di vista, allo scopo di mettere in luce l’esistenza di una molteplicità di prospettive per una stessa tematica. Il decentramento è un importante principio dell’educazione interculturale, dal valore antropologico, che permette il superamento dell’etnocentrismo; esso diventa “una palestra di apprendimento che consiste in un perdersi (iniziale) per ritrovarsi attraverso l’ascolto dell’altro e nel racconto che l’altro ci restituisce (Nanni e Curci 2005, p. 52).

La didattica dei punti di vista può, però, come osservato da Rivera (1998), far sì che la varietà culturale oggetto di analisi, si riduca poi a semplice diversità di costumi nel senso più esteriore (rispetto alla musica, alla danza, all’abbigliamento ecc) piuttosto che favorire lo scambio comunicativo e la reciproca relativizzazione culturale.

La didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi, se da un lato, implica una riflessione consapevole sui contenuti disciplinari, invitando gli insegnanti a mettere in discussione alcuni assunti epistemologici e culturali su cui fino ad oggi si sono fondati i percorsi di apprendimento, dall’altro implica anche l’analisi, la selezione e la stesura dei libri di testo proposti ai bambini.

La didattica per il cambiamento delle discipline e dei curricoli scolastici si propone di revisionare i contenuti presenti e di selezionarne dei nuovi, partendo, dalla constatazione di fatto per la quale, gli attuali curricoli escludono a priori determinati aspetti culturali extraeuropei.

La didattica dell’italiano come lingua seconda concerne le strategie messe in atto in presenza di alunni immigrati con peculiari necessità linguistiche, volte a promuovere un’appropriata competenza nell’italiano scritto e parlato, sia nella ricezione che nella produzione linguistica; una buona competenza nella lingua italiana, in genere, è considerata essere come uno dei prioritari fattori di successo scolastico e di positiva integrazione sociale. Gli alunni immigrati, al momento del loro arrivo - come osservato da Fiorucci (2008) - si devono confrontare con due differenti esigenze linguistiche: la “lingua italiana del contesto concreto” indispensabile per comunicare nella vita quotidiana e la “lingua italiana specifica” necessaria per comprendere ed esprimere i concetti oltre che per apprendere i diversi saperi disciplinari. Le attività di didattica interculturale presentano alcune componenti fondamentali ravvisabili in tre metodologie, quali: la metodologia della “stratificazione delle esperienze”, la metodologia “conversazionale” e la metodologia “prestazionale” (Giusti 2001, p. 170). Le attività didattiche strutturate secondo la metodologia della “stratificazione delle esperienze” vedono impegnati per un certo arco di tempo insegnanti e alunni in un lavoro comune di ricerca attiva, volto all’analisi specifica dei rapporti fra due culture. Le proposte operative strutturate secondo la metodologia “conversazionale” si incentrano principalmente sul dialogo e la narrazione, prevedendo occasioni di incontro diretto sul piano fisico con delle persone sconosciute portavoce di altre culture. I percorsi operativi che si avvalgono della metodologia “prestazionale” effettuano integrazioni alla didattica tradizionale, proponendo attività, condotte da un “esperto” immigrato, implicanti un confronto diretto con le altre culture rispetto a
contenuti che risultano essere nuovi ed interessanti. Il pensiero pedagogico interculturale presenta molteplici possibili obiettivi, ciascuno dei quali privilegia almeno una delle metodologie illustrate nella tabella di seguito riportata.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Obiettivi</th>
<th>Scelte metodologiche</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Valorizzare le singole soggettività</td>
<td>Il pensiero interculturale assegna importanza all’osservazione, all’ascolto</td>
</tr>
<tr>
<td>Recuperare frammenti dell’interiorità dei singoli attraverso la narrazione</td>
<td>Il pensiero interculturale si propone esso stesso come pensiero narratore attraverso la sollecitazione e la raccolta di narrazioni</td>
</tr>
<tr>
<td>Attribuire il privilegio educativo a tutte le forme di dialogo</td>
<td>Il pensiero interculturale sviluppa negli educandi la capacità di collegare, di riflettere, di interpretare, di trovare connessioni fra i pensieri, fra gli avvenimenti</td>
</tr>
<tr>
<td>Trasmettere l’abitudine a guardare la realtà da più punti di vista</td>
<td>Il pensiero interculturale procede attraverso intrecci possibili di storie e memorie nel tempo e nello spazio, attraverso la valorizzazione di sguardi sul mondo diversi e di comportamenti attivi, non passivi</td>
</tr>
<tr>
<td>Operare affinché nei bambini, nei ragazzi, negli adolescenti immigrati le origini non vengano dimenticate e allo stesso tempo vi sia un buon inserimento nella società</td>
<td>Il pensiero e la pratica interculturale favoriscono l’instaurarsi di relazioni simmetriche che permettano ai soggetti di negoziare gli spazi e gli interessi (scolastici, lavorativi, del tempo libero)</td>
</tr>
<tr>
<td>Favorire l’integrazione di aspetti e motivi della cultura europea con quelli di altre culture</td>
<td>Ricercare attraverso la lettura, la Sperimentazione, l’incontro diretto di Motivi e temi le diversità e le affinità</td>
</tr>
<tr>
<td>Criticare gli atteggiamenti e i comportamenti conflittuali che considerano inevitabile la prospettiva dello scontro</td>
<td>Stabilire contatti diretti fra allievi, fra genitori, fra gruppi che fanno capo e si ritrovano nei luoghi dell’educazione e della formazione</td>
</tr>
<tr>
<td>Evitare categorizzazioni e gerarchie di uomini, di ragazzi e delle culture che li rappresentano</td>
<td>Proporre atteggiamenti che sospendono il giudizio, abituare a prendere tempo nel formulare opinioni e punti di vista</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fonte: Giusti 2004, p. 69.

Relativamente agli strumenti operativi che si rivelano essere più funzionali ad una didattica propriamente interculturale Ongini (1999) ha segnalato dieci elementi di cui le scuole dovrebbero dotarsi per la progettazione di attività e di percorsi di lettura di carattere interculturale:
- i libri di divulgazione su paesi e culture differenti, come atlanti, libri di ricette di cucina, riviste;
- le fiabe e le leggende del mondo per tutte le fasce d’età;
- i libri in lingua materna dei bambini e dei ragazzi immigrati (di narrativa e divulgazione);
- i libri bilingue in italiano con il testo a fronte nella lingua dei ragazzi immigrati;
- i libri plurilingue ossia tradotti in tutte le lingue;
- i libri indirettamente multiculturali come romanzi, racconti, storie, che non sono esplicitamente o intenzionalmente finalizzati all’educazione multiculturale e antirazzista;
- storie di immigrazione per adulti e ragazzi, pubblicate in italiano;
- storie di emigrazione, autobiografie di immigrati;
- i materiali multimediali come video, film, registrazioni musicali, Cd-rom;
- i materiali per l’insegnamento e l’alfabetizzazione linguistica dell’italiano come seconda lingua come le grammatiche, i dizionari, i manuali di conversazione e di apprendimento della lingua d’arrivo o di quella di origine.

1.3.2. I percorsi didattico-educativi interculturali
I percorsi educativi interculturali vanno predisposti in un contesto educativo la cui organizzazione risulta essere coerente con gli obiettivi che essi stessi si prefiggono, in un clima sociale di cooperazione, a favore di un democratico e creativo interscambio di idee, e a sostegno di strategie di apprendimento attive (Catarci, 2004). Rispetto agli obiettivi individuati e ai corrispettivi contenuti proposti, i principali percorsi didattici interculturali realizzati in questi anni dalla maggior parte delle scuole italiane sono stati classificati in:
“- percorsi di accoglienza;
- percorsi volti alla conoscenza delle differenti culture;
- percorsi sul tema delle migrazioni;
- percorsi volti al decentramento dei punti di vista;
- percorsi volti alla prevenzione degli stereotipi, dei pregiudizi e del razzismo;
- percorsi di educazione alla gestione creativa e non violenta dei conflitti;
- percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo” (Catarci 2004, p. 87).
I percorsi di accoglienza prevedono fondamentalmente attività specifiche realizzate nella fase del primo inserimento di un alunno immigrato nel gruppo-classe. Al momento dell’inserimento gli insegnanti strutturano un’attività di accoglienza avviando in genere un percorso di conoscenza dei principali elementi culturali e sociali del paese d’origine del neo-arrivato. In questa fase vengono maggiormente impiegate le attività ludiche che incoraggiano atteggiamenti relazionali di apertura. I percorsi volti alla conoscenza delle diverse culture sono quelli maggiormente messi in atto nelle scuole nell’ambito dell’educazione interculturale, anche indipendentemente dall’eventuale presenza di alunni immigrati nella classe. Un percorso di conoscenza delle differenti culture può essere compiuto con differenti metodologie educative in diversi ambiti disciplinari.
Ad esempio la letteratura, le fiabe e i romanzi, si prestano ad interessanti proposte didattiche di indirizzo interculture. Le fiabe, poiché si trovano nella tradizione orale di ogni popolo, consentono di scoprire agevolmente le caratteristiche singolari di un paese e del suo popolo. Favaro (2002 b) ha individuato nelle ricorrenze delle festività la sovrapposizione di molteplici significati, quali il tempo, i ritmi e le fasi della festa, gli spazi dei riti, il cibo, gli oggetti e gli abbigliamenti dei riti, i simboli e i significati dei gesti, delle formule e delle parole della festa.
I percorsi sul tema delle migrazioni richiedono un lavoro diretto degli studenti, suddivisi in gruppi, su documentazioni di vario tipo come libri, film o giornali. Nella letteratura vi è un numero consistente di racconti e poesie che trattano questo argomento, raccontato da autori che hanno vissuto in prima persona l’esperienza migratoria.


I percorsi volti alla prevenzione degli stereotipi, dei pregiudizi, e del razzismo mirano a mettere in evidenza gli stereotipi e i pregiudizi etnici presenti nei vari settori della tradizione culturale e della stessa comunicazione sociale. Tra le strategie d’intervento atte a contrastare più efficacemente i pregiudizi e gli stereotipi più radicati, sono state indicate la positiva e gratificante interazione cooperativa, protratta nel tempo, le esperienze di incontri tra membri di altri gruppi etnici e sociali con un simile status, e il supporto istituzionale culturale garante una certa continuità del contatto con altri gruppi etnici e sociali (Terranova, 1997). Tra gli strumenti più adatti ad ampliare la riflessione e la consapevolezza degli alunni sono state individuate diverse tecniche interattive di animazione interculturale, classificate da Terranova (1997) in:
- tecniche ludiche, come i giochi di conoscenza di sé e degli altri, di cooperazione, di simulazione, di ruolo;
- tecniche training, cioè di addestramento a comportamenti particolari come quello non violento e antirazzista;
- tecniche di partecipazione espressiva, come la danza, la musica, il teatro dei burattini, i racconti plurilingue, la festa interculturale;
- tecniche di drammatizzazione, ossia di rappresentazione di problemi e tensioni reali, di tipo psicologico (psicodramma), di gruppo (sociodramma), o sociopolitico (il teatro dell’oppresso);
- tecniche che prevedono l’utilizzo di strumenti multimediali, come il lavoro su immagini, su foto, l’uso di computer.
Tra i vari ambiti disciplinari, in particolare modo la geografia si presta all’analisi degli stereotipi; si pensi all’utilizzo delle varie carte del mondo, che veicolano diverse visioni del mondo. Ad esempio la carta di Peters che riproduce in modo fedele la superficie del globo sullo spazio piano, permette di cogliere le barriere ideologiche e i pregiudizi che si possono palesemente cogliere nella carta del tedesco Mercatore che rispecchia pienamente la rappresentazione occidentale e fortemente eurocentrica del mondo, caratterizzata da un sovradimensionamento dell’emisfero nord a scapito di quello sud.
I percorsi di educazione alla gestione creativa e non violenta dei conflitti mirano alla gestione positiva delle dinamiche conflittuali che avvengono nell’ambito della comunicazione interculturale. Innanzitutto i problemi relazionali questi itinerari didattici propongono l’utilizzo di tecniche di problem solving, volte alla comprensione dei problemi derivanti da una situazione in cui alcuni atti comunicativi verbali e non verbali sono valutati diversamente tra due o più culture interagenti.

I percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo hanno coinvolto ambiti specifici strutturalmente connessi all’educazione interculturale, volti a promuovere l’acquisizione delle regole della convivenza democratica, il rispetto dei diritti umani, la conoscenza dello sviluppo del Sud del mondo. I percorsi didattici interculturali, al di là delle diverse metodologie impiegate, presentano, comunque secondo Giusti (2001) - alcuni tratti comuni, tra cui, la valorizzazione della fisicità dell’altro, la risoluzione di problemi attraverso il dialogo e la narrazione come condivisione irrinunciabile delle forme della propria cultura e delle proprie esperienze vissute. Secondo la pedagogista gli itinerari didattici interculturali rovesciano completamente il “peso didattico” delle varie culture, considerando che le attività di didattica interculturale non devono limitarsi alla semplice trasmissione di informazioni.

1.3.3. I progetti didattici di educazione interculturale a scuola

Le scuole, pur tra molte perplessità e difficoltà di carattere organizzativo, negli ultimi anni, si sono dovute confrontare con la dimensione sociale multiculturale, attuando sperimentazioni nel territorio dove operano. Il panorama è ancora molto variegato a livello nazionale e l’acquisizione della dimensione interculturale nell’insegnamento scolastico è stata perseguita con un'attenzione e verifica non sempre continua, comunque sostenuta da una circolazione delle idee ed un intenso dibattito a diversi livelli. La strutturazione di un progetto educativo di integrazione, a livello istituzionale-scolastico, ha portato i pedagogisti a soffermarsi sulla delicata questione della formazione interculturale del corpo docente. In merito alla formazione degli insegnanti sul tema dell’educazione interculturale sono stati formulati due obiettivi, come si evince dalla seguente affermazione:

“L’obiettivo a medio termine è quello di giungere alla formazione di una mentalità critica del docente tale da essere in grado di considerare il pregiudizio culturale e sociale che si radica dietro il rifiuto dell’interazione con soggetti troppo diversi e di acquisire mezzi di valutazione del medesimo e di proposta metodologico-didattica. L’obiettivo a lungo termine è quello dell’approccio transculturale che attraversando e andando oltre le singole appartenenze permetta di estrapolare da insiemi differenziati comuni radici storiche con cui costruire un modello di convivenza internazionale democraticamente fondato” (Chistolini 1992, p. 9).

pastorale quale la Caritas diocesana di Roma che, in collaborazione con varie organizzazioni, di italiani e di immigrati, delle autorità scolastiche e degli enti locali, con il patrocinio del Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale Scambi Culturali e della Commissione europea - si è voluta impegnare nella sensibilizzazione delle comunità scolastiche ai problemi educativi connessi al carattere multiculturale della nostra società e alle tematiche desunte dalla peculiare esperienza sociale del tempo presente. Gli obiettivi del Forum sono così riassumibili:

“- realizzare corsi di aggiornamento attraverso una stretta collaborazione tra le associazioni degli immigrati, le associazioni di italiani e il mondo della scuola;
- individuare degli argomenti rispondenti alle esigenze della scuola e del nuovo contesto sociale, dove sono presenti consistenti comunità di immigrati;
- farsi cura delle specifiche esigenze della scuola ed aiutare i docenti ad elaborare progetti didattici che consentano un pieno coinvolgimento dei loro alunni;
- sostenere la progettazione interna agli istituti con la messa a disposizione di ‘pacchetti formativi’ e relativi esperti, utilizzando sempre più gli immigrati come mediatore interculturali;
- promuovere iniziative di sensibilizzazione interculturale anche al di fuori nelle scuole nelle varie circoscrizioni, fornendo le pubblicazioni prodotte” (Comune di Roma - Assessorato alle Politiche Educative e Formative XI Dipartimento, 1998).

Questa attività formativa ha previsto l’organizzazione di laboratori, ciascuno dei quali è stato diretto da un’équipe di esperti, nell’intento di “rispondere meglio alle attese dei partecipanti, saldare più strettamente sensibilità sociale e impatto didattico, aiutare più compiutamente i partecipanti ad elaborare in proprio un itinerario interculturale nelle materie di competenza” (Caritas di Roma, 1997). Alcuni laboratori si sono incentrati sulle prospettive di educazione interculturale e le corrispettive metodologie didattiche, altri, invece, sulle proposte operative per una didattica interculturale delle discipline, sulla sperimentazione di modelli didattici cooperativi, di percorsi didattici e strategie educative, sui rapporti con le famiglie immigrate, sugli strumenti didattici di natura interculturale intesi come mezzi di comprensione, comunicazione, mediazione interculturale, come il teatro, la letteratura, il cinema, la radio, il giornale. Gli argomenti oggetto di maggiore approfondimento nei vari laboratori condotti sono stati: la conoscenza dei paesi di origine, la cultura africana e latino-americana, il teatro come strumento interculturale, il cinema e razzismo, l’emigrazione italiana, la famiglia nelle diverse culture, i cicli della vita nelle altre culture, i fiable del mondo, le altre religioni, ecc.

All’inizio del 1998 l’Assessorato alle Politiche Educative ha invitato le scuole dell’infanzia, elementari e medie di Roma, ad inviarli delle brevi relazioni sulle attività interculturali, pedagogiche di carattere multi- e inter-culturale realizzate negli ultimi due anni scolastici. Le relazioni raccolte sono state pubblicate in un volume “Intercultura: a scuola si fa così” (1999) che fa parte della collana dei “Quaderni Intermundia”: una serie di pubblicazioni che l’Assessorato alle Politiche Educative si è proposto di realizzare come strumenti di guida, supporto e comunicazione per le attività interculturali da diffondere, sia nelle scuole che nel
territorio, tra i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti, gli operatori che sono attivi ed impegnati su questi temi.
Nella collana “Quaderni Intermundia” è stato anche pubblicato un Annuario dei progetti di intercultura realizzati, ossia una rassegna esemplificativa dei progetti didattici di carattere interculturale delle scuole di Roma (Assessorato alle Politiche educative, 2001); questa raccolta attesta la presenza di sempre maggiori forme di collaborazione e di concertazione, attuate dalle scuole con le molteplici associazioni che operano in questo settore, e con le altre istituzioni locali, nazionali ed internazionali, come stimolo di arricchimento dell’offerta formativa, non solo per gli allievi, ma anche per l’intera comunità cittadina.
I progetti della scuola dell’infanzia, raccolti nel suddetto annuario, risultano complessivamente:
- riguardare l’ambito dell’educazione all’interculturalità e dell’educazione allo sviluppo;
- essere finanziati esclusivamente dalla scuola;
- essere svolti in orario curricolare;
- essere stati proposti dal Collegio dei Docenti o dal Consiglio Scolastico;
- variare da una durata minima di cinque mesi ad una massima di dieci;
- coinvolgere, a livello disciplinare, gran parte dei campi di esperienza degli Orientamenti (1991), in particolare le attività grafico-pittoriche, espressive, di drammatizzazione e di recitazione.
I progetti della scuola primaria descritti sommariamente nel suddetto Annuario, risultano complessivamente:
- essere finanziati dalla scuola e da enti esterni;
- essere svolti in orario curricolare;
- essere stati proposti dal Collegio dei Docenti e/o dagli insegnanti di plesso e/o dai genitori;
- variare da una durata minima di tre mesi ad una massima di ventiquattro;
- coinvolgere, a livello disciplinare, gran parte delle materie curricolari, quali la lingua italiana, la storia, la geografia, le scienze, l’educazione all’immagine, l’educazione musicale, educazione motoria, studi sociali;
I progetti della scuola media riportati nel medesimo annuario, risultano complessivamente:
- essere finanziati dalla scuola e/o da un ente locale esterno (dal Comune di Roma, dal Ministero Pubblica Istruzione, Ministero Servizi Sociali);
- essere svolti in orario curricolare;
- essere stati proposti dal Collegio dei Docenti e/o dagli insegnanti di plesso, e/o dal Dirigente scolastico;
- variare da una durata minima di quattro mesi ad una massima di ventiquattro (ossia di durata biennale);
- coinvolgere, a livello disciplinare, almeno una delle seguenti materie quali italiano, storia, geografia, musica, inglese, religione, scienze, informatica, educazione tecnica, educazione musicale, educazione artistica, educazione fisica;

I progetti della scuola superiore, presentati nel suddetto annuario, risultano complessivamente:
- essere finanziati dalla scuola e/o da un ente locale esterno (dal Comune di Roma, dal Ministero Pubblica Istruzione, Ministero Servizi Sociali);
- essere svolti in orario curricolare;
- essere stati proposti dal Collegio dei Docenti e/o dal Consiglio di classe, e/o da un esperto esterno o un’associazione esterna;
- variare da una durata minima di tre mesi ad una massima di ventiquattro (ossia di durata biennale);
- coinvolgere, a livello disciplinare, almeno una delle seguenti materie quali sociologia-pedagogia, psicologia, lingua e letteratura inglese, italiano, latino, greco, storia, geografia, odontotecnica, religione, francese, tecnica turistica arte, lingue, diritto, scienze, informatica, educazione civica, informatica fotografia, metodologie operative, educazione fisica.


Grazie al sostegno economico italiano sono stati aperti dei centri educativi nella periferia di Florianopolis e in concomitanza si è instaurata una pratica di educazione
interculturale tra i bambini e le insegnanti di questi centri e gli allievi e le maestre di alcune scuole elementari italiane. Attualmente, a distanza di tanti anni, il progetto coinvolge tre centri educativi a Florianopolis, dieci scuole italiane e una ludoteca (1300 alunni). Il progetto, fino ad qualche anno fa, si è articolato in uno scambio di corrispondenza tra i bambini, in visite annuali degli educatori brasiliani nelle nostre scuole e dei nostri insegnanti nei loro centri e in programmazioni didattiche che si sono misurate con una cultura diversa e con la nostra cultura vista da occhi diversi. Le sperimentazioni effettuate in questi anni, dalla valenza “interculturale” possono essere differenziate in tre diverse tipologie:

- intercultura residuale, la più diffusa in cui il gruppo maggioritario o che si assegna potere decisionale determina e fissa le differenze e le eventuali valorizzazioni conseguenti, producendo identità imposte;
- intercultura coloniale implicita in maniera ambigua e sottile negli stereotipi e pregiudizi fossilizzati dell’immaginario collettivo, pervade, più di quanto si creda molteplici iniziative;
- intercultura democratica, presente nelle intenzioni e nelle indicazioni teoriche (normative), ma che fatica a diventare prassi consolidata” (Jabbar 2006, p. 95).

2. Identità e processi di integrazione nei percorsi migratori

2.1. L’esperienza migratoria: processi identitari nei bambini e adulti

La letteratura psicologica sull’infanzia e la gioventù migrante ha messo in risalto la portata problematica del complesso vissuto migratorio, delicato e complesso per ciascun individuo di qualunque età e cultura, un evento denso di significative conseguenze psicologiche, che accomuna sia i bambini che hanno sperimentato direttamente lo spostamento da uno spazio geografico ad un altro, sia coloro che lo vivono indirettamente attraverso la propria storia familiare.

Psicologi e pedagogisti si sono a lungo interrogati sul significato psicologico del crescere e dell’apprendere nella migrazione, giungendo così a riconoscere come il bambino immigrato, nel suo processo di adattamento alla società accogliente, sia chiamato a costruire un’identità plurale a partire da diversi riferimenti culturali. Nella maggior parte degli studi sui bambini immigrati ricorre, infatti, con una certa frequenza, il tema dell’identità infantile presentata come identità “sospesa”, “in bilico tra due mondi” e “soggetta a rotture”. Tali formule descrittive riguardano la delicata condizione psicologica del formarsi tra due universi culturali. Pertanto parlare dei processi identitari dei bambini immigrati e di origine immigrata vuol dire, fondamentalmente, porre al centro del dibattito il tema della loro collocazione tra due mondi: quello di origine e quello di accoglienza.

Numerose ricerche, che si sono occupate del fenomeno migratorio, hanno dunque analizzato gli effetti che i molteplici cambiamenti legati al trasferimento in un nuovo contesto socio-culturale di vita producono a livello identitario sui soggetti in via di sviluppo, oltre ai fattori che ostacolano il difficile processo dell’integrazione da parte della comunità ospitante.
Indubbiamente nell’età evolutiva il processo migratorio presenta sfaccettature estremamente complesse, legate all’età, alla capacità dei genitori di integrarsi, di contenere e filtrare il nuovo per offrirlo ai figli, alle condizioni che lo hanno reso possibile o imposto (si pensi ad esempio al caso degli immigrati rifugiati, adulti e bambini).

Il percorso migratorio dei bambini immigrati si richiama da un lato alla specificità dell’immigrazione caratterizzante la propria famiglia d’origine, dall’altro ad una serie di elementi che segnano l’esperienza di tutti i minori immigrati. Tra le peculiarità del vissuto di tutti i bambini immigrati che intraprendono il percorso dell’integrazione sono state individuate il “viaggio, reale o narrato dalla famiglia, la doppia appartenenza e bisogni aggiuntivi” (D’Alessio, Schimmenti e De Stasio 2005, p.170).

A prescindere dalla specificità del viaggio migratorio intrapreso, il bambino dalle origini culturali diverse rispetto a quelle della società in cui cresce, è comunque costretto a far fronte a un compito di distacco dal paese di provenienza prima di vivere l’appartenenza al paese che lo ospita: tale compito può divenire un “fattore di rischio” nel processo di individuazione/separazione che coinvolge ogni soggetto, nel corso dello sviluppo, nella costruzione di un’immagine del Sé individuale e sociale (Louden, 1981).

Bleger (1979) ha sostenuto che la rottura, sul piano psicologico e identitario verificatasi in seguito all’emigrazione, risulta essere destabilizzante per l’immigrato adulto, e ancor più per il bambino, in quanto mette dolorosamente in crisi la continuità di sé, l’assetto delle proprie identificazioni e dei propri valori, la coerenza dei modi personali di pensare, di sentire, di agire, l’affidabilità dei legami di appartenenza a un gruppo, l’efficacia dei codici comuni alla propria cultura e società. Il migrante, piccolo o adulto che sia, deve, quindi, sforzarsi per integrarsi in un paese con cultura, usi, costumi e lingua diversi dalla propria, ma deve anche lavorare sul piano intrapsichico per reintegrate il proprio mondo interno destabilizzato (De Rosa, Di Giovenale, Hassan e Cocchi, 1999).

L’esperienza migratoria è stata illustrata dai ricercatori in rapporto all’emblematico concetto di sradicamento.

Mirski (1997) ha messo in evidenza il profondo sradicamento dai propri riferimenti identitari indotto dall’evento migratorio e la natura traumatica di tale avvenimento nell’esistenza di ogni bambino. In merito alla condizione di sradicamento in situazione migratoria Eiguer (1999) scrive:

“Le diverse emozioni e rappresentazioni dello sradicamento psicologico, ritorno di eccitazione, blocco della capacità di rappresentazione, la confusione di tempo, di luogo, nostalgia o paura degli oggetti interni, è l’estraneità ad apparire, per così dire, come caratteristica” (Eiger 1999, p. 106).

Il soggetto immigrato, a qualsiasi età, rimane disorientato innanzi allo sradicamento e non si riconosce più nelle sue reazioni; egli finisce così per provare dolore e risentimento verso se stesso, per aver voluto la rottura, e tali stati d’animo rafforzano il sentimento di sradicamento piuttosto che placarlo.
Ruano-Barbalan (1998) ha affermato che se generalmente gli immigrati hanno un problema d’identità, i livelli di conflittualità sono diversi tra gli adulti e i giovani, adolescenti e bambini. Mentre gli immigrati della prima generazione, ossia coloro che giungono nel nuovo paese adulti o giovani, risentono meno profondamente della contraddittorietà tra diversi sistemi di riferimento culturale, quello d’appartenenza e quello d’accoglienza, avendo una personalità già formata, diversamente per i bambini immigrati della seconda generazione, cioè i figli degli immigrati, i processi d’identità e di riferimento culturale sono particolarmente complessi in quanto essi si trovano a dover conciliare richieste e messaggi differenti, se non perfino contrastanti, provenienti da un lato dalla famiglia, e dalla società e dalla scuola accoglienti dall’altro.


L’emigrazione è un’esperienza caratterizzata da una serie di eventi che vengono a determinare sotto il profilo psicologico una grave situazione di crisi (L. Grinberg e R. Grinberg, 1989).

Serrano (1980) ha esaminato i problemi che il bambino immigrato può incontrare lungo il suo percorso di integrazione nel paese accogliente, ricorrendo alle categorie fenomenologiche di spazio e di tempo. Lo spazio è connesso ad un’esperienza di perdita relativa al paese d’origine e a tutti i legami che hanno subito delle drastiche rotture con il processo di immigrazione, quali il rapporto con i pari e con i parenti rimasti in patria. Tali rotture e privazioni, fanno sì che si inneschi un processo di idealizzazione del paese d’origine, oggetto di perdita, e di conseguenza una proiezione persecutoria sul presente e sul paese ospite.

Il cambiamento radicale seguito al distacco dal proprio paese, può, infatti, risvegliare sia nel bambino che nei genitori, angosce arcaiche a fondo persecutorio o depressivo (Grinberg, 1975) e facilitare l’insorgenza di psicotici meccanismi di difesa (Klein, 1946) quali la negazione, la scissione, l’idealizzazione, che coinvolgono nella loro polarità i paesi d’origine e quello d’accoglienza.

Il tempo è invece legato alla sospensione del momento presente e all’oscillazione fra un passato che ispira sentimenti di nostalgia e sensi di colpa e un futuro idealizzato che ispira la speranza di un ritorno; in tal modo il bambino immigrato rinunzia a vivere nel “qui ed ora” e non riesce a soddisfare adeguatamente i suoi bisogni sociali ed emotivi.

L. e R. Grinberg (1989), anch’essi richiamandosi alle categorie di spazio e di tempo, considerano il sentimento d’identità dei soggetti immigrati, adulti e minori, come il risultato di un processo d’interazione continua tra tre legami d’integrazione: spaziale, temporale, sociale. L’emigrazione colpisce questi tre vincoli, maggiormente il legame d’integrazione sociale, creando stati di “disorganizzazione” più o meno
profonda, durante i quali si attivano sentimenti di angoscia e sensi di colpa. Nel paese d’accoglienza, infatti, l’immigrato viene a perdere i ruoli e le funzioni che ricopriva nel paese d’origine e nel paese accogliente si deve costruire delle radici e dei legami affidabili. Questa disintegrazione del legame sociale ostacola notevolmente il sentimento di appartenenza e accentua quello di non-appartenenza. La migrazione, che non è limitata solo al momento della separazione dal luogo nativo o al momento in cui si giunge nel nuovo paese, implica, una serie di ansie e sofferenze.

In particolare insorgono due momenti critici. Il primo è costituito dall’abbandono del proprio mondo e delle sue specifiche tradizioni, nonché dalla separazione dalla famiglia d’origine e dalla rete di sostegno sociale. Il secondo momento è rappresentato dall’adattamento nel nuovo paese del quale s’ignorano la lingua, la cultura, le tradizioni (Laosa, 1990). Secondo una lettura psicodinamica, la separazione dal luogo nativo riattiva i conflitti delle prime relazioni, soprattutto i lutti degli affetti perduti.


Diversi studiosi hanno descritto e spiegato lo stato psicologico del bambino immigrato utilizzando il concetto di vulnerabilità, indicante uno stato di minore resistenza e difesa a fattori nocivi e aggressivi (Tomkiewicz e Manciaux, 1987).

Giusti (2000) ha precisato che la vulnerabilità dei bambini immigrati è dovuta a due fattori: “il dover fare i conti con il viaggio (la frattura) dei genitori e con la situazione migratoria che li colloca tra i due poli del qui e ora e dell’altrove” (Giusti 2000, p. 23).

Una lettura interessante del disagio infantile in situazione di migrazione ci è proposta da Nathan e Moro (1988), i quali hanno individuato gli elementi di vulnerabilità caratterizzanti questo percorso ricorrendo ad immagini metaforiche della mitologia greca.

I due etnopsichiatri francesi sostengono che il viaggio che conduce il piccolo migrante dal mondo genitoriale al nuovo mondo, presenta le stesse possibilità e le stesse difficoltà di un percorso iniziatico e di nuova nascita. In un certo senso per passare da un mondo all’altro bisogna essere “iniziati” cioè sostenuti, orientati e guidati.

Interessanti spunti di ulteriore riflessione, in merito al significato dell’esperienza migratoria come motivo di rottura e di lacerazione interiore, si possono trarre anche dalla letteratura in lingua italiana scritta dagli immigrati adulti, la quale ci offre
significative e illuminanti testimonianze di molteplici storie individuali di migrazione. A riguardo merita di essere riportato il seguente passo:


Analogamente Giusti (2004) si è pronunciata rispetto al tortuoso cammino degli immigrati e dei loro figli, paragonandolo con peculiare enfasi ad una realtà labirintica. Secondo l’autrice il paese d’immigrazione, in senso simbolico e in senso spaziale, appare essere agli occhi di chi emigra una sorta di vero e proprio labirinto, come esplicitato dalla seguente considerazione:

“Il percorso del labirinto rappresenta simbolicamente una serie di esperienze fisiche o psichiche difficili che portano chi le percorre ad arrivare fino al centro dove può avvenire l’incontro con una realtà altra: un nuovo lavoro, una nuova vita, gli altri” (Giusti 2004, p. 58).

2.2. I bambini immigrati e percorsi d’integrazione

Palmas e Chaloff (2006), hanno osservato che, a livello nazionale ed europeo, vi è la diffusa tendenza a “patologizzare” la condizione di coloro che hanno origini straniere, siano essi adulti o minori, considerandola come un inequivocabile fattore di rischio per il benessere psicologico e la risposta alla scuola. Partendo dalla constatazione per la quale manca una definizione condivisa di soggetti appartenenti alle minoranze etniche, classificate prevalentemente in base alla nazionalità, i suddetti autori hanno propugnato il superamento di tale visione attraverso la programmazione di interventi basata su di un sistema statistico in grado di operare distinzioni precise tra le categorie di immigrati destinatari dell’intervento programmato (cfr. tabella 1).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabella 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Definizioni e identificazione dei minori di origine straniera</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Definizioni</th>
<th>Identificazione</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Minori immigrati di prima generazione</td>
<td>Età al momento dell’immigrazione</td>
</tr>
<tr>
<td>Minori immigrati di seconda generazione</td>
<td>Storia migratoria della famiglia (genitori, nonni)</td>
</tr>
<tr>
<td>Minori appartenenti a un gruppo etnico minoritario</td>
<td>Autodichiarazione di appartenenza a un gruppo etnico, lingua parlata a casa</td>
</tr>
</tbody>
</table>

I pedagogisti hanno tracciato numerosi profili dei bambini immigrati, classificando in vari modi i bambini che hanno esperito in forma diretta o indiretta il vissuto migratorio.

Favaro (2001 a) ha distinto, dal punto di vista giuridico e della cittadinanza non italiana, i bambini che si possono considerare immigrati in senso stretto dai bambini che si possono considerare, invece, immigrati in senso più ampio, in quanto vivono, realmente e/o simbolicamente, la condizione della migrazione e dello spostamento, pur essendo cittadini italiani.

I bambini immigrati in senso più stretto sono stati dunque suddivisi in tre gruppi:
- i bambini nati in Italia da genitori immigrati, i quali si collocano nella fascia d’età compresa tra i 0 e gli 8-10 anni;
- i bambini ricongiunti ai genitori emigrati anni prima;
- i cosiddetti “bambini della guerra” che hanno lasciato il paese d’origine, devastato da conflitti o persecuzioni, recandosi insieme ai genitori in un altro paese, in cerca di asilo e rifugio.

I bambini immigrati in senso più ampio sono stati suddivisi in altri tre gruppi (Favaro 2001 a):
- i bambini figli di coppia mista (ossia aventi un solo genitore straniero), riconosciuti come italiani fin dalla nascita;
- i bambini giunti in Italia per adozione internazionale, per lo più provenienti dai paesi dell’Est europeo, i quali diventano cittadini italiani dopo il primo anno di affidato preadottivo;
- i bambini zingari, italiani o di altra nazionalità.

Nell’analisi delle diverse tipologie di percorsi di integrazione intrapresi dai bambini immigrati sono stati delineati i rischi e le vulnerabilità specifiche che accompagnano le differenti esperienze migratorie (Favaro, 1998).

Secondo Favaro (1998) per i bambini nati in Italia sono stati individuati:
- maggiori probabilità di crescere in un nucleo monoparentale, problemi di custodia, cura e accudimento;
- il rischio di separazione dalla madre per eventuale rientro nel paese d’origine o per possibilità di affido etero-familiare;
- il rischio di “pendolarismo” tra il paese d’origine e il paese ospite.

Secondo Favaro (1998) per i bambini ricongiunti sono state riscontrate alcune possibili difficoltà:
- nel distacco dalle figure affettive di riferimento;
- nei possibili ricongiungimenti “a puntate”, che comportano la separazione tra fratelli;
- nella migrazione vissuta come obbligo e non come scelta, nella duplice ridefinizione dei rapporti familiari.

Infatti i bambini ricongiunti, da una parte devono elaborare il distacco con le figure significative del paese d’origine, dall’altra devono riallacciare i legami affettivi con il genitore o i genitori emigrati.
Secondo la pedagogista ulteriori ostacoli per tutti i bambini immigrati si riferiscono alla necessità di un riorientamento spaziale, temporale e percettivo, alla urgenza di apprendimento della nuova lingua, alle modalità e condizioni dell’inserimento scolastico, alla discrepanza tra aspettative e impatto con una realtà spesso frustrante. Secondo Favaro (1998) per i bambini rifugiati le difficoltà maggiori si richiamano a:
- un vissuto traumatico dovuto alle condizioni di vita nel paese d’origine;
- alle condizioni precarie nel paese d’arrivo;
- al vissuto discontinuità legato al cambiamento improvviso;
- al rifiuto della cultura ospite associato alla dolorosa e forzata perdita del paese d’origine;
- ai vissuti di solitudine e alle difficoltà di condivisione della propria esperienza con i coetanei.
In merito alla specificità dell’immigrazione infantile, Bastianoni (2001), ha spiegato la complessità dei viaggi di cui sono protagonisti i bambini immigrati, nel passaggio da un contesto di appartenenza culturale ad un altro, segnalando i cosiddetti *viaggi circolari* che interessano numerosi bambini nati in Italia ma che, in età precoce, ritornano nella terra d’origine; i motivi di ciò rimandano per lo più all’impossibilità della madre di occuparsi di loro per ragioni di lavoro e mancanza di una rete allargata di sostegno, oppure per la necessità avvertita di rinsaldare il legame con la cultura d’origine tramite il nuovo arrivato, garantendo così una certa continuità a tale legame (questi bambini, affidati temporaneamente ai parenti nel paese d’origine, si ricongiungono poi, in un secondo tempo, ai genitori nel paese ospite).
Simmel (1993) ha definito lo stato psicologico di chi emigra, in età infantile o adulta, nei termini di sospensione tra la cultura d’origine e quella di arrivo che costituisce un fattore scatenante il conflitto tra i valori e i riferimenti della cultura di origine e quelli veicolati dalla cultura d’accoglienza; dunque, secondo questo autore, la soluzione a tale conflitto è resa possibile dalla capacità di mediare e di negoziare questi due mondi in un equilibrio dinamico esente da qualsiasi forma di eccessiva apertura o chiusura.
I bambini della migrazione sono stati definiti, in modo ulteriormente significativo, come “i viaggiatori perenni di un viaggio iniziato da altri” (Favaro 2001 a, p. 13). Inoltre Favaro (2001 a) ha spiegato come essi, per divenire i protagonisti in prima persona di questo viaggio, debbano da un lato continuare a modificare il proprio progetto familiare, dall’altro continuare ad integrare il cambiamento sperimentato nella propria storia di vita.
Il bambino migrante rispetto al bambino autoctono si trova a dover “conciliare dentro di sé i conflitti che lo spostamento geografico introduce nello spazio corporeo e negli spazi culturali, linguistici e familiari. Questi conflitti sono caratterizzati da sentimenti di perdita e di separazione” (Favaro 1996, p. 68).
Lo spazio corporeo che subisce dei cambiamenti in seguito alla migrazione riguarda l’immagine fisica di sé e lo spazio della lingua comprensibile sia i sistemi verbali e non verbali di comunicazione, sia la dimensione culturale della lingua stessa.
Il cambiamento più evidente, conseguente all’esperienza migratoria, riguarda proprio lo spazio geografico: il bambino immigrato e il bambino nato nel paese di residenza.
vivono una situazione di appartenenza ambivalente dal punto di vista geografico, con riferimenti costanti ad un “altrove”, che pongono così i bambini in una condizione di provvisorietà spaziale e temporale.

In merito allo spostamento da un paese di partenza ad un paese di arrivo, va necessariamente considerata, come proposto da Aluffi Pentini (2002), la multifattorialità dell’evento migratorio, in riferimento sia alle variabili oggettive di tipo familiare, sociale, culturale, linguistico ed economico, sia alle variabili soggettive relative al modo in cui il minore vive quotidianamente nel paese d’origine.

Riguardo allo stato di precarietà spazio-temporale e al profondo senso di smarrimento e spaesamento che accompagnano inevitabilmente il vissuto migratorio Aluffi Pentini (2002) asserisce:

“Il viaggio della migrazione interrompe una continuità di vita. In seguito allo spostamento nel paese di arrivo, anch’esso con le sue variabili di tipo oggettivo e soggettivo, può verificarsi uno “spaesamento” del minore e/o della sua famiglia dovuto alle difficoltà di trovare modalità di ambientamento, e di integrare soggettivamente i cambiamenti oggettivi che si sono verificati. Questo spaesamento viene influenzato in particolare da una variabile oggettiva nel rapporto con il paese d’arrivo, che riguarda la regolarità o meno dell’ingresso e le chance in senso lato di accesso a opportunità e servizi. Lo spaesamento influenza sul benessere del bambino e della sua famiglia, ossia il mancato raggiungimento del benessere sperato rischia di protrarre a lungo lo spaesamento che segue all’evento migratorio in senso stretto, tanto per gli adulti che per i bambini” (Aluffi Pentini 2002, pp. 21-22).

Questa dinamica di spaesamento innescata allo spostamento migratorio è illustrata dallo schema di seguito riportato.

**PAESE DI PARTENZA**

VARIABILI OGGETTIVE di tipo: FAMILIARE, SOCIALE, ECONOMICO, POLITICO, CULTURALE, RELIGIOSO, LINGUISTICO  

VARIABILI SOGGETTIVE di tipo: PSICOLOGICO, AFFETTIVO

SPOSTAMENTO - SPAESAMENTO - PRECARIETA’

**PAESE DI ARRIVO**

VARIABILI OGGETTIVE di tipo: FAMILIARE, SOCIALE, ECONOMICO, POLITICO, CULTURALE, RELIGIOSO, LINGUISTICO, “DIVERSITA’ VISIBILE”. Inoltre: REGOLE, MECCANISMI DI ASCESA SOCIALE, REGOLARITA’ DI INGRESSO, OPPORTUNITA’ DI ACCESSO E INTEGRAZIONE, ATTEGGIAMENTO DEGLI AUTOCTONI

VARIABILI SOGGETTIVE di tipo: PSICOLOGICO, AFFETTIVO

Nel tentativo di risolvere questi conflitti interiori il bambino immigrato può cercare di adottare varie soluzioni che incidono notevolmente sulla sua crescita psicologica (D’Alessio, Schimmenti e De Stasio, 2005). La prima definita come resistenza culturale è una forma reattiva che comporta una resistenza nei confronti della nuova cultura e una chiusura difensiva verso i valori tradizionali della cultura d’origine. La seconda soluzione denominata assimilazionista è una reazione che comporta una completa adesione del minore immigrato alla nuova cultura con conseguente perdita delle proprie specificità etniche originarie. La terza soluzione consiste, invece, in una specie di auto-emarginazione, condizione che si traduce nel disconoscimento della cultura d’origine da parte del soggetto immigrato e il rifiuto a partecipare alla cultura d’accoglienza e nell’isolamento. La quarta soluzione, denominata doppia etnicità, che risulta essere maggiormente funzionale all’integrazione, prevede un continuo confronto fra l’ambito familiare della cultura originaria e quello dei coetanei della cultura ospitante, presupposto basilare per un reciproco adeguamento e un produttivo e arricchente interscambio tra le due culture.

2.3. I possibili scenari dell’integrazione: tipologie e ruoli della famiglia immigrata
Gli studiosi hanno rivolto la loro attenzione al ruolo della famiglia immigrata nei processi di adattamento dei figli al nuovo contesto socio-culturale. Nell’infanzia e nell’adolescenza, tappe fondamentali di formazione della personalità di base, la famiglia e la rete di parentela assumono un peso rilevante, collocandosi al centro dei meccanismi di integrazione/adattamento individuali. La struttura familiare, infatti, nel processo migratorio, assume diverse forme, le quali sono determinate e condizionate da un’ampia gamma di fattori che include la storia familiare, le relazioni parentali allargate nel paese d’origine, il progetto migratorio, i servizi, le legislazioni e le politiche del paese di accoglienza. La migrazione, infatti, in genere, può provocare nella famiglia immigrata un’alternanza di propositi e motivazioni al cambiamento e ostili atteggiamenti di antagonismo, avversità, chiusura.
Pur non essendo possibile una rigida categorizzazione delle famiglie immigrate in tipologie ben definite, Fumagalli (2004), assistente sociale e consulente del Centro interculturale Come di Milano, ha indicato alcuni criteri e indicatori di lettura comuni che servono a fornire un quadro d’insieme entro cui collocare le varie dinamiche d’integrazione dei nuclei familiari immigrati.

Per i nuclei familiari immigrati risulta essere fondamentale la famiglia allargata rimasta nel paese d’origine, che accompagna la partenza, sostiene e condivide, pur se in misura parziale, il progetto migratorio. Si intuisce facilmente come la riuscita dell’integrazione, in questo caso, dipenda in larga misura dalla capacità e dalla possibilità a livello familiare, sia di mantenere vivo il legame tra la famiglia migrata e la famiglia rimasta nel paese d’origine, sia di tenere insieme le radici con il presente e con il futuro.

Un altro importante indicatore di lettura concerne il luogo dove la famiglia si è costituita: vi sono nuclei già costituiti nel paese d’origine, poi migrati insieme o in tempi differenti, o al contrario nuclei che si sono costituiti in Italia attraverso il matrimonio della persona immigrata con un connazionale residente in patria. Secondo l’autrice sopracitata l’analisi del percorso migratorio familiare può essere effettuata anche seguendo il criterio della composizione, in base al quale è possibile rintracciare tre tipologie di famiglie immigrate: la famiglia monoparentale, la famiglia mista e i nuclei ricongiunti.

La famiglia monoparentale è composta in genere da donne con bambini al seguito, le quali vivono la maternità in completa solitudine, e alle prese con le difficoltà economiche, di reperimento di alloggio, di tenere con sé il proprio figlio a fronte di lavori molto impegnativi. La famiglia mista è formata da coniugi di nazionalità diversa, solitamente composta da uomini italiani e da donne straniere; può rappresentare un’opportunità di incontro e di crescita tra due appartenenze culturali in caso di preventivo accordo genitoriale sulle scelte educative da condividere.

La famiglia ricongiunta può presentare vissuti di disagio, connessi alle importanti modificazioni relative all’aspetto giuridico, economico, sociale, psicologico e relazionale.

Favaro (2000 b) ha precisato che il nucleo familiare immigrato assolve a tre funzioni fondamentali che riguardano le relazioni interne ed esterne. La prima funzione è quella di mutuo-aiuto, ovvero la capacità da parte della famiglia di fornire risorse ai propri componenti: capitale fisico (cioè i beni strumentali, economici, ecc.), capitale umano (relativo alle capacità e alle abilità delle persone), capitale sociale (relativo alle relazioni e alla socialità). La seconda funzione è costituita dalla possibilità di assumere un ruolo genitoriale, corrispondente alla capacità di riconoscere i bisogni del bambino in rapporto al suo benessere fisico, mentale, affettivo e relazionale. La terza funzione è quella sociale, espressa soprattutto all’esterno, e si articola nelle varie reti di relazioni e scambi che la famiglia riesce a costruire, sia con il paese di accoglienza che con quello di origine.

Da un’indagine condotta sulle relazioni esistenti all’interno delle famiglie immigrate è emerso che le difficoltà maggiori in cui queste si imbattono riguardano proprio i rapporti fra le generazioni; l’arrivo nel paese ospitante comporta, infatti, una
ridefinizione dei ruoli parentalì, soprattutto del ruolo paterno e dei rapporti intrafamiliari, e un cambiamento del contesto familiare in cui ha luogo l’educazione delle nuove generazioni (Favaro 2000 b).


Favaro e Colombo (1993) hanno specificato come, accanto alle difficoltà riscontrate nei rapporti tra padri e figli, esistono problemi che riguardano principalmente le madri nella pratica di accudimento dei figli. Talvolta, infatti, si verificano delle discordanze, rilevabili soprattutto tra i saperi tradizionali e i rituali appresi nella propria terra e le pratiche di accudimento auspicate e promosse nel paese di accoglienza. Affinché l’adattamento del bambino alla nuova cultura avvenga senza traumi né ambivalenze, è assolutamente necessario che si verifichino alcune condizioni favorevoli all’interno della famiglia.

Favaro e Colombo (1993) hanno sottolineato quanto sia importante che i genitori immigrati siano innanzitutto convinti dell’arricchimento apportato dall’appartenenza a due culture piuttosto che ad una sola. Entrambe le pedagogiste in una “dinamica familiare, tra mantenimento e mutamento”, la famiglia immigrata funge da luogo reciprocamente arriccchente, di mediazione tra due mondi, rendendo possibile la concessione tra genitori e figli di una “doppia autorizzazione” (Favaro e Colombo 1993, p. 32). In pratica ciò significa che i genitori autorizzano e incoraggiano l’adesione del figlio alla nuova realtà linguistica e culturale riconoscendo i suoi nuovi valori come legittimi e il figlio, da parte sua, autorizza i genitori ad appartenere alla cultura d’origine, conosce, apprezza e valorizza i loro saperi e i loro progetti.

Pertanto le storie delle due generazioni si evolvono secondo una continuità che vede la compresenza di somiglianze e di differenze.

In merito all’inserimento del bambino nella scuola e all’acquisizione della nuova lingua, la famiglia immigrata si troverebbe a compiere a compiere - secondo Favaro (2001, p.42) - una specie di “migrazione nella migrazione”, ridefinendo i tempi della permanenza e rivedendo i propri progetti di vita familiare. La modalità di relazione tra scuola e famiglia immigrata costituisce indubbiamente uno degli elementi centrali che si pongono alla base di un positivo inserimento del bambino nei servizi educativi e scolastici.

Giusti (2004), riferendosi ad una ricerca iniziata nel 2001, effettuata nell’ambito del Corso di Pedagogia Interculturale della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università Bicocca, spiega come da numerose interviste in profondità rivolte agli immigrati giovani adulti (uomini e donne), provenienti da tutte le parti del mondo e con i figli inseriti nel sistema scolastico italiano, siano stati rilevati alcuni tratti costanti caratterizzanti l’esperienza potenzialmente a rischio di molte famiglie immigrate e dei loro membri.

Tali fattori, inerenti i cambiamenti che possono sopraggiungere sul piano relazionale, risultano essere la causa di disorientamento, di squilibri, e di forme depressive. Gli elementi di cambiamento più significativi associati all’esperienza migratoria sono esaustivamente riassunti nella tabella di seguito riportata.
Dati dell’esistenza familiare

| Cambia il rapporto con il tempo | Si rileva un’alternanza frequente tra un forte senso di provvisorietà e l’esigenza sempre più impellente di un nuovo senso di permanenza |
| Cambiano i riferimenti con i luoghi | Anche se molti intervistati sembrano voler resistere a questo cambiamento, in un periodo di tempo variabilmente lungo il paese, e il luogo di accoglienza, con i suoi spazi diversi, viene ad assumere un ruolo prevalente rispetto a quello di origine |
| Cambiano le relazioni fra i vari membri della famiglia (genitori/figli, fratelli/sorelle) | La famiglia immigrata cerca di conciliare e di amalgamare la diversità delle storie di vita e dei percorsi individuali dei suoi vari componenti, e questo è un compito complesso |
| Cambiano i rapporti con il mondo della vita | La famiglia immigrata (che si presenta spesso come famiglia allargata) propone riferimenti e comportamenti più o meno elaborati, che hanno a che fare con i temi delle differenze e delle analogie e che possono portare a stabilire alleanze o, in caso opposto, a suscitare confronti, interrogativi, scontri |

Fonte: Giusti, 2004 p. 34.

3. Scuola e processi di integrazione

3.1. Società interculturale e concetto d’integrazione

Il consolidamento del processo di immigrazione in Italia, caratterizzato dalla permanenza definitiva e dall’insediamento durevole dei nuovi arrivati, dimostrano che i flussi migratori verso il nostro paese sono ormai segni evidenti di una crescente stabilizzazione del fenomeno. L’arrivo dei minori in tenera età e la nascita di figli di immigrati nel paese di accoglienza mette in evidenza aspetti nevralgici e cruciali per l’integrazione sociale della seconda generazione degli immigrati, che nel prossimo futuro costituiranno una parte sempre più cospicua della popolazione minorile e giovanile del nostro paese.

Come hanno affermato, Casacchia e Natale (2008, p. 11), essi “dovrebbero essere messi in condizione di confrontarsi ‘alla pari’ con i coetanei italiani soprattutto per quanto riguarda la partecipazione al sistema educativo e al mercato del lavoro”.

Appare importante soffermarsi attentamente sul significato del concetto di integrazione che si presta a molte interpretazioni. Il sociologo algerino Sayad (2002), nell’analizzare il valore semantico del termine “integrazione”, ha sottolineato anche
la natura essenzialmente “polisemica” di questa nozione, come si evince dalla sua seguente osservazione:

“Si produce così una specie di sedimentazione di senso, uno strato semantico che recupera una parte di significato depositato negli strati semantici che lo hanno preceduto. La parola integrazione, come la intendiamo oggi, ha ereditato i sensi di altre nozioni concomitanti, come per esempio quelli di adattamento e di assimilazione” (Sayad 2002, p. 289).

Il principio dell’integrazione culturale dei soggetti immigrati - come sostenuto da Desinan (1997) - necessita, sul piano teoretico, di una esauriente spiegazione in quanto esso può celare l’idea dell’assimilazione ossia del passivo assorbimento del gruppo minoritario da parte del gruppo maggioritario. L’autore, prendendo in considerazione, le politiche di immigrazione nei paesi occidentali incentrate fino ai primi anni ‘80 sulla teoria dell’assimilazione, e la teoria del crogiolo tra le diverse culture ossia il melting pot nella società americana (per il quale le culture si sarebbero spontaneamente integrate dando origine a una nuova cultura), entrambe rivelatesi fallimentari, preferisce parlare di integrazione culturale piuttosto che di interazione. Egli afferma:

“Per dar vita ad una vera forma di rispetto della diversità culturale e di solidarietà attiva è necessaria, prima di tutto, un’azione corretta, adeguata e tempestiva di inserimento sociale, civile e culturale dell’immigrato nella comunità di accoglienza senza la quale i propositi di rispetto, di intesa e di collaborazione reciproca restano nelle intenzioni. Una società multiculturale è una società che realizza il rispetto reciproco quando attua una reale integrazione” (1997, p. 20).

Besozzi (2004), in merito a tre principali visioni della società e della convivenza, ha evidenziato, le conseguenze nei percorsi di integrazione, rispetto ai diversi approcci alla valorizzazione delle differenze culturali in ambito scolastico. L’autrice ha messo a confronto la concezione del processo di integrazione nelle tre visioni dei rapporti sociali.

La visione consensuale dei rapporti, sociali risalente al funzionalismo di Parsons, considera l’integrazione come determinata dalla capacità personale di adattarsi alle aspettative di ruolo espresse dal sistema; nella scuola viene rinforzata la capacità dello studente di corrispondere alle aspettative degli insegnanti, interiorizzando l’achievement inteso come bisogno di conquista individuale e di successo scolastico. Secondo una visione conflittuale dei rapporti sociali, che si ispira al pensiero di Marx sulla divisione sociale in classi, l’integrazione è il risultato storico della appartenenza di classe, cosicché le risorse educative si distribuiscono in modo tale da riprodurre e rinforzare le disuguali posizioni sociali. Secondo una visione interazionista dei rapporti sociali, risalente alla fenomenologia sociale di Schutz e all’interazionismo simbolico, l’integrazione sociale non è “un obiettivo sociale pre-definito bensì un processo continuamente messo in atto” (Besozzi 2002, p. 37), a partire dalla capacità del soggetto di formarsi una propria identità. Nella tabella, di seguito riportata, sono illustrati gli approcci all’integrazione scolastica caratterizzanti le varie interpretazioni dell’azione educativa.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Concezioni dei rapporti sociali</th>
<th>Integrazione Sociale come</th>
<th>Tendenze dell’integrazione scolastica</th>
<th>Rischi impliciti</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Organica-consensuale</td>
<td>...adattamento per conformità</td>
<td>Verso il diritto di accesso all’istruzione; uguaglianza formale</td>
<td>1) Diritti solo formali e non sostanziali; 2) Dipendenza del soggetto dalla difesa istituzionale 3) Omogeneizzazione, assimilazione; invisibilità della differenza</td>
</tr>
<tr>
<td>Conflittuale-Rapporti di dominio</td>
<td>... lotte per il riconoscimento, pluralismo</td>
<td>Verso il diritto al successo formativo; uguaglianza sostanziale</td>
<td>1) Diritti sostanziali disattesi; 2) Isolamento del soggetto entro una formale tolleranza; 3) Segreazione o etichetta mento della differenza</td>
</tr>
<tr>
<td>Interazionista-fenomenologico</td>
<td>... coordinamento Comunicativo Relazione-scambio di significati</td>
<td>Verso il diritto a comunicare e interagire a livello simbolico; innovazione culturale nella visione di Sé e dell’Altro</td>
<td>1) Esiti incerti; 2) Ruoli professionali deboli e situati; 3) Dipendenza dei percorsi dalle valutazioni soggettive e dalle aspettative; 4) Cambiamenti continui nelle percezioni sociali (azione dei pregiudizi e degli stereotipi)</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Il modello della subordinazione non riconosce gli immigrati come titolari di diritti particolari e pertanto non prevede alcuna politica educativa a loro favore (si pensi all’apartheid in Sud Africa o alla politica di indifferenza della Germania nei confronti dei lavoratori immigrati).

Il modello dell’assorbimento prevede una politica educativa assimilazionistica, con sostegno e compensazione al successo scolastico. Questi due modelli sono di tipo asimmetrico in quanto basati su uno status di inferiorità delle minoranze rispetto alla cultura dominante.

Nel caso dell’assimilazione marginale orientata verso il basso, la cosiddetta “downward assimilation” (Portes e Zhou, 1993), l’apprendimento di nuovi riferimenti culturali e l’ingresso in contesti sociali devianti implicano una discendente mobilità sociale.

Nel caso dell’assimilazione lineare si verifica la progressiva perdita delle radici culturali originarie in corrispondenza con l’avanzamento socio-economico e l’acculturazione nella società ricevente. Vi sono altri due possibili percorsi di inserimento: il caso dell’assimilazione illusoria caratterizzata da una debole integrazione economica ma da una elevata assimilazione culturale e il processo di assimilazione selettiva in cui il miglioramento economico si accompagna al mantenimento dei legami con la comunità etnica d’origine e al successo scolastico. Lo schema di seguito riportato illustra i possibili processi di assimilazione sopradescritti.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Assimilazione culturale</th>
<th>Integrazione economica</th>
<th>Alta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Bassa</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Assimilazione marginale: giovani immigrati inseriti in comunità marginali e discriminate, che sviluppano sentimenti opposti verso la società ospitante e le sue regole</td>
<td>Assimilazione selettiva: successo scolastico e progresso economico favoriti dal mantenimento di legami comunitari e codici culturali distinti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Alta</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Assimilazione illusoria: acquisizione di Stili di vita occidentali, ma in mancanza di strumenti e opportunità per ottenere i Mezzi necessari per accedere a standard di consumo corrispondenti</td>
<td>Assimilazione lineare classica: assimilazione culturale, con abbandono della identità ancestrale, che procede di pari passo con l’avanzamento socioeconomico</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Fonte: Ambrosini, 2007.*
3.2. Integrazione e intercultura a partire da alcune parole-chiave: una preliminare definizione

La questione dell’integrazione sociale, culturale e scolastica degli immigrati è stato motivo di ampio dibattito in sede della Commissione europea in merito alle politiche migratorie e ai principi a cui devono attenersi le politiche di integrazione. L’integrazione - come osservato da Schimmenti (2008) - è un percorso che vede coinvolti, da un lato l’individuo che tenta di inserirsi nel nuovo contesto socio-culturale e nelle corrispettive istituzioni, e dall’altro, la società accogliente e le sue condizioni strutturali atte a favorire o ad ostacolare il processo integrativo del giovane immigrato.

In merito all’integrazione in termini di duplice processualità, è stato affermato:

“Per integrazione si intende un processo biunivoco, che si fonda sulla presenza di reciproci diritti e obblighi sia per i cittadini dei Paesi terzi che soggiornano legalmente, sia per la società di accoglienza. Si intende ancora un processo dinamico, che implica uno sviluppo progressivo di diritti e di doveri nel corso del tempo, secondo un approccio incrementale. La società ospitante garantisce un corredo di diritti a favore dei migranti, uno status giuridico tale da consentire agli stessi di partecipare alla vita economica, sociale, culturale e civile. E i migranti sono chiamati a rispettare le norme e i valori fondamentali della società che li ospita e a partecipare attivamente al processo di integrazione, nel rispetto della loro identità” (Scevi, 2007).

In letteratura pedagogica e sociologica il concetto di integrazione culturale riferito all’immigrazione è stato definito in modi diversi secondo l’accezione non tanto di assimilazione quanto di ibridazione. A riguardo, il sociologo algerino Sayad (2002), in una sua attenta riflessione sui molteplici aspetti del fenomeno migratorio nella sua doppia componente di emigrazione e di immigrazione, ha precisato:

“L’integrazione è quel tipo di processo di cui si può parlare solo a posteriori, per dire se è riuscito o fallito. E’ un processo che consiste idealmente nel passare dall’alterità più radicale all’identità più totale (o pretesa tale). Se ne constata la fine, il risultato, ma non può essere colto nel corso della sua realizzazione perché coinvolge l’intero essere sociale delle persone e la società nel suo insieme (...). Ma soprattutto non bisogna immaginare che sia un processo armonico, privo di conflitti” (Sayad 2002, p. 287).

Il concetto d’integrazione si richiama in primo luogo a quello di interazione tra mondi di diversa tradizione etnico-culturale (Consiglio d’Europa, 1989). L’integrazione è stata riconosciuta essere da diversi autori come il compito prioritario e irrinunciabile dell’educazione interculturale (Demetrio, 1992). Demetrio e Favaro (1992), nel definire il significato operativo della pedagogia interculturale, hanno specificato che essa non allude affatto ad una pedagogia intenta a lavorare solo per l’integrazione assimilativa, dal momento che i principi della pedagogia interculturale nascono dall’incontro di tre soggettività: noi educatori, gli immigrati e i rispettivi figli. Questi autori, a riguardo, affermano:
Nell’azione pedagogica, entrano pressoché simultaneamente in campo i portatori, non di uno, ma di tre percorsi di integrazione. L’educatore autoctono è chiamato ad integrare (ricordiamo che il concetto esprime un arricchimento oltre ad un rimescolamento del sistema; ancora una volta mentale, comportamentale, affettivo) i propri saperi, saper fare ed essere di fronte all’alterità. L’immigrato adulto, dal canto suo, è costretto a fare lo stesso; pur nella sua legittima ressa al cambiamento e all’integrazione, molte volte vissuta come perdita più che come approdo. Il non ancora adulto, nella sua dipendenza, dal primo e dal secondo, talvolta, rappresenta la variabile nuova che sfugge ad entrambi; nella sua volontà di proiezione, e di identificazione autonoma, impegnato com’è a costruirsi una propria morfologia” (Demetrio e Favaro 1992, p. XII-XII).

Nell’ottica interculturale l’integrazione costituisce un processo a due vie, prefiggendosi di promuovere le azioni educative più idonee a porre l’altro in una situazione di vantaggio (Ladmiral e Lipiansky, 1989).

Secondo Demetrio (1992) la pedagogia interculturale s’impegna a favorire l’incontro, lo scambio e la reciproca conoscenza tra i valori delle identità linguistico-culturali, porgendo la massima attenzione sia alla riuscita scolastica di chi presenta maggiori difficoltà, sia alla riuscita del più complesso processo di integrazione culturale. Questo processo, che non avviene mai per “assimilazione osmotica”, e ha come risultato “l’ibridazione culturale”, si compie positivamente quando il soggetto riesce a conciliare le due culture, scoprendo che questa “biculturalità” non lo penalizza ma ne favorisce e ne accresce il successo.

Inoltre Demetrio (1992) ha definito il concetto di integrazione come non univoco poiché, se da un lato chi accoglie è chiamato a modificare i propri schemi di comportamento e di pensiero, dall’altro chi è accolto è chiamato ad adattarsi alle condizioni socio-ambientali richieste per concludere positivamente il proprio progetto migratorio.

Il processo d’integrazione è stato descritto in rapporto a tre parole-chiave: “accoglienza, stabilizzazione e formazione” (Demetrio 1992, p. 33-34).

Si tratta di indicatori di cambiamenti sociali ormai inarrestabili, di tre momenti e pratiche in stretta connessione tra loro che concorrono a promuovere in diversa misura il processo d’integrazione. Infatti la mancata ricerca di opportune risorse formative non può garantire un’adeguata accoglienza e di conseguenza non può favorire l’insorgere della prospettiva di stabilizzazione nel migrante. I due pedagogisti illustrano come il termine accoglienza, riferito alle politiche e alle pratiche dell’accoglienza, assuma molteplici significati sul piano operativo, stando ad indicare sia un metodo professionale adottato dagli operatori, volto a facilitare il più possibile il migrante nella sua prima fase di inserimento, sia una cultura autoctona disposta al confronto dialettico con l’alterità.

Pertanto l’accoglienza non va affatto intesa come “un civile dovere di ospitalità” bensì come “attenzione e ascolto dei bisogni e dei diritti, della ‘voce’ di chi vede messo in crisi il fondamentale tramite comunicativo delle parole” (Demetrio e Favaro 1992, p. 34).

In tale prospettiva, come indicato dagli autori sopracitati, l’accoglienza si configura essere al tempo stesso una modalità di “pronto soccorso”, uno “stile professionale” e
una “strategia” o un “atteggiamento locale e comunitario”. In quanto modalità di “pronto soccorso” l’accoglienza si propone di agevolare al meglio il primo impatto con il paese ospitante. In quanto “stile professionale” l’accoglienza si prefigge di rassicurare l’immigrato circa il suo futuro nel nuovo paese e in quanto “strategia” e “atteggiamento locale” essa si richiama non solo ai comportamenti dei singoli individui ma anche alle scelte delle forze, siano esse pubbliche e private, della comunità. La parola-chiave stabilizzazione sta invece ad indicare “la ricerca delle opportunità-orizzonte, la ricostruzione di un tessuto bipsicologico, bilinguistico, bietnico” (Demetrio e Favaro 1992, p. 35); chi riesce dunque a gestire la propria condizione culturale duplice e quindi a conciliare le contrapposte dinamiche interiori relative a ciò che si è stati e a ciò che è necessario essere nel paese d’arrivo porterà a buon esito il proprio progetto migratorio e il percorso di stabilizzazione. Infine la sintesi tra accoglienza e stabilizzazione ha come risultante la formazione dei migranti ai quali offrire percorsi formativi che favoriscano ulteriormente il loro inserimento sociale e lavorativo nel nuovo paese. In tal senso la formazione rappresenta un mezzo efficace di sostegno all’integrazione. L’azione educativa interculturale contrasta sia la tendenza biculturale che prevede una giustapposizione tra le culture proponendo percorsi educativi differenziati, sia la tendenza integrazionista orientata invece verso l’assimilazione forzata del soggetto immigrato (Demetrio, 1992).

In merito al concetto di integrazione, Favaro e Luatti (2004, p. 94) si pronunciano nei seguenti termini: “L’integrazione è innanzitutto un problema di tempo e di tempi e si colloca, per gli adulti, nella fase della migrazione in cui si fa spazio al futuro e ci si orienta verso il paese di immigrazione” (Favaro e Luatti 2004, p. 94).

Il processo di integrazione assume significati diversi a seconda della generazione immigrata coinvolta, come esplicitato dalla seguente osservazione:

“L’integrazione è dunque anche una questione di generazioni: una possibilità per coloro che arrivano da adulti, una prospettiva quasi obbligata per chi nasce o cresce nel nostro paese. Mentre per gli immigrati della prima generazione, un inserimento positivo nel paese che li ospita può essere l’obiettivo da perseguire, per la nuova generazione, la finalità dell’integrazione deve essere alla base delle politiche educative e sociali. L’integrazione è quindi anche, e soprattutto, una questione di scelte e di politiche di accoglienza messe in atto dal paese di immigrazione, dai servizi per tutti e dalla scuola” (Favaro e Luatti 2004, p. 97).

La “Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati” ha formulato una definizione di integrazione da porre alla base del “modello migratorio italiano”:

- l’integrazione come integrità della persona che, da tradursi operativamente in dignitose condizioni di vita materiali, affettive, familiari, sociali ecc;
- l’integrazione come interazione positiva, sia nei confronti del gruppo di origine, sia nei confronti degli autoctoni, nell’orizzonte di una pacifica convivenza (Zincone, 2000 e 2001).

Tale definizione di integrazione, dalla caratterizzazione più operativa che analitico-descrittiva, ha individuato quattro “tasselli” funzionali delle strategie integrate:

- l’interazione basata sulla sicurezza attraverso il rispetto comune delle regole;
- un minimo di integrità garantita a tutti, anche agli irregolari garantendo il rispetto dei diritti della persona;
- la piena integrità garantita agli immigrati regolari attraverso una equiparazione ai cittadini, rispetto sia ai diritti civili sia ai diritti sociali;
- l’interazione basata sul pluralismo e la comunicazione, volta a costruire spazi e canali di comunicazione condivisi nel rispetto delle diversità culturali, linguistiche, religiosi e di ogni altro genere (Favaro e Luatti, 2004, p. 97; Favaro e Luatti, 2008, pp. 33-34).
Due aspetti sono particolarmente enfatizzati dalla suddetta definizione: la garanzia dei diritti alla persona per tutte gli individui e le opportunità equivalenti per tutti i cittadini autoctoni e stranieri (vedasi lo schema di seguito riportato).

**Integrazione ragionevole degli immigrati: quattro tasselli**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Integrità</th>
<th>Interazione</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Integrità essenziale/diritti della persona per gli irregolari</td>
<td>• Interazione come sicurezza</td>
</tr>
<tr>
<td>• Integrità piena per i regolari</td>
<td>• Interazione come comunicazione e pluralismo</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Fonte: Zincone, 2000.*

### 3.3. Modelli e proposte di integrazione nel contesto scolastico

Nella letteratura nazionale e internazionale la scuola è considerata essere una sede istituzionale esclusiva in cui è doveroso attivarsi nel promuovere percorsi di confronto e di convivenza tra diversi. Uno dei Rapporti sulle migrazioni elaborato dalla Fondazione ISMU (Iniziative e studi sulla multietnicità) si apre significativamente con la seguente considerazione:

“La presenza straniera ha introdotto un processo di cambiamento demografico che comporta nuove sfide relative alle possibili forme di sperimentazione della convivenza interculturale, la cui difficoltà principale consiste nel delicato e necessario equilibrio tra il diritto alla differenza e il dovere all’integrazione” (XII Rapporto ISMU sulle migrazioni, 2007).

In merito al problema inerente l’integrazione del bambino immigrato, la scuola nella fascia formativa dell’obbligo, preposta ad impartire un’istruzione di base, rappresenta inevitabilmente un luogo e un “punto di passaggio cruciale” sia per intraprendere, sia
per sostenere, adeguatamente ed efficacemente, il cammino di una buona integrazione e cittadinanza. Innanzi a soggetti di diversa appartenenza etnica e culturale, il compito del sistema educativo diventa ulteriormente complesso dal momento che si tratta, sostanzialmente, di “far nascere soggetti nuovi, padroni degli strumenti (in primo luogo la lingua) tipici della nuova cultura, da utilizzare nel nuovo paese, ma anche conscienti e riconosciuti nelle proprie radici culturali, fondamentali da preservare innervandole nel nuovo contesto” (D’Alessio, Schimmenti e De Stasio 2005, p. 170). La scuola multiculturale è stata definita come una terra di frontiera (Zoletto, 2007).

Alcuni studi condotti nel mondo anglosassone sul concetto di frontiera, noti come border studies, hanno ridimensionato l’accezione geo-politica di idea di frontiera come linea di confine, elaborando, invece, l’idea di frontiera come terra di frontiera. Se rispetto ad una linea di confine si deve rigidamente restare da una parte della linea, rispetto ad una terra di frontiera ci si viene spesso a trovare nel mezzo (Anzaldùa, 1987). Gli immigrati, di fatto, nei primi incontri di accoglienza, si trovano a fare il loro ingresso in una terra di frontiera che deve farli filtrare in certe modalità e a certe condizioni nella nostra società (Piasere, 2004).

In un siffato quadro, i contesti educativi e scolastici, ormai nettamente multiculturali e plurilingui, si trovano, così, a far fronte ad una sfida complessa, corrispondente esattamente a quella di “essere sempre di più una scuola di qualità per tutti, in cui si accolga ogni bambino con competenza, con un’attenzione ai tempi, ai bisogni e alle capacità di ciascuno; in cui si cerchi di realizzare quella sorta di simbiosi sociale e culturale tra ‘vecchi e nuovi’ cittadini, che è reciprocamente positiva” (Favaro 2009 b, p. 19). L’inserimento scolastico dei bambini stranieri, quale momento fondamentale del processo integrativo, può generare un percorso innovativo per tutti, di riscoperta della nostra lingua, dei contenuti disciplinari, dei punti di vista diversi, delle analogie e delle differenze tra culture (Favaro, 2009 b).

Tralasciando i contesti nazionali che in passato, a livello istituzionale e formativo, hanno scelto di percorrere la strada della “separazione”, articolata in classi scolastiche separate e nell’impossibilità di accesso alla cittadinanza dei cittadini immigrati e dei loro figli, è possibile individuare tre opzioni di integrazione realizzate fino ad oggi, in modo più o meno coerente, dalle istituzioni scolastiche di diversi paesi europei (Unione Europea, 2004):

- “integrazione multiculturale”, modello che riconosce le minoranze valorizzando apertamente le differenze e i diversi apporti culturali (adottato soprattutto dalla Gran Bretagna e dai Paesi Bassi);
- “integrazione in-differente”, modello di integrazione e cittadinanza di tipo assimilatorio, che prevede un percorso di assimilazione degli individui ma non delle comunità etniche, relegando le differenze culturali nella dimensione del privato, al di fuori degli spazi pubblici (adottato in passato soprattutto dalla Francia);
- “integrazione interculturale”, modello che tenta di coniugare nel miglio modo possibile le opzioni sopraindicate, porgendo attenzione al reciproco processo di scambio e contaminazione che viene a compiersi nell’incontro tra storie e culture differenti.
La strada dell’integrazione interculturale, come osservato da Favaro (2008):

“Si propone di procedere sui due binari paralleli: da un lato quello dell’inclusione e dell’estensione dei diritti e dei doveri di cittadinanza ai nuovi cittadini e, dall’altro, quello di un riconoscimento della pluralità. Non quindi di differenze considerate come un segno distintivo, definito una volta per tutte, una ‘sostanza e un fatto’, fissa nel tempo, ma come tratti che si modificano e interagiscono, oggetto di infinite elaborazioni” (Favaro, 2008, p.32-33).

Schimmenti (2008) ha individuato diversi possibili scenari dell’integrazione nel sistema scolastico: l’integrazione come assimilazione/assorbimento, come istituzionalizzazione della pluralità, come un processo di fusione e come pluralismo. L’integrazione può concretizzarsi come assimilazione o assorbimento totale delle diversità in un sistema socio-culturale pre-esistente al quale ci si deve necessariamente adattare. L’integrazione può essere istituzionalizzazione delle pluralità in quanto tale processo si basa sulla legittimazione delle differenti culture in vista di una concordata convivenza. L’integrazione si esplica anche come un processo di fusione nel quale il contesto sociale diviene un crogiolo di culture attraverso cui si viene a costituire un ethos comune. Inoltre l’integrazione intesa come pluralismo prospetta una democratica convivenza che rende necessaria un’articolata interazione delle differenze.

Fra le modalità più efficaci per inaugurare in maniera positiva il cammino di integrazione dei bambini immigrati nella scuola italiana, sono state segnalate alcune “buone pratiche” in uso in molte scuole nella prima fase di inserimento, le quali dovrebbero essere motivo di generalizzazione ed estese a tutte le istituzioni scolastiche:

- una commissione o un gruppo di lavoro sul tema dell’accoglienza e dell’intercultura;
- un protocollo di inserimento dei bambini neoarrivati che individua chi fa che cosa soprattutto nella prima fase;
- materiali plurilingue per comunicare con le famiglie che non conoscono l’italiano;
- un momento iniziale (bastano 3-4 giorni) che precede la scelta della classe e l’inserimento vero e proprio, durante il quale si conosce e si osserva il bambino neoarrivato” (Favaro 2009 a, p. 3).

Tra le “cattive pratiche” che colpiscono, in particolare modo, la prima fase di inserimento, Favaro (2009 a) indica il cosiddetto inserimento del bambino neoarrivato in situazione di ritardo scolastico, ossia il suo inserimento in una classe inferiore di uno o più anni, quando effettuato in maniera automatica, senza alcuna conoscenza del bambino neoarrivato e senza l’esplicitazione delle motivazioni alla base di tale scelta.

Il positivo inserimento del bambino neoarrivato nella nuova scuola, secondo Favaro (2009 b), richiede necessariamente un progetto di accoglienza, le cui azioni si articolano in tempi e contesti molto diversi: in classe, nella scuola, e fuori dalla scuola.

Nel contesto classe l’organizzazione del progetto di accoglienza si traduce operativamente in un “aiuto mirato da parte degli insegnanti di classe”, in un’attenta
analisi dei bisogni e delle competenze dell’alunno sulla base dei quali apportare un opportuno “adattamento del programma”, “forme di tutoraggio e di cooperazione da parte di compagni di classe” e “utilizzo di testi semplificati e di materiali didattici specifici” (Favaro 2009 b, p. 3). Secondo Favaro (2009 b), a scuola, tale progetto implica la “frequenza di un laboratorio di italiano L2 per alcune ore settimanali”, l’uso, ai fini dell’apprendimento dell’italiano come seconda lingua, di “testi e materiali didattici specifici e di strumenti multimediali”, e una “programmazione e valutazione congiunta rispetto al percorso di italiano L2, tra gli insegnanti di classe e gli insegnanti di laboratorio”, mentre, fuori dalla scuola, le pratiche di accoglienza corrispondono a un “aiuto allo studio in tempo extrascolastico” e al “doposcuola e frequenza di luoghi di aggregazione” (Favaro 2009 b, p.3).

Un’attenta pianificazione dell’integrazione scolastica degli alunni di cittadinanza non italiana chiama in causa due aspetti alquanto preoccupanti: il primo relativo all’inserimento di questi studenti in qualsiasi momento dell’anno scolastico, anche in caso di mancata e/insufficiente conoscenza della lingua italiana e il secondo, riguardante la concentrazione degli alunni stranieri in alcune scuole di certe zone periferiche e di alcuni comuni.

In particolare la distribuzione degli alunni in una classe con maggioranza di bambini figli di immigrati “appare legata alla casualità della residenza dei cittadini stranieri con figli in età scolare, ma quando si giunge al 40% di alunni stranieri in una classe, ci si trova davanti ad una casualità che provoca disorientamento” (Lenzi 2007, p.8).

3.4. Pratiche di mediazione culturale a scuola
Il tema della mediazione culturale rappresenta un importante ambito di studio e di indagine all’interno del più ampio campo della pedagogia interculturale. Spesso, però, con l’espressione “mediazione culturale” in contesti educativi ci si riferisce unicamente e in maniera riduttiva all’insieme delle azioni educative orientate all’accettazione, accoglienza delle diversità culturali e all’integrazione degli alunni immigrati (Tarozzi, 2004) e a quelle figure professionali, individuate dalla normativa sull’immigrazione, che vedono impegnati soggetti immigrati nel ruolo di mediatori linguistico-culturali (Fiorucci, 2004). Solo a partire dalla metà degli anni Novanta in Italia hanno fatto la loro comparsa i termini “mediatori” e “facilitatori” accompagnati dalla specificazione “linguistico-culturale”. Tali termini hanno dato vita ad alcuni progetti e dispositivi di mediazione accompagnati da tentativi di rispondere in maniera efficace e mirata agli impellenti bisogni posti dalla complessità sociale e culturale.

Appare opportuna una preliminare chiarificazione del significato di mediazione in quanto processo insito nella stessa azione educativa. Franco Cambi (1991) ha individuato nella mediazione la dimensione fondamentale e costitutiva dell’agire educativo e il tratto caratteristico dell’intenzionalità della relazione educativa.

Secondo Favaro (2004) la mediazione trova il suo nucleo centrale proprio nella relazione educativa con l’altro. La valenza autenticamente pedagogica della mediazione è messa in luce dalla seguente riflessione: “In pedagogia la mediazione è
sia un abito sia un atto intenzionale che consentono di esplicitare e rendere evidenti i legami che sussistono tra soggetti apparentemente lontani, attraverso incessanti negoziazioni di significati” (Tarozzi 2004, p. 306).

Secondo Castelli (1996) il termine “mediazione” sta ad indicare un processo volto a favorire un’evoluzione dinamica di una situazione di conflitto tra più soggetti, aprendo nuovi canali di comunicazione, e nell’intento di giungere attraverso un lavoro di negoziazione e contrattazione, alla condivisione di un’intesa. La relazione - come rilevato da Infantino (1996) - in genere, può incentrarsi su una comunicazione asimmetrica dovuta all’ineguale divisione del potere comunicativo tra i partecipanti all’interazione, oppure su una comunicazione caratterizzata da rapporti di reciprocità, in cui i partecipanti all’interazione dispongono dello stesso potere comunicativo, e lo esercitano alternandosi tra loro.

La comunicazione interculturale è dunque, concordando con Fiorucci (2004, p. 22): “Un’operazione di integrazione e di reciproco adattamento, è, in definitiva, un tentativo concreto di superamento dell’etnocentrismo”.

Fiorucci (2004) ha messo in risalto la necessità di costruire, istituire, difendere e gestire consapevolmente e intenzionalmente gli ambiti di dialogo e di mediazione in quanto questi non esistono per natura. A riguardo egli ha puntualizzato che si tratta della “dimensione politica della mediazione culturale” (p. 12).

Soffermandoci sul significato della mediazione, nel senso più ampio del termine, vediamo che essa sta ad indicare azioni quali “avvicinare”, “facilitare il contatto”, “includere”, favorire l’interazione e lo scambio”, “promuovere opportunità equivalenti nel rispetto delle differenze” (Favaro, 2004 a).

Inoltre Favaro (2004 a), ponendo l’accento sulla processualità della mediazione - un processo che non avviene per caso né spontaneamente ma che deve essere voluto e progettato da tutte le persone che entrano in relazione - ha specificato:

“Processo che implica due condizioni: l’accesso e l’uso, da parte degli immigrati, di servizi, risorse e luoghi comuni a tutti i cittadini; e il riconoscimento, da parte del paese di accoglienza, dei bisogni, delle specificità e delle differenze, culturali, linguistiche, religiose ecc. espresso dai singoli e dai gruppi di minoranza. Il nucleo centrale della mediazione è dunque la relazione con l’altro: tra operatori e nuovi utenti, tra servizi comuni e riferimenti e comportamenti distintivi, tra linguaggi verbali e non verbali che esprimono significati simili con accenti e suoni diversi” (Favaro 2004 a, p. 19).


Il primo livello della comunicazione culturale è quello della mediazione in senso ampio, che in alcuni casi non è intenzionale e che riguarda ambiti informativi come ad esempio il cinema e la televisione. Il secondo livello della mediazione interculturale prevede spazi di intervento più ampi in termini di formazione interculturale rivolta a tutti coloro che operano nei servizi sociali, nei servizi sanitari, nelle strutture socio-educative, nelle carceri ecc. Il terzo livello della mediazione linguistico-culturale coinvolge il lavoro di una figura professionale quale ap punto
quella del mediatore culturale, la cui funzione va ben oltre quella di una semplice traduzione e interpretariato; il mediatore culturale, infatti, deve essere dotato sia di competenze tecniche e specifiche, sia delle cosiddette competenze trasversali come la responsabilità, la creatività, l’autonomia e la gestione dei processi relazionali e comunicativi.


Al primo livello, sul piano orientativo vi corrispondono i compiti che il mediatore svolge nei confronti del proprio gruppo di appartenenza e dei servizi presso cui si trova ad operare come ad esempio tradurre informazioni e informare allo scopo di rendere il servizio stesso più accessibile. Al secondo livello, sul piano linguistico-comunicativo, vi corrispondono compiti del mediatore quali fornire informazioni e chiarimenti o prevenire e gestire fraintendimenti comunicativi. Al terzo livello, sul piano psico-sociale, il mediatore assume un ruolo di stimolo e arricchimento per l’assetto programmatico e organizzativo del servizio.

Nel definire l’educazione in termini di mediazione Demetrio (1997) si è pronunciato in merito alla figura del mediatore, indicandolo come colui che agisce da intermediario tra una persona e un’altra allo scopo di facilitare maggiormente la comunicazione tra gli interlocutori. Specificamente egli afferma:

“In questo caso il mediatore, in quanto facilitatore di incontri, si preoccupa di: a) creare le condizioni adatte alla relazione; b) di individuare le motivazioni, l’interesse, il tornaconto reciproco perché le due o più persone si rendano disponibili a stare insieme, c) di scegliere un contenuto (un argomento, un problema, un’attività) rispetto al quale eserciterà un intervento” (Demetrio 1997, p. 77).

E’ utile operare una distinzione tra il mediatore culturale e il mediatore interculturale: il primo corrisponde a colui che pur appartenendo a una data cultura e rappresentandola per nascita si presta come mediatore mentre il secondo, pur avendo una certa origine culturale, indipendentemente dalle sue radici, s’impegna a tradurre concretamente i valori dell’interculturalismo (Demetrio, 1997).

Come ha sostenuto Fiorucci (2004) la scuola deve divenire essa stessa luogo di mediazione, all’interno della quale, oltre al mediatore professionale, tutti gli attori coinvolti nel processo educativo, devono farsi carico del proprio specifico compito di mediazione, e sede in cui devono divenire strumenti di mediazione culturale i saperi stessi che la scuola trasmette e veicola attraverso i programmi, le circolari e i sussidi didattici.

Sulla base delle esperienze maggiormente consolidate, l’intervento di mediazione nella scuola, si colloca su piani diversi, ciascuno dei quali richiede compiti precisi quali “l’accoglienza”, “l’informazione”, la “comunicazione e relazione”, la “cultura e intercultura” (Favaro 2004 b, p. 171-172). Secondo questa ripartizione dei compiti del mediatore interculturale, nel contesto scolastico, la funzione di “accoglienza” si traduce operativamente in una sorta di tutoraggio, volto alla rassicurazione sul piano
affettivo e all’orientamento nel nuovo sistema, mentre la funzione di “comunicazione e relazione” si traduce operativamente nell’azione di interpretariato e traduzione di messaggi, avvisi e documenti scritti e oltre che di assistenza agli incontri tra insegnanti e genitori immigrati. Altrettanto importante è la funzione di “informazione” per la quale il mediatore è tenuto a fornire utili e chiare informazioni sulla scuola nel paese d’origine, aiutando anche a rilevare le competenze pregresse dei bambini immigrati e a ricostruirne la biografia scolastica e linguistica. Secondo Favaro (2001 b, p. 21) l’intervento del mediatore culturale a scuola assolve a diverse funzioni quali: “accoglienza, tutoraggio e facilitazione” nei confronti dei bambini e dei ragazzi neoarrivati, “mediazione” nei confronti degli insegnanti, “interpretazione e traduzione” nei confronti delle famiglie e in occasione, se necessario, dei colloqui tra insegnanti e genitori immigrati, collaborazione alle “proposte di educazione interculturale” che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei paesi e delle culture d’origine e conduzione di “laboratori di apprendimento della lingua d’origine orale e scritta (L1)” in orario extrascolastico su richiesta dei bambini stessi nel caso in cui il mediatore in questione possegga una competenza didattica specialistica e un’esperienza come insegnante nel proprio paese (Favaro, 2001 b, p. 21).

In sintesi il mediatore culturale non può essere considerato come “l’esperto o il tecnico dell’educazione interculturale” a cui si demandano le questioni dell’integrazione dei bambini immigrati (Fiorucci 2004, p. 24-25).

Secondo Tarozzi (2004, p. 319) le funzioni del mediatore linguistico-culturale a scuola, si collocano entro ambiti definiti quali: “situazioni di emergenza” come l’interpretariato nel processo d’inserimento dei bambini appena giunti da un paese straniero, la “consulenza” ai responsabili dei servizi educativi relativamente alla formazione e all’aggiornamento degli insegnanti, all’organizzazione scolastica, ai materiali didattici, la “gestione dei conflitti” tra utenti e istituzioni, “animazione interculturale” per chi ha una formazione specifica in merito.

La mediazione costituisce una ineluttabile pratica interculturale se si considera che nell’incontro tra servizi, professionalità dei rispettivi operatori e utenti immigrati sono profondamente mutate le richieste provenienti dai nuclei immigrati, le difficoltà sociali e culturali legate al percorso migratorio, le modalità di presentazione delle richieste dettate dalle prefigurazioni e le aspettative relative all’accesso di risorse come ad esempio il reperimento di alloggio (Fumagalli 2004).

Nell’incontro tra servizi, professionalità dei rispettivi operatori e utenti immigrati sono profondamente mutate le richieste provenienti dai nuclei immigrati, le difficoltà sociali e culturali legate al percorso migratorio, le modalità di presentazione delle richieste dettate dalle prefigurazioni e le aspettative relative all’accesso di risorse come ad esempio il reperimento di alloggio.

Fumagalli (2004 , p. 102) ha affermato che le famiglie e i minori immigrati “trasformano le loro specificità, fatte di risorse e di difficoltà, in domande e bisogni che chiedono di essere decodificati e accolti dai servizi”. La tabella, di seguito riportata, aiuta a collocare nelle varie dimensioni alcune difficoltà presenti nei nuclei
familiari immigrati e con le quali i servizi educativi si trovano a fare i conti nelle pratiche di mediazione.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Livelli di difficoltà</th>
<th>Livelli di difficoltà</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Difficoltà di tipo sociale ed economico** | - problemi di alloggio (mancanza, inadeguatezza, ecc.)  
- difficoltà economiche  
- mancanza o perdita del lavoro del capofamiglia  
- nucleo numeroso  
- problemi sanitari |
| **Difficoltà di tipo culturale** | - ruoli tra i coniugi rigidi e predefiniti  
- concezione differente del ruolo maschile/femminile  
- diversa rappresentazione della famiglia, della salute, dell’infanzia, della società |
| **Difficoltà riconducibili alla condizione di migrazione** | - problemi di tipo giuridico  
- difficoltà linguistiche e di comunicazione  
- non conoscenza o diffidenza del sistema dei servizi  
- isolamento sociale  
- solitudine della donna  
- mancanza di sostegno parentale  
- difficoltà di tipo psicologico e relazionale legate al percorso migratorio |

Fonte: M. Fumagalli 2004, p.104

3.5. La lettura dei percorsi d’integrazione a scuola: alcuni indicatori

L’obiettivo prioritario della scuola nei confronti di tutti i ragazzi, in particolare di quelli che vengono da altri paesi, è proprio quello di promuovere l’inclusione nel gruppo dei pari e nella società di accoglienza, riconosciuto essere come il primo passo da compiere per l’integrazione (Favaro & Luatti, 2004). Per descrivere le varie situazioni di inserimento vanno necessariamente presi in considerazione i fattori che incidono sulle condizioni di accoglimento, quali il luogo di nascita, l’età al momento dell’arrivo in Italia, il percorso scolastico compiuto nel paese d’origine, le caratteristiche della lingua d’origine e della lingua di scolarizzazione precedente (Todisco, 1996).

In ogni caso i minori italiani e non italiani presentano un analogo inserimento scolastico a condizione che il bambino immigrato:
- sia nato in Italia, o vi sia giunto in età prescolare e sia stato inserito nella scuola per l’infanzia;
- sia arrivato in Italia tra sei e otto anni e abbia potuto contare su una situazione positiva di accoglimento linguistico e di sostegno all’inserimento scolastico” (Favaro 1996, p. 76).

In rapporto alle condizioni di vita e di inserimento dei bambini migranti Favaro (1996) ha descritto le situazioni più “a rischio”, individuate in riferimento:
- ai minori irregolari (in situazioni di “clandestinità” in quanto mancanti di documentazioni);
- ai bambini inseriti negli istituti (che vivono comunque separati dalla madre);
ai bambini di famiglie monoparentali (con la sola presenza della madre in situazioni di precarietà e totale solitudine);
ai bambini “di strada” (irregolari, per lo più di nazionalità marocchina, impiegati in marginali attività lavorative);
ai minori neo-arrivati (di età pre-adolescenziale o adolescenziale);
alle situazioni di devianza minorile relative ai minori reclusi in istituzioni di pena;
a i bambini zingari.

Rispetto all’ambito concettuale che sottende al termine di integrazione è utile precisare che l’integrazione:

- “è un concetto multidimensionale che ha a che fare con l’acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio) ma anche con la relazione, la ricchezza e l’intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori scuola;
- significa anche integrità del Sé che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato di non essere “ostaggio” delle proprie origini e, dall’altro di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto;
- è un progetto e un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, nostalgia e speranze, timori e entusiasmi;
- è un progetto intenzionale e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, amore e competenza da tutti i protagonisti dell’incontro” (Favaro 2004 b, p. 167; Favaro e Luatti 2004, p. 98-99).


Gli indicatori proposti sono:

- “la situazione dell’inserimento scolastico (alla pari on ritardo) e la qualità dei risultati scolastici che consentono di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;
- la competenza nella lingua italiana, considerata funzionale ed efficace sia per gli scopi della comunicazione interpersonale, sia per gli scopi propri dello studio e dell’apprendimento delle discipline;
- la qualità delle relazioni in classe con i compagni e la possibilità di partecipare alle interazioni e alle attività di gruppo, di essere accettato e accolto nei momenti di aggregazione ludica e delle scelte elettive;
- la qualità e la quantità degli scambi nel tempo extrascolastico, le occasioni di partecipazione e inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di
stabilire e mantenere scambi e amicizie, di “abitare il territorio” considerato come la propria dimora;
- la *competenza nella lingua materna*, praticata in casa e con i connazionali (e le diverse situazioni di bilinguismo, perdita, mantenimento o sviluppo della prima lingua) e la disponibilità/possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del paese d’origine, del passato e della propria storia;
- la *situazione di autostima*, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia di migrazione; che si traduce anche nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettarlo, facendo fronte ai vissuti diffusi di provvisorietà e non appartenenza” (Favaro e Luatti 2004, p. 99).
Tali indicatori sono riassumibili rispetto a tre ambiti di riferimento: apprendimento, interazione, integrità (come illustrato nello schema di seguito riportato).

### I piani dell’integrazione e sei indicatori

| Apprendimento | - qualità dell’inserimento scolastico e dei risultati scolastici  
| - competenza in italiano seconda lingua |
| Interazione | - qualità e quantità delle relazioni in classe  
| - qualità e quantità delle relazioni nel tempo extrascolastico |
| Integrità e del paese di provenienza | - atteggiamenti nei confronti della lingua d’origine, del contesto  
| - autostima e motivazione |

*Fonte: Favoro e Luatti 2004, p. 100.*

Nella lettura interpretativa delle storie e dei percorsi individuali in direzione dell’integrazione gli indicatori sopradescritti risultano essere degli utili riferimenti, ma bisogna comunque tener conto delle componenti che possono agire come fattori positivi e di sviluppo, o viceversa, come cause di blocco o rallentamento, rintracciabili soprattutto nel nucleo familiare, nel contesto accogliente e nelle caratteristiche individuali. Entrambi i pedagogisti sopracitati, nel sottolineare il peso rilevante del contesto di inserimento e delle corrispettive modalità di accoglienza a supporto di una riuscita integrazione, segnalano alcuni ostacoli che possono rendere ulteriormente difficile la fase dell’inserimento e il cammino dell’integrazione del bambino immigrato. Sulla base dei descrittori sopraindicati Tra i punti di criticità, vengono annoverati: “il ritardo scolastico”, “l’insuccesso scolastico” e “la presenza nella scuola superiori” (Favaro e Luatti, 2004, p. 100-101).

Il ritardo scolastico colpisce in particolar modo gli alunni frequentanti le scuole media e superiore, pregiudicando il più delle volte la loro prosecuzione nella carriera scolastica; ciò avviene perché gran parte degli alunni stranieri viene inserita al momento dell’arrivo in Italia in una classe non corrispondente all’età anagrafica, provocando di conseguenza un ritardo scolastico perfino di due o più anni rispetto ai
coetanei. L’insuccesso scolastico come documentato dai dati del MIUR (Alunni con cittadinanza non italiana, scuole statali e non statali, a.s. 2005-2006 e 2006-2007) sull’inserimento scolastico degli alunni immigrati dagli anni passati fino ad oggi, rilevano un divario significativo negli esiti degli scrutini tra il totale degli alunni e gli alunni di altra nazionalità, uno scarto che diviene ancor più insanabile ed allarmante nella scuola media e nella scuola superiore di secondo grado. Inoltre l’esigua presenza di alunni immigrati nelle scuole superiori dimostra e conferma che essi incontrano serie difficoltà nel proseguire gli studi dopo la terza media, finendo così per scegliere corsi di istruzione professionale.

3.6. Uno strumento di osservazione dell’integrazione scolastica: il Quaderno

Favaro e Luatti (2004), sulla base dei suddetti indicatori, hanno messo a punto uno strumento di osservazione delle dinamiche dell’integrazione dei bambini e dei ragazzi immigrati denominato “Quaderno dell’integrazione” che rileva, con modalità di risposta chiusa e modalità di risposta aperta, le tre dimensioni di criticità e i sei indicatori individuati sopramenzionati (vedasi lo strumento allegato in appendice). Questo strumento, strutturato secondo una prospettiva diacronica, permette di ricavare un quadro complessivo dei diversi passaggi dell’integrazione con attenzione a tutte le dimensioni. Lo strumento è stato sperimentato su un gruppo di quindici insegnanti delle scuole elementari e medie inferiori della provincia di Arezzo nell’anno scolastico 2002/03. I soggetti partecipanti alla sperimentazione sono stati scelti in base ad alcuni criteri, quali la buona conoscenza e le competenze riconosciute sui temi dell’accoglienza e dell’integrazione degli alunni immigrati, l’esperienza di insegnamento in classe con alunni immigrati e la presenza di un alunno immigrato neo-arrivato. La sperimentazione ha evidenziato, però, il rischio di una pratica osservativa soggettiva e pertanto si consiglia il coinvolgimento di più colleghi nell’attività di osservazione; in tal modo può esservi un gruppo di insegnanti che confrontano i propri punti di vista su un medesimo alunno. La tabella di seguito riportata illustra i possibili profili di integrazione rilevabili in rapporto agli indicatori sopradescritti.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Integrazione positiva</th>
<th>Alcuni problemi</th>
<th>Difficoltà di integrazione</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Modalità dell’inserimento scolastico e risultati scolastici</td>
<td>- alla pari - risultati scolastici buoni o sufficienti</td>
<td>- ritardo di un anno - risultati scolastici accettabili e tendenti al miglioramento</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2. Competenza linguistica in italiano</td>
<td>- ha buone capacità comunicative, ma persistono difficoltà nell’italiano dello studio (lettura, scrittura, contenuti disciplinari)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3. Relazione in classe</td>
<td>- ben inserito e accettato negli scambi con i pari - richiede e richiama attenzione - chiede spiegazioni, esprime dubbi, domande, richieste</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4. Relazione con i pari nel tempo extrascolastico</td>
<td>- è inserito in scambi e relazioni con i pari nel tempo extrascolastico, ma in misura e intensità ridotte</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5. Lingua di origine e storia personale</td>
<td>- mantiene e sviluppa la L1 a casa e con i connazionali - parla volentieri del proprio paese; - racconta, fa confronti</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6. Autostima e fiducia in se stesso</td>
<td>- alterna momenti di fiducia in se stesso ad altri di scoraggiamento - esprime desideri e progetti solo se sollecitato e sostenuto - la motivazione è discontinua</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fonte: Favaro e Luatti 2004, p. 103.
Il quaderno presenta una breve sezione introduttiva finalizzata alla raccolta delle informazioni anagrafiche e scolastiche dell’alunno preso in considerazione. Tale strumento di rilevazione, suddiviso in due parti - in maniera funzionale ai diversi momenti di rilevazione - consente di registrare la progressiva evoluzione dei processi di integrazione osservati nell’arco temporale che va dalla prima alla seconda rilevazione.

Lo strumento raccoglie dati quantitativi e qualitativi. Le due parti del quaderno presentano la stessa strutturazione, comprensiva dei diversi indicatori di integrazione tradotti in forma operativa per l’osservazione. I diversi livelli di integrazione sono classificati in: A) integrazione positiva; B) alcuni problemi di integrazione; C) difficoltà di integrazione.

Il quaderno prevede di protrarre l’attività di osservazione per tutto l’anno scolastico e quindi presenta una scansione compilativa in quadrimestri (si effettuano complessivamente un massimo di quattro osservazioni a distanza di circa 4 mesi l’una dall’altra). L’insegnante viene pertanto sollecitato ad osservare e descrivere gli aspetti relativi all’integrazione dell’alunno immigrato, considerando che i momenti più rilevanti sono proprio le fasi finali del primo e del secondo quadrimestre.

La check-list per l’insegnante si articola in cinque paragrafi/sezioni:

a) “integrazione scolastica”;

b) integrazione linguistica;

c) socializzazione in classe e fuori della scuola;

d) riannodare i fili della propria storia;

e) osservazioni libere dell’insegnante” (Favaro e Luatti 2004, p. 109);

Vediamo maggiormente nel dettaglio la scansione contenutistica dei singoli paragrafi del quaderno.

La sezione “Integrazione scolastica”, da compilarsi alla fine del primo quadrimestre, mira a conoscere la situazione d’inserimento dell’alunno rispetto all’età anagrafica (in pari o in ritardo di uno o più anni) e il grado di frequenza scolastica dell’alunno (regolare, con assenze, con periodi lunghi di assenza). Alla fine del secondo quadrimestre è invece importante rilevare i tempi dell’inserimento (se è avvenuto regolarmente all’inizio dell’anno scolastico, ad anno scolastico inoltrato oppure nel secondo quadrimestre).

La sezione “Integrazione linguistica”, che andrebbe compilata nelle prime fasi dell’inserimento, invita il docente a focalizzare la propria attenzione sulle competenze linguistiche dell’alunno, particolarmente sui livelli di conoscenza della lingua italiana (scritta e orale) ai fini della comunicazione e dell’apprendimento scolastico, nonché sui livelli di conoscenza di altra lingua straniera. Alla fine del secondo quadrimestre questa sezione presenta una nuova domanda che sollecita nuovamente l’insegnante a descrivere il livello di conoscenza della lingua italiana ai fini della comunicazione e dell’apprendimento scolastico; in tal modo si vengono a valutare gli eventuali progressi significativi compiuti dall’alunno sul piano linguistico-comunicativo rispetto alla prima rilevazione.
La sezione “Socializzazione in classe e fuori della scuola” consiste in un questionario a risposte chiuse da somministrare, individualmente, a tutti gli alunni della classe. Tale sezione si prefigge di rilevare la qualità delle relazioni in classe con i compagni e la qualità e quantità degli scambi relazionali nel tempo extrascolastico. L’insegnante sottopone contestualmente ad ogni allievo, sotto forma di esercitazione o di gioco, il breve questionario sulle relazioni riportato nel quaderno. Questo questionario può essere somministrato a metà o nella fase finale dei due quadrimestri. La sezione “Riannodare i fili della propria storia” presenta delle domande relative alla ricomposizione della propria storia e all’affermazione da parte dell’alunno dei propri riferimenti culturali. Le domande di questa sezione sollecitano pertanto l’insegnante ad osservare le modalità e la frequenza con cui l’alunno parla in classe del proprio paese d’origine (se in caso di sollecitazione ne parla spontaneamente o lo rimuove e se partecipa a discussioni e conversazioni su usi, costumi e tradizioni di diverse culture). Inoltre l’insegnante è chiamato a rilevare l’utilizzo spontaneo e libero da parte del bambino della propria lingua d’origine (se su richiesta egli usa la propria lingua materna senza vergogna né timidezza). Questi aspetti sono rilevati nel primo e secondo quadrimestre. La sezione “osservazioni libere dell’insegnante” si articola in cinque ambiti tematici identici per i due quadrimestri. Le domande formulate sollecitano l’insegnante a concentrare la propria osservazione sui seguenti aspetti: gli atteggiamenti non verbali, le relazioni in classe con i pari nei vari momenti scolastici (di intervallo e nel tempo extrascolastico), l’apprendimento dell’alunno, la relazione tra la scuola e i genitori dell’alunno immigrato. Per ciascun aspetto di quest’ultima sezione sono state inserite delle affermazioni sulla situazione globale dell’alunno in osservazione, sulle quali l’insegnante è chiamato ad esprimere il proprio grado di accordo. Questa sezione non va riproposta nel secondo quadrimestre in quanto l’insegnante avrà conseguito una certa dimestichezza con questo strumento di osservazione.
Introduzione

Nel presente capitolo si propone una sintesi dettagliata dei programmi didattici per le scuole di ogni ordine e grado, presentati in ordine cronologico di stesura e formulazione, analizzando le sezioni tematiche relative ai principi teorici generali sottesi all’educazione interculturale e alle finalità educative e le parti più specifiche di carattere disciplinare, al fine di consentire una lettura “trasversale” e la possibile integrazione dei motivi interculturali ivi illustrati, nell’ottica della continuità e nel rispetto delle particolarità di ciascun livello educativo. Dai documenti programmatici e dalle direttive ministeriali si possono trarre validi orientamenti educativi di carattere generale e utili suggerimenti operativi per l’elaborazione di percorsi didattici strutturati secondo un’impostazione pedagogica propriamente interculturale. Si è ritenuto opportuno, in tal sede, riassumere, in maniera sommaria ed esaustiva, quanto affermato nelle “premesse generali” e nei paragrafi dei programmi d’insegnamento dei vari ordini di scuola (dell’infanzia, primaria, media), in merito all’educazione interculturale nella sua accezione più ampia. I riferimenti, di seguito citati, equivalgono, dunque, a significative indicazioni, più o meno esplicite, concernenti l’approccio educativo interculturale che investe l’intero sistema scolastico e si concretizza nell’attività quotidiana degli insegnanti. Nelle norme più significative, (C.M. 205/26.7.90; C.M. 73/2.3.94; pronuncia C.N.P.I. trasmessa con C.M. 122/1992; pronuncia C.N.P.I. trasmessa con C.M. 138/1993), emerge chiaramente il ruolo dell’Educazione Interculturale che, fondata sui valori della Costituzione italiana e delle Carte internazionali (Dichiarazione dei diritti dell’uomo, O.N.U. 1948 Convenzione Internazionale dei diritti dell’infanzia, O.N.U. 1989) si presenta come trama di fondo di tutti i saperi, trasversale a tutte le discipline. La normativa ministeriale, di seguito presa in esame, nelle varie circolari e pronunce del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, presenta un denominatore comune: l’educazione interculturale, orientata primariamente alla promozione dello sviluppo integrale della persona, concorre all’elevazione della qualità dell’insegnamento, e specificamente alla formazione dello spirito critico, dell’autonomia di giudizio e della flessibile capacità di pensiero divergente, premessa indispensabile per la maturazione di una coscienza solidale e democratica, consapevole e responsabile. I programmi scolastici presi in considerazione, al pari delle dichiarazioni internazionali dei diritti dell’infanzia, si caratterizzano in modo singolare per un costante richiamo ai principi di “uguaglianza” e “pari opportunità per tutti” e di “tutela della dignità personale” sanciti dalla Costituzione della Repubblica italiana. Complessivamente, tra gli aspetti più ricorrenti nei suddetti programmi, oggetto d’analisi e discussione, possiamo rintracciare: il bisogno di una rinnovata intenzionalità della progettualità educativa, il ruolo primario del sistema scolastico
nel garantire, indistintamente, a tutti i minori, il pieno esercizio del “diritto allo studio” e l’inclusione sociale, la personalizzazione dei percorsi formativi “calibrati” sulle esigenze specifiche di apprendimento rilevate, le finalità educative generali proprie di un sistema d’istruzione profondamente ispirato alla logica interculturale, i raccordi organici di collaborazione “interistituzionale” tra la scuola, gli enti locali e le varie istituzioni presenti sul territorio e gli interventi di coordinamento dell’azione educativa messa in atto, a livello locale, regionale, nazionale. Specificamente le circolari ministeriali, in merito al processo di integrazione scolastica dei bambini stranieri nella scuola dell’obbligo, orientano la riflessione pedagogica verso precisi tratti caratterizzanti l’organizzazione didattica delle attività educative programmate, quali: il clima sociale della scuola e il clima relazionale delle singole classi scolastiche, il primo inserimento e i criteri di assegnazione e di equa distribuzione dei minori stranieri alle classi dei diversi ordini e gradi di scuola, l’ottica interdisciplinare delle proposte operative previste, il significato della mediazione culturale, in larga parte promossa dalla scuola, la puntuale articolazione di mirate strategie d’intervento, la continua formazione iniziale e in servizio dei docenti che devono necessariamente conseguire un’adeguata qualificazione professionale che permetta loro l’acquisizione di fondamentali competenze didattiche e progettuali.

1. L’educazione interculturale nei programmi scolastici

1.1. Orientamenti dell’attività educativa nelle scuola materne statali

Interessanti riferimenti di carattere interculturale sono contenuti negli Orientamenti didattici per la Scuola dell’Infanzia risalenti al 3 giugno del 1991. In quest’importante documento programmatico, in merito alle funzioni del primo grado del sistema scolastico, in quanto espressione di un’intenzionale e rinnovata progettualità educativa, è enunciato, in primo luogo, che la scuola dell’infanzia si configura essere come una “generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l’infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell’educazione dell’uomo e del cittadino”. Da queste direttive ministeriali si evince, a livello istituzionale, una matura consapevolezza delle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto, già agli inizi degli anni Novanta, in particolare dalla seguente enunciazione di portata generale:

“La società italiana è attualmente caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità i cui indicatori emergenti richiedono una attenta considerazione (…). L’accentuarsi delle situazioni di natura multicultural e plurietnica, infine, di
fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza, quando non addirittura di razzismo, può tradursi in occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l’accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica” (Capitolo I - paragrafo nº1, “Una società in movimento”).

Tra le finalità educative generali, che la scuola dell’infanzia viene ad assolvere, come essere decisamente prioritaria, “la promozione della qualità di vita del bambino che risulta essere intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare. Il documento segue precisando che il nuovo progetto educativo per la scuola per l’infanzia si propone di rendere la scuola stessa un “significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate” (Capitolo I - paragrafo 3° “Il bambino soggetto di diritti”).

Relativamente al ruolo della scuola dell’infanzia è chiarito nel medesimo documento che essa “accoglie ed interpreta la complessità dell’esperienza vitale dei bambini e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche, allo scopo di sostenere, il sorgere e lo sviluppo della capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa dai condizionamenti” (Capitolo I - paragrafo nº4 “Ambienti di vita e contesti educativi”). In merito al tema dell’accoglienza, da parte della scuola dell’infanzia, è affermato:

“L’ambientamento e l’accoglienza rappresentano un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. E’ sicuramente importante la capacità dell’insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere le bambine e i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti del primo distacco, dell’ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con gli altri adulti” (Capitolo I - paragrafo nº4 “Ambienti di vita e contesti educativi”).

Tra le finalità che la scuola dell’infanzia si prefigge di raggiungere ne sono indicate tre: la “maturazione dell’identità”, la “conquista dell’autonomia” e lo “sviluppo della competenza”. In particolare le prime due finalità educative anticipano gli obiettivi fondamentali assunti dalla prospettiva interculturale. In merito alla prima finalità educativa, quale appunto la “maturazione dell’identità”, infatti, è affermato:

“Analogamente, la scuola dell’infanzia rappresenta di per sé un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino e la bambina a riconoscere ed apprezzare l’identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere la propria identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della
comprensione di comunità e culture diverse dalla propria” (Capitolo II - paragrafo n°1 “Finalità” - punto a).

In merito alla seconda finalità educativa, quale appunto la “conquista dell’autonomia” è specificato:

“Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni nello spazio e nel tempo e di prendere coscienza della realtà nonché della possibilità di considerarla e modificarla sotto diversi punti di vista” (Capitolo II - paragrafo n°1 “Finalità” - punto b).

Negli Orientamenti è chiaramente esplicitata anche l’importanza dei sistemi simbolico-culturali intesi come forme di diversa espressione delle conoscenze e dei significati della realtà, culturalmente e storicamente determinati, di cui l’uomo si avvale per rappresentarla, descriverla e comunicarla. A riguardo è specificamente puntualizzato: “I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti ed i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale. Essi, inoltre definiscono contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme e di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali” (Capitolo II - Paragrafo n°3 “Sistemi simbolico-culturali”).

Rispetto al tema della continuità educativa che deve instaurarsi tra la scuola dell’infanzia e le altre istituzioni ad essa contigue è affermato:

“E’ quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione sia orizzontale che verticale, a raccordi che consentano alla scuola di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalla comunità (…). Risultati concreti di raccordo possono venire perseguiti mediante le programmazioni educative e didattiche, il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l’organizzazione dei servizi ed il rapporto organico fra le scuole e le istituzioni del territorio” (Capitolo II - Paragrafo n°4 “Continuità educativa”).

Vi è un significativo richiamo ai principi sanciti dalla Costituzione nel quadro dei diritti inalienabili dell’infanzia, con enfasi particolare sulla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative per tutti. Il tema dell’integrazione scolastica è affrontato, in questo documento, in riferimento ai soggetti diversamente abili, in merito ai quali e precisato:

“La scuola materna accoglie tutti i bambini, anche quelli che presentano difficoltà di adattamento e di apprendimento, per i quali costituisce un’opportunità educativa opportunamente rilevante. Ogni bambino deve potersi integrare nella esperienza educativa che essa offre, così da essere riconosciuto e riconoscersi
come membro attivo della comunità scolastica, coinvolto nelle attività che vi si svolgono” (Capitolo II - paragrafo n°5 “Diversità e Integrazione”).

Nel documento è puntualizzato che la scuola dell’infanzia opera adeguatamente per garantire questo principio di uguaglianza sul piano delle opportunità formative, come è stato anticipato dai Programmi Didattici della scuola primaria del 1985, nei quali riguardo alla scuola dell’infanzia, è precisato:

“In questa prospettiva un ruolo fondamentale compete alla scuola materna, che integrando l’azione della famiglia, concorre, con appropriata azione didattica, a favorire condizioni educative e di socializzazione idonee ad eliminare, quanto più possibile, disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione” (Parte I “Caratteri e fini della scuola elementare” - paragrafo “Scuola elementare e continuità educativa”).

La scuola dell’infanzia, sul piano organizzativo, poggia su di un’impostazione curricolare e metodologica definita ancora a un livello predisciplinare (infatti nella scuola dell’infanzia non vi sono vere e proprie discipline o materie oggetto d’insegnamento). Il curricolo è organizzato attorno a definiti “campi di esperienza” caratterizzati da un orientamento pedagogico di portata interculturale. Il “campo” ha un significato pedagogicamente rilevante in quanto costituisce lo spazio dove si fanno esperienze significative che può essere circoscritto per creare luoghi di esperienza più specifica e caratterizzante. Indicazioni estremamente significative, sotto il profilo pedagogico-interculturale, le troviamo nell’ultimo dei sei “campi di esperienza educativa” del bambino e cioè “il sé e l’altro”. Infatti rispetto al tema della diversità e del rispetto delle specifiche individualità è illustrato:

“Le finalità specificamente considerate si volgono in primo luogo all’assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi ed al rispetto attivo delle diversità. In secondo luogo, si rapportano alla presenza nel bambino alla capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri, ma anche di comprendere, condividere, aiutare e cooperare, e prendono in considerazione il fatto che a questa età, in relazione con lo sviluppo cognitivo, si delinea un iniziale interesse per la sfera del giudizio morale. In terzo luogo si riferiscono a strutture anche simbolico-culturali (organizzazioni sociali e politiche, sistemi morali, religioni) che nella loro pluralità e differenziazione hanno avuto ed hanno una presenza altamente significativa e rilevante nella vita dell’uomo, nella storia e nella cultura del nostro Paese.” (Capitolo III - paragrafo n°2 “Campi di esperienza educativa”, punto f).

Il campo educativo “il sé e altro” comprende diverse possibili articolazioni di sviluppo. Un’articolazione concernere proprio lo sviluppo sociale che si riferisce anche all’educazione multiculturale, palesemente messa in evidenza dalla seguente enunciazione:
“Un risalto del tutto particolare spetta all’educazione alla multiculturalità, che esige la maggiore attenzione possibile per la conoscenza, il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità che si possono riscontrare nella scuola stessa e nella vita sociale in senso ampio. A tale proposito è utile che l’insegnante si soffermi accuratamente sugli elementi di somiglianza che accomunano le esigenze proprie di ogni essere umano e sugli elementi di differenza riscontrabili nelle diverse risposte culturali, in modo da renderli comprensibili anche ai bambini.” (Capitolo III - paragrafo n°2 “Campi di esperienza educativa”, punto f).

1.2. Programmi Didattici della scuola di base

1.2.1. Programmi Didattici per la Scuola Primaria

I programmi didattici per la Scuola Primaria, risalenti al 12 febbraio, 1985, richiamandosi al dettato costituzionale, si aprono nella premessa generale con questa emblematica enunciazione:

“La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell’uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali, dei diritti dell’uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli. La scuola elementare, che ha per compito anche la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo …” (Parte I “Caratteri e fini della scuola elementare - paragrafo “Il dettato costituzionale”).

In merito al ruolo educativo della scuola primaria, nell’ambito della “istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita”, (art. 34 Cost.) è specificato:

“La scuola, rispettando le scelte educative della famiglia, costituisce un momento di riflessione aperta, ove si incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito d’altri” (Parte I “Caratteri e fini della scuola elementare - paragrafo “Scuola, famiglia, partecipazione”).

Il paragrafo denominato “Educazione alla convivenza democratica”, nel complesso, risulta essere ispirato agli stessi principi che animano l’educazione interculturale; la coerenza del compito educativo assunto dalla scuola primaria rispetto ai criteri democratici e egualitari, è ben spiegato dalla seguente precisazione:

“La scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre esperienze educative, ha il compito di sostenere l’alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell’altro, del dialogo,
della partecipazione al bene comune. Ciò comporta che gli insegnanti in primo luogo stimolino le energie interiori del fanciullo per promuovere una produttiva riflessione sulle concrete esperienze della vita e in particolare su quelle concernenti i rapporti umani” (Parte I “Caratteri e fini della scuola elementare - paragrafo “Educazione alla convivenza democratica”).

Tra le finalità educative, di cui la scuola primaria viene complessivamente a farsi carico, la scuola deve contribuire a promuovere nel fanciullo la consapevolezza della diversità inter-individuale e del suo intrinseco valore. La seguente enunciazione risulta essere, a riguardo, particolarmente significativa:

“La scuola elementare deve operare affinché il fanciullo “abbia basilare consapevolezza delle varie forme di ‘diversità’ e di ‘emarginazione’ allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture” e che esso “sia progressivamente guidato ad ampliare l’orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione” (Parte I “Caratteri e fini della scuola elementare” - paragrafo “Educazione alla convivenza democratica”).

In questo documento ministeriale, la scuola primaria è designata essere come un “ambiente educativo di apprendimento” attento alla realizzazione di un clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola, che prevede varie forme di lavoro di gruppo atte a promuovere processi di autodecisione e responsabilizzazione personale e sociale da parte degli alunni. In merito è affermato:

“Pertanto le sollecitazioni culturali, operative e sociali offerte dalla scuola elementare promuovono la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sè. La scuola elementare pone così le basi cognitive e socio-emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale, basi che si articolano (…), anche nella motivazione a capire e a operare costruttivamente, (…) nel rispetto delle regole di convivenza, nella capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare” (Parte II “Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo” - paragrafo “La scuola come ambiente educativo di apprendimento”).

Nei presenti programmi per la scuola primaria particolare enfasi è posta anche sui temi della “continuità dello sviluppo individuale delle esperienze precedenti” (che implica necessariamente un accertamento delle abilità di base possedute) e della “uguaglianza” in termini di opportunità educative, che si evince dalla seguente considerazione:
“Eventuali difficoltà e ritardi richiedono la utilizzazione di tutti i canali della comunicazione oltre a quella verbale, per perseguire, attraverso una appropriata metodologia, una sostanziale equivalenza di risultati. E’ dovere della scuola evitare, per quanto possibile, che le ‘diversità’ si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poiché ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile” (Parte II “Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo” - paragrafo “Diversità e uguaglianza”).

In merito gli obiettivi perseguiti dalla scuola primaria nei vari ambiti disciplinari, relativamente all’insegnamento dell’italiano, è affermato che la scuola si propone di “far conseguire la capacità di comunicare correttamente in lingua nazionale, a tutti i livelli, dai più colloquiali e informali ai più elaborati e specializzati; va anche rispettato l’eventuale uso del dialetto in funzione dell’identità culturale del proprio ambiente”. I programmi menzionati raccomandano, inoltre, a partire dal terzo anno, tra le capacità da sviluppare nell’intero corso elementare, “l’attivazione della capacità di applicare la naturale curiosità per la parola alla storia delle parole, soprattutto per quanto riguarda il loro mutamento di significato, anche nel caso di vocaboli provenienti da lingue straniere (Parte III “I programmi” - paragrafo “Lingua Italiana. Obiettivi e contenuti” - punto b).

In merito all’insegnamento della lingua straniera la finalità perseguita dalla scuola primaria è quella di “aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze” e “avviare l’alunno attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli”.

Un emblematico richiamo di carattere interculturale è ravvisabile, in merito alla scelta della lingua straniera da insegnare, come attestato dalla seguente affermazione: “Nelle zone del nostro Paese dove il plurilinguismo è condizione storica, fondata su usi locali e garantita talvolta anche da norme statutarie o legislative di ordinamento scolastico e dove si registrano specifici flussi migratori e turistici, la scelta della lingua straniera non mancherà di tenere conto di queste caratteristiche” (Parte III “I programmi” - paragrafo “Lingua straniera”).

In merito all’insegnamento della storia gli obiettivi generali perseguiti dalla scuola primaria sono quello di “avviare il fanciullo a costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui vive” e “alla costruzione di elementari atteggiamenti e strumenti conoscitivi essenziali per la comprensione dei fenomeni storici e sociali”, mentre tra gli obiettivi specifici vi ricorre “il superamento da parte del fanciullo della percezione di sé come perno e misura della realtà per avviarsi a sentire se stesso partecipe di un processo che ha radici e dimensioni che lo travalicano” (Parte III “I programmi” - paragrafo “Storia. Obiettivi e contenuti”).

A tal proposito, ai fini di un opportuno ampliamento delle prospettive del fanciullo nell’approccio allo studio di altre culture e società, è specificato che “nella costruzione di una più ampia periodizzazione l’insegnante eviterà che l’alunno percepisca, come progressione deterministica, la successione dei vari tipi di società oggetto di studio, facendo rilevare come nello stesso tempo possano coesistere
diverse società e come, all’interno di una società moderna, possano sussistere, integrati, alcuni elementi di realtà sociali del passato” (Parte III “I programmi” - paragrafo “Storia. Indicazioni didattiche” ). In merito all’insegnamento della geografia nella scuola primaria è particolarmente significativa la seguente enunciazione: “C) Dal confronto fra ambienti diversi (utilizzando anche riferimenti ad ambienti naturali tipici di varie zone della Terra) e soprattutto dalla comprensione della ampiezza del sistema di relazioni che coinvolgono e condizionano ciascun ambiente o paesaggio sarà possibile evidenziare i problemi e le soluzioni adottate dalle diverse popolazioni” (Parte III “I programmi” - paragrafo “Geografia. Obiettivi e contenuti”).

In merito agli obiettivi perseguiti dalla scuola primaria in merito all’insegnamento degli studi sociali è affermato: “mentre la formazione al confronto con gli altri, allo spirito critico, alla convivenza democratica costituisce un obiettivo e un metodo comune a tutti gli insegnamenti, è compito specifico del settore degli studi sociali “far acquisire conoscenza riflessa delle regole e delle norme della vita associata, in particolare di quelle che consentono processi democratici di decisione” e “favorire atteggiamenti di disponibilità alla verifica, per sottrarre quest’area conoscitiva ad una trasmissione ideologica” (Parte III “I programmi” - paragrafo “Studi sociali e conoscenza della vita sociale. Obiettivi e contenuti”). La selezione dei contenuti e dei metodi richiede il compimento di scelte adeguate specificamente “per rendere possibile al ragazzo che esce dalla scuola elementare procedere nella conoscenza e nella comprensione del mondo sociale, è necessario prendere in esame anche elementi relativi alla organizzazione politica nazionale ed internazionale (con particolare riguardo all’Europa comunitaria) e al sistema giuridico che la regge” (Parte III “I programmi” - paragrafo “Studi sociali e conoscenza della vita sociale. Indicazioni didattiche”).

1.2.2. Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione

Nelle indicazioni normative del ministro Fioroni, risalenti al 4 settembre 2007, nella premessa, rispetto al ruolo della scuola di base nel nuovo quadro culturale del terzo millennio è sottolineata, con peculiare enfasi la centralità dell’educando in quanto “persona” come enunciato da quanto segue:

“Se c’è un punto su cui non possiamo non trovarci d’accordo è che il nostro compito è quello di educare la ‘persona’: un essere unico e irripetibile. Ogni bambino, ogni ragazzo ha la necessità di essere educato, nel senso etimologico del termine, che deriva dal latino e-ducere, tirar fuori; ha bisogno di essere aiutato a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà” (Ministero della Pubblica Istruzione 2007, p. 5).

Il tema della centralità della persona è ripetutamente ribadito nel documento, che riconosce nella “crescita della persona” l’obiettivo prioritario della scuola contemporanea, come significativamente esplicitato dalla seguente indicazione:
“Educare istruendo significa incrociare lo stile cognitivo del bambino o del ragazzo. Non è pensabile una scuola costruita su un modello unico di studente astratto. La scuola dell’autonomia è una scuola che concentra la propria proposta formativa ed il percorso curricolare nell’attenzione a quell’essere unico e irripetibile che si ha in classe” (Ministero della Pubblica Istruzione 2007, p. 6).

Il compito oggi più che mai ineludibile e irrinunciabile per la scuola rispetto al passato è “insegnare le regole del vivere e del convivere”, “insegnare ad apprendere” e “insegnare ad essere”. In merito a questo delicato compito è specificato che l’obiettivo è quello di “valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente. Le indicazioni, riconoscendo la presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse come un fenomeno strutturale, e non più episodico, sollecitano a considerare quest’aspetto come una “opportunità per tutti”. A riguardo è enunciato:

“Non basta conoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme” (Sezione Tematica “Cultura scuola Persona” - paragrafo “Per una nuova cittadinanza”).

Il compito di educare alla convivenza è possibile attraverso “la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente”. Nel paragrafo denominato “Per una nuova cittadinanza” è affrontato il tema relativo alla formazione dei cittadini dell’Europa e del mondo, tema esplicitato nei seguenti termini: “I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l’umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all’interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un’unica comunità di destino europea così come di un’unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell’umanità”. Nelle indicazioni, relativamente al tema della nuova cittadinanza planetaria, è specificato:

“L’elaborazione dei saperi necessari per comprendere l’attuale condizione dell’uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze tra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l’esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni
propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione”
(Sezione Tematica “Cultura scuola Persona” - Per un nuovo umanesimo”).

Per quanto concerne la scuola dell’infanzia vengono definite le finalità educative di promuovere “lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza” già messe in luce dagli Orientamenti del 1991, con l’aggiunta di una ulteriore finalità altrettanto importante: “lo sviluppo della cittadinanza”. Di particolare interesse risulta essere quest’ultima finalità poiché sviluppare il senso di cittadinanza vuol dire sostanzialmente “scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l’espressione del proprio pensiero, l’attenzione al punto di vista dell’altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri; significa porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto umano-natura” (Sezione tematica “La scuola dell’infanzia”).

In questo recente documento riflessive considerazioni hanno interessato le famiglie immigrate utenti della scuola dell’infanzia, proprio come si può constatare dalla seguente enunciazione:

“Alla scuola dell’infanzia si affacciano genitori che provengono da altre nazioni e che costruiscono progetti lunghi o brevi di vita per i loro figli nel nostro paese. Essi professano religioni diverse, si ispirano spesso a modelli tradizionali di educazione, di ruoli sociali e di genere appresi nei paesi di origine e esprimono il bisogno di rinfrancare la propria identità in una cultura per loro nuova. La scuola dell’infanzia è per loro occasione di incontro con altri genitori, per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità (Sezione tematica “I bambini, le famiglie, l’ambiente di apprendimento” - paragrafo “Le famiglie”).

Sull’esempio dell’articolazione curricolare prevista dagli Orientamenti del 1991 le Indicazioni per il curricolo ripropongono un’organizzazione didattico-operativa strutturata secondo i medesimi campi di esperienza”, precedentemente individuati dalle indicazioni programmatiche per questo grado del sistema scolastico. In merito al campo di esperienza “Il sé e l’altro” è puntualizzato: “La presenza di bambini che parlano altre lingue e hanno tratti diversi e famiglie con tradizioni e religioni diverse, aprono nuovi orizzonti, suscita reazioni, curiosità, preoccupazioni e sentimenti che non possono essere ignorati” (Il sé e l’altro” - “Le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme”).

Per quanto concerne la scuola del primo ciclo (comprendente la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado) è indicata come finalità primaria la “promozione del pieno sviluppo della persona”. Il compito specifico del primo ciclo è dunque quello di “promuovere l’alfabetizzazione di base attraverso l’acquisizione dei linguaggi simbolici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo (…). La scuola primaria mira all’acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali (…). Si pone come scuola formativa che, attraverso gli alfabeti delle
discipline, permette di esercitare differenti potenzialità di pensiero, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo. La padronanza degli alfabeti di base è ancor più importante per i bambini che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le strumentalità apprese nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell’istruzione” (“La scuola del primo ciclo” - “L’alfabetizzazione culturale di base”). Anche in questo documento è presente l’idea di una nuova “cittadinanza”, tanto più che tra i compiti peculiari di questo ciclo scolastico vi è indicato proprio quello di gettare le basi per “l’esercizio della cittadinanza attiva”, specificando che gli obiettivi irrinunciabili dell’educazione alla cittadinanza sono: “la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita” (“La scuola del primo ciclo” - “La cittadinanza”). Le impostazioni metodologiche di fondo segnalate per la promozione della cittadinanza, risultano chiaramente pertinenti alla tematica dell’educazione interculturale, quali precisamente “attuare interventi adeguati nei riguardi della diversità per fare in modo che non diventino disuguaglianze”, “incoraggiare l’apprendimento collaborativo” e “realizzare percorsi in forma di laboratorio”. In merito alla linea metodologica concernente gli interventi mirati rispetto alla diversità è affermato: “Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, al di là dell’integrazione sociale, devono affrontare sia il problema di acquisire un primo livello di padronanza della lingua italiana per comunicare, sia un livello più avanzato per proseguire nel proprio itinerario di istruzione”. Analogamente, in merito alla linea metodologica concernente l’apprendimento collaborativo è affermato: “La dimensione comunitaria dell’apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall’aiuto reciproco all’apprendimento nel gruppo cooperativo, all’apprendimento tra pari …), sia all’interno della classe, sia attraverso la formazione dei gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse”. Rispetto alla linea metodologica concernente i percorsi in forma di laboratorio è puntualizzato che il territorio viene valorizzato come risorsa per l’apprendimento e che particolare importanza è assunta dalla biblioteca scolastica da concepirsi come un “luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione delle famiglie immigrate, crea ponti tra le lingue, linguaggi, religioni e culture” (“La scuola del primo ciclo” - “L’ambiente di apprendimento”).
attente riflessioni sulla lingua stessa e sulle competenze linguistiche possedute, come risulta dalla seguente osservazione:

“La presenza delle lingue comunitarie nella stessa area della lingua italiana darà l’occasione all’alunno di esplorare i caratteri specifici del linguaggio verbale e di avviare riflessioni sulla lingua che sfruttino le conoscenze e le competenze linguistiche già acquisite, individuando omogeneità e differenze, stabilità e variabilità delle lingue. Le lingue, quella nativa e le altre, valorizzano le possibilità specifiche del linguaggio verbale di essere usato come strumento di riflessione e metacognizione” (“Discipline e aree disciplinari - “Area linguistico-artistico-espressiva”).

In questo documento è messa in evidenza, con estrema enfasi, la necessità, ormai innegabile, di una progettazione delle attività di insegnamento e di apprendimento, rispettosa delle diverse esperienze culturali degli alunni, oltre che l’importanza primaria della revisione dei curricoli secondo una prospettiva interculturale, realmente attenta agli effettivi punti di partenza degli alunni culturali degli alunni.

2. L’educazione interculturale nelle circolari e nelle pronunce ministeriali dell’ultimo ventennio

2.1. Circolare n. 301/1989

La circolare n. 301, risalente all’8 settembre 1989, e dall’oggetto “Inserimento degli stranieri nella scuola dell’obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l’esercizio del diritto allo studio”, sottolinea l’attenzione che la scuola, in quanto istituzione socio-educativa, deve necessariamente prestare al fenomeno dell’immigrazione dalle crescenti dimensioni quantitative e dalle connotazioni qualitative alquanto modificate rispetto al passato (si pensi appunto all’eterogeneità delle etnie di provenienza). In particolare, nell’introduzione di questa circolare, è messa in risalto la necessità di interventi educativi volti sia a garantire agli immigrati l’esercizio del diritto allo studio, sia a valorizzare le risorse derivanti dall’apporto di diverse culture in una prospettiva di cooperazione fra i popoli. L’uguaglianza delle opportunità formative, e primariamente la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell’obbligo, è riconosciuta essere come l’essenziale e imprescindibile condizione per realizzare adeguatamente i presupposti di “tutela giuridica e di dignità personale” per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia. La circolare segnala i documenti normativi e legislativi che fin dai primi decenni del Novecento hanno predisposto e avviato il percorso intrapreso a livello istituzionale per tutelate il “diritto di accesso a scuola del minore straniero”; la prima fonte normativa, che disciplina l’inserimento nelle scuole italiane di “giovani provenienti dall’estero”, risale alle disposizioni dell’art. 14 del R.D. n. 653 del 4 maggio 1925, che ha previsto e disciplinato l’inserimento nelle scuole italiane di “giovani provenienti dall’estero”. Tale diritto è stato successivamente riconosciuto dalla Costituzione, nonché dalla Dichiarazione dei diritti del fanciullo proclamata dall’ONU il 20 novembre del 1959. Il D.P.R. n. 722 del 10 settembre 1982, recante l’attuazione della direttiva CEE n.
77/486, concernente la formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti, contiene ulteriori disposizioni in materia che delimitano la tutela del diritto di accesso a scuole ai figli dei cittadini della CEE. La legge n. 943, che stabilisce “Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari e contro le immigrazioni clandestine”, prevede ulteriori forme di intervento in favore dei lavoratori extracomunitari e delle rispettive famiglie, e più specificamente, anche iniziative regionali che vanno a supportare ulteriormente quanto già compiuto sui diversi territori per l’esercizio del diritto allo studio. A riguardo, è puntualizzato che, secondo la legge sopracitata, il pieno esercizio di questo diritto è reso possibile solo dall’unione sinergica tra gli interventi di competenza dell’Amministrazione scolastica e gli “interventi contestuali” degli Enti istituzionalmente preposti all’erogazione dei servizi sociali e sanitari; la suddetta legge mette in evidenza la necessità che i provveditori agli studi coordinino i vari interventi istituzionali allo scopo di promuovere “progetti operativi interistituzionali” atti ad usufruire e a dare valore ad ogni risorsa disponibile nel territorio. In un simile quadro normativo ne risulta che il dovere dei provveditori agli studi è quello di organizzare “incontri congiunti con i direttori didattici, i presidi e gli ispettori” al fine di predisporre “strategie operative comuni”, e assicurando al tempo stesso il “raccordo tra i vari gradi scolastici”. Nella circolare è asserito che, complessivamente, la normativa scolastica in vigore alla fine degli anni Ottanta, presenta, comunque, un’ampia gamma di possibilità progettuali. A riguardo viene citata la legge n. 820/71 (scuola elementare), la Legge n. 517 del 1977 e la Legge n. 279 del 1982 (scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola media), dalla cui applicazione integrata è stata resa possibile l’attuazione delle necessarie “modalità flessibili di intervento”. Vengono ricordate talune circolari relative alla materia in questione, le quali prevedono adempimenti specifici: la circolare ministeriale n. 162 del 14 giugno 1983 in tema di permesso di soggiorno, e la circolare ministeriale n. 207 del 16 luglio 1986.

La presente circolare, sul piano dell’organizzazione didattica, fornisce interessanti indicazioni riguardanti i principi di massima a cui dovrà ispirarsi l’attività operativa degli organi scolastici di competenza. Relativamente ai “problemi e ai modi dell’intervento a scuola” (punto n°1) viene precisato che, la scuola, deve preliminarmente prendere atto delle condizioni entro le quali si trova ad operare, assumendosi “l’impegno morale e sociale” di garantire alla generalità degli immigrati, anche extracomunitari l’esercizio del diritto allo studio. Le condizioni più incidenti e influenti sono riconosciute essere precisamente: “la pluralità delle etnie che connotano il flusso migratorio; le difficoltà di reperimento degli immigrati che non hanno adempiuto all’obbligo scolastico; la carenza, per alcune etnie, dell’assenza di personale docente in grado di comunicare nella lingua matera degli immigrati e di facilitare loro l’acquisizione della lingua italiana”.

E’ fondamentale coordinare l’intervento della scuola con gli interventi promossi dalle regioni a favore dei lavoratori comunitari e extracomunitari e le loro famiglie; le varie forme di coordinamento non devono però esaurirsi nell’ambito meramente organizzativo ma devono mirare ad accrescere sia i livelli culturali degli immigrati,
sia la qualità della loro partecipazione alla vita sociale della comunità. A riguardo è puntualizzato:

“E’ pertanto opportuno che ogni scuola, alla quale confluiranno immigrati, esperisca – direttamente o in collaborazione con enti, associazioni-iniziative di sensibilizzazione delle comunità e dei gruppi di immigrazione. Occorre infatti creare un clima integrativo valido al fine di rendere consapevole delle opportunità che la istituzione scolastica offre e delle modalità per fruirne”.

Nella circolare è sottolineato che un’adeguata conoscenza degli usi, dei costumi, delle tradizioni culturali e delle condizioni socio-economiche dei gruppi di immigrati non può che rappresentare un prezioso ed essenziale contributo alla progettazione didattica. Un aspetto importante preso in esame nella circolare è l’assegnazione di ciascun bambino immigrato alle classi, la quale implica necessariamente la “rilevazione della specifica condizione linguistica e culturale di ogni alunno” nonché la “disponibilità di docenti idonei”. Indubbiamente un “positivo inserimento” dei bambini immigrati nelle classi ha come premessa necessaria “un’attenta analisi della situazione personale”; risulta, dunque, opportuno, distinguere i soggetti di recente immigrazione da quelli giunti nel nostro paese da maggior tempo: i primi dovrebbero manifestare non solo problemi di integrazione linguistica ma anche più acuti problemi di adattamento alle nuove condizioni di vita, mentre i secondi, non dovrebbero presentare particolari problemi di adattamento alla nuova cultura, possedendo in qualche misura “i rudimenti della nostra lingua”. In merito all’assegnazione degli alunni alle singole classi è specificato che è assolutamente necessaria una “prima ricognizione del livello di maturità culturale”. La circolare, richiamandosi, a tal proposito, al D.P.R. n. 722, il quale, in riferimento ai figli dei lavoratori della CEE residenti in Italia, prescrive che essi siano “iscritti alla classe di scuola dell’obbligo successiva, per numero anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza”, avanza la possibilità di applicare tale disposizione normativa anche agli alunni provenienti da Paesi extracomunitari, a patto che la struttura del nostro sistema scolastico obbligatorio venga confrontata con quella del sistema scolastico del Paese di provenienza. Pertanto ne consegue la necessità di avviare le procedure tra cui la “delibera del consiglio di classe” e la “dichiarazione della autorità diplomatica o consolare italiana sul carattere legale della scuola estera di provenienza dell’alunno”. Rispetto ai criteri di assegnazione degli alunni immigrati alle singole classe viene indicato come proficuo, dal punto di vista didattico, l’inserimento in una medesima classe di più alunni immigrati provenienti dallo stesso paese e con un “analogo livello culturale”, tenendo conto di non superare le “quattro-cinque unità” per classe. E’ puntualizzato che, “previa valutazione di specifiche esigenze” di apprendimento, gli “organi collegiali competenti” individueranno le soluzioni operative più opportune a “promuovere la partecipazione degli alunni in questione alle attività globali della classe per evitare che essi rifluiscano in un piccolo gruppo che certamente si segnalerà per forme progredenti di isolamento”. La circolare affronta anche il “problema dei docenti” di particolare rilevanza. Infatti è osservato che persiste il problema della disponibilità di docenti
qualificati, ossia di docenti in possesso dei requisiti atti ad affrontare problemi educativi con alunni di diversa origine linguistica e culturale, anche se, con la legge n. 270 del 1982 e la legge n. 517 del 1977, è ammessa la disponibilità di docenti ad operare con alunni portatori di “specifiche difficoltà di apprendimento”, nel caso in cui le attività didattico-educative in tal senso siano preventivate specificamente nella “programmazione di ciascun circolo didattico”. Inoltre nella circolare è esplicitato l’auspicio per il quale, avvalendosi anche del supporto delle “rappresentanze consolari”, sarà possibile avviare, nelle località caratterizzate da accentuati flussi migratori omogenei, “iniziative accelerate di aggiornamento linguistico e culturale dei docenti disponibili” ai quali poi affidare l’educazione degli alunni immigrati. Relativamente agli “Orientamenti per l’attività didattica” è affermato:

“La programmazione didattica è fattore determinante nelle attività di insegnamento. Ove nella classe siano presenti alunni appartenenti a diversa etnia, la programmazione didattica generale sarà integrata con progetti specifici che disegnino percorsi individuali di apprendimento, definiti sulla base delle condizioni di partenza e degli obiettivi che si ritiene possano essere conseguiti da ciascuno di quegli alunni” (Paragrafo n°2).

Tra gli aspetti che assumono una notevole importanza sul piano didattico viene indicato il “clima relazionale da attivare nelle classi e nella scuola”. Infatti, la comunicazione verbale con i coetanei immigrati (che hanno già un minimo di “consuetudine con la lingua italiana”) e la “partecipazione di adulti che sono in grado di comunicare in lingua italiana e nell’altra lingua” potranno stimolare alla comunicazione gli alunni appartenenti ad altre etnie, specialmente quelli di recente immigrazione. Al fine di agevolare gli interscambi comunicativi di tipo verbale, è precisato che, è opportuno incentivare anche gli altri canali di comunicazione, realizzando attività plastico-pittoriche di manipolazione e costruzione e attività ludiche, grazie alle quali tutti gli alunni, sia italiani sia immigrati, usufruiranno di “canali comunicativi efficaci”, attivando al tempo stesso “processi di reciproca acquisizione di espressioni linguistiche verbali”. La circolare si chiude individuando come obiettivo educativo prioritario della scuola dell’obbligo “una sempre più acuta sensibilità ai significati della società multicultural”, obiettivo raggiungibile attraverso la programmazione di “attività didattiche orientate alla valorizzazione delle peculiarità delle diverse etnie”. Particolarmente significativo risulta essere l’enunciato finale: “Sollecitare gli alunni ad accettare e capire quelle peculiarità contribuisce a promuovere una coscienza culturale aperta”.

2.2. Circolare Ministeriale n°205/1990
La circolare n. 205, risalente al 26 luglio 1990, e dall’oggetto “La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale”, si apre, nella premessa, con una riflessione critica sulla normativa vigente in materia di scolarizzazione di bambini provenienti dai paesi della Comunità europea (D.P.R. n. 722 del 10 settembre 1982) e dei bambini provenienti da paesi extracomunitari (di cui alcune indicazioni sono
ricavabili dalla Legge n. 943 - art. 1 e 9 - del 30 dicembre 1986), rilevando, la necessità di una “più specifica attenzione e di interventi di maggiore complessità” rispetto alle esigenze degli alunni extracomunitari. Nel paragrafo n°2, “La situazione attuale: dati e considerazioni”, la circolare riprende i dati significativi emersi da una ricerca promossa dal Centro studi emigrazioni di Roma (CSER), relativa alla presenza degli alunni stranieri in Italia nell’anno scolastico 1988-1989. Da tale indagine è emerso che la maggiore concentrazione degli alunni stranieri riguarda proprio le scuole primarie con il “46,3%” e in misura minore le scuole dell’infanzia con il “14,3%”. I dati di questa ricerca rilevano che complessivamente gli alunni stranieri provengono da 114 paesi diversi e che, “circa un terzo degli alunni stranieri proviene dai paesi europei (per il 44% da paesi CEE e per il 56% da paesi extra CEE), mentre i paesi asiatici e africani rendono conto di un “quinto dell’interra utenza straniera”. Nella presente circolare è specificato che i flussi migratori vanno analizzati differenziando tra “stranieri con prospettive di stabilizzazione”, “stranieri in transito per altra destinazione” e “migranti in cerca di lavoro temporaneo”. Queste diverse realtà migratorie, associate al livello culturale, sociale ed economico delle famiglie, “determinano aspettative e bisogni educativi differenziati” e si ripercuotono diversamente “sull’interesse per la lingua e la cultura italiana e sulle richieste di valorizzazione della lingua e della cultura d’origine”. Ne consegue che la messa a punto di strategie di intervento educativo richiedono, a livello locale, la “conoscenza puntuale delle situazioni”, “l’analisi dei bisogni” e la “ricognizione delle risorse disponibili”.

Nel paragrafo n°3, dalla denominazione “Competenze a livello periferico e coordinamento degli interventi”, è specificata la necessità di costituire presso i Provveditorati agli studi dei “comitati o gruppi di lavoro e di un ufficio di riferimento per le problematiche degli alunni stranieri” con il proposito di garantire costantemente sia un rapporto di “collaborazione con gli Enti locali ed altre istituzioni interessate, con "qualificate rappresentanze delle comunità straniere" e con il “servizio ispettivo”, sia la “consultazione dei sindacati e delle associazioni professionali”; tali collegamenti risultano così essere funzionali a “l’individuazione dei bisogni”, “la programmazione degli interventi” e “l’assistenza alle iniziative attuate dalle scuole”. La circolare specifica che il coordinamento degli interventi può esplicarsi nella “raccolta e diffusione di documentazione sulle esperienze attuate e in corso”, nella “organizzazione di incontri per un confronto di esperienze fra i docenti coinvolti”, e in “iniziative di aggiornamento”, consistenti nella “segnalazione alle scuole delle iniziative promosse da enti culturali e scientifici e da associazioni professionali”. A tal scopo risulta estremamente utile ricorrere al personale docente specializzato nell’ambito dell’educazione degli adulti e dell’alfabetizzazione nonché agli “esperti di comunicazione e di organizzazione”. Nella presente circolare sono ricordate le funzioni di rilievo svolte, dalla Regione, in materia di diritto allo studio, nella promozione di “appositi corsi di lingua e cultura italiana” volti a favorire l’integrazione nella comunità italiana dei lavoratori extracomunitari e delle loro rispettive famiglie, e di “programmi culturali per i diversi gruppi nazionali”, attuati anche mediante corsi organizzati presso le scuole superiori o sedi universitarie (art. 9,
II e IV comma della Legge n. 943/1986). Inoltre nella presente sono rammentate anche le rilevanti funzioni svolte dagli IRRSAE rispetto alla individuazione di “strategie educativo-didattiche adeguate”, a “l’aggiornamento degli insegnanti” e a “l’assistenza a progetti sperimentali”. In questo paragrafo è, infine specificato che, una “conoscenza più diretta della situazione e delle esigenze emergenti” può essere favorita dal “coinvolgimento dei consigli scolastici distrettuali e dei consigli scolastici provinciali”, soprattutto in vista di una “programmazione più articolata degli interventi”.

Nel paragrafo n°4, dalla denominazione “L’ammissione dell’alunno straniero nella scuola dell’obbligo. Riconoscimento dei titoli di studio” sono messe a fuoco le esigenze che insorgono per l’alunno straniero al momento dell’ingresso nella scuola italiana. A tal proposito è specificato che si rende inevitabilmente necessaria una “ricognizione della situazione di partenza dell’alunno straniero” per un duplice fine: la “determinazione della classe d’iscrizione” e la “elaborazione di un percorso formativo personalizzato”. In materia di istruzione degli alunni stranieri e di iscrizione di essi nella scuola obbligatoria questa circolare riprende, quanto già osservato dalla precedente circolare ministeriale n. 301/1989, aggiungendo però, che nell’accertamento della situazione di partenza degli alunni stranieri (da effettuarsi sul piano culturale, cognitivo e anche socio-affettivo) non bisogna però dimenticare che essi sono innanzitutto alunni, con le loro specificità individuali e differenze, fra cui “l’appartenenza a una diversa etnia si colloca come una delle variabili da prendere in considerazione”.

Rispetto all’utilizzo di prove di valutazione del livello di conoscenza della lingua italiana, da somministrarsi ai bambini stranieri al momento del loro ingresso nella scuola italiana, è chiarito che, queste, non assolvono tanto ad una funzione selettiva, quanto invece, risultano funzionali ad una programmazione didattica mirata.

Relativamente all’iscrizione alla classe, coerentemente alle linee di principio dichiarate nella circolare ministeriale n. 301/1989, è precisato che, nel caso di un’insufficiente livello di padronanza della lingua italiana, “l’inserimento in classe inferiore potrebbe risultare addirittura penalizzante per l’alunno”; soltanto in situazioni di particolare difficoltà i consigli di classe hanno il dovere di valutare attentamente l’eventualità di iscrivere l’alunno alla classe immediatamente precedente rispetto al numero di anni di studio conseguiti. Questo paragrafo si conclude con l’osservazione per la quale, all’atto dell’ingresso dell’alunno straniero nella scuola italiana, sono indispensabili gli interventi dei servizi sanitari di competenza con particolare riguardo alle fondamentali necessità di vaccinazione e alle tradizioni alimentari dei paesi d’origine in questione.

Nel paragrafo n°5, dalla denominazione “L’organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri”, è indicato come problema di immediata evidenza quello della “integrazione linguistica”. E’ rilevata come sia estremamente vantaggioso l’alternare dei momenti di “presenza degli alunni stranieri nelle classi” con momenti di “applicazione e attività di laboratorio linguistico in gruppi di soli stranieri”.

Sulla base di quanto già stabilito dall’ultimo comma dell’art. 1 del D.P.R. n. 722/1982, richiamato dalla circolare n. 301, la presente circolare, da un lato,
riconsente come opportuna la ripartizione degli alunni stranieri in ragione di qualche unità per classe, distribuzione che può facilitare la “naturale integrazione linguistica con gli alunni italiani”, dall’altro riconosce come utile la costituzione di “gruppi anche superiori alle cinque unità nei momenti di specifiche attività linguistiche”. E’ specificato anche che il raggruppamento di più alunni stranieri dello stesso gruppo linguistico in una sola classe di scuola elementare si riferisce comunque agli “iscritti nello stesso plesso”.

La presente circolare, relativamente alle ore di didattica frontale da dedicare agli alunni con maggiori problemi di apprendimento, si richiama al comma II dell’art. 9 della Legge n. 148 del 5 giugno 1990, il quale prevede che “nell’ambito delle ore di insegnamento, una quota può essere destinata al recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da paesi extracomunitari”.

La circolare, in questo quinto paragrafo, focalizza la sua attenzione su un tema di primaria importanza: la “valorizzazione della lingua e della cultura d’origine”, riprendendo le disposizioni normative previste per gli alunni comunitari (il D.P.R. n. 722/1982, art. 2 punto b e art. 4) ed extracomunitari (Legge n. 943/1986, art. 9 punto 5). E’ illustrato che il tema della “valorizzazione della lingua e della cultura d’origine” è venuto ad assumere una duplice valenza operativa:
- sul piano della pratica scolastica si è cercato di renderlo un’effettiva parte integrante dei progetti di educazione interculturale rivolti agli alunni italiani e stranieri;
- si sono favoriti gli apporti degli enti locali e l’effettuazione di corsi da parte delle comunità interessate, in presenza di richieste specifiche di appositi corsi di lingua e cultura del paese d’origine e in carenza di contributi delle rappresentanze diplomatiche.

Questo quinto paragrafo si conclude con la raccomandazione di una “massima collaborazione della scuola” con gli enti locali, le comunità, le famiglie, necessaria per coordinare adeguatamente le varie iniziative con le attività didattiche programmate dalla scuola stessa. Al fine di agevolare la comunicazione nell’ambito scolastico ed i rapporti scuola-famiglia, risulta utile, nell’ambito dell’intervento degli enti locali e della collaborazione delle comunità interessate, avvalersi nella realtà scolastica di mediatori di madre lingua nonché proficuo, ricorrere, sia all’utilizzo di “esperti” di madre lingua, sia agli studenti più grandi, per attuare le iniziative finalizzate alla valorizzazione della lingua e della cultura d’origine.

Nel paragrafo n°6, dalla denominazione “L’educazione interculturale”, è chiarito il significato specifico da attribuire al termine “mediazione” riconosciuta essere come il compito educativo dell’attuale società; si precisa che si tratta di una mediazione “tra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni” da interpretarsi non secondo un’accezione “riduttiva”, bensì “animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli”. A partire dalla considerazione per la quale la “diversità culturale” va concepita come una “risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone”, l’obiettivo primario dell’educazione interculturale è definito nei seguenti termini:
…” promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l’accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento”.

E’ puntualizzato che l’educazione interculturale pur attivando un processo di acculturazione, al tempo stesso valorizza le varie culture di appartenenza. In merito agli interventi di educazione interculturale ne sono precisate le finalità, perseguite anche in assenza degli alunni stranieri e nella trattazione delle diverse discipline, quali il “prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture” e il “superare ogni forma di visione etnocentrica”; è specificato, inoltre che tali finalità sono perseguiti attraverso la realizzazione di un’azione educativa che traduca concretamente i diritti umani tramite la “comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace”. In questo paragrafo ci si richiama specificamente alle indicazioni in materia presenti nei documenti programmatici dei diversi ordini scolastici (gli orientamenti per la scuola materna, i programmi didattici per la scuola primaria e i programmi della scuola media), di cui sono riportati alcuni enunciati significativi.

Una riflessione particolare viene sollecitata rispetto alle dichiarazioni programmatiche, che proclamano il valore del dialogo, della solidarietà e del rispetto dell’”altro”; si raccomanda che tali valori, affinché non rimangano solo delle semplici constatazioni, devono concretizzarsi sia nella dimensione scolastica, ossia nella quotidianità dei rapporti interpersonali all’interno del gruppo-classe, sia nella dimensione extrascolastica, ossia in un rapporto di collaborazione con la famiglia.

Nel paragrafo n°7, dalla denominazione “L’aggiornamento degli insegnanti”, vi è un richiamo esplicito alla circolare ministeriale n. 136 del 18 maggio 1990, nella quale è specificato quanto sia necessario l’avvio di “attività di formazione in servizio, secondo moduli che saranno definiti in sede periferica, per la predisposizione di competenze e strumenti idonei che siano in grado di favorire l’inserimento di soggetti, culture e problematiche extracomunitarie nel sistema educativo nazionale” (quartultimo comma). La medesima circolare, in merito alle attività di aggiornamento, mette in rilevo il ruolo centrale delle università, delle proposte e delle iniziative avanzate da enti culturali, scientifici ed associazioni professionali.

Nel paragrafo n° 9, dalla denominazione “Indagini ricognitive e dibattiti”, è messa in luce la necessità di “specifiche attività di studio e di ricerca” rispetto alla sempre più numerosa presenza straniera nella scuola dell’obbligo e ai problemi che questa comporta per la scuola stessa, nell’ottica di una progressiva estensione alle scuole di ogni ordine e grado. Particolarmente significativo è l’invito rivolto ai provveditori agli studi sia di attivare il “più ampio dibattito sulle problematiche dell’integrazione scolastica degli alunni stranieri”, organizzando “incontri con gli ispettori tecnici e i capi d’Istituto e successive riunioni dei collegi dei docenti”, sia di inviare, in una duplice copia al Ministero, una relazione generale in riferimento alla presenza scolastica degli alunni stranieri nelle rispettive province, rispetto ai problemi rilevati e alle più significative esperienze in corso per la scuola dell’obbligo. Anche gli
IRRSAE e il CEDE vengono sollecitati a trasmettere agli uffici del Ministero le informazioni relative alle “attività di ricerca, assistenza e aggiornamento in atto e in via di programmazione in merito all’integrazione scolastica degli alunni stranieri”.

2.3. Pronuncia del CNPI su “L’educazione interculturale nella scuola” del 1992

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), con la pronuncia di propria iniziativa del 23 aprile 1992, avente per oggetto “l’educazione interculturale nella scuola”, ha mostrato la sua intenzione a partecipare all’impegno intrapreso dalla scuola nel tentativo di ridefinire i suoi compiti e di elaborare strategie operative in grado di affrontare i profondi cambiamenti sociali, economici, culturali, che a livello nazionale e internazionale, caratterizzano la nostra epoca. Rispetto al ruolo insostituibile della scuola il CNPI, nella premessa di questa pronuncia, si è espresso nel seguente modo:

“La scuola, importante punto di riferimento e al tempo stesso crocevia di problemi nella società, è chiamata in causa sia come ambiente direttamente investito da questi problemi, sia come fattore strategico capace di affrontarli e di concorrere a risolverli in termini consapevolezza critica e di formazione delle coscienze (...). Si chiede in particolare alla scuola di dotare le nuove generazioni di strumenti per combattere, sul piano intellettuale, culturale, etico, religioso e psicologico, quegli stereotipi che esasperano i conflitti ed allontanano le speranze di pace”.

E’ puntualizzato che la risposta complessa a tali esigenze va ricercata in un area d’indagine nota sotto il nome di “educazione interculturale”. Una attenzione particolare è rivolta al significato della valorizzazione delle culture, di cui la scuola deve farsi carico in maniera responsabile e consapevole, impegnandosi non solo nell’accogliere i portatori di culture “altre”, ma anche nel valorizzare il più possibile queste culture. Il significato più autentico della valorizzazione delle altre culture è illustrato dal seguente enunciato:

“Per di più questa valorizzazione va intesa non come giustapposizione estrinseca di elementi delle culture di origine e quelle dei paesi di accoglienza, ma come compresenza, reciprocità, come dialogo e scambio, tale da consentire ad ogni persona di comprendere la propria cultura e di confrontarsi con le altre persone e le altre culture, in vista di un comune arricchimento e di una evoluzione culturale i cui esiti possono essere astrattamente prefigurati, ma non imposti”.

Nel paragrafo n°2, dalla denominazione “Il nuovo contesto della trasmissione e della elaborazione della cultura” sono messi in evidenza i risvolti educativi della proposta interculturale in sede pedagogica, la quale implica, inevitabilmente, un ripensamento sia del “momento della trasmissione, sia di quello della elaborazione della cultura”. In merito al concetto di cultura secondo l’approccio interculturale è precisato:
“Secondo il punto di vista interculturale, le culture non debbono essere intese come corazze che impediscono la crescita né venerate come santuari intoccabili, perché esse sono pur sempre prodotto umano e la loro funzione non è solo quella di proteggere, ma anche quella di sorreggere lo sforzo che ogni uomo deve fare per affrancarsi dalle condizioni di partenza, allargando lo sguardo non solo alla varietà dei modelli di umanità esistenti, ma anche a quelli possibili”.

Nel paragrafo n°3, dalla denominazione “Culture, cultura e valori” i valori, in primis il “valore universale della persona”, sono riconosciuti essere “fondamenti transculturali di quella comune cultura (...) del rispetto, del dialogo e dell’impegno, che rendono possibile pensare e vivere l’interculturalità non come indifferenza, confusione, sovrapposizione o cedimento, ma come prospettiva educativa per tutti, giocata sui due indisgiungibili versanti del rispetto e della promozione di ciascuno”.

Nel paragrafo n°4, dalla denominazione “Problemi, equivoci e recenti iniziative dell’amministrazione” viene definito dettagliatamente il tanto difficile e quanto urgente compito dell’educazione interculturale consistente nell’individuare nelle biografie di individui e gruppi, “sia i caratteri dell’unicità identitaria di ogni singolo individuo, sia quelli delle particolarità delle appartenenze identitarie collettive, sia quelli che riguardano l’universalità della comune appartenenza all’umanità”; è specificato che tale compito non è delegabile a un “docente specialista” né tantomeno relegabile ad una sola disciplina o ad un’altra delle varie “educazioni” illustrate dai programmi della scuola primaria e della scuola media. Tra gli obiettivi generali perseguiti dall’educazione interculturale sono indicati:

“... la conoscenza e la comprensione dei processi attraverso i quali sono venute costruendo la propria cultura e le altre culture che si incontrano nel corso dell’esperienza; l’elaborazione e il possesso individuale e collettivo di valori su cui fondare i diritti di ciascuno al rispetto della propria storia e alla costruzione di una storia comune; l’interiorizzazione, nel corso degli studi, di conoscenze e di capacità metodologiche che facciano vivere l’intelligenza del confronto e dell’interazione fra diversi; l’acquisizione di un atteggiamento solidale nei riguardi di ogni persona e specificamente di chi ha avuto di meno”.

Nel paragrafo n°5, dalla denominazione “Linee di intervento per l’educazione interculturale” sono indicate le esigenze emergenti in merito all’educazione interculturale, tra cui vi sono collocate:
- la “riforma dei programmi scolastici” da intendersi come una valida occasione per valorizzare la cultura nazionale e le prospettive sovranazionali e interculturali che sono divenute sempre più inalzanti per via dell’integrazione europea a seguito degli accordi di Maastricht e dell’immigrazione di extracomunitari nel nostro Paese;
- il rafforzamento delle sedi istituzionali già coinvolte e l’individuazione di “ulteriori modalità, risorse e iniziative, anche con il coinvolgimento del Consiglio nazionale” al fine di approfondire le tematiche relative alla pianificazione di una formazione a dimensione europea;
- la “politica per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado di scuola” per mettere i docenti nella condizione di “affrontare validamente l’educazione interculturale” con una competenza professionalmente valida;
- la “politica per la formazione in servizio dei docenti” deve mirare a promuovere un “processo di rinnovamento didattico”, prevedendo anche i “piani pluriannuali di aggiornamento” che devono mirare a supportare e fortificare nei docenti e nei dirigenti una professionalità di qualità che li renda capaci di promuovere l’educazione interculturale;
- la disposizione per l’organizzazione scolastica di “spazi istituzionali, tempi e risorse sufficienti” per far fronte adeguatamente all’educazione interculturale; il personale docente che si attiva per acquisire competenze specifiche in ordine all’educazione interculturale dovrebbe ricevere dei “riconoscimenti e facilitazioni particolari”;
- la proposta di iniziative sperimentali volte a ricercare soluzioni rispondenti positivamente a una realtà alquanto problematica e complessa;
- “l’attivazione di centri di documentazione” i Provveditori, IRRSAE, i Distretti scolastici o anche biblioteche di centri scolastici;
- l’inclusione e il coordinamento da parte dei Consigli distrettuali e provinciali di “attività destinate agli alunni” e volte “alla attuazione del diritto allo studio”;
- il potenziamento delle risorse destinate alla “politica degli scambi culturali anche fra i nostri studenti e gli studenti di altri paesi”;
- un monitoraggio costante dell’educazione interculturale che richiede la conoscenza delle esperienze in atto; al fine di verificare l’efficacia delle singole iniziative e avanzare proposte di adeguamento è suggerito un “vero e proprio osservatorio sulla educazione interculturale”.

Nel paragrafo n°6, dalla denominazione “L’inserimento degli alunni stranieri nella scuola”, è spiegato come la gestione della presenza di alunni italiani nelle nostre scuole, sotto il profilo didattico e amministrativo, si sia caratterizzata per soluzioni diverse in stretta relazione alla peculiarità delle situazioni, e sulla base della normativa in vigore. In merito alla massiccia presenza di alunni provenienti dai paesi extracomunitari è precisato che questa è da considerarsi come una “situazione privilegiata, in cui la piena consapevolezza della propria identità quale base per la apertura alla diversità, il rispetto delle reciproche identità, la comprensione reciproca dei bisogni, costituiscono un arricchimento e fondano una reale possibilità di conoscenza di una cultura diversa”.

Nel paragrafo n°7, dalla denominazione “Linee di intervento per gli alunni extracomunitari” è messa in luce “l’attenzione politica, parlamentare e dei Ministeri competenti” prestata sul versante normativo-legislativo e dell’applicazione di dichiarazioni, prodotte a livello comunitario, in sede italiana. E’ sottolineata l’importanza di conoscenze e competenze specifiche per la comprensione delle varie situazioni e la formulazione di soluzioni rispondenti al problema rilevato in “modo ottimale” e con la “massima tempestività”. E’ sottolineata anche l’utilità di un “confronto periodico sulle attività dei comitati di coordinamento/gruppi di lavoro costituitisi nei Provveditorati, ai sensi della CM n. 301 del 1989”, per elaborare
ulteriori proposte operative e linee di indirizzo. E’ precisato che per l’utenza immigrata si rende estremamente indispensabile un “servizio di orientamento” che necessita di “strumenti e metodi di osservazione”.

E’ ribadita l’importanza di curare il rapporto con le famiglie e il coinvolgimento degli enti locali anche in vista di una “eventuale assegnazione di mediatori di madre lingua”. Nella presente circolare, rispetto alle nuove utenze legate ai flussi di immigrazione, è rivolta particolare attenzione anche al tema della “formazione degli adulti”, a partire dalla alfabetizzazione e dalle 150 ore, che risulta essere di prima necessità e alquanto urgente in relazione alla “prosecuzione degli studi” e alla “equiparazione europea dei relativi titoli”.

2.4. Circolare Ministeriale n°73/1994
La circolare n. 73, risalente al 26 luglio 1994, e dall’oggetto “Dialogo interculturale e convivenza democratica. L’impegno progettuale della scuola”, si apre, nella premessa con una riflessione sul fenomeno multiculturale e sugli aspetti contraddittori e conflittuali che lo connotano nella società odierna; in tale riflessione la massima attenzione viene focalizzata sul compito del sistema formativo, a livello nazionale, di far fronte alle “situazioni di contrasto culturale e di intolleranza” purtroppo sempre più diffuse nel contesto scolastico. Una maggiore specificazione riguarda proprio l’ambito operativo dell’educazione interculturale, che va ben oltre i problemi emersi dalla presenza di alunni stranieri a scuola, estendendosi alla “complessità del confronto tra le culture, nella dimensione europea e mondiale dell’insegnamento”. E’ puntualizzato, inoltre, che questa proposta educativa è da intendersi come la “risposta più alta e globale al razzismo e all’antisemitismo”. Più precisamente, nella presente circolare è enunciato che l’educazione interculturale “si esplica nell’attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione”. E’ precisato che è utile direzionare la collaborazione oltre che con gli Enti locali anche con gli “organismi non governativi”, le “associazioni di volontariato” e le “comunità straniere”.

Nella prima parte della circolare, in merito all’educazione interculturale è affermato:

“L’educazione interculturale si impernia, appunto, sui motivi dell’unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica e costruttiva nella società multicultural”. In questo senso assumono un’importanza particolare: il confronto interculturale che “introduce una riflessione sulla propria cultura e ne rafforza la consapevolezza”, il concetto di “disponibilità critica allo scambio” e il “rispetto dei diritti dell’uomo come condizione per un rapporto interattivo”(Parte I - “Il quadro di riferimento” - paragrafo n°1 “L’educazione interculturale”).

La riflessione educativa sulla società multicultural richiede di considerare la complessa realtà migratoria nelle sue due componenti: la componente “comunitaria” (cittadini dei Paesi della CEE) e quella “extracomunitaria” che a sua volta comprende gli “appartenenti ai Paesi tecnologicamente avanzati, con alto tenore di vita” (come
ad esempio gli statunitensi) e gli “immigrati provenienti dai paesi in via di sviluppo”. In merito alla società italiana è specificato che è opportuno distinguere le “nuove minoranze” costituite dagli immigrati, gli “emigranti di ritorno” e le “minoranze storiche” dei cittadini che la Costituzione denomina come “minoranze linguistiche”. Rispetto all’individuazione delle opportune strategie scolastiche di intervento è puntualizzato che ricopre una notevole importanza il “progetto migratorio” che si riferisce a: “permanenza temporanea o con aspettativa di rientro nel Paese d’origine”, la “prospettiva di stabilizzazione nel Paese ospitante” e “l’attesa di sistemazione definitiva in un Paese terzo” (Parte I - “Il quadro di riferimento” - paragrafo nº2 “Educazione interculturale e società multiculturale”). L’educazione interculturale, volta a promuovere il dialogo interculturale e la convivenza democratica, viene presentata nelle sue diverse articolazioni, come una specifica attività di “prevenzione e contrasto di ogni forma di razzismo e di intolleranza” e di “prevenzione dell’antisemitismo”. In merito alla Comunità Europea, come società multiculturale in una prospettiva “allargata”, viene messo in rilievo il “concetto di mobilità” in associazione al concetto di migrazione. L’educazione, nel quadro europeo, si trova così ad assumere il compito di “promuovere la disponibilità e la capacità di lavorare con operatori di altri Paesi a tutti i livelli e anche al di fuori del contesto nazionale” e allo stesso modo l’insegnamento “può così sottolineare gli sviluppi paralleli di movimenti culturali e correnti di pensiero e cogliere riferimenti ed influssi tra le culture nazionali dei Paesi europei.

Il valore della conoscenza reciproca è chiaramente esplicitato dal seguente enunciato:

“La reciproca conoscenza, alimentata a tutti i livelli, consente di avvicinare le istituzioni, le formule organizzative e i modi di vita, senza porsi come fine ultimo l’uniformità” (Parte I “Il quadro di riferimento” - paragrafo nº2 “Educazione interculturale e società multiculturale” - punto “Europa e il mondo come società multiculturali”).

E’ chiarito il significato del rapporto interculturale, il quale risulta essere, uno “sviluppo della relazione tra il ‘sé’ e ‘l’altro’, ne esalta la funzione costruttiva e implica la capacità di concepire la propria identità come potenziale ‘alterità’, nell’ottica dell’interlocutore”. Nell’assumere alcune specifiche educazioni come comprensive di altre, secondo la presente circolare, merita, comunque, sottolineare che le “varie educazioni costituiscono momenti di un medesimo processo formativo” (Parte I - “Il quadro di riferimento” - paragrafo nº2 “Educazione interculturale e società multiculturale” - punto “Dalle ‘educazioni’ all’ ‘educazione’ ”). La presente circolare precisa che l’impegno interculturale ha modo di alimentarsi nella scuola “in un clima relazionale di apertura e di dialogo” che viene a coinvolgere interamente la comunità scolastica; i fattori determinanti l’attivazione di una “interazione positiva” sono costituiti dalla “competente attenzione degli insegnanti” e la “loro testimonianza personale”, fondate su una “professionalità intenzionalmente indirizzata a promuovere una comunicazione all’interno della quale gli insegnanti stessi accettano di “mettersi in gioco”” (Parte II “La progettualità: strategie e risorse” - paragrafo nº4 “Il clima relazionale e l’attivazione del dialogo”). In merito ai contributi dei vari
ambiti disciplinari ad un approfondimento delle tematiche di maggior rilievo per l’educazione interculturale la presente circolare propone una lettura “verticale” dei possibili apporti disciplinari. Un riferimento particolare riguarda l’insegnamento della storia che deve aiutare a riconoscere i “valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un ‘analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà”, così come l’insegnamento dell’italiano permette una “considerazione interculturale delle vicende della lingua (origini latine, scambi con altre lingue moderne, rapporti con i dialetti), un approccio (con letture antologiche ed esemplificazioni) alle altre culture, europee ed extraeuropee, e una riflessione sui loro rapporti (Parte II “La progettualità: strategie e risorse” - paragrafo n°5 “Discipline ed intercultura”).

Secondo la presente circolare è prioritaria un’ottica interdisciplinare (che abbraccia gli elementi storici, geografici, letterari, artistici, musicali) la quale deve accompagnare la presentazione di altre culture all’insegna dell’ampliamento di prospettive rispondenti ad confronto interculturale. In merito è precisato:

“L’educazione alla convivenza democratica (nella scuola elementare) o Civica (nella scuola secondaria), ponendosi come approccio trasversale alle discipline mette in luce la convergenza degli insegnamenti e si avvale degli interventi coordinati dei docenti per promuovere comportamenti civilmente e socialmente responsabili” (Parte II “La progettualità: strategie e risorse” - paragrafo n°6 “Attività interdisciplinari”).

In merito all’adozione dei libri di testo la presente circolare auspica un impegno attivo delle case editrici per lo sviluppo dei motivi interculturali nei testi e constata la costituzione ad opera degli enti locali di “biblioteche multiculturali” che hanno progressivamente consentito l’integrazione delle biblioteche scolastiche con uno “scaffale multicultural” includente materiale multimediale di vario genere (Parte II “La progettualità: strategie e risorse” - paragrafo n°10 “Libri di testo, biblioteche e mediatiche”).

Inoltre il presente documento mette in risalto la prospettiva di una “cultura di rete”, la cui promozione costituisce una “ulteriore esplicazione dell’educazione interculturale e, allo stesso tempo, un’indicazione operativa per attuarla” (Parte II “La progettualità: strategie e risorse” - paragrafo n°11 “Verso una cultura di rete”).

Ai fini di una progettualità improntata a tale prospettiva, questa circolare sottolinea l’importanza di usufruire, nella realizzazione dei progetti educativi, di tutte le risorse disponibili, a livello scolastico e territoriale, nonché la priorità, nell’ordinaria attività didattico-educativa, della “collegialità”, per la quale gli apporti che ciascuno può offrire, sia individualmente sia collegialmente, risultano essere senza alcun dubbio fondamentali.
2.5. Pronuncia del CNPI su “Educazione civica democrazia e diritti umani” del 1995

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), con la pronuncia di propria iniziativa del 23 febbraio 1995, avente per oggetto “Educazione civica, democrazia e diritti umani”, suggerisce di collocare l’educazione interculturale e le altre educazioni specifiche nell’ambito di una “educazione civica rinnovata”, alla luce delle accelerate trasformazioni verificatesi a livello nazionale e internazionale. Nella premessa di questa pronuncia è sottolineata l’importanza dello studio della Costituzione della Repubblica italiana che, orientato al confronto tra i principi essenziali della convivenza sociale, si propone di superare la “frammentazione delle educazioni specifiche per coglierne gli intrecci e le concordanze di fondo”. La presente pronuncia rileva come la società contemporanea sia contrassegnata da inedite forme di complessità e di profondo cambiamento culturale, sociale, economico e politico evidente in “processi di frammentazione e di ricomposizione, talora di abbandono, di recupero e di reinvenzione delle convinzioni etiche e delle formazioni umane”. Tra i vari enti educativi, tenendo conto da un lato dell’emergere del “bisogno di radici a livello locale e regionale” e dall’altro del “bisogno di cittadinanza a livello mondiale”, in misura maggiore la scuola, viene ad assumersi grandi responsabilità in ordine alla formazione dell’uomo e del cittadino, essendo chiamata a “dare un contributo, per il presente e per il futuro, ad un impegnativo processo di rifondazione della convivenza sociale” e di una “paideia per il nuovo millennio” (paragrafo n°2 “Il momento storico presente e le responsabilità della scuola”).

Tale pronuncia pone l’accento sulla “formazione della coscienza civile e democratica dei giovani”, sottolineando che la scuola, in una prospettiva di contrasto ad ogni forma di individualismo, di intolleranza e di razzismo, ha il dovere di impegnarsi seriamente nella costruzione di “percorsi di educazione alla conoscenza e al rispetto dei diritti di ogni uomo, al dialogo, alla collaborazione, alla giustizia, alla legalità e alla pace, ossia ai valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della democrazia” (paragrafo n°3 “L’informazione e il sapere condizioni indispensabili per l’educazione alla libertà e alla democrazia”). La presente pronuncia mette in luce anche la necessità di valorizzare l’insegnamento della storia al fine di permettere una “analisi serena degli eventi, perché i ragazzi possano cogliere il senso e la problematicità, e perché possano comprendere, con equanimità e con obiettività, i fattori, le vicende anche drammatiche, le intenzioni, le prospettive” (paragrafo n°4 “La necessità di valorizzare l’insegnamento della storia, del diritto, dell’economia”).

Particolare attenzione è rivolta allo studio della Costituzione della Repubblica italiana in quanto essa presenta, con una certa efficacia stilistica, i vari principi presenti nella nostra società “dalle libertà individuali alle solidarietà sociali, all’unità nazionale, all’integrazione europea e alla cooperazione internazionale”, che sono stato poi l’oggetto di moderne riformulazioni nella vita culturale e nella produzione giuridica degli ultimi cinquant’anni a livello nazionale ed internazionale (paragrafo n°5 “Lo studio della Costituzione”).

Infine la presente pronuncia ha puntualizzato che la scuola, in qualità di “sede di formazione critica” ha il dovere di strutturare con rigore percorsi di conoscenza che
consentano agli studenti di sviluppare un giudizio autonomo e un pensiero divergente, di far propri valori positivi, rinnegando il “disvalore” delle varie forme di violenze, e di ricercare “soluzioni non violate ai conflitti interpersonali, sociali e interstatali” (paragrafo n° 6 “Conclusioni).

2.6. Circolare Ministeriale n° 160/2001
La circolare n. 160, risalente al 6 novembre 2001, dall’oggetto “Corsi scolastici di lingua a favore dei cittadini extracomunitari - Risorse finanziarie per l’anno 2001 - Ripartizione”, è incentrata sulle attività di organizzazione dei servizi del territorio a favore degli alunni stranieri, in particolare sulla distribuzione delle risorse finanziarie destinate all’attivazione di corsi scolastici di lingua per cittadini extracomunitari. Sulla base dei dati acquisiti a seguito dell’indagine appositamente avviata dalla Direzione Generale “Organizzazione Servizi nel territorio”, al fine di rilevare la presenza sul territorio regionale di alunni stranieri nell’anno scolastico 2001/02, è stato ripartito lo stanziamento di un miliardo e duecento milioni tra gli Uffici Scolastici Regionali. Sono dettagliatamente chiariti i compiti che gli Uffici scolastici Regionali devono necessariamente assumere, come il curarsi che le varie iniziative e attività siano attuate sulla base di una “rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le Regioni, gli Enti locali, le associazioni degli stranieri, le rappresentanze diplomatiche dei paesi di appartenenza e le organizzazioni del volontariato”.
Nella presente circolare è specificato che gli interventi destinati ai minori e alle loro famiglie devono mirare a promuovere corsi di alfabetizzazione, percorsi integrativi degli studi sostenuti nel paese di provenienza ecc, con peculiare riguardo ai corsi di lingua italiana, come previsto dal comma V dell’art. 36 della Legge n. 40 del 6 marzo 1998. In quest’ottica, è precisato che le iniziative di formazione attivate devono essere finalizzate alla realizzazione concreta del “diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accolgila differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra le culture”. Infine nella circolare è dichiarato che la scrivente Direzione Generale, ai fini di una “complessiva conoscenza delle iniziative sul piano nazionale” e di un “reale coordinamento”, si impegna ad inviare, agli Uffici Scolastici Regionali, entro il termine dell’anno di riferimento, una “scheda di rilevazione” finalizzata a fornire un quadro globale delle varie tipologie di finanziamenti e della loro destinazione indirizzata agli alunni stranieri, raccogliendo informazioni precise sulle modalità di utilizzo dei fondi soprindicati e sui risultati raggiunti.

2.7. Pronuncia del CNPI su “Problematiche interculturali” del 2005
Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), con la pronuncia di propria iniziativa del 23 febbraio 2005, avente per oggetto “Problematiche interculturali”, nella premessa di tale pronuncia, sollecita una nuova riflessione di fronte ai problemi di ampia portata che colpiscono la nostra epoca, mettendo fortemente in discussione lo stesso “modo di pensare e di organizzare la vita a scuola”. È affermato:
“Parlare invece di progettualità o di pedagogia interculturale significa garantire una rinnovata attenzione al processo di confronto, di scambio, di cambiamento reciproco. In estrema sintesi l’educazione interculturale ci conduce a concentrarci sul compito che la scuola ha comunque, e a maggior ragione in presenza di studenti immigrati”.

La pronuncia del CNPI viene a constatare che per affermare nel mondo globalizzato l’idea di una “cultura in dialogo con altre e con se stesse” non è sufficiente stabilire una “buona relazione” ma si rende necessaria l’azione educativa della scuola improntata al rispetto reciproco e alla convivenza democratica. Con questa pronuncia il CNPI si è proposto di indagare approfonditamente le esperienze di natura interculturale realizzate nella scuola di base (dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado) dove si registra una più estesa domanda di istruzione e formazione di giovani e di adulti di prima e seconda generazione, collocati maggiormente nell’istruzione tecnica e professionale, nella formazione professionale, nei centri territoriali permanenti e nei corsi serali per gli adulti.

Il CNPI si è impegnato così a mettere in evidenza le “questioni irrisolte nel processo di integrazione per sollecitare scelte coerenti dei decisori politici e dell’Amministrazione scolastica, a sostegno delle problematiche connesse con le aumentate richieste di inserimento nella scuola degli immigrati presenti nel nostro Paese”. Pertanto Il CNPI ha sottolineato la necessità di garantire comunque la qualità del servizio scolastico pubblico e dell’apprendimento per tutti, evitando di ricorrere a soluzioni operative ispirate all’estemporaneità e all’improvvisazione. Secondo il CNPI un altro elemento al quale è opportuno rivolgere l’attenzione concerne il primo inserimento nella scuola dello studente immigrato e il suo processo di integrazione, i cui aspetti problematici si riferiscono alla discontinuità del percorso scolastico, all’età d’inserimento degli studenti nella scuola secondaria superiore (in genere superato il quindicesimo anno di età), all’assenza della formazione culturale di base indispensabile per l’integrazione. Queste problematiche accentuano ulteriormente la priorità ineluttabile di “azioni sinergiche nel processo di integrazione fra il sistema dell’istruzione e quello della formazione professionale per evitare il rischio di una precoce selezione sociale”. Rispetto ai lavoratori immigrati è sottolineata la possibilità della formazione permanente nei Centri Territoriali Permanenti (CTP), nei corsi serali per gli adulti e nella formazione professionale. L’inserimento e l’integrazione nella società italiana, condizionata dalle scelte educative dei genitori stranieri di mantenere vivo per i propri figli il rapporto con la cultura del paese di provenienza, inducono ad analizzare nuovamente e a prevedere altre ipotesi operative di integrazione, a garanzia di un “coinvolgimento attivo delle istituzioni locali, della scuola e dei soggetti che a vario titolo sono impegnati sul territorio prescelto dagli stranieri per vivere e lavorare”. La pronuncia dichiara espressamente che va salvaguardato e assicurato, per i cittadini italiani e non, “la libertà di scelta educativa delle famiglie nel rispetto delle leggi vigenti”.

148
In merito all’educazione interculturale, avente un ruolo centrale nei nuovi curricoli scolastici, e alla funzione attuale della scuola, il CNPI si è espresso significativamente con il seguente enunciato:

“L’istituzione scolastica luogo naturale di accoglienza, di incontro, di confronto, di scambio fra culture ha oggi più che mai bisogno di essere sostenuta nell’azione di superamento di stereotipi e pregiudizi, ma soprattutto ha bisogno di strumenti e di supporti efficaci per la piena integrazione degli immigrati, laddove presenti, sia per non alimentare nuovi steccati, sia per una piena integrazione dei medesimi nella società della conoscenza, con riguardo anche al mondo economico e produttivo, a garanzia della qualità del percorso scolastico per tutti, italiani o stranieri che siano”.

A parere del CNPI si rendono inevitabilmente necessarie iniziative di sostegno della formazione iniziale e in servizio dei docenti che chiamano in causa i soggetti istituzionali presenti nel territorio, quali gli Enti locali, il volontariato sociale, le istituzioni scolastiche autonome ecc. Alquanto allarmante è il dato emerso dall’analisi delle bocciature e ripetenze di studenti stranieri che incrementano progressivamente nei vari gradi scolastici (soprattutto negli istituti professionali, dove si iscrive la maggioranza degli studenti stranieri, si registrano, infatti insuccessi, sin dal primo anno di frequenza, con esiti in uscita nettamente sconfortanti). Il CNPI, in questa pronuncia, concorda con l’orientamento per il quale è del tutto sbagliato concentrare gli alunni stranieri nella stessa classe in quanto solo se il numero degli alunni stranieri è ridotto per classe è possibile superare le difficoltà che si incontrano in presenza di alunni immigrati.

Nel paragrafo “Le nuove frontiere dell’immigrazione nella scuola” il CNPI, nel prendere in esame il primo decennio di esperienze volte a consolidare nuove competenze e a verificare ipotesi di lavoro e modelli culturali, ha individuato tratti comuni di rilevante interesse, tra cui il “modello prevalente” identificato in quello della “integrazione nella scuola statale” (solo il 9,5% degli studenti stranieri frequenta scuole non statali), l’integrazione che non è “sinonimo di assimilazione”, “l’autonomia e la dimensione locale”, strumenti di cui si è avvalsa la didattica interculturale per “misurarsi con la diversità culturale, per contrastare gli stereotipi sullo straniero, per favorire nella comunità scolastica di culture diverse”.

Il CNPI, con questa pronuncia, si raccomanda di superare una “retorica dell’integrazione” principalmente a livello politico-istituzionale.

Nel paragrafo “Una nuova fase”, in merito al tema della “cultura dell’integrazione” è affermato:

“Il dialogo e il confronto, nel rispetto delle regole e dei principi democratici, sono, a nostro parere, la prima risposta ai muri invisibili eretti dal terrorismo. Una risposta da praticare nei contesti concreti del territorio. Da questo punto di vista la programmazione territoriale dell’integrazione appare uno snodo fondamentale e urgente”.

149
Nel paragrafo “Problematiche emerse” il CNPI ha sollevato alcune questioni specifiche relative all’accoglienza di alunni immigrati nella scuola, che pur se tutelata da indicazioni normative precise, presenta in ogni caso punti di debolezza, resi palesi dalla rilevazione delle competenze pregresse e dei bisogni formativi dell’alunno, quale premessa indispensabile per predisporre il primo inserimento dell’alunno immagato nella classe. L’accoglienza, lungi dall’essere soltanto il primo contatto dello studente straniero e della sua famiglia con la scuola, è definita, in questo paragrafo, in rapporto a molteplici aspetti: amministrativi, didattici, educativi, quelli dell’ambito propriamente comunicativo-relazionale e sociale. Un tema, altrettanto importante, oggetto di analisi da parte di questa pronuncia, è quello della “integrazione linguistica” che chiama in causa, oltre ai docenti della classe, anche la figura del mediatore culturale; è specificato, a riguardo, che si tratta di un “ambito di lavoro complesso” e “fortemente condizionato dall’inserimento più o meno precoce nella scuola e dalla possibilità della scuola di predisporre specifiche modalità di insegnamento-apprendimento”. Secondo il CNPI, nelle politiche per l’integrazione e risorse istituzionali confluiscono tutte le iniziative promosse a sostegno della progettazione e organizzazione didattico-educativa del Piano dell’Offerta Formativa messa in atto dai dirigenti scolastici, dagli insegnanti, e dal personale ausiliario tecnico-amministrativo. Nel paragrafo “Linee di intervento” il CNPI invita l’Amministrazione scolastica a rivolgere la propria attenzione a diverse esigenze quali:
- l’assunzione di una “visione sistemica” dei problemi dell’educazione interculturale, che coinvolga le diverse istituzioni (Regioni, Province, Comuni) entro un quadro normativo che permetta alla scuola dell’autonomia di progettare significative azioni didattico-educative;
- il sostegno dell’autonomia delle scuole con particolare attenzione al rapporto fra le “reti di scuole” e le diverse istituzioni scolastiche, i Comuni, le Province, le Regioni;
- la creazione di “laboratori territoriali di documentazione” in qualità di “sedi di ricerca-azione” che rendano possibile per le scuole un “reale confronto”, un “continuo aggiornamento” e un “lavoro comune”;
- la “formazione iniziale degli insegnanti”, che includa nuovi approcci e contenuti “di tipo filosofico, storico-sociale, antropologico, linguistico, pedagogico” nei piani di studio stabiliti per i corsi di laurea predisposti ad abilitare alla professione insegnante e l’ambito della “formazione in servizio nella prospettiva interculturale”;
- la garanzia, maggiormente in una prima fase, di adeguate “risorse umane e finanziarie e organici di istituto” in modo da creare condizioni di crescita culturale per i singoli e più complessivamente per il territorio e la società;
- la presenza di mediatori culturali e di figure professionali che sappiano “rispondere qualitativamente” ai diversi problemi, supportando in larga parte il difficile processo di integrazione;
- la necessità di “scelte culturali nazionali” in grado di indirizzare e sostenere l’azione progettuale e curricolare delle scuole e dei singoli docenti. Ciò richiede il rinforzo della “didattica laboratoriale” e un incisivo “investimento su spazi, tempi e
attività a carattere linguistico” che, ai fini di una effettiva e piena integrazione, contrasta nettamente con il modello trasmissivo largamente utilizzato.

La presente pronuncia si conclude con la critica segnalazione di alcuni obiettivi comuni in Europa, nonostante la coesistenza di diversi modelli culturali, ravvisabili precisamente in: “effettiva integrazione”, “riduzione della dispersione scolastica”, “miglioramento della qualità dell’insegnamento”. Sulla base di questi obiettivi prioritari la presente pronuncia del CNPI ha messo in luce l’esigenza inevitabile di una “forte accentuazione del modello partecipato fra dimensione nazionale (Ministero, esperti, CNPI, ecc.) e locale a vari livelli (regionale, provinciale, comunale). La pronuncia si chiude con il seguente emblematico enunciato: “Indirizzare le azioni formative nella direzione di una società più equa e solidale, capace di garantire l’estensione dei diritti, è compito di tutti. La scuola non può e non vuole rinunciare a svolgere questo fondamentale compito”.

2.8. Circolare Ministeriale n°24/2006

La circolare n. 24 del 1 marzo 2006, dall’oggetto “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri” è stata elaborata dall’Ufficio per l’integrazione degli alunni stranieri, istituito presso la Direzione generale per lo studente. Il maggior contributo alla stesura di questo documento va riconosciuto ad un apposito Gruppo di lavoro costituito da docenti e dirigenti scolastici, da dirigenti del Ministero e da rappresentanti di istituzioni scientifiche, università e associazioni. Il presente documento è dunque il risultato di riflessioni e approfondimenti sollecitati dal confronto con i referenti regionali e provinciali e dalle diverse indicazioni scaturite dalle indagini condotte dal MIUR in merito alla presenza e al rendimento scolastico e alla qualità dei percorsi di integrazione degli alunni stranieri. Nella premessa di questa circolare è illustrato l’obiettivo che ha animato l’articolazione del documento in questione, ossia quello di “presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo, di individuare alcuni punti fermi sul piano normativo e di dare alcuni suggerimenti di carattere organizzativo e didattico, ferma restando l’autonomia delle istituzioni scolastiche e la loro responsabilità in materia, nel quadro della legislazione vigente”. Nella prima parte della presente circolare viene descritto sommariamente lo scenario di fondo a livello mondiale, europeo e nazionale in rapporto alla normativa ministeriale di riferimento, mentre, nella seconda parte, la massima attenzione viene focalizzata sui percorsi di accoglienza e di integrazione di cui le singole scuole devono farsi carico, definendo le modalità operative secondo le quali strutturare, gestire e supervisionare opportunamente tali processi. Nella presente circolare, è in primo luogo constatato che tutti i paesi hanno cercato di rispondere validamente al processo migratorio formulando “specifici progetti sociali” (Parte I “Il contesto” - paragrafo n°2 “Lo scenario mondiale”). In merito al processo dell’integrazione è asserito:

“L’integrazione piena degli immigrati nella società di accoglienza è un obiettivo fondamentale e, in questo processo, il ruolo della scuola è primario. Tale integrazione è oggi comunemente intesa come un processo bidirezionale, che
prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie (...). I diversi modelli di integrazione oggi presenti in Europa vanno dunque considerati come la “più concreta testimonianza di quanto complesso sia l’obiettivo dell’integrazione” (Parte I “Il contesto” - Paragrafo n°2 “Lo scenario europeo”).

Nel presente documento è precisato che i minori stranieri, al pari di quelli italiani, vanno necessariamente considerati come “persone”, e in quanto tali, come soggetti “titolari di diritti e di doveri” a prescindere dalla loro origine nazionale. Ai fini di una esaustiva comprensione della peculiare situazione italiana, sono precisate due considerazioni rilevanti sia rispetto alle strategie di intervento da adottare, sia alla percezione dell’immigrazione da parte degli insegnanti, delle famiglie e dell’opinione pubblica in generale. La prima considerazione riguarda la presenza di alunni stranieri sul territorio nazionale, che risulta essere fortemente disomogenea con una maggiore concentrazione nelle aree dell’Italia centrale e settentrionale (in particolare Nord-Est) e anche nelle grandi città e nei piccoli centri. La seconda considerazione riguarda il rapidissimo cambiamento del fenomeno migratorio che ha investito in maniera così dirompente la realtà italiana. Infatti, i dati statistici a disposizione segnalano: un’inarrestabile incremento degli alunni con cittadinanza non italiana di circa 60 mila unità all’anno, una crescita di tale presenza nella scuola secondaria superiore, in particolar modo negli indirizzi di studio tecnici e professionali e situazioni di concentrazione in singole scuole o territori. In merito a quest’ultimo aspetto della concentrazione di alunni stranieri in istituzioni scolastiche e zone particolari, nella circolare è specificato che il l’orientamento più diffuso risponde al principio della “eterogeneità delle cittadinanze all’interno delle classi” piuttosto che a quello della costituzione di gruppi-classe omogenei per provenienza nazionale degli alunni stranieri. Inoltre, a riguardo, è precisato che, in un territorio caratterizzato da un’elevata concentrazione di alunni stranieri, risulta essere vantaggioso equilibrare la distribuzione delle presenze nella classi scolastiche attraverso reti di scuole ed enti territoriali. Nel constatare che l’Italia sta attraversando il delicato momento di passaggio da una prima fase di percezione del fenomeno come emergenza, ad una seconda di valutazione degli interventi programmati e realizzati, nel presente documento, in merito all’obiettivo educativo di integrazione, è puntualizzato:

“L’integrazione è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. E’ necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell’offerta formativa (POF) e dell’autonomia scolastica, d’intesa con gli enti locali e gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l’integrazione” (Parte I “Il contesto” - paragrafo n°3 “Italia: la scelta dell’educazione interculturale”).

In merito all’educazione interculturale è affermato che essa costituisce l’orizzonte culturale che deve connotare non solo gli specifici itinerari formativi rivolti agli alunni stranieri ma anche l’azione educativa rivolta a tutti gli allievi, articolata secondo percorsi che, essendo orientati a “favorire il confronto, il dialogo, il
reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze”, rinnegano nettamente sia la “logica dell’assimilazione”, sia la “costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse”. Nella seconda parte di questa circolare viene descritta l’accoglienza scolastica degli alunni stranieri in rapporto ad un insieme di aspetti distinti in tre ambiti: amministrativo, comunicativo-relazionale e educativo-didattico. In merito all’area amministrativa il primo contatto dell’alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica si articola in due momenti: “iscrizione” e “documentazione”. In merito al momento dell’iscrizione scolastica è messa in evidenza la necessità di una “chiara ricognizione del pregresso scolastico dell’alunno e la stretta collaborazione della famiglia per la definizione del suo percorso formativo” (Parte II - paragrafo n°1 “Come accogliere gli alunni stranieri nella scuola - voce “Area amministrativa”). In merito al momento della documentazione è messa in luce l’importanza di raccogliere documenti anagrafici, sanitari e scolastici. A riguardo è puntualizzato che, in assenza dei documenti anagrafici e del permesso di soggiorno, la scuola deve iscrivere, in ogni caso, il minore straniero, in quanto la condizione di irregolarità giuridica non può assolutamente compromettere l’esercizio di un diritto riconosciuto dalla legge, come quello del diritto allo studio. E’ illustrato che, altrettanto importanti sono le certificazioni sanitarie che, i dirigenti di scuole pubbliche e private sono tenuti a richiedere per verificare se sono state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie. Nel caso in cui il minore sia privo delle vaccinazioni obbligatoriamente previste, la famiglia può rivolgersi alla ASL di competenza affinchè siano eseguiti i vaccini eventualmente necessari. E’ puntualizzato che l’ingresso a scuola e la regolare frequenza non possono essere affatto precluse dalla mancanza di vaccinazioni. Relativamente alla documentazione necessaria ai fini dell’iscrizione a scuola risultano essere indispensabili anche i documenti scolastici, attestanti gli studi compiuti dall’alunno straniero nel paese d’origine (che, se non redatto in lingua facilmente comprensibile in Italia, può essere tradotto da traduttori competenti asseverati presso il tribunale) o una dichiarazione del genitore dell’alunno, o di chi ne fa le veci, attestante la classe e il tipo di scuola frequentate. In merito all’area comunicativo-relazionale è messa in luce l’importanza sia di “iniziative finalizzate alla costruzione della cultura della convivenza civile, sia l’utilizzo di pratiche didattiche di cooperazione tra gli alunni, sia la realizzazione di progetti di educazione socio-affettiva che motivano gli alunni a riconoscersi e conoscersi anche nell’incontro con l’altro da sé”. In merito alla gestione dell’accoglienza è suggerita l’utilità, già emersa da diverse esperienze, di una commissione di lavoro formata da un ristretto numero di docenti che si occupi della formazione costante del personale. Dal punto di vista della relazione comunicativa è da considerarsi particolarmente importante il dialogo con la famiglia dell’alunno, da curare non solo negli aspetti non verbali della comunicazione, ricorrendo, ove possibile e quando necessario, all’intervento di mediatori culturali o di interpreti per facilitare la reciproca comprensione delle rispettive scelte educative della scuola e della famiglia. In merito all’area educativo-didattica è sottolineata l’utilità per l’istituto di dotarsi, tramite la commissione accoglienza interculturale, di una traccia per lo svolgimento di un preliminare colloquio con le famiglie straniere, a seguito dell’iscrizione, finalizzata
sia ad agevolare la comunicazione di informazioni relative all’organizzazione della scuola e alle modalità di rapporto scuola-famiglia, sia a facilitare la raccolta di dati sulla situazione familiare, sulla storia personale e scolastica dell’alunno e sulle stesse aspirazioni educative della famiglia. Nella comunicazione tra scuola e famiglia straniera ricopre un ruolo di centrale rilievo la figura del mediatore culturale che può contribuire, in larga parte ad annullare le tensioni che possono facilmente insorgere nella comunicazione tra soggetti parlanti lingue diverse. Rispetto al primo colloquio, fissato successivamente all’iscrizione, è specificato che questo risulta essere “fondamentale per un sereno e proficuo ingresso dell’alunno a scuola” e che richiede necessariamente una puntale preparazione che vede coinvolti tutti i soggetti interessati. In merito alla riuscita di una buona integrazione è sottolineato come il pieno inserimento dell’alunno immigrato nella scuola è sia raggiungibile solo permettendo all’alunno di trascorrere tutto il tempo nel gruppo classe, fatta eccezione delle ore di alfabetizzazione a lui dedicate. L’immersione, infatti, in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni, faciliterebbe, così, l’apprendimento del linguaggio sul piano funzionale.

In merito all’apprendimento dell’italiano come seconda lingua è precisato che l’acquisizione di una “buona competenza nell’italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive” costituisce uno dei fattori principali di successo scolastico e di integrazione sociale e, in quanto tale, merita di ricoprire un ruolo centrale nell’azione didattica che deve necessariamente coinvolgere tutti gli insegnanti di classe e dei vari ambiti disciplinari. In tale circolare è osservato che gli alunni stranieri si trovano a fare i conti con due usi diversi della lingua, designati nei seguenti termini: la “lingua per comunicare” indispensabile nella comunicazione quotidiana e la “lingua dello studio” indispensabile per la comprensione dei concetti attraverso la quale è possibile l’apprendimento delle discipline e la riflessione sulla lingua. Pertanto va prevista una fase iniziale durante la quale è doveroso promuovere lo sviluppo della lingua per comunicare avvalendosi di “strumenti e figure di facilitazione linguistica” (come ad esempio testi semplificati o strumenti audiovisivi e multimediali), per poi passare in un secondo tempo ad una fase di sostegno dell’apprendimento della lingua per studiare, la quale spesso costituisce il maggiore ostacolo per l’apprendimento dei diversi saperi disciplinari.

In merito all’insegnamento dell’italiano è puntualizzato:

“Lo studio dell’italiano deve essere inserito nella quotidianità dell’apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l’insegnamento intensivo dell’italiano” (Parte II - paragrafo n°2 “L’insegnamento dell’italiano come seconda lingua”).

In merito ai mediatori linguistici e culturali questo documento ha cercato di definire con maggiore precisione, sulla base delle esperienze consolidate, i compiti specifici assunti da questa importante figura professionale da intendersi come “supporto al ruolo educativo della scuola”. Relativamente al mediatore sono stati individuati
esattamente quattro ambiti di intervento relativi alla sua azione di mediazione svolta nei riguardi dei docenti e delle famiglie immigrate:
- compiti di “accoglienza, tutoraggio e facilitazione” verso gli alunni neoarrivati e le rispettive famiglie;
- compiti di “mediazione” nei confronti degli insegnanti, fornendo loro notizie relative alla scuola dei paesi d’origine e alla storia personale e scolastica del singolo alunno;
- compiti di “interpretariato” e “traduzione” nei confronti delle famiglie (con avvisi e messaggi orali e scritti) e di “assistenza” e “mediazione” durante i colloqui degli insegnanti con i genitori stranieri;
- compiti relativi a “proposte e percorsi didattici di educazione interculturale” articolati in momenti di conoscenza e valorizzazione delle culture e delle lingue d’origine.

In merito al tema della formazione dei docenti, iniziale e in servizio, e della formazione universitaria degli stessi, la presente circolare ha sottolineato la prioritaria necessità di una “continua crescita professionale di tutto il personale della scuola” a fronte del crescente pluralismo culturale. A riguardo è segnalato come un ambito di peculiare rilevanza nella formazione professionale dei docenti riguardi proprio la “didattica dell’italiano come lingua seconda”. In merito alla qualificazione degli insegnanti nell’insegnamento dell’italiano come seconda lingua, è messo in rilievo il bisogno di sperimentare diversi modelli e metodi che possono divenire moto di scambi didattici e in reti di scuole dei “laboratori di ricerca-azione”. Inoltre relativamente alla formazione dei docenti sul tema dell’educazione interculturale, è sottolineato che si rendano necessarie delle connessioni con le opportunità offerte dal territorio, in particolare modo dalle Università.

In merito al tema della valutazione degli alunni stranieri è osservato che la normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non offre specifiche indicazioni in merito. La circolare in questione richiama all’attenzione come, la legge n. 517 del 4 agosto 1977, abbia conferito all’approccio alla valutazione nella scuola, accanto alla preesistente funzione certificativa, una funzione regolativa, tale da permettere, con una certa continuità, un adeguamento delle proposte di formazione alle esigenze degli alunni in vista del miglioramento dei processi e dei risultati di apprendimento. Inoltre la circolare si collega al riferimento legislativo più pertinente a questo tema, ossia l’art. 45 comma 4, del DPR n. 394 del 31 agosto 1999, che non nomina esplicitamente la valutazione ma fa esplicito riferimento, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, a un “necessario adattamento dei programmi di insegnamento” che comporta, di conseguenza, un adattamento della valutazione. Negli ultimi anni molte scuole hanno predisposto scaffali multiculturali all’interno delle biblioteche scolastiche e hanno adottato testi di narrativa per bambini e ragazzi incentrati su tematiche inerenti il pluralismo culturale. Tra gli strumenti dell’editoria specializzata relativi all’intercultura sono annoverati libri in lingua originale, bilingui o plurilingui, i testi facilitati, i dizionari nelle diverse lingue, i video e i cd multimediali sulle diverse lingue e culture. In merito ai materiali didattici è puntualizzato:
“Diventa strategico da parte delle scuole potenziare le biblioteche scolastiche nella dimensione multilingue e pluriculturale, anche in collaborazione con i servizi multiculturali delle biblioteche, con i centri interculturali e di documentazione e con le associazioni di immigrati” (Parte II - paragrafo n°9 “Libri di testo, biblioteche, materiali didattici”).

2.9. “La via italiana per la scuola e l’integrazione degli alunni stranieri” del 2007


La tutela dell’infanzia e dell’adolescenza e dei rispettivi diritti è consistita fondamentalmente nel riconoscimento del diritto all’istruzione scolastica di ogni bambino, come individuo in sé, e delle pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento, i cui obiettivi sono appunto “l’innalzamento del livello di parità” e la “riduzione ei rischi di esclusione”. La scuola italiana ha da subito ha scelto di inserire gli alunni con cittadinanza non italiana nelle normali classi scolastiche, piuttosto che relegarli in classi separate, coerentemente con antecedenti orientamenti della scuola italiana nei confronti di varie forme di diversità (come l’eterogenea provenienza sociale e i diversamente abili). Nell’ambito del modello di una scuola comune sono comunque state previste “pratiche concrete di divisioni in
gruppi, in genere per brevi periodi e per specifici apprendimenti, principalmente legati allo studio della lingua italiana”. In merito alla pedagogia contemporanea è osservato che questa risulta essere prevalentemente orientata alla valorizzazione della “unicità biografica e relazionale dello studente”, puntualizzando come segue:

“Si tratta di un principio valido per tutti gli alunni, particolarmente significativo nel caso dei minori di origine immigrata, in quanto rende centrale l’attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione. Contemporaneamente l’attenzione al carattere relazionale della persona, può evitare le derive di un’impostazione individualistica esasperata e aiutare la scuola a riconoscere il contesto di vita dello studente, la sua biografia familiare e sociale”.

In merito al principio dell’intercultura è specificato che la scelta di un’ottica interculturale significa sostanzialmente “non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienze, genere, livello sociale, storia scolastica)”.

Relativamente all’approccio interculturale è precisato che alla base vi è una concezione dinamica della cultura, che mira ad escludere sia il relativismo assoluto delle culture sia la “folclorizzazione”, atteggiamenti mentali che impediscono a priori le relazioni. E’ precisato, inoltre che la via italiana all’intercultura ha il potere di unire “la capacità di conoscere ed apprezzare le differenze” con la “ricerca della coesione sociale in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni”.

Sulla base delle molteplici pratiche condotte in questi anni e della normativa ad esse associata, nel presente documento, sono individuate dieci principali linee d’azione caratterizzanti il modello di integrazione interculturale della scuola italiana. Esse sono riconducibili a tre macro-aree: “azioni per l’integrazione”, “azioni per l’interazione interculturale” e “attori e le risorse”. La prima area, dalla denominazione “azioni per l’integrazione”, comprende tutte quelle strategie, destinate direttamente agli alunni con cittadinanza non italiana e alle loro famiglie, volte a garantire agli studenti le “risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica”.

La seconda area, dalla denominazione “azioni per l’interazione interculturale”, comprende tutte quelle linee di intervento aventi come destinatari tutti gli attori che operano in ambito educativo, e riguardanti la “gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società, i processi di confronto, le sfide della coesione sociale e le relazioni tra uguali e differenti”. Nella terza sezione, dalla denominazione “gli attori e le risorse” sono contenute le linee di intervento che riguardano l’assetto organizzativo, la collaborazione tra scuola e società, le specificità territoriali. Le linee di azione che fanno parte di questa terza area si fondano sulla consapevolezza che l’integrazione “si costruisce insieme, a scuola e fuori dalla scuola”. Della sfera delle “azioni per l’integrazione” fanno parte le
“pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola”; infatti nella fase del primo inserimento si gettano le basi per un positivo percorso scolastico e pertanto il momento dell’accoglienza e dell’inserimento scolastico risulta essere decisamente “cruciale ai fini del processo d’integrazione” (Le linee di azione - paragrafo n°1 “Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola). Tra i fattori che entrano in gioco nella fase di accoglienza e che meritano la massima attenzione, nel documento in questione, sono indicati quelli di tipo:
- “conoscitivo” (la ricostruzione della storia personale, scolastica e linguistica del minore straniero); - “amministrativo” (sulla base delle osservazioni effettuate dell’alunno neoarrivato e delle indicazioni normative vigenti si procede alla definizione della classe di inserimento ritenuta essere più adeguata);
- “relazionale” (si stabilisce una collaborazione positiva tra tutti i partner educativi, in tal caso la famiglia straniera e la scuola e al tempo stesso nel gruppo-classe si instaura una costruttiva dinamica relazionale tra i pari);
- “pedagogico-didattico” (sulla base della rilevazione dei bisogni linguistici e di apprendimento e delle competenze possedute si procede all’elaborazione di un piano di studio individualizzato);
- “organizzativo” (la predisposizione e l’attivazione da parte della scuola di risorse interne ed esterne alla scuola, e di “dispositivi più efficaci” di risposta ai bisogni linguistici e di apprendimento degli alunni neoarrivati e di aiuto allo studio in orario extrascolastico).
Della sfera delle “azioni per l’integrazione” fa parte anche l’insegnamento e l’apprendimento dell’italiano come seconda lingua, in quanto l’acquisizione della lingua italiana concorre in misura notevole alla riuscita positiva del processo di integrazione, costituendo la premessa basilare per “capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità scolastica e non” (Le linee di azione - paragrafo n°2 “Italiano seconda lingua”).
E’ puntualizzato che l’apprendimento dell’italiano come seconda lingua si articola in due fasi:
- la prima, detta “organizzativa”, che implica l’istituzione di laboratori linguistici, l’adattamento personalizzato del programma, la definizione puntuale dei ruoli dei facilitatori linguistici interni ed esterni alla scuola, l’elaborazione di strumenti e risorse da utilizzare per la diffusione e l’acquisto di materiali di riferimento per i docenti;
- la seconda, detta “glottodidattica”, che riguarda la definizione di un modello di riferimento per gli insegnanti in merito all’italiano per comunicare (ItalBase) e all’italiano per studiare (ItalStudio), la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase e di ItalStudio che rispettino il quadro comune europeo per le lingue, la diffusione di modelli di attività per le proposte operative in classe e in sede di laboratorio di L2, la formazione dei docenti e la loro sensibilizzazione sui problemi relativi alla facilitazione nella comprensione dell’italiano.
Della sfera delle “azioni per l’integrazione” fa parte anche la valorizzazione del plurilinguismo, che concerne:
il “plurilinguismo nella scuola” per il quale si deve ripensare l’offerta generale (non limitata agli immigrati) delle lingue straniere, includendo le lingue parlate dalla collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni”

- il “plurilinguismo individuale” in virtù del quale il “mantenimento della lingua d’origine è un diritto dell’uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull’italiano come seconda lingua e sulle lingue studiate nella scuola” (Le linee di azione - paragrafo n°3 “Valorizzazione del plurilinguismo”).

In quest’importante sfera vi confluisce la relazione con le famiglie straniere che implica tre dimensioni:

- la “scelta consapevole della scuola” in cui inserire i figli fa sì che sia necessario orientare le famiglie nella decisione della scuola che risponde il più possibile alle esigenze, alle attitudini e alle condizioni dei figli, fornendo così loro un bagaglio di informazioni inerenti il sistema formativo e l’insieme di scuole dislocate sul territorio con le relative caratteristiche;

- il “coinvolgimento della famiglia nel momento dell’accoglienza degli alunni” invita la scuola, aperta all’intercultura, a porre nei confronti della famiglia straniera (alle prese con frequenti momenti di crisi nelle relazioni intergenerazionali), in una posizione di ascolto, accoglienza, aiuto nella graduale dinamica di integrazione nel nuovo contesto;

- la “partecipazione attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola” in un’effettiva condivisione del progetto educativo e in una reciproca collaborazione che valorizzi entrambe le specificità educative (Le linee di azione - paragrafo n°4 “Relazione con le famiglie straniere e orientamento”).

Della sfera delle “azioni per l’integrazione” vi fanno parte le relazioni a scuola e nell’extra-scuola, che chiamano in causa una concezione dinamica della cultura che trova espressione nelle relazioni tra l’insegnante e gli alunni e tra gli alunni stessi. A riguardo, la presente circolare, raccomanda una concezione personalista della cultura, la quale valorizza gli individui nella loro irripetibile e unica singolarità, a dispetto di quella culturalista che, invece, si confronta con le culture d’origine, rischiando di assolutizzare l’origine etnica degli alunni. Pertanto è precisato che la relazione interculturale agisce in termini di riconoscimento dell’alunno con la sua storia globale e la sua peculiare identità, evitando ogni genere di “fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento”. Partendo dalla constatazione di fatto per la quale la scuola si pone come luogo per eccellenza di mediazione tra le culture e di socializzazione e di relazione comunicativa tra interlocutori, è affermato:

“La classe interculturale si presenta, in sintesi, come luogo di scambio con l’esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell’insegnante sarà quello di favorire l’ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine (…). Si tratta di fare della classe un luogo di comunicazione e di cooperazione. In questo senso, sono da sviluppare le strategie di apprendimento cooperativo che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di tutti ai processi di
costruzione delle conoscenze” (Le linee di azione - paragrafo n°5 “Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico”).

Della sfera delle “azioni per l’integrazione” vi fanno parte gli interventi mirati sulle discriminazioni e i pregiudizi, problemi che la scuola non può tacere né sottovalutare. L’educazione antirazzista, pur non coincidendo interamente con l’intercultura, è identificabile come uno degli obiettivi che appartengono alla sfera dell’educazione interculturale. In quest’ambito d’intervento vi sono comprese quelle strategie, tramite le quali si costruisce l’alterità, che devono necessariamente mirare a contrastare specifiche forme di razzismo quali: “antisemitismo”, l’islamofobia e antiziganismo” (ostilità contro i Rom e i Sinti). E’ specificato, in merito a queste tipologie di razzismo, che la costruzione dell’alterità si articolì nei termini di “nemico” e di una “visione essenzializzata e stereotipata di esso”. In merito alla relazione tra l’educazione interculturale e quella antirazzista è specificato che la prima può arricchire in senso globale le proposte operative contro il razzismo, elaborando strategie di relazioni e curricoli che prevedano azioni contro il pregiudizio, come ben esplicitato dal seguente enunciato:

“L’educazione interculturale deve comprendere la dimensione dell’antirazzismo, altrimenti si avrebbero istanze pedagogiche ‘ingenue’, prive di contatto con la realtà delle problematiche della discriminazione; dove ci si limitasse all’antirazzismo, invece, si rischierebbe di limitarsi ad affrontare la dimensione socio-politica del pensiero prevenuto, ignorandone le implicazioni più ampie. Si parlerà, quindi, di educazione interculturale che affronta tra i suoi compiti l’elaborazione di strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all’interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse” (Le linee di azione - paragrafo n°6 “Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi”).

Inoltre la presente circolare osserva che l’educazione interculturale ha preso anche la forma di “educazione alla diversità” che tende a svilupparsi lungo due dimensioni complementari:
- una prima dimensione volta ad ampliare il campo cognitivo e a promuovere la capacità di decentramento, con il proposito di mostrare la varietà dei punti di vista rispetto ai quali osservare una data situazione. Attraverso la “relativizzazione di criteri e concetti” è possibile giungere alla condivisione di criteri di lettura della realtà e alla promozione di “atteggiamenti di apertura e sensibilità verso la diversità”;
- una seconda dimensione che implica il “piano affettivo e relazionale, attraverso il contatto, la suddivisione, la condivisione di esperienze, il lavoro per scopi comuni, la cooperazione”, in quanto agire sul piano cognitivo non è sufficiente a radicarle opinioni pregiudiziali che gerarchizzano le differenze. Si ribadisce che la scelta delle strategie deve essere orientata in direzione della “convergenza” ossia mirando alla “ricerca dell’inclusione ci ciò che unisce”.

Della sfera delle “azioni per l’integrazione” vi fanno parte le prospettive interculturali dei saperi e delle competenze, che sono stati introdotti nel mondo della
scuola secondo una visione trasversale e interdisciplinare in funzione di una maggiore focalizzazione dell’attenzione sugli aspetti cognitivi e relazionali piuttosto che sui contenuti. Si raccomanda di evitare “l’oggettivazione delle culture, l’essenzialismo, la loro de contextualizzazione, il rischio di folklorizzazione e di esotismo”.

In merito all’educazione interculturale è specificato che questa deve essere declinata in “un’educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e si dia come obiettivi l’apertura, l’uguaglianza e la coesione sociale” (Le linee di azione - paragrafo n°7 “Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze”).

L’intercultura, nella presente circolare, non è individuabile come una disciplina specifica né tantomeno come una disciplina aggiuntiva ma come una “prospettiva attraverso cui guardare tutto il sapere scolastico”; ne consegue il necessario ripensamento della prospettiva interculturale all’interno dei curricoli, tenendo presente il duplice obiettivo di “apertura alle differenze” e di “uguaglianza tra gli alunni e la coesione sociale”.

La ridefinizione dei saperi e delle competenze, secondo una prospettiva autenticamente interdisciplinare, deve avvalersi dell’arricchimento dell’integrazione con altre fonti e diversi modelli culturali. Il presente documento fa presente che la l’autonomia scolastica e le diverse politiche e gli investimenti locali in materia di integrazione scolastica degli alunni stranieri in questi ultimi anni hanno messo in luce il rischio di una specie di “localizzazione dei diritti”. In alcune zone del paese l’assunzione responsabile della piena consapevolezza del significato di educare e istruire in una comunità sociale più complessa è stata accompagnata dall’attivazione di risorse e mirati dispositivi mentre in altri casi, invece, si offrono risposte di tipo emergenziale e di scarsa qualità ai bisogni della popolazione straniera presente nella scuola. In merito alla risposta positiva e alle possibili collaborazioni tra la scuola e il territorio questa circolare ha segnalato tre importanti necessità. La prima evidenzia l’importanza ineluttabile di “portare a sistema e di diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate in termini di: modalità di collaborazione interistituzionale (protocolli tra enti locali e scuole, vademecum operativi); azioni realizzate; integrazione delle risorse; elaborazione e diffusione di materiali e strumenti; coinvolgimento delle associazioni, delle comunità immigrate, delle famiglie stranieri; coinvolgimento dei mediatori culturali, formazione degli operatori e dei docenti” (paragrafo n°8 - “L’autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio”).

La seconda necessità rilevata mette in risalto, in riferimento ad alcune zone e città, l’importanza di una congiunta collaborazione delle istituzioni scolastiche e del territorio per prevenire e gestire situazioni di concentrazione della presenza straniera in una determinata scuola o plesso. La terza necessità sottolinea il fatto che l’integrazione scolastica, pur essendo una componente essenziale del complessivo processo di integrazione sociale, ne costituisce una “parte importante ma non esaustiva” ; si rende pertanto indispensabile una stretta e sinergica collaborazione tra la scuola e il territorio per favorire il processo di inclusione sociale dei minori stranieri nelle città e nelle comunità. Inoltre questo documento ha condotto una
riflessione sulla funzione della dirigenza scolastica, puntualizzando: “Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale presenta, in genere, una leadership riconosciuta e autorevole, capace di promuovere un ethos basato sull’apertura e sul riconoscimento reciproco e un’assoluta assunzione collettiva di responsabilità rispetto ai temi dell’integrazione, dell’educazione interculturale, delle nuove prospettive della cittadinanza” (paragrafo n°9 - “Il ruolo dei dirigenti scolastici”). Infine il presente documento invita a una rinnovata visione della formazione degli insegnanti finalizzata ad una “costruzione di tipo riflessivo” della personalità dei docenti, per renderli capaci di apertura alle diversità ed interpretazione del bagaglio culturale degli alunni/studenti nei loro aspetti singolari e soggettivi” (paragrafo n°10 “Il ruolo dei docenti e del personale non docente”).

Tali competenze degli insegnanti ci invitano inevitabilmente a ripensare una innovazione del ruolo insegnante nel suo complesso, mettendo in evidenza una formazione, non più prevalentemente informativo-culturale ed estetica, ma una formazione critica in una “prospettiva di tipo esperienziale””. In merito al ruolo docente, inteso in questi termini, è specificato che gli insegnanti non devono essere formati a rispondere a bisogni “speciali”, bensì, al contrario, a leggere il contesto scolastico all’insegna della differenza. In merito alla formazione iniziale è raccomandata la promozione di insegnamenti di Pedagogia Interculturale nelle facoltà universitarie, soprattutto nei corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria e nelle Scuole di Specializzazione per l’insegnamento, allo scopo di incrementare nei futuri insegnanti la conoscenza di problematiche culturali, antropologiche, pedagogiche, sociali, e psicologiche relative alle tematiche interculturali. Nella scuola interculturale risulta essere altrettanto importante la formazione del personale tecnico-amministrativo, secondo modalità di “approfondimento di tipo autoriflessivo (attitudini personali nei confronti della diversità, riconsiderazione critica delle esperienze pregresse, confronti di pratiche) ed esperienziale (valorizzazione delle sensibilità sviluppate nei confronti delle diversità, vigilanza nei momenti comuni della scuola, gestione operativa dell’accoglienza)” (paragrafo n°10 - “Il ruolo dei docenti e del personale non docente”).

2.10. Mozione “Cota” del 2008

Rimasta fuori dal decreto legge “Gelmini” n. 137 del 2008, la norma in materia di “accesso degli studenti stranieri alla scuola dell’obbligo” è stata approvata dalla Camera sotto forma di mozione lo scorso 14 ottobre 2008. Nota come “mozione Cota”, dal nome del deputato della Lega primo firmatario, la proposta è stata sottoscritta dai componenti della commissione Cultura di Lega, Pdl e Mpa nel corso del dibattito sulla conversione in legge del decreto “Gelmini” ma non è stata accolta nel maxiemendamento del Governo. Il testo è composto da una lunga premessa di tono sociologico che giustifica le misure concrete assunte. Nella premessa si parla dell’alto numero di “studenti stranieri” “con cittadinanza non italiana” presenti nelle nostre scuole, con “diverso grado di alfabetizzazione linguistica”; si mette in rilievo che tali studenti non sono distribuiti in modo omogeneo sul territorio nazionale, ma si
concentrano soprattutto al Centro Nord, in particolare nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Inoltre si afferma che questi studenti provengono da 191 paesi diversi e che quindi spesso nelle classi si trovano studenti di provenienza differente. Partendo da questi dati, si puntualeizza poi che la presenza massiccia nelle classi comuni di studenti con difficoltà linguistiche costituisce un problema sia per gli studenti italiani che “assistono a una penalizzante riduzione dell’offerta didattica a causa dei rallentamenti degli insegnanti dovuti alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti stranieri”, sia per gli studenti stranieri stessi, che hanno percentuali di insuccesso scolastico più elevate della media italiana e a favore dei quali sarebbe vantaggiosa sostenere una politica di “discriminazione transitoria positiva” (corrispondente alla frequenza di classi separate di alfabetizzazione), riducendo così i rischi di esclusione. Il testo originario della Mozione Cota parlava di “classi ponte” poi classificate come classi di inserimento, la cui istituzione è prevista per alunni extracomunitari. Questo provvedimento è stato motivato sulla base della constatazione che in classi ordinarie gli studenti immigrati non apprendono e impediscono di apprendere agli studenti italiani. La mozione coglie un problema reale: quello del necessario apprendimento da parte degli alunni immigrati, dell’italiano ai fini personali, sia scolastici, sia sociali e di cittadinanza. La mozione riflette sul fatto che i dati forniti dal ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca indicano una maggiore incidenza delle ripetenze e della dispersione scolastica soprattutto sui ragazzi stranieri. Tra i fattori che concorrono al successo o all’insuccesso scolastico di tutti gli studenti vi sono indicati la “dimensione della scuola, la quantità di stranieri rispetto alla popolazione scolastica e la quantità di cittadinanze”. Dai dati ministeriali si evidenzia, infatti, per i diversi ordini di scuola, una percentuale di maggiori risultati degli alunni stranieri proprio quando quest’ultimi risultano essere numericamente ridotti.

Oltre alla consistenza numerica delle presenze straniere nella scuola, anche la presenza di molte diverse cittadinanze, pur non coincidendo necessariamente con esiti negativi degli alunni stranieri, costituisce un “fattore condizionante del complesso sistema educativo e formativo che influenza l’intera classe”. Bisogna sempre tenere conto che gli esiti scolastici finali degli alunni con cittadinanza non italiana dipendono in larga parte dal “livello di conoscenza della lingua italiana”, dalla “dimensione temporale di scolarizzazione nel nostro paese” e dalle “misure di accompagnamento per la loro integrazione all’interno e all’esterno dell’ambito scolastico”.

Le misure adottate a sostegno dell’integrazione degli alunni stranieri risultano essere determinate sia “dal numero degli studenti stranieri”, sia “dalle diverse nazionalità presenti nella stessa classe o scuola” e “dalle conseguenti differenti situazioni culturali e sociali che generano molteplici esigenze cui dare risposta”. La mozione, sulla base di una revisione del sistema di accesso degli studenti stranieri alla scuola di ogni ordine e grado, impegna il Governo a regolare le iscrizioni degli alunni stranieri previo il “superamento di test e specifiche prove di valutazione”. Ne consegue l’istituzione di classi di inserimento che “consentano agli studenti stranieri che non superano le prove e i test di frequentare corsi di apprendimento della lingua italiana”
che risultano essere propedeutici all’ingresso permanente degli studenti stranieri nelle classi ordinarie.
La mozione stabilisce, inoltre, di non permettere, in ogni caso, ingressi nelle classi ordinarie oltre il 31 dicembre di ogni anno al fine di un “razionale ed agevole inserimento degli alunni stranieri nelle nostre scuole e a prevedere, altresì, una distribuzione degli stessi proporzionata al numero complessivo degli alunni per classe, per favorirne la piena integrazione e scongiurare il rischio della formazione di classi di soli alunni stranieri”. Successivamente, nel mese di marzo 2009, il ministro dell’Istruzione Gelmini, in merito alla distribuzione dei bambini e dei ragazzi stranieri, ha anticipato la proposta di stabilire, in merito all’assegnazione degli allievi stranieri nelle classi, un “tetto” massimo che non rappresenti più del 30% del totale degli alunni per ogni classe.
All’interno delle suddette classi di inserimento è prevista l’attuazione di “percorsi monodisciplinari e interdisciplinari” con l’elaborazione di un curricolo formativo che dia ampio spazio ai “progetti interculturali” nonché alla “educazione alla legalità e alla cittadinanza” incentrate sui seguenti filoni tematici:
“a) comprensione dei diritti e doveri (rispetto per gli altri, tolleranza, lealtà, rispetto della legge del paese accogliente);
b) sostegno alla vita democratica;
c) interdipendenza mondiale;
d) rispetto di tradizioni territoriali e regionale del Paese accogliente, senza etnocentrismi;
e) rispetto per la diversità morale e cultura religiosa del Paese accogliente”.
APPENDICE
QUESTIONARIO SULL’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI IMMIGRATI
Dipartimento di Scienze dell’Educazione

**ISTRUZIONI**
Questo questionario è stato preparato da un gruppo di ricercatori dell’Università “Roma Tre”. Il questionario mira a conoscere il grado di adattamento sociale e di integrazione scolastica degli alunni stranieri nella scuola italiana.

Il questionario è **strettamente confidenziale**. Le vostre risposte non saranno mai conosciute da nessuno, al di fuori dei ricercatori dell’Università. Potete quindi rispondere liberamente alle domande.
La vostra collaborazione è molto preziosa ai fini della crescita e dell’arricchimento della ricerca psico-pedagogica in ambito universitario.
Se vi sbagliate potete cambiare la vostra risposta cancellandola o barrandola.

VI RINGRAZIAMO MOLTO PER LA VOSTRA COLLABORAZIONE
QUESTIONARIO SULL’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

Nome e cognome dell’alunno/a: .................................................................
Scuola: ........................................................................................................
Classe: ........................................................................................................
Nazionalità: ..............................................................................................

1. L’alunno/a è:
   □ anticipatario
   □ ripetente di un anno
   □ ripetente di due o più anni
   □ altro (specificare) ...........................................................

2. Nell’anno scolastico precedente l’alunno/a ha frequentato  □
   □ la stessa scuola
   □ altra scuola italiana
   □ altro (specificare) ...........................................................

3. L’alunno/a frequenta la scuola:
   □ regolarmente
   □ con ripetute assenze
   □ saltuariamente con periodi lunghi di assenza

4. L’alunno/a ha usufruito/usufruisce di interventi di mediazione e facilitazione linguistica a scuola:
   □ no
   □ sì
   Di che tipo? ........................................................................................
   In quale anno scolastico? .................................................................
   Per quale durata? ...............................................................................

167
1. Conoscenza linguistica

5. Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale dell’alunno/a è:
   □ insufficiente
   □ sufficiente
   □ buono
   □ ottimo

6. Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana scritta dell’alunno/a è:
   □ insufficiente
   □ sufficiente
   □ buono
   □ ottimo

7. Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale dell’alunno incide sul suo apprendimento scolastico:
   □ molto
   □ abbastanza
   □ poco
   □ per niente

8. Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana scritta posseduto dall’alunno incide sul suo apprendimento scolastico:
   □ molto
   □ abbastanza
   □ poco
   □ per niente

9. L’alunno/a conosce un’altra lingua oltre all’italiano?
   □ no
   □ si
   □ altro (specificare) ………………………………………………………………………..
2. Riferimenti alle proprie e ad altre culture

10. L’alunno/a usa la propria lingua d’origine a scuola:
   □ si spontaneamente solo con i compagni
   □ si spontaneamente solo con l’insegnante
   □ solo se gli/le viene richiesto
   □ no mai anche se gli/le viene richiesto

11. L’alunno/a si riferisce al proprio paese d’origine (usì, costumi, tradizioni ecc.)?
   □ si ne parla in classe spontaneamente
   □ si ne parla in classe ma solo su sollecitazione dell’insegnante
   □ no

   Con quale frequenza?
   □ sempre   □ spesso   □ qualchevolta   □ raramente   □ mai

12. L’alunno/a partecipa a discussioni proposte dall’insegnante sulle usanze e sugli eventi significativi di diverse culture?
   □ sempre   □ spesso   □ qualchevolta   □ raramente   □ mai

3. L’atteggiamento dell’alunno/a verso la scuola

13. L’alunno/a arriva sereno/a a scuola:
   □ sempre   □ spesso   □ qualchevolta   □ raramente   □ mai

14. L’alunno/a mostra interesse per l’attività scolastica:
   □ solo se l’attività risponde alle sue preferenze e inclinazioni
   □ molto raramente e in modo incostante
   □ solo se motivato dall’insegnante
   □ altro (specificare) ……………………………………………………………………. 
15. L’alunno/a si impegna nelle attività scolastiche:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

16. L’alunno/a è motivato/a ad apprendere:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

17. L’alunno/a ascolta e accetta i suggerimenti dell’insegnante:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

18. L’alunno/a alterna momenti di fiducia in se stesso ad altri di scoraggiamento:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

4. Comportamento sociale dell’alunno a scuola

19. L’alunno/a predilige interagire:

☐ con gli adulti
☐ con un solo compagno
☐ in piccoli gruppi di bambini
☐ in grandi gruppi di bambini
☐ indistintamente con bambini e adulti

20. Nei momenti di intervallo e della ricreazione l’alunno/a sta da solo:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

21. Nei momenti di intervallo e della ricreazione l’alunno/a chiacchiera con i compagni:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai
22. Nei momenti di intervallo e della ricreazione l’alunno/a gioca con i compagni
☐ di sua iniziativa
☐ solo se da loro cercato e chiamato
☐ alcune volte si fa avanti in un gioco mentre altre volte aspetta di essere interpellato e coinvolto

Con quale frequenza?
☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

23. Nei momenti di lavoro individuale l’alunno/a chiede aiuto all’insegnante:

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

24. Nei momenti di lavoro individuale l’alunno/a chiede aiuto ai compagni:

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

25. Durante le attività di gruppo l’alunno/a partecipa attivamente collaborando con i compagni:

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

26. Durante le attività di gruppo l’alunno/a segue con attenzione in silenzio:

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

5. Atteggiamento del gruppo nei confronti dell’alunno/a

27. I compagni lo/la cercano e interpellano per giocare:

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai

28. Quando l’alunno/a cerca di giocare con i compagni, loro lo accettano:

☐ sempre ☐ spesso ☐ qualche volta ☐ raramente ☐ mai
29. Quando l’alunno/a chiede aiuto ai compagni, loro lo aiutano?

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

6. La relazione tra la scuola e i genitori dell’alunno/a

30. I genitori dell’alunno/a mantengono un costante rapporto con il corpo docente:

☐ no

☐ si

☐ Che tipo di rapporto? …………………………………………………………………………………

31. I genitori dell’alunno/a sono presenti ai colloqui:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai

32. I genitori dell’alunno/a partecipano alle attività scolastiche:

☐ sempre  ☐ spesso  ☐ qualche volta  ☐ raramente  ☐ mai
SECONDA PARTE
CAPITOLO V
LA RICERCA

Introduzione
I bambini e i giovani di origine immigrata ormai residenti con le rispettive famiglie nel nostro paese sono circa 400.000 e secondo le previsioni degli studiosi i fenomeni migratori supereranno, quanto prima, il milione entro il 2015 (Leonini et al., 2005). Negli ultimi anni la presenza di differenti gruppi etnici in Italia ha posto problemi nuovi e suscitato un notevole interesse da parte di numerosi ricercatori. A livello nazionale le problematiche relative ai minori e agli adulti immigrati sono dunque state oggetto di studio sperimentale solo in tempi recenti, diversamente da paesi di più antica tradizione migratoria (come ad esempio la Francia, la Gran Bretagna e gli Stati Uniti), in cui il dibattito sulla situazione dei bambini e dei giovani immigrati ha affrontato a lungo le questioni relative alle politiche d’integrazione sociale dei migranti e alla capacità della società ospitante di accogliere e integrare positivamente individui di differenti background culturali. Il dibattito sociologico e pedagogico internazionale, oltre a trattare i temi connessi all’integrazione/assimilazione, si è anche concentrato sui temi relativi all’identità culturale e al riconoscimento dell’identità multipla di coloro che vivono in forma diretta o indiretta l’esperienza migratoria. In questi ambiti di riflessione sono state condotte ricerche empiriche con l’obiettivo di analizzare il processo di formazione dell’identità personale e etnica dei soggetti immigrati in età evolutiva - in particolare nel periodo adolescenziale - mettendo in luce la loro capacità di tenere insieme e conciliare nel vissuto quotidiano riferimenti culturali diversi.

Un vasto settore della letteratura sull’identità etnica dei bambini immigrati ha analizzato questo costrutto teorico multidimensionale e i correlati psico-sociali quali l’autostima e i comportamenti sociali esigiti da questi bambini. Dagli studi effettuati è emerso che l’identità etnica e gli atteggiamenti verso la propria etnicità costituiscono un punto centrale nelle funzioni psicologiche dei membri di gruppi etnici minoritari scarsamente rappresentati nelle società accoglienti sul piano politico ed economico, se non persino oggetto di discriminazioni e aggressioni. La maggior parte dei lavori empirici si è focalizzata su bambini piccoli incentrandosi sulla mancata identificazione etnica dei bambini delle minoranze con il proprio gruppo etnico di appartenenza (Davey e Mullin 1980; Boulton e Smith 1992) e sulla tendenza a privilegiare l’identificazione con il gruppo dominante (Boulton e Smith 1992). Altri studi indicano una significativa preferenza per la propria etnia nei bambini sia di etnia maggioritaria, sia di etnia minoritaria (Howes e Hu, 1990).

Il focus dell’attenzione si è anche incentrato sui fattori ambientali caratterizzanti le famiglie immigrate che influiscono profondamente sullo stato di salute mentale e sul benessere psicologico dei bambini immigrati quali lo status socio-economico, il livello di istruzione della famiglia e le pratiche educative adottate nelle varie culture,

In questa ampia cornice teorica si colloca il lavoro di ricerca qui presentato il quale si propone di porre al centro dell’analisi i livelli di adattamento psico-sociale, i processi di identità etnica e il grado di integrazione sociale e scolastica dei bambini immigrati. La decisione di circoscrivere l’indagine ai bambini d’origine immigrata di età scolare e di non coinvolgere nell’indagine bambini immigrati più grandi trae origine dal desiderio di studiare gli esiti di adattamento psicologico e sociale di bambini immigrati in età scolare inseriti nei processi di istruzione e socializzazione comuni a quelli dei loro coetanei italiani per cercare di comprendere l’importanza della variabile “origine immigrata” nei processi adattivi e identitari dei minori immigrati di seconda generazione. Uno degli interrogativi principali è stato pertanto quello di capire se, ed eventualmente, in quale tipologia di composizione etnica dei gruppi-classe (a prevalenza di immigrati o a prevalenza di italiani), i bambini immigrati si differenziano dai compagni italiani in merito alle capacità di adattamento sociale, al grado di accettazione sociale da parte dei pari, alle relazioni interpersonali, ai legami amicali, agli stereotipi e ai pregiudizi verso bambini di altre etnie. Formulando
l’interrogativo in altro modo si è tentato di chiarire quanto influisca l’origine immigrata sull’adattamento psico-sociale di tali bambini, per analizzare, nello specifico, i livelli di adattamento sociale, l’autostima interpersonale, le relazioni interpersonali e amicali, il grado di accettazione sociale tra i compagni di scuola. La scelta di accostarsi allo studio delle dinamiche adattive e identitarie del bambino immigrato di seconda generazione in età scolare è stata pertanto motivata dalle seguenti osservazioni:
- i bambini figli di immigrati nati in Italia costituiscono nelle scuole dell’infanzia e in quelle primarie della città di Roma una massiccia presenza in forte e continuo aumento;
- l’autostima personale e le relazioni interpersonali, in quanto indici dello sviluppo dell’identità personale, rappresentano le dimensione centrali di un buon adattamento psico-sociale e dell’integrazione socio-scolastica;
- la formazione dell’identità nei bambini immigrati di seconda generazione frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria non è stata approfondita in modo particolare a differenza della prima generazione di bambini immigrati, e soprattutto in riferimento all’età preadolescenziale e adolescenziale, fase evolutiva, in cui, l’identità etnica, culturale e sociale giungono a una strutturazione sempre più differenziata e complessa;
- le rilevanti implicazioni del fenomeno migratorio sul piano sociale, istituzionale ed educativo, che sollecitano ad analisi puntuali al fine di progettare, a livello di curriculo scolastico, e in collaborazione con il team docente, interventi didattico-operativi volti a prevenire e contrastare atteggiamenti pregiudiziali improntati all’intolleranza e all’ostilità fin dall’età prescolare e scolare.

1. Obiettivi
Nella presente indagine sono stati studiati nelle stesse condizioni e con le stesse tecniche due gruppi di bambini, italiani e immigrati di seconda generazione, nati in Italia e aventi la stessa età.
La ricerca si è prefissata i seguenti obiettivi:
1. rilevare il livello di adattamento psico-sociale dei bambini immigrati di seconda generazione dei bambini italiani di età scolare, anche in riferimento alla composizione etnica dei gruppi-classe in cui sono inseriti;
2. analizzare l’identità etnica dei bambini immigrati di seconda generazione e dei bambini italiani di età scolare rispetto alle preferenze e agli atteggiamenti etnici e verificare la relazione di tale identità con l’adattamento psico-sociale di entrambi i due gruppi di bambini, anche in riferimento alla composizione etnica dei gruppi-classe in cui sono inseriti;
3. rilevare il grado di integrazione scolastica dei bambini immigrati di seconda generazione di età scolare rispetto ad alcuni indicatori (quali la conoscenza linguistica, i riferimenti alla propria e ad altre culture, l’atteggiamento verso la scuola, il comportamento sociale, l’atteggiamento del gruppo-classe verso il
compagno immigrato e la relazione tra la scuola e i genitori dell’alluno immigrato), anche in rapporto alla composizione etnica dei gruppi-classe d’inserimento. Per tutti gli obiettivi sono stati coinvolti bambini immigrati di seconda generazione e italiani di 9 anni, appartenenti a classi scolastiche che, rispetto alla proporzione di gruppi etnici di maggioranza e di minoranza, si differenziano in:
- classi composte prevalentemente da bambini immigrati;
- classi composte prevalentemente da bambini italiani.
Per quanto riguarda il primo obiettivo sono stati presi in considerazione vari aspetti dell’adattamento sociale: la presenza di comportamenti sociali disadattati (aggressività fisica/verbale e instabilità emotiva), la qualità delle relazioni sociali, l’autostima e le relazioni amicali dei bambini. In riferimento a questo primo obiettivo d’indagine sono stati somministrati a tutti i bambini partecipanti alla ricerca i seguenti strumenti:
- le scale della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992) CP, AFV e IE, nella versione autovalutativa, per misurare rispettivamente il livello di prosocialità, aggressività fisica/verbale e di instabilità emotiva di ogni bambino;
- il test di valutazione multidimensionale delle relazioni il TRI (Bracken, 1992, trad.it 1993) per misurare la qualità delle relazioni interpersonali dei bambini nel contesto familiare con i genitori, nel contesto scolastico con gli insegnanti e nel contesto socio-relazionale con i coetanei;
- il test sociometrico (Moreno, 1953; Reffieuna, 2003) per rilevare il grado di accettazione sociale di tutti i bambini nei rispettivi gruppi-classe;
- il questionario sulle amicizie interetniche (Hallinan, 1982) per rilevare le relazioni amicali instaurate dai bambini all’interno dei gruppi-classe.
Per quanto riguarda il primo obiettivo d’indagine sono stati somministrati agli insegnanti delle classi partecipanti alla ricerca i seguenti strumenti:
- le scale della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992) CP, AFV e IE, nella versione eterovalutativa, per misurare rispettivamente il livello di prosocialità, aggressività fisica/verbale e di instabilità emotiva di ogni bambino;
In riferimento al secondo obiettivo sono state somministrate a tutti i bambini partecipanti alla ricerca una serie di prove, (Boulton & Smith, 1992; Lo Coco, Pace & Zappulla, 2000) volte ad indagare l’identità etnica nei suoi aspetti costitutivi, corrispondenti a:
- Identificazione etnica;
- Preferenza di essere;
- Preferenze etniche;
- Atteggiamenti etnici.
In riferimento al terzo obiettivo è stata somministrato alle insegnanti un questionario strutturato (appositamente messo a punto dalla ricercatrice) per rilevare il grado di
integrazione scolastica degli alunni immigrati presenti all’interno delle proprie classi.

2. Metodo

2.1 Partecipanti

Il passaggio dagli obiettivi conoscitivi alla rilevazione empirica ha imposto un’attenta riflessione relativamente ai bambini che sarebbero stati protagonisti dell’indagine. L’indagine è stata condotta in due quartieri della città di Roma:
- il “Prenestino” interessato da una massiccia presenza di famiglie immigrate residenti e di alunni di origine immigrata iscritti alla scuola primaria statale di zona;
- il “Portuense - Magliana”, interessato, invece, da una più modesta presenza di famiglie immigrate residenti e di alunni di origine immigrata iscritti alla scuola primaria statale di zona.

I partecipanti alla ricerca, distinti in bambini immigrati e italiani, provengono, quindi, da due scuole elementari statali della città. Gli istituti coinvolti nell’indagine sono stati volutamente selezionati in base alla concentrazione di iscritti immigrati frequentanti la scuola primaria:
- il 144° Circolo Didattico “Pirandello”, ubicato nella zona Magliana, facente parte del XV Municipio, con il 5,8% di alunni immigrati iscritti alla scuola primaria (Dossier Statistico Immigrazione, Caritas/Migrantes, 2008);
- il 4° Circolo Didattico “Pisacane”, ubicato nella zona Tor Pignattara, facente parte del VII Municipio, con il 19,2% di alunni immigrati iscritti alla scuola primaria (Dossier Statistico Immigrazione, Caritas/Migrantes, 2008).

Alla ricerca hanno dunque partecipato 118 bambini (età media in mesi 113,09; d.s. 4.17), frequentanti la quarta classe di scuola primaria - per un totale di sei classi quarte - e provenienti da un ceto sociale medio-basso (lo status socio-economico dei genitori di tutti i bambini è stato definito tenendo conto della nomenclatura e della classificazione delle unità professionali messa a punto dall’Istat nel 2006). I padri immigrati, in particolare bengalesi, risultano essere maggiormente occupati in professioni qualificate attinenti la ristorazione in qualità di cuochi, pizzaioli e baristi, o relative sia la vendita di prodotti alimentari in qualità di fruttivendoli sia la lavorazione alimentare in qualità di pasticceri, panettieri, macellai. Inoltre i padri immigrati esercitano, in larga parte, professioni non qualificate nelle attività commerciali e nei servizi, in qualità di venditori ambulanti di ortofrutti, di abbigliamento e di suppelpellitili di vario genere.

I padri italiani risultano essere occupati, principalmente, in professioni tecnicospecializzate, in qualità di elettricisti, idraulici, meccanici, carrozzieri o in professioni attinenti la manutenzione e ristrutturazione edili in qualità di carpentieri, e in misura alquanto ridotta, in professioni intellettuali di elevata specializzazione in qualità di ingegneri, avvocati, commercialisti e professori. In misura minore i padri italiani sono impiegati in professioni impiegate in qualità di impiegati di ufficio, in professioni non qualificate in qualità di operatori logistici ecologici e magazzinieri, o in professioni relative alla conduzione di mezzi di trasporto, in qualità di autisti di mezzi pubblici Atac o di mezzi privati come i taxi.
Le madri immigrate risultano essere in larga parte casalinghe o impegnate in professioni non qualificate, addetti alle pulizie domestiche in qualità di golf, mentre le madri italiane risultano essere anch’esse, in buona parte, casalinghe e impegnate in professioni qualificate nelle attività personali in qualità di parrucchiere ed estetiste, e in misura più ridotta in professioni tecniche in qualità di infermiere. 
Sulla base delle suddette tipologie di unità professionali rilevate sono stati individuati 4 livelli di status socio-economico, desunti dal tipo di professione svolta dai genitori dei bambini; si è tenuto conto del titolo di studio necessario per il conseguimento di ogni singola attività lavorativa (cfr. tab. 1).

**Tab. 1 - Distribuzione dei partecipanti per status socio-economico e nazionalità d’origine**

<table>
<thead>
<tr>
<th>STATUS SOCIOMETRICO</th>
<th>Nº</th>
<th>BASSO</th>
<th>MEDIO-BASSO</th>
<th>MEDIO-ALTO</th>
<th>ALTO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>64</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>94%</td>
<td>6%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>9</td>
<td>21</td>
<td>13</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>19%</td>
<td>46%</td>
<td>28%</td>
<td>7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>114</td>
<td>73</td>
<td>25</td>
<td>13</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>64%</td>
<td>22%</td>
<td>11%</td>
<td>3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Si è osservato che i bambini immigrati di basso status socioeconomico sono più numerosi rispetto ai bambini italiani di basso status socio-economico (Chi² = 2,37; g.d.l. = 3; p < 0.001). I bambini immigrati presentano in larga parte uno status socio-economico basso e medio-basso mentre i bambini italiani presentano in misura maggiore uno status socio-economico familiare medio-alto e alto.
I bambini immigrati che hanno partecipato alla ricerca sono stati, dunque, selezionati secondo i seguenti criteri:
- essere coetanei;
- essere nati in Italia;
- avere entrambi i genitori immigrati della stessa etnia ed entrambi nati nel loro paese d’origine.
Sono stati così messi a confronto due gruppi di bambini aventi 9 anni:
- uno composto da bambini immigrati di seconda generazione (nati in Italia);
- un’altro composto da bambini italiani.
Nell’analisi dei dati raccolti sono stati però esclusi 4 bambini in quanto figli di coppia mista, ossia aventi un genitore italiano e un genitore immigrato. Di conseguenza le varie analisi di statistica descrittiva condotte hanno riguardato soltanto i 114 bambini del campione complessivo, suddivisi in 68 bambini immigrati e 46 bambini italiani.
Il campione risulta, dunque, estremamente eterogeneo rispetto alle diverse nazionalità d’origine dei suoi componenti (cfr. tab.2).
Rispetto alla nazionalità d’origine (relativa all’origine culturale dei rispettivi genitori) i 68 bambini immigrati partecipanti all’indagine risultano essere ripartiti nelle scuole coinvolte come segue:
- 57 bambini immigrati del circolo didattico “Pisacane” corrispondenti all’84% del campione complessivo di bambini immigrati preso in esame;
- 11 bambini immigrati del circolo didattico “Pirandello” corrispondenti al 16% del campione complessivo di bambini immigrati preso in esame;

Rispetto alla nazionalità d’origine (relativa all’origine culturale dei rispettivi genitori) i 46 bambini italiani partecipanti all’indagine risultano essere ripartiti nelle scuole coinvolte come segue:
- 22 bambini italiani del circolo didattico “Pisacane” corrispondenti al 48% del campione complessivo di bambini italiani preso in esame.
- 24 bambini italiani del Circolo Didattico “Pirandello” corrispondenti al 52% del campione complessivo di bambini italiani preso in esame.

Pertanto tutti i partecipanti sono stati distinti, oltre che sulla base della nazionalità d’origine, anche sulla base del genere e dello specifico plesso scolastico di ciascuno dei due circoli didattici coinvolti nell’indagine (cfr. tab. 3).
Tab. 3 - Distribuzione dei partecipanti per circolo didattico e plesso scolastico

<table>
<thead>
<tr>
<th>Circolo Didattico</th>
<th>Plesso</th>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&quot;Pisacane&quot;</td>
<td>Pisacane</td>
<td>M</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani+Immigrati</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mancini</td>
<td>Immigrati</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani+Immigrati</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>&quot;Pirandello&quot;</td>
<td>Pirandello</td>
<td>Immigrati</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani+Immigrati</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Graziosi</td>
<td>Graziosi</td>
<td>Immigrati</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani+Immigrati</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>F</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Inoltre tutti i partecipanti sono stati distinti, oltre che sulla base della nazionalità d’origine, anche sulla base dello specifico gruppo-sezione d’appartenenza per ciascuno dei plessi scolastici coinvolti (cfr. tab. 4).
Le classi scolastiche sopraindicate sono state distinte rispetto alla composizione etnica del gruppo-classe come segue:

**2.2. Strumenti**
Di seguito è brevemente descritta la batteria di strumenti utilizzati nel presente lavoro di ricerca secondo l’ordine di somministrazione seguito.

**2.2.1. Indicatori della capacità di adattamento sociale dei bambini immigrati e italiani**
Per valutare la capacità di adattamento sociale dei bambini stranieri e italiani sono state somministrate le tre scale della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992) che misurano rispettivamente il Comportamento Prosociale (CP), l’Instabilità Emotiva (IE) e l’Aggressività Fisica e Verbale (AFV) a partire dai 9 anni di età. Più specificamente

**Tab. 4 - Distribuzione dei partecipanti per plesso scolastico e gruppo-sezione**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Plesso</th>
<th>Gruppo/Sezione</th>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pisacane</td>
<td>IV A</td>
<td>Immigrati</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>IV B</td>
<td>Immigrati</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>IV C</td>
<td>Immigrati</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Mancini</td>
<td>IV A</td>
<td>Immigrati</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>IV B</td>
<td>Immigrati</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Pirandello</td>
<td>IV A</td>
<td>Immigrati</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Graziosi</td>
<td>IV B</td>
<td>Immigrati</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>
la scala del Comportamento Prosociale misura la propensione dei bambini a manifestare comportamenti di aiuto, a promuovere iniziative rivolte ad altri individui, e a condividere oggetti ed esperienze proprie ed altrui. La scala di Aggressività Fisica e Verbale misura la propensione a compiere atti aggressivi di natura fisica (assalti, lotta) e di natura verbale (insulto). La scala di Instabilità Emotiva misura soprattutto la tendenza a sperimentare stati di disagio, inappropriatezza, vulnerabilità, come espressione di una mancanza di autocontrollo a livello emotivo e comportamentale. Ogni scala si suddivide in domande con possibili risposte di tipo Likert. Per tutte le scale, ciascun item prevede di rispondere indicando la frequenza con cui viene messo in atto il comportamento indicato, ossia se “tante volte”, “poche volte”, o “mai”. In primo luogo sono state somministrate agli insegnanti, nel formato eterovalutativo le tre scale sopraindicate. La scala del Comportamento Prosociale, nella versione eterovalutativa, si compone di 13 item di cui gli item 2, 5, 7, 9, 11 fungono da item di controllo, e pertanto sono da escludersi dal computo del punteggio totale di ogni singolo soggetto esaminato. La scala dell’Aggressività Fisica e Verbale, nella versione eterovalutativa, si compone di 13 item di cui gli item 3, 6, 8, 11, 14 fungono da item di controllo e pertanto sono stati esclusi dal computo del punteggio totale di ogni singolo soggetto esaminato. La scala dell’Instabilità Emotiva, nella versione eterovalutativa, si compone di 15 item, di cui gli item 2, 5, 8, 11, 14 fungono da item di controllo e pertanto sono stati esclusi dal computo del punteggio totale di ogni singolo soggetto esaminato. In secondo luogo sono state somministrate agli alunni stessi, sia italiani sia stranieri, nel formato autovalutativo, le tre scale sopraindicate. La scala del Comportamento Prosociale, nella versione autovalutativa, si compone di 13 item di cui gli item 2, 5, 7, 9, 12 fungono da item di controllo e pertanto sono stati esclusi dal computo del punteggio totale di ogni singolo soggetto esaminato. La scala dell’Aggressività, nella versione autovalutativa, si compone di 14 item di cui gli item 3, 5, 7, 10, 13 fungono da item di controllo e pertanto sono stati esclusi dal computo del punteggio totale di ogni singolo soggetto esaminato. La scala dell’Instabilità Emotiva, nella versione autovalutativa, si compone di 15 item, di cui gli item 2, 5, 8, 11, 14 fungono da item di controllo e pertanto sono stati esclusi dal computo del punteggio totale di ogni singolo soggetto esaminato (cfr. tab. 5).

Tab. 5 - Item di controllo delle Scale della capacità di Adattamento Sociale

<table>
<thead>
<tr>
<th>Scale della capacità</th>
<th>Autovalutazione</th>
<th>Eterovalutazione</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Instabilità Emotiva</td>
<td>2,5,8,11,14</td>
<td>2,5,8,11,14</td>
</tr>
<tr>
<td>Aggressività Fisica/Verbale</td>
<td>3,5,7,10,13</td>
<td>3,6,8,10,12</td>
</tr>
<tr>
<td>Comportamento Prosociale</td>
<td>2,5,7,9,12</td>
<td>2,5,7,9,11</td>
</tr>
</tbody>
</table>
2.2.2. Valutazione dell’autostima dei bambini immigrati e dei bambini italiani

Per rilevare il livello di autostima dei bambini di origine immigrata e dei bambini italiani è stato somministrato un test di valutazione multidimensionale dell’autostima, dalla denominazione “Cosa penso di me”, noto come *Five-Scale Test of Self-Esteem for children* (Pope, 1993, trad. Di Pietro), un questionario rivolto ai bambini a partire dai 9 anni. Il test si compone di 60 brevi affermazioni che i bambini sono invitati a valutare scegliendo fra tre possibili risposte: “quasi sempre”, “qualche volta” e “quasi mai”. I quesiti sono divisi in cinque scale di 10 affermazioni ciascuna, volte ad indagare le specifiche dimensioni che compongono l’autostima e contribuiscono, con pari importanza, a determinare l’autostima globale. Inoltre il test si compone di una scala di controllo, anch’essa costituita da 10 item che devono essere esclusi dal computo del punteggio totale riportato da ciascun soggetto per ogni scala. Ogni scala valutativa presenta 5 affermazioni formulate in termini positivi e 5 affermazioni formulate in termini negativi (cfr. tab. 6).

**Tab. 6 - TEST “COSA PENSO DI ME” (di Alice Pope)
Item positivi (+) e item negativi (-) del protocollo valutativi**

<table>
<thead>
<tr>
<th>SCALE DI VALUTAZIONE</th>
<th>Globale</th>
<th>Scolastica</th>
<th>Corporea</th>
<th>Familiare</th>
<th>Interpersonale</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(+)</td>
<td>(-)</td>
<td>(+)</td>
<td>(-)</td>
<td>(+)</td>
<td>(+)</td>
</tr>
<tr>
<td>1 13 8 2 9 3 4 16 17 5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7 19 20 14 21 15 10 22 23 11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25 43 32 26 33 27 23 46 47 29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31 49 44 38 45 39 34 52 53 35</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>37 55 56 50 57 51 40 58 59 41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’attribuzione dei punteggi per le affermazioni di valenza positiva si attiene ai seguenti criteri:
- “quasi sempre” (2 punti);
- “qualche volta” (1 punto);
- “quasi mai” (0 punti).

Al contrario l’assegnazione dei punteggi per le affermazioni di valenza negativa si è attenuta ai seguenti criteri:
- “quasi sempre” (0 punti);
- “qualche volta” (1 punto);
- “quasi mai” (2 punti).

A tutti i bambini sono state così somministrate le sei scale componenti il protocollo di valutazione dell’autostima nel seguente ordine:
- la scala globale (che misura l’auto-accettazione ossia il grado in cui il soggetto è soddisfatto di se stesso);
- la scala scolastica (che misura il successo scolastico percepito dal soggetto);
- la scala corporea (che misura il vissuto corporeo del soggetto);
- la scala familiare (che misura il vissuto familiare del soggetto e le relazioni che lo caratterizzano);
- la scala interpersonale (che misura le relazioni interpersonali del soggetto con i compagni di classe, gli amici e i pari);
- la scala di controllo (funzionale a verificare se i bambini rispondono agli item in termini di desiderabilità sociale).

Questo test non dispone di un campione normativo italiano, ma, in ogni caso, i punteggi alti indicano buoni livelli di autostima. Dopo aver calcolato che il massimo punteggio ottenibile in ciascuna scala di valutazione del test corrisponde al valore numerico 20, si possono definire 4 livelli di autostima relativi ad ogni scala valutativa.

Sulla base della scala dei punteggi (da 0 a 20) sono stati individuati 4 livelli di autostima:
- ad una fascia di punteggio compresa tra 0 e 5 corrisponde un’autostima bassa;
- ad una fascia di punteggio compresa tra 5 e 10 corrisponde un’autostima medio-bassa;
- ad una fascia di punteggio compresa tra 10 e 15 corrisponde un’autostima medio-alta;
- ad una fascia di punteggio compresa tra 15 e 20 corrisponde un’autostima alta (cfr. tab. 7).

Tab. 7 - Classificazione dei livelli di autostima per ogni scala di valutazione

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fasce di punteggio</th>
<th>Classificazione</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0-5</td>
<td>Autostima bassa</td>
</tr>
<tr>
<td>6-10</td>
<td>Autostima medio-bassa</td>
</tr>
<tr>
<td>11-15</td>
<td>Autostima medio-alta</td>
</tr>
<tr>
<td>16-20</td>
<td>Autostima alta</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pertanto dal *Five-Scale Test of Self-Esteem for children* sono state ricavate due misure: i punteggi per ogni scala e i corrispettivi livelli di autostima per ogni singola scala.

2.2.3. Valutazione della qualità delle relazioni interpersonali dei bambini immigrati e italiani

Per rilevare la qualità delle relazioni interpersonali dei bambini stranieri e italiani secondo la prospettiva personale del soggetto è stato somministrato un test di valutazione multidimensionale delle relazioni il TRI (Bracken, 1992, trad.it 1993), un questionario rivolto ai soggetti d’età compresa tra i 9 e i 19 anni. Questo test valuta i modelli di relazione in tre ambiti extraindividuali: quelli delle relazioni interpersonali, della vita familiare e del successo scolastico. Il test è composto da 105 brevi affermazioni che i bambini sono invitati a completare scegliendo tra quattro possibili risposte (“assolutamente vero”, “vero”, “non vero”, “non assolutamente vero”). Gli item sono divisi in 3 gruppi o scale di 35 affermazioni ciascuna, tutte
volte ad indagare rispettivamente: le relazioni con la madre, con il padre, con i coetanei, con le coetanee, con gli insegnanti. Solo 7 dei 35 item di ciascuna scala di valutazione hanno una connotazione negativa. In riferimento a ciascuna scala si tratta degli item 5, 10, 15, 20, 25, 30 e 35 (cfr. tab. 8).

Tab.8 - TEST “TRI” (di Bruce A. Bracken)
Item positivi (+) e item negativi (-) del protocollo valutati

<table>
<thead>
<tr>
<th>RELAZIONI CON I GENITORI</th>
<th>RELAZIONI CON I COETANEI</th>
<th>RELAZIONI CON INSEGNANTI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Madre (+) 5 1 5</td>
<td>Padre (-) 2 10</td>
<td>Maschi (+) 3 15</td>
</tr>
<tr>
<td>(-) 1 5</td>
<td>(-) 2 10</td>
<td>(-) 3 15</td>
</tr>
<tr>
<td>1 5</td>
<td>1 5</td>
<td>1 5</td>
</tr>
<tr>
<td>2 10</td>
<td>2 10</td>
<td>2 10</td>
</tr>
<tr>
<td>3 15</td>
<td>3 15</td>
<td>3 15</td>
</tr>
<tr>
<td>4 20</td>
<td>4 20</td>
<td>4 20</td>
</tr>
<tr>
<td>6 25</td>
<td>6 25</td>
<td>6 25</td>
</tr>
<tr>
<td>8 30</td>
<td>8 30</td>
<td>8 30</td>
</tr>
<tr>
<td>9 35</td>
<td>9 35</td>
<td>9 35</td>
</tr>
<tr>
<td>11 11</td>
<td>11 11</td>
<td>11 11</td>
</tr>
<tr>
<td>12 12</td>
<td>12 12</td>
<td>12 12</td>
</tr>
<tr>
<td>13 13</td>
<td>13 13</td>
<td>13 13</td>
</tr>
<tr>
<td>14 14</td>
<td>14 14</td>
<td>14 14</td>
</tr>
<tr>
<td>16 16</td>
<td>16 16</td>
<td>16 16</td>
</tr>
<tr>
<td>17 17</td>
<td>17 17</td>
<td>17 17</td>
</tr>
<tr>
<td>18 18</td>
<td>18 18</td>
<td>18 18</td>
</tr>
<tr>
<td>19 19</td>
<td>19 19</td>
<td>19 19</td>
</tr>
<tr>
<td>21 21</td>
<td>21 21</td>
<td>21 21</td>
</tr>
<tr>
<td>22 22</td>
<td>22 22</td>
<td>22 22</td>
</tr>
<tr>
<td>23 23</td>
<td>23 23</td>
<td>23 23</td>
</tr>
<tr>
<td>24 24</td>
<td>24 24</td>
<td>24 24</td>
</tr>
<tr>
<td>25 25</td>
<td>25 25</td>
<td>25 25</td>
</tr>
<tr>
<td>26 26</td>
<td>26 26</td>
<td>26 26</td>
</tr>
<tr>
<td>27 27</td>
<td>27 27</td>
<td>27 27</td>
</tr>
<tr>
<td>28 28</td>
<td>28 28</td>
<td>28 28</td>
</tr>
<tr>
<td>29 29</td>
<td>29 29</td>
<td>29 29</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’attribuzione dei punteggi del TRI presenta due procedure differenziali poiché il test presenta sia item positivi sia item negativi. L’assegnazione dei punteggi per le affermazioni di valenza positiva si è attenuta ai seguenti criteri:
- assolutamente vero = 4 punti;
- vero = 3 punti;
- non vero = 2 punti;
- assolutamente non vero = 1 punto.
Al contrario l’assegnazione dei punteggi per le affermazioni di valenza negativa si è attenuta ai seguenti criteri:
- assolutamente vero = 1 punto;
- vero = 2 punti;
- non vero = 3 punti;
- non assolutamente vero = 4 punti. 

Una volta eseguita l’attribuzione del punteggio ad ogni item, i punteggi ottenuti sono stati sommati e trascritti come punteggi grezzi.

E’ stato possibile interpretare i punteggi dei diversi ambiti contestuali attenendosi ai seguenti criteri di classificazione delle relazioni rilevate:
- al di sopra del punteggio dal valore 125 vi corrispondono relazioni estremamente positive;
- ad un punteggio compreso nell’intervallo 111 - 125 vi corrispondono relazioni positive;
- ad un punteggio compreso nell’intervallo 90 - 110 vi corrispondono relazioni nella media;
- ad un punteggio compreso nell’intervallo 76 - 89 vi corrispondono relazioni negative;
- al di sotto del punteggio dal valore 76 vi corrispondono relazioni estremamente negative (cfr. tab. 9).

Tab. 9 - Classificazione dei livelli di autostima totale nelle fasce di punteggio

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fasce di punteggio</th>
<th>Classificazione</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sopra 125</td>
<td>Relazioni estremamente positive</td>
</tr>
<tr>
<td>111-125</td>
<td>Relazioni positive</td>
</tr>
<tr>
<td>90-110</td>
<td>Relazioni nella media</td>
</tr>
<tr>
<td>76-89</td>
<td>Relazioni negative</td>
</tr>
<tr>
<td>Sotto 76</td>
<td>Relazioni estremamente negative</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2.2.4. Valutazione delle dinamiche di gruppo all’interno dei gruppi-classe

Per comprendere e valutare le dinamiche relazionali e la qualità delle relazioni esistenti tra i bambini immigrati e italiani all’interno di ciascun gruppo-classe del campione, è stato utilizzato un test sociometrico (Moreno, 1953; Reffieuna, 2003) somministrato contemporaneamente in gruppo a tutti i bambini immigrati e italiani presi in esame.

Tale strumento ha consentito di conoscere il grado di integrazione degli alunni nella classe e di esplorare la valenza dei loro rapporti reciproci. La tecnica di tale strumento è incentrata sulla scelta e la nomina dei pari. Il questionario sociometrico consiste infatti in una serie di domande relative alle proprie preferenze e non preferenze sui compagni di classe a cui i bambini sono stati invitati a rispondere per iscritto. Ogni domanda è stata formulata sia in termini positivi (ad esempio “Chi vorresti come compagno di banco?”), sia in termini negativi (ad esempio “Chi non vorresti come compagno di banco?”). E’ stato specificato ai bambini che avrebbero dovuto indicare le proprie scelte e i propri rifiuti riferendosi esclusivamente ai membri del proprio gruppo-classe.

I criteri sociometrici adottati sono stati esattamente 5:
- “chi vorresti/non vorresti come compagno di classe?";
- “chi vorresti/non vorresti come compagno di squadra?”;
- “da chi vorresti essere aiutato per fare i compiti di scuola?”;
- “con chi vorresti giocare al parco?”;
- “chi vorresti invitare a casa tua?”

In riferimento a tutti i criteri sociometrici è stato calcolato:
- la frequenza assoluta delle scelte ricevute da ciascun bambino, data dalla somma del numero di volte in cui un determinato bambino è stato scelto;
- la frequenza assoluta dei rifiuti ricevuti da ciascun bambino, data dalla somma del numero di volte in cui un determinato bambino è stato rifiutato.

Per ogni criterio sociometrico adottato è stato calcolato il punteggio grezzo delle scelte e dei rifiuti ricevuti (che rivela il numero complessivo delle scelte e dei rifiuti ricevuti) e un punteggio ponderato (che rivela il “peso della scelta e del rifiuto ricevuti) assegnando dei punti nel modo seguente:
- 4 punti se l’alunno è stato scelto o rifiutato per primo;
- 3 punti se l’alunno è stato scelto o rifiutato per secondo;
- 2 punti se l’alunno è stato scelto o rifiutato per terzo;
- 1 punto se l’alunno è stato scelto o rifiutato per quarto.

Per identificare la posizione sociale di ogni bambino, ossia il suo status sociometrico - classificabile in una specifica categoria quale, popolare, rifiutato, medio, controverso o ignorato - con il pacchetto statistico SPSS, si è proceduto alla standardizzazione (z) dei punteggi relativi alle scelte e ai rifiuti ottenuti da ciascun bambino, proprio come i suggeritoci da Coie, Dodge, Coppotelli (1982). Tale procedura ha permesso di comparare i punteggi ottenuti da bambini appartenenti a gruppi-classe di diversa numerosità. Una volta trasformati i punteggi grezzi relativi alle scelte e ai rifiuti in punteggi z sono stati calcolati due indici:
- l’indice di impatto sociale (IS), risultante dalla somma delle scelte e dei rifiuti ricevuti (ZL + ZD);
- l’indice di preferenza sociale (PS), risultante dalla differenza tra le scelte ricevute con i rifiuti ricevuti (ZL – ZD).

Entrambi gli indici sono stati a loro volta standardizzati con le analisi di statistica descrittiva e così sono stati classificati i bambini in base alla condizione sociale occupata nel proprio gruppo-classe. Per la categoria di popolare e rifiutato sono stati presi in considerazione i valori standardizzati (z) della preferenza sociale (PS), delle scelte e dei rifiuti. Per la categoria d’ignorato e controverso sono stati presi in considerazione i valori standardizzati (z) dell’impatto sociale (IS), delle scelte e dei rifiuti (cfr. tab. 10).
Tab. 10 - Classificazione dello status sociometrico sulla base dei punteggi standardizzati

<table>
<thead>
<tr>
<th>STATUS SOCIOMETRICO</th>
<th>PS</th>
<th>IS</th>
<th>Scelte</th>
<th>Rifiuti</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Popolare</td>
<td>&gt;1</td>
<td>&gt;0</td>
<td>&lt;0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rifiutato</td>
<td>&lt; -1</td>
<td>&lt;0</td>
<td>&gt;0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ignorato</td>
<td>&lt; -1</td>
<td>&lt;0</td>
<td>&lt;0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Controverso</td>
<td>&gt;1</td>
<td>&gt;0</td>
<td>&gt;0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

I bambini, i cui suddetti valori standard presi in esame non sono corrisposti ai criteri sopraindicati in tabella sono stati classificati secondo la categoria di medio. Inoltre è stata descritta la distribuzione dei bambini rispetto al corrispettivo status sociometrico, in funzione del genere, della nazionalità d’origine e della composizione etnica dei gruppi-classe di riferimento (con maggioranza di immigrati o maggioranza di italiani).

2.2.5. Valutazione delle amicizie interetniche all’interno dei gruppi-classe
Per comprendere e valutare le amicizie interetniche instaurate tra i bambini immigrati e italiani all’interno di ciascun gruppo-classe del campione è stato somministrato in gruppo un questionario sulle amicizie (Hallinan, 1982) ai bambini immigrati e italiani presi in esame (vedasi il relativo strumento in allegato alla fine del capitolo). Ai bambini è stato distribuito un foglio con un elenco scritto dei compagni di classe ed è stato spiegato loro di classificare ciascun nominativo di essi, designandolo come miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco. In riferimento alle nomine ricevute da ciascun bambino e a quelle effettuate da ciascun bambino è stata calcolata sia la frequenza assoluta delle nomine di miglior amico, amico, conosco e non conosco.

2.2.6. L’identità etnica dei bambini immigrati e italiani
Per valutare l’identità etnica dei bambini stranieri e italiani presi in esame sono state somministrate ai bambini una serie di prove, (Boulton & Smith, 1992; Lo Coco, Pace & Zappulla, 2000) che indagano l’identità etnica negli aspetti costitutivi, designati come precursori dell’identità etnica in età infantile.

a) Identificazione etnica.
Ad ogni soggetto sono state mostrate quattro fotografie di bambini coetanei sconosciuti di diversa etnia, raffiguranti un bambino/a italiano-caucasico/a, afro-caraibico/a, asiatico/a (cinese/bengalese) e arabo/a. Le fotografie target utilizzate sono state selezionate assicurandosi che ritraessero tutte bambini con una simile
espressione facciale, che avessero, quindi, il più possibile, un simile grado di attrattività per l’osservatore.
Ai soggetti è stato quindi chiesto di scegliere e porre la fotografia che gli assomigliava maggiormente a livello fisico. Le risposte sono state codificate nel seguente modo:
- prova non eseguita;
- identificazione con un gruppo etnico differente dal proprio ma non italiano/caucasico;
- identificazione con il gruppo italiano/caucasico;
- identificazione con il proprio gruppo etnico.

b) Preferenza di essere.
Ogni soggetto è stato invitato ad osservare con attenzione le quattro fotografie mostrategli raffiguranti i bambini del suo stesso sesso e di immaginare di possedere di poteri magici con i quali poter decidere di cambiare liberamente il proprio aspetto esteriore. È stato dunque chiesto di prendere la fotografia del bambino che avrebbe voluto essere. È stata calcolata la frequenza della preferenza di essere per ciascuna fotografia delle etnie mostrate.

c) Preferenza etnica.
A ciascun soggetto sono state mostrate differenti fotografie raffiguranti bambini appartenenti alle etnie target ed è stato chiesto loro di indicare con chi avrebbero preferito svolgere alcune attività di carattere sociale come giocare, studiare, invitare a casa propria ecc). Ai soggetti è stata data la possibilità di esprimere due preferenze. All prima preferenza esplicitata è stato assegnato un punteggio di 2 mentre alla seconda un punteggio di 1. Il punteggio totale di preferenze per ciascuna fotografia è stato ottenuto sommando i punteggi parziali. È stata poi calcolata la frequenza delle preferenze per ciascuna foto mostrata.

d) Atteggiamenti etnici.
Ad ogni soggetto sono state mostrate quattro scatole contrassegnate da fotografie rappresentanti i gruppi etnici target suddetti e una denominata “nessuno” con dodici cartoncini, di cui 6 indicanti alcuni aggettivi di valenza positiva (ciascun aggettivo positivo per cartoncino come ad esempio “pulito”) e sei di valenza negativa (ciascun aggettivo negativo come ad esempio “pigro”). Ai soggetti è stato chiesto di assegnare ciascun cartoncino corrispondente a un preciso aggettivo ad una delle scatole messe a disposizione ossia al bambino a cui si pensava che la qualità nominata si adattasse meglio e maggiormente. È stata comunque offerta la possibilità di attribuire più caratteristiche positive e negative alla medesima etnia target. I punteggi totali sono stati ottenuto calcolando la frequenza di aggettivi positivi e quella di aggettivi negativi associati a ciascuna fotografia rappresentante una delle etnie target sopraindicate.
2.2.7. Questionario circa il grado d’integrazione socio-culturale dei bambini immigrati

E’ stato sottoposto all’attenzione delle insegnanti dei gruppi-classe coinvolti nella ricerca, con la modalità di autosomministrazione, un questionario strutturato sull’integrazione socio-culturale degli alunni immigrati, appositamente predisposto dalla ricercatrice (cfr. il relativo allegato in appendice). Questo strumento è stato strutturato ispirandosi al questionario noto sotto il nome di “Quaderno dell’Integrazione” messo a punto da Favaro e Luatti (2004) volto a rilevare il grado di integrazione scolastica, linguistica e sociale degli allievi immigrati.

Tale questionario è stato compilato da un solo insegnante di ogni classe e solo esclusivamente in riferimento agli alunni stranieri presenti nel proprio gruppo-classe.

Tale questionario si articola in 32 domande suddivise nelle seguenti sezioni tematiche:
- la biografia scolastica dell’alunno immigrato (domande n° 1-2-3-4);
- la conoscenza della lingua italiana dell’alunno immigrato (domande n° 5-6-7–8-9);
- i riferimenti alla propria e ad altre culture da parte dell’alunno immigrato (domande n°10-11-12);
- il suo atteggiamento verso la scuola (domande n°13-14-15-16-17-18);
- il comportamento sociale che l’alunno immigrato manifesta a scuola (domande n° 19-20-21-22-23-24-25-26);
- l’atteggiamento del gruppo-classe nei confronti dell’alunno immigrato; (domande n° 27-28-29);
- il rapporto tra il corpo-docente e i genitori dell’alunno immigrato (domande n° 30-31-32).

3. Procedura

La ricerca si è articolata in due fasi di rilevazione empirica:
- la prima di valutazione globale dell’intero campione rispetto all’adattamento sociale, alle relazioni interpersonali, alle dinamiche relazionali di gruppo e amicali, all’accettazione sociale da parte dei pari e all’autostima personale nei vari domini autovalutativi;
- la seconda di valutazione globale dell’intero campione rispetto all’identificazione etnica, alle preferenze etniche e agli atteggiamenti etnici (cfr. tab. 11).
Tab. 11 - Procedura della Ricerca

1. Valutazione del campione complessivo rispetto a: l'adattamento sociale, l'autostima personale nelle varie dimensioni autovalutative, le relazioni interpersonali, l'accettazione sociale da parte dei pari, le dinamiche relazionali di gruppo e amicali.

2. Valutazione Complessiva del campione complessivo rispetto a: l'identificazione etnica, le preferenze etniche e gli atteggiamenti etnici

La prima fase della ricerca, relativa alla somministrazione dei vari strumenti di valutazione nelle 6 classi quarte selezionate, è stata condotta nella prima parte dell’anno scolastico 2008/09 a partire dal mese di novembre fino alla fine di gennaio. Alcuni test sono stati somministrati collettivamente, durante l’orario scolastico, all’interno di ciascuna classe dalla ricercatrice esperta, la quale ha realizzato l’indagine con il consenso informato dei genitori dei partecipanti, essendo questi ultimi minorenni. Pertanto, in accordo con i dirigenti scolastici delle scuole selezionate, e previa autorizzazione delle famiglie dei bambini coinvolti, nella fase iniziale di preliminare valutazione sono stati somministrati gli strumenti sopraindicati ai bambini immigrati e italiani secondo l’ordine di seguito presentato. La somministrazione dei diversi strumenti sopradescritti si è protratta per un arco temporale di tre mesi (da ottobre alla fine di gennaio per entrambe le scuole partecipanti alla ricerca). Dopo aver reclutato il campione di bambini immigrati, per ogni singola scuola selezionata sono state contattate le rispettive insegnanti di classe per illustrare loro il tipo di ricerca programmata e per chiedere da parte loro una necessaria e attiva collaborazione. Ogni insegnante, dopo un preliminare accordo, è stato sollecitato a compilare un questionario strutturato, messo a punto dalla ricercatrice, atto a raccogliere preziose informazioni circa l’integrazione socioculturale dei bambini immigrati, con particolare attenzione alla conoscenza dell’italiano, ai riferimenti spontanei o indotti alla propria e alle altre culture, all’atteggiamento verso la scuola, al comportamento sociale manifestato a scuola, all’atteggiamento dei bambini italiani verso il compagno di diversa origine culturale, al rapporto tra scuola e famiglia del bambino immigrato. Alle insegnanti sono state successivamente somministrate le tre scale dell’Adattamento Sociale in Età Evolutiva nella versione eterovalutativa (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992); in queste scale valutative si è chiesto loro di rispondere in merito alle capacità sociali...
dei propri alunni rispetto al Comportamento Sociale, all’Instabilità Emotiva e all’Aggressività Fisica e Verbale. Si specifica che alcuni degli strumenti destinati ai bambini immigrati e italiani hanno previsto una somministrazione individuale ad opera della ricercatrice, al di fuori del gruppo-classe, in un’aula-laboratorio messa a disposizione, al fine di facilitare i bambini nel trovare la giusta concentrazione in un ambiente confortevole e silenzioso. Dopo aver letto le istruzioni di ogni singolo strumento, sono state fornite ai bambini informazioni in riferimento sia agli scopi della ricerca sia alle modalità di compilazione dei questionari. In genere non sono stati posti limiti di tempo. Ai fini della privacy è stato mantenuto l’anonimato. In primo luogo sono state rivolte a ciascun bambino le prove volte alla valutazione dell’identità etnica, sotto forma di intervista individuale, nell’aula laboratoriale sopraindicata, per una durata complessiva di circa mezz’ora. Le risposte fornite dai bambini sono state riportate per iscritto su un apposito foglio di registrazione. Si è proceduto così, sempre al di fuori dell’aula, alla somministrazione individuale per ciascun bambino, delle tre scale dell’Adattamento Sociale in Età Evolutiva nella versione autovalutativa (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992), nelle quali si è chiesto loro di autovalutarsi liberamente in merito alle proprie capacità relative al Comportamento Sociale, all’Instabilità Emotiva e all’Aggressività Fisica e Verbale. Nei giorni successivi è stato somministrato in gruppo ai bambini il test sull’autostima, ossia il Five -Scale Test of Self- Esteem for children (Pope, 1993) che è stato compilato individualmente e in silenzio da tutti i bambini immigrati e italiani componenti ciascun gruppo-classe, complessivamente in circa mezz’ora di tempo. Nei giorni seguenti alla somministrazione del test sull’autostima è stato poi somministrato il test sulle relazioni interpersonali, secondo la modalità di somministrazione assistita (cioè affiancata dalla ricercatrice). Il TRI (Bracken, versione italiana del 1993) è stato compilato individualmente da tutti i bambini immigrati e italiani del campione, sottoponendo alla loro attenzione una scala valutativa alla volta, ciascuna della durata complessiva di compilazione di trenta minuti. I limiti temporali di 30 minuti messi a disposizione sono risultati nella maggior parte dei casi adeguatamente sufficienti per la compilazione. Per entrambi i test sono state spiegate ai bambini le possibili modalità di risposta previste dal test, invitandoli a riflettere e a segnare con una crocetta, solo la risposta ritenuta essere più vicina al proprio modo di essere. Inoltre si sono sollecitati gentilmente i bambini a rispondere con la massima sincerità e non in termini di desiderabilità sociale. Infine per integrare i dati rilevati con il TRI è stato somministrato in gruppo a tutti i bambini immigrati e italiani di ciascun gruppo-classe il questionario sociometrico (Moreno, 1953, versione italiana del 1964), in modo da poter operare un raffronto tra i dati tratti dai due strumenti. Lo scopo di questo questionario non è stato esplicitato ai bambini, sollecitando ciascuno di loro ad esprimere individualmente per iscritto sia le preferenze sia le avversioni provate nei confronti di uno o più compagni di classe nello svolgimento di alcune attività sociali. Si è dato così inizio al questionario chiedendo ad ogni bambino di fornire un aiuto nella suddivisione di quattro possibili gruppi di lavoro per alcune attività didattiche in via di definizione. I bambini sono stati invitati a rispondere per iscritto su un foglietto appositamente predisposto a due
domande rispondenti a criteri di tipo scolastico (ad esempio relativamente a chi volere come compagno di banco o con chi voler fare i compiti) e altre tre domande che rimandano invece a situazioni esterne alla scuola (ad esempio relativamente a chi volere come compagno di squadra, come compagno di gioco al parco dopo la scuola e come amico da invitare a casa propria nel tempo libero). Ciascuna domanda è stata prima formulata prima con una valenza positiva, “Con chi vorresti...” (criterio di inclusione) e poi in un secondo tempo con una valenza negativa, “Con chi non vorresti...” (criterio di esclusione). Per ciascuna domanda positiva e per ciascuna domanda negativa (per un totale di corrispondenti 10 domande) i bambini hanno potuto indicare al massimo quattro compagni di classe con cui compiere alcune attività scolastiche ed extrascolastiche indicandone l’ordine di preferenza. I foglietti riportanti le domande per iscritto sono stati consegnati ai bambini uno alla volta, accertandosi che tutti i bambini avessero risposto all’ultima domanda formulata. Al momento della consegna di ciascun foglietto, l’esaminatrice ha letto ad alta voce la domanda, sottolineando la valenza della designazione “Chi...” e “Chi non...”. È stato raccomandato a ciascun bambino di scrivere il proprio nome su ogni foglietto consegnato e di indicare possibilmente quattro nominativi dei compagni, secondo l’ordine di preferenza desiderato dal primo al quarto. La somministrazione del questionario sociometrico ha richiesto semplicemente l’utilizzo di carta e matita per una durata complessiva di 30 minuti. Dopo il questionario sociometrico è stato somministrato per ultimo individualmente, al di fuori dell’aula, a tutti i bambini immigrati e italiani di ciascun gruppo-classe il questionario sulle amicizie (Hallinan, 1982). Ogni bambino è stato invitato a leggere attentamente l’elenco dei nominativi dei suoi compagni di classe e a designare ciascuno di essi secondo le categorie descrittive di: miglior amico, amico conosco, non conosco.

4. Analisi dei risultati

I dati raccolti dai vari strumenti somministrati sono stati inseriti su supporto informatico per la conduzione delle analisi statistiche. Per l’elaborazione dei dati è stato utilizzato il programma statistico SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Science) per Windows, per approfondire l’analisi delle caratteristiche dei partecipanti alla ricerca. Sono state calcolate le statistiche descrittive per le variabili di disegno, quali genere, la nazionalità d’origine dei bambini e la composizione etnica della classe scolastica. Nell’analisi dei dati sono state impiegate le statistiche sia di tipo descrittivo per organizzare e presentare i dati in forma pratica e facilmente comunicabile, sia di tipo inferenziale per giungere a conclusioni più ampie ed effettuare inferenze dai dati del campione rappresentativo alla popolazione di riferimento. In particolare sono state utilizzate l’Analisi della Varianza che consente di confrontare nel contempo più di due medie campionarie, e la “t” di Student, un test parametrico che consente di verificare l’esistenza di differenze statisticamente significative tra le medie di due gruppi indipendenti.
4.1. Scale di valutazione della Capacità di Adattamento Sociale in età evolutiva
Sono state confrontate le medie aritmetiche e le rispettive deviazioni standard dei punteggi ricavati dalle tre scale di valutazione della capacità di adattamento sociale. Per entrambe le versioni valutative, sia autovalutativa sia eterovalutativa, e per ciascun indicatore della capacità di adattamento sociale (CP, AFV, IE) sono state condotte tre analisi della varianza distinte allo scopo di rilevare eventuali differenze statisticamente significative tra le medie dei bambini in rapporto alle tre variabili considerate: il genere, la nazionalità d’origine e la composizione etnica della classe (Genere x Nazionalità x Composizione-Classce).
L’analisi della varianza per il Comportamento Prosociale (CP) non ha evidenziato effetti statisticamente significativi del genere, della nazionalità d’origine e della composizione etnica dei gruppi-classe sulle capacità prosociali dei bambini presi in esame; infatti tutti i bambini presentano punteggi simili per il comportamento prosociale (cfr. tab. 12).

Tab. 12 - Medie e deviazioni standard dell’adattamento sociale (autovalutazione)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Prosocialità</th>
<th>Aggressività</th>
<th>Instabilità</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M d.s.</td>
<td>M d.s.</td>
<td>M d.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>30</td>
<td>18.27 2.85</td>
<td>16.13 4.36</td>
<td>20.13 5.09</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>20</td>
<td>18.85 2.36</td>
<td>14.5 4.13</td>
<td>18.95 4.24</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>50</td>
<td>18.5 2.65</td>
<td>15.48 4.3</td>
<td>19.66 4.76</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>6</td>
<td>19 2</td>
<td>16.57 4.03</td>
<td>20.66 3.63</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>7</td>
<td>20 2.51</td>
<td>16.29 4.92</td>
<td>20.86 4.34</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>13</td>
<td>18.71 2.51</td>
<td>17.85 4.68</td>
<td>22.31 3.72</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>36</td>
<td>18.39 2.71</td>
<td>15.72 4.15</td>
<td>20.78 5.04</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>27</td>
<td>19.15 2.41</td>
<td>14.96 4.32</td>
<td>19.44 4.08</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>63</td>
<td>18.71 2.59</td>
<td>15.97 4.45</td>
<td>20.21 4.67</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>6</td>
<td>20 2.53</td>
<td>13.67 2.16</td>
<td>17.67 3.93</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>12</td>
<td>19.92 1.73</td>
<td>11.67 2.57</td>
<td>18.5 2.93</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>18</td>
<td>19.28 2.02</td>
<td>12.33 2.56</td>
<td>18.22 3.2</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>18</td>
<td>18.22 2.84</td>
<td>17.72 4.32</td>
<td>23.44 4.51</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>15</td>
<td>19.47 2.41</td>
<td>12.13 2.87</td>
<td>17.27 4.59</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>33</td>
<td>18.79 3.03</td>
<td>15.18 4.64</td>
<td>20.64 5.45</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>24</td>
<td>18.67 3.27</td>
<td>15.17 4.42</td>
<td>22 4.99</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>27</td>
<td>19.22 2.11</td>
<td>13.44 3.84</td>
<td>17.81 3.92</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>51</td>
<td>18.96 2.71</td>
<td>14.65 4.14</td>
<td>19.78 4.89</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>36</td>
<td>18.56 2.84</td>
<td>15.72 4.15</td>
<td>19.72 4.95</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>32</td>
<td>18.87 2.12</td>
<td>13.44 3.84</td>
<td>18.78 3.76</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>68</td>
<td>18.71 2.51</td>
<td>14.65 4.14</td>
<td>19.28 4.42</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>22</td>
<td>19.64 2.4</td>
<td>13.45 4.04</td>
<td>18.41 4.52</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>46</td>
<td>19 2.83</td>
<td>15.93 4.75</td>
<td>21.11 5.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>60</td>
<td>18.5 2.93</td>
<td>16.72 4.33</td>
<td>21.27 5.02</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>54</td>
<td>19.19 2.24</td>
<td>13.44 3.88</td>
<td>18.63 4.05</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td>114</td>
<td>18.82 2.64</td>
<td>15.17 4.42</td>
<td>20.02 4.75</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Per quanto riguarda l’Aggressività Fisica/Verbale (AFV), l’analisi della varianza ha evidenziato effetti statisticamente significativi del genere [F (1, 113) = 13.48; p < 0.001], della composizione etnica della classe [F (1, 113) = 11.02; p = 0.001] e della nazionalità d’origine sull’aggressività [F (1, 113) = 8.22; p = 0.005]. Rispetto al genere è risultato che i maschi presentano un’aggressività fisica e verbale più accentuata delle femmine (rispettivamente 16,72 e 13,44); rispetto alla nazionalità d’origine è emerso che i bambini italiani sono più aggressivi dei bambini immigrati (rispettivamente 15, 93 e 14,65). In merito alla composizione etnica della classe è emerso che i bambini che si trovano nelle classi composte prevalentemente da bambini immigrati presentano una maggiore aggressività fisica e verbale rispetto ai bambini che invece si trovano in classi composte prevalentemente da compagni italiani (rispettivamente 15,97 e 14,18).

Per quanto riguarda l’Instabilità Emotiva (IE) l’analisi della varianza ha evidenziato un effetto significativo del genere [F (1, 113) = 6.33; p = 0.013], della nazionalità d’origine [F (1, 113) = 7.20; p = 0.008], e dell’interazione Genere x Nazionalità d’origine [F (1, 113) = 5.45 p = 0.021]. E’ risultato che i maschi presentano una maggiore instabilità emotiva rispetto alle femmine (rispettivamente 21,27 e 18,63) e che i bambini italiani presentano una maggiore instabilità emotiva rispetto ai bambini immigrati (rispettivamente 21,11 e 19,28).

Tuttavia questi effetti semplici sono mediati dall’interazione tra la nazionalità d’origine e il genere, per cui è emerso che i bambini italiani sono più instabili a livello emotivo rispetto ai bambini immigrati e rispetto alle bambine italiane e immigrate (cfr. grafico 1).

**Grafico 1**

![Grafico 1](image)

Nel complesso risulta che i bambini immigrati hanno un livello di adattamento sociale simile a quello dei bambini italiani e presentano livelli di aggressività fisica-verbale e di instabilità emotiva più bassi dei bambini italiani. L’analisi della varianza per il Comportamento Prosociale (CP), valutato dall’insegnante di classe, ha evidenziato un effetto tendenziale del genere [F (1, 113)
e un effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine \[ F (1, 113) = 5.00; p = 0.027 \] sulle capacità prosociali dei bambini studiati (cfr. tab. 13).

Tab. 13 - Medie (e deviazioni standard) dell’adattamento sociale (eterovalutazione)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Prosocialità</th>
<th>Aggressività Fisica/Verbale</th>
<th>Instabilità Emotiva</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>M d.s.</td>
<td>M d.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>M</td>
<td>30</td>
<td>15.67</td>
<td>2.35</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>20</td>
<td>15.95</td>
<td>3.17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>50</td>
<td>15.78</td>
<td>2.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>M</td>
<td>6</td>
<td>16.83</td>
<td>2.4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>7</td>
<td>19.43</td>
<td>3.45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>13</td>
<td>18.23</td>
<td>3.19</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>M</td>
<td>36</td>
<td>15.86</td>
<td>2.36</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>27</td>
<td>16.85</td>
<td>3.53</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>63</td>
<td>16.29</td>
<td>2.94</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>M</td>
<td>6</td>
<td>14.67</td>
<td>1.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>12</td>
<td>16.25</td>
<td>4.35</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>18</td>
<td>15.72</td>
<td>3.72</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>M</td>
<td>18</td>
<td>15.78</td>
<td>2.29</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>15</td>
<td>16.33</td>
<td>3.55</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>33</td>
<td>16.03</td>
<td>3.89</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>M</td>
<td>24</td>
<td>15.5</td>
<td>2.2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>27</td>
<td>16.3</td>
<td>3.85</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>51</td>
<td>15.92</td>
<td>3.18</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>M</td>
<td>36</td>
<td>15.5</td>
<td>2.28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>32</td>
<td>16.06</td>
<td>3.59</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>68</td>
<td>15.76</td>
<td>2.96</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>M</td>
<td>24</td>
<td>16.04</td>
<td>2.31</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>22</td>
<td>17.32</td>
<td>3.74</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tot.</td>
<td>46</td>
<td>16.65</td>
<td>3.11</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>M</td>
<td>60</td>
<td>15.72</td>
<td>2.29</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F</td>
<td>54</td>
<td>16.57</td>
<td>3.67</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td></td>
<td>114</td>
<td>16.12</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dunque è risultato che le femmine tendenzialmente presentano maggiori capacità prosociali dei maschi (rispettivamente 16,57 e 15,72) e che i bambini italiani presentano maggiori capacità prosociali rispetto ai bambini immigrati (rispettivamente 16,65 e 15,76).

L’analisi della varianza per l’Aggressività Fisica/Verbale (AFV) ha evidenziato effetti statisticamente significativi del genere \[ F (1, 113) = 6.56; p = 0.012 \], della nazionalità d’origine \[ F (1, 113) = 4.59; p = 0.034 \] e della composizione etnica del
gruppo-classe sull’aggressività fisico-verbale dei bambini \[F (1, 113) = 8.96 \ p = 0.03\]. Pertanto è emerso che i maschi risultano essere più aggressivi delle femmine (rispettivamente 16,27 e 14,20) e che i bambini italiani più di quelli immigrati (rispettivamente 15,67 e 15,03).

Rispetto alla composizione etnica della classe è risultato che i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati sono più aggressivi a livello fisico e verbale rispetto ai bambini che invece si trovano inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani (rispettivamente 15,95 e 14,47).

L’analisi della varianza per l’Instabilità Emotiva (IE) ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo del genere \[F (1, 113) = 10.10; \ p = .002\] e della nazionalità d’origine \[F (1, 113) = 3.49; \ p = 0.064\]. Pertanto è risultato che i maschi sono emotivamente più instabili delle femmine (rispettivamente 19,33 e 15,20) e che i bambini italiani sono emotivamente più instabili dei bambini immigrati (rispettivamente 18,15 e 16,85).

Complessivamente, la valutazione dell’insegnante dell’adattamento sociale dei bambini coincide sostanzialmente con la valutazione stessa dei bambini per l’aggressività fisico/verbale e per l’instabilità emotiva. Sono risultate, infatti, in entrambe le versioni valutative dell’adattamento sociale, le medesime differenze di genere e di nazionalità tra i bambini presi in esame. Relativamente all’aggressività fisico-verbale e all’instabilità emotiva è emerso che i maschi presentano più bassi livelli di adattamento rispetto alle femmine e che i bambini italiani presentano più bassi livelli di adattamento rispetto ai bambini immigrati. In merito alla prosocialità è risultato, secondo la valutazione dell’insegnante, che i bambini italiani presentano più alti livelli di adattamento mentre differenze significative tra i bambini italiani e immigrati rispetto alle capacità prosociali non sono state rilevate dall’autovalutazione effettuata dai bambini stessi.

4.2. Test di valutazione multidimensionale dell’Autostima

Con le analisi di statistica descrittiva sono state confrontate le medie aritmetiche e le deviazioni standard dei punteggi del Five-Scale Test of Self-Esteem for children. Per tutte le cinque scale di valutazione sono state condotte analisi della varianza separate al fine di verificare l’eventuale effetto del genere, della nazionalità d’origine e della composizione etnica dei gruppi-classe (Genere x Nazionalità x Composizione-Classe).

L’analisi della varianza per l’autostima globale, scolastica e familiare non ha messo in luce effetti statisticamente significativi del genere, della nazionalità d’origine dei bambini e della composizione etnica dei gruppi-classe sull’autostima globale, scolastica e familiare. Pertanto tutti i bambini presentano punteggi simili per l’autostima globale, scolastica e familiare. (cfr. tab. 14).
Tab. 14 - Medie (e deviazioni standard) dell’autostima personale

Per le dimensioni dell’autostima corporea e interpersonale l’analisi della varianza ha messo in luce degli effetti statisticamente significativi. In particolare per l’autostima corporea è risultato significativo l’effetto della nazionalità d’origine \[F (1, 113) = 5.02 \ p = 0.027\], per cui i bambini italiani presentano un’autostima corporea maggiore rispetto ai bambini immigrati (rispettivamente 14,70 e 13,01).

Per l’autostima interpersonale sono risultati gli effetti statisticamente significativi della nazionalità d’origine \[F (1, 113) = 8.56 \ p = 0.004\] e dell’interazione significativa Genere x Nazionalità d’origine \[F (1, 113) = 6.30 \ p < 0.014\]. E’ emerso, dunque, che i bambini italiani presentano un’autostima interpersonale maggiore dei bambini immigrati (rispettivamente 14 e 11,63). Sottoponendo i dati relativi all’autostima interpersonale dei bambini al t-test di Student per campioni indipendenti si è stata confermata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima interpersonale dei bambini italiani e immigrati; pertanto è risultato che i bambini immigrati possiedono un’autostima interpersonale significativamente più bassa rispetto ai pari italiani \[t\text{-test} (112) = 4.11, \ p < 0.001\].
Tuttavia quest’effetto semplice è mediato dall’interazione tra il genere e la nazionalità d’origine, per cui le bambine italiane presentano un’autostima interpersonale maggiore delle bambine immigrate mentre non vi sono differenze significative tra i maschi italiani e immigrati (cfr. grafico 2).

Grafico 2

Inoltre sottoponendo i dati relativi all’autostima interpersonale dei bambini al t-test di Student per campioni indipendenti si è stata confermata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima interpersonale dei bambini inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati e i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani; pertanto è risultato che i bambini che si trovano in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani possiedono un’autostima interpersonale significativamente più alta rispetto ai bambini inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati [\( t \)-test (112) = 3.09, \( p = 0.002 \)].

Complessivamente sono state riscontrate differenze significative di nazionalità rispetto all’autostima corporea e interpersonale. E’ risultato infatti che i bambini italiani presentano una maggiore autostima sia corporea sia interpersonale rispetto ai bambini immigrati.

In particolare per quanto concerne l’autostima interpersonale sono state rilevate differenze significative congiuntamente di genere e di nazionalità: le bambine italiane hanno mostrato una maggiore autostima interpersonale rispetto alle bambine immigrate. Relativamente all’autostima interpersonale non è stata registrata un’analoga differenza significativa tra i maschi italiani e immigrati.

4.3. Test di valutazione delle Relazioni Interpersonali (TRI)

Ricorrendo alle analisi di statistica descrittiva sono state confrontate le medie aritmetiche e le rispettive deviazioni standard dei punteggi rilevati dalle cinque scale di valutazione, costituenti il Test delle Relazioni Interpersonali, relative alle relazioni interpersonali dei bambini con la propria madre, con il proprio padre, con i coetanei e
le coetanee, e con gli insegnanti. Per tutte le cinque scale di valutazione sono state condotte analisi della varianza separate (Genere x Nazionalità x Composizione-Classe) al fine di verificare l’eventuale effetto del genere, della nazionalità d’origine e della composizione etnica dei gruppi-classe sulle varie relazioni interpersonali dei bambini (cfr. tab. 15).

Tab. 15 - Medie (e deviazioni standard) delle relazioni interpersonali

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Madre</th>
<th>Padre</th>
<th>Maschi</th>
<th>Femmine</th>
<th>Insegnanti</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>d.s.</td>
<td>M</td>
<td>d.s.</td>
<td>M</td>
<td>d.s.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Classes con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>30</td>
<td>107.00</td>
<td>11.96</td>
<td>106.8</td>
<td>14.31</td>
<td>107.9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>20</td>
<td>107.7</td>
<td>14.82</td>
<td>101.8</td>
<td>11.78</td>
<td>76.25</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>50</td>
<td>107.28</td>
<td>13.04</td>
<td>104.8</td>
<td>13.46</td>
<td>95.24</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7</td>
<td>119.43</td>
<td>13.2</td>
<td>111</td>
<td>14.38</td>
<td>73.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>13</td>
<td>116.77</td>
<td>12.78</td>
<td>108.23</td>
<td>16.95</td>
<td>88.92</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>36</td>
<td>108.11</td>
<td>12.17</td>
<td>106.3</td>
<td>15.16</td>
<td>107.81</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>27</td>
<td>110.74</td>
<td>15.1</td>
<td>104.19</td>
<td>12.88</td>
<td>75.44</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>63</td>
<td>109.24</td>
<td>13.45</td>
<td>104.5</td>
<td>14.46</td>
<td>93.94</td>
</tr>
<tr>
<td>Classes con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>6</td>
<td>118.17</td>
<td>20.07</td>
<td>112.33</td>
<td>20.47</td>
<td>109.33</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>122.08</td>
<td>9.03</td>
<td>115.58</td>
<td>13.17</td>
<td>81.33</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>18</td>
<td>120.78</td>
<td>13.22</td>
<td>114.5</td>
<td>15.42</td>
<td>90.67</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>18</td>
<td>113.94</td>
<td>17.52</td>
<td>109.00</td>
<td>17.46</td>
<td>100.65</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>15</td>
<td>115.07</td>
<td>8.41</td>
<td>112.33</td>
<td>8.27</td>
<td>85.33</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>33</td>
<td>114.45</td>
<td>13.94</td>
<td>110.52</td>
<td>13.96</td>
<td>97.77</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>24</td>
<td>111.5</td>
<td>17.83</td>
<td>109.83</td>
<td>17.85</td>
<td>103.13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>27</td>
<td>110.74</td>
<td>15.1</td>
<td>104.19</td>
<td>12.88</td>
<td>75.44</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51</td>
<td>116.69</td>
<td>13.90</td>
<td>111.92</td>
<td>14.46</td>
<td>95.22</td>
</tr>
<tr>
<td>Classes con prevalenza di italiani + immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>36</td>
<td>108.86</td>
<td>13.93</td>
<td>107.52</td>
<td>15.29</td>
<td>108.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>32</td>
<td>113.09</td>
<td>14.61</td>
<td>106.97</td>
<td>13.87</td>
<td>78.16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>68</td>
<td>110.85</td>
<td>14.30</td>
<td>105.37</td>
<td>14.54</td>
<td>94.03</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>24</td>
<td>113.28</td>
<td>16.19</td>
<td>108.06</td>
<td>17.83</td>
<td>107.83</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>22</td>
<td>116.45</td>
<td>10.06</td>
<td>111.91</td>
<td>10.25</td>
<td>81.45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>46</td>
<td>115.11</td>
<td>13.52</td>
<td>109.87</td>
<td>14.70</td>
<td>95.22</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>60</td>
<td>110.87</td>
<td>14.94</td>
<td>107.83</td>
<td>16.22</td>
<td>104.02</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>54</td>
<td>114.46</td>
<td>12.95</td>
<td>108.98</td>
<td>12.66</td>
<td>79.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td>114</td>
<td>112.37</td>
<td>14.09</td>
<td>108.38</td>
<td>14.59</td>
<td>94.51</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’analisi della varianza in merito alla relazione con la madre ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo dell’interazione Nazionalità d’origine x Composizione-Classe sulla qualità della relazione con la figura materna; infatti è emerso che i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani hanno una relazione con la madre qualitativamente migliore rispetto ai bambini immigrati che invece sono inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati (rispettivamente 120,78 e 107, 28; cfr. grafico 3). Tale differenza statisticamente significativa tra la qualità della relazione con la madre mostra che i bambini italiani e da quelli immigrati è stata confermata anche dall’analisi del t-test di Student per campioni indipendenti; infatti è emerso che i bambini inseriti in classi composte in prevalenza da alunni italiani presentano una relazione con la madre di maggiore qualità rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da alunni immigrati [t-test (112) = 2.89, p = 0.005].

202
L’analisi della varianza in merito alla relazione con il padre ha messo in evidenza un effetto statisticamente significativo della composizione etnica del gruppo-classe sulla qualità della relazione con la figura paterna \[F (1, 113) = 3.81; p = 0.053\]. A riguardo, infatti, è emerso che i bambini che si trovano in classi composte prevalentemente da bambini italiani presentano una relazione con il padre qualitativamente migliore rispetto ai bambini che, invece, sono membri di classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati.

L’analisi della varianza per la relazione con i maschi ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo del genere sulla qualità delle relazioni con i coetanei di sesso maschile. E’ emerso, a riguardo, che i bambini presentano delle relazioni con i maschi qualitativamente migliori rispetto alle bambine.

L’analisi della varianza per la relazione con le femmine ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo del genere sulla qualità delle relazioni con i coetanei di sesso femminile. A riguardo è emerso che le bambine presentano delle relazioni con le femmine qualitativamente migliori rispetto ai bambini.

L’ANOVA per le relazioni con gli insegnanti ha evidenziato degli effetti statisticamente significativi del genere \[F (1, 113) = 5.76; p = 0.018\], della composizione etnica della classe \[F (1, 113) = 10.58; p = 0.002\] e dell’interazione Nazionalità d’origine x Composizione-Classe \[F (1, 113) = 7.44; p = 0.007\]. E’ emerso, dunque, che:
- le femmine hanno una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore rispetto ai maschi (rispettivamente 104,67 e 95,67);
- i bambini inseriti nelle classi composte prevalentemente da bambini italiani presentano una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore a confronto dei bambini inseriti, invece, nelle classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati (rispettivamente 104,96 e 95,86).

Tuttavia questi effetti semplici risultano essere mediati dall’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica dei gruppi-classe, tanto che è risultato che i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini
italiani hanno una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore rispetto ai bambini immigrati inseriti nelle classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati (rispettivamente 113,89 e 94,92), mentre per i bambini italiani non si evidenziano differenze significative rispetto alla composizione etnica della classe. Inoltre è emerso che i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani presentano una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore anche rispetto ai bambini italiani inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati (rispettivamente 113,89 e 99,46; cfr. grafico 4).

![Grafico 4](image)

Anche le analisi condotte con il t-test di Student ha confermato la differenza statisticamente significativa tra la qualità delle relazioni con le insegnanti mostrata dai maschi e dalle femmine; è emerso infatti che i maschi presentano una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore rispetto alle femmine [$t$-test (112) = -3.19, $p = 0.002$]. Inoltre il t-test di Student ha confermato anche la differenza statisticamente significativa tra la qualità delle relazioni con le insegnanti mostrata dai bambini inseriti in classi composte in prevalenza dai bambini italiani e i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati. A riguardo, infatti, è emerso che i bambini che si trovano in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni italiani presentano delle relazioni con le insegnanti qualitativamente migliori rispetto ai bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati [$t$-test (112) = 3.22, $p = 0.002$].

L’analisi della varianza relativamente all’Indice Globale delle Relazioni Interpersonali (IGR) ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo della composizione etnica del gruppo-classe [$F (1, 113) = 7.21; p = 0.008$] e dell’interazione Nazionalità d’origine x Composizione-Classe [$F (1, 113) = 5.05; p = 0.027$] sulle relazioni globali dei bambini. E’ risultato, infatti, che i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani presentano complessivamente una migliore qualità delle relazioni interpersonali rispetto ai bambini che, invece, sono inseriti nelle classi dalla composizione etnica prevalentemente immigrata. Tuttavia quest’effetto semplice risulta essere mediato dall’interazione tra la
nazionalità d’origine e la composizione etnica del gruppo-classe, per cui è emerso che, i bambini immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani, hanno complessivamente delle relazioni interpersonali qualitative migliore sia rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi prevalentemente composte da bambini immigrati (rispettivamente 540,67 e 494,48). Inoltre è risultato che i bambini italiani inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani presentano complessivamente delle relazioni interpersonali qualitative migliore rispetto ai bambini immigrati (rispettivamente 518,79 e 494,48) inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni immigrati (cfr. grafico 5).

Grafico 5

Anche le analisi condotte con il t-test di Student ha confermato la differenza statisticamente significativa tra la qualità globale delle relazioni mostrata dai bambini inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati e i bambini inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani; a riguardo, è emerso, infatti, che i bambini inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani presentano una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore rispetto ai bambini inseriti, invece, in classi composte in prevalenza da bambini immigrati [t-test (112) = 3.44, p = 0.001].

Nel complesso sono state riscontrate differenze significative di genere rispetto alla qualità delle relazioni con i maschi e con le femmine; infatti i maschi risultano avere migliore relazioni interpersonali con i pari dello stesso genere e altrettanto è stato rilevato per le femmine. In merito alla qualità delle relazioni con la figura materna è emerso che i bambini immigrati, facenti parte delle classi composte prevalentemente da bambini italiani, presentano una relazione migliore con la propria madre. Per quanto concerne la qualità delle relazioni con la figura paterna è riscontrato che i bambini inseriti nelle classi composte prevalentemente da alunni italiani presentano una migliore relazione con il proprio padre. Relativamente alla qualità della relazione con le insegnanti è risultato che i bambini inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni italiani presentano una relazione migliore rispetto ai bambini che invece sono inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni immigrati.
Infine si sono riscontrate delle relazioni interpersonali qualitativamente migliori sia per i bambini inseriti nelle classi composte prevalentemente da bambini italiani sia per i bambini immigrati anch’essi inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani.

4.4. Amicizie interetniche

Per analizzare le preferenze nelle relazioni amicali dei bambini del campione inseriti sia in classi composte prevalentemente da alunni immigrati, sia in quelle composte prevalentemente da alunni italiani, sono state condotte analisi descrittive (Chi$^2$) prendendo in considerazione la nazionalità d’origine (immigrata vs. italiana), il tipo di gruppo-classe (composizione etnica a prevalenza immigrata vs. composizione etnica a prevalenza italiana) e la frequenza sia assoluta sia percentuale delle nomine amicali effettuate dai bambini del campione (cfr. tab. 16).

Tab. 16 - Frequenze assolute e percentuali delle nomine amicali effettuate

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>NOMINA DI MIGLIOR AMICO</th>
<th>NOMINA DI CONOSCENTE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Italiano</td>
<td>Immigrato</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>4 (8%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>3 (23%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>4 (22%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>6 (18%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>8 (12%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>9 (20%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* : N$^o$ si riferisce al numero dei bambini che hanno individuato, tra i compagni di classe, quelli che sono i loro migliori amici e conoscenti.

Le nomine amicali effettuate dai bambini nei confronti dei rispettivi compagni di classe sono state classificate distinguendole nelle seguenti tre tipologie:
- nomine rivolte ad almeno un compagno italiano;
- nomine rivolte ad almeno un compagno immigrato;
- nomine rivolte sia a compagni italiani sia a compagni immigrati.

Ai bambini è stata data la possibilità di nominare i compagni di classe come migliori amici, amici, conoscenti e non conoscenti.

L’amicizia è stata definita in letteratura come un legame tra due persone, volontario, intimo, dinamico, fondato sulla cooperazione e sulla fiducia (Dunn, 2006; Glifford-Smith, Brownell, 2003). La qualità delle relazioni amicali è stata ritenuta essere valutabile in rapporto a specifici aspetti: il grado di intimità, di interscambio...
reciproco, di condivisione e di positiva interdipendenza socio-emotiva caratterizzante la qualità delle relazioni amicali (Parker e Asher 1987).

Pertanto sono state prese in considerazione solo due tipologie di scelte amicali quali il “miglior amico” e il “conoscente”:
- la nomina di “miglior amico” intesa come indice di un legame amicale più stretto, più intimo, e più saliente per i bambini dal punto di vista psico-sociale ed emotivo;
- la nomina di “conoscente” indicativa invece di un legame amicale più debole e meno saliente per i bambini dal punto di vista psico-sociale ed emotivo.

Dall’analisi descrittiva effettuata per le nomine di “miglior amico” è risultato che vi sono differenze statisticamente significative tra queste scelte effettuate dai bambini immigrati e da quelli italiani (Chi² = 15.51; g.d.l. = 2; p < 0.001). E’ risultato infatti che i bambini italiani scelgono in misura significativamente maggiore soltanto i compagni immigrati come migliori amici più di quanto facciano i bambini immigrati esclusivamente con gli stessi compagni immigrati. Comunque la maggior parte dei bambini sia immigrati sia italiani scelgono in larga parte come migliori amici compagni italiani insieme a compagni immigrati. In classi composte prevalentemente da bambini immigrati, in riferimento alla nomina di miglior amico, i bambini italiani non mostrano chiaramente un’esclusiva preferenza rivolta soltanto ai compagni italiani né soltanto ai compagni immigrati.

I bambini italiani, indipendentemente dalla tipologia di composizione etnica del gruppo-classe d’appartenenza, scelgono indifferentemente come migliori amici sia i compagni italiani sia quelli immigrati; al contrario i bambini immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da compagni immigrati, scelgono in misura maggiore esclusivamente bambini immigrati come migliori amici.

Nel complesso, pertanto, relativamente alle nomine di “miglior amico” effettuate, è emerso che i bambini immigrati, inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni immigrati, tendono a segregarsi maggiormente rispetto ai bambini italiani che si trovano inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di altri bambini italiani.

L’analisi descrittiva condotta per la nomina di “conoscente” non ha evidenziato differenze statisticamente significative tra queste scelte effettuate dai bambini immigrati e da quelli italiani (Chi² = 3.25; g.d.l. = 2; p = 0.196 n.s.). Pertanto è risultato che i bambini italiani e i bambini immigrati non si differenziano tra loro nelle nomine di “conoscente” rivolte esclusivamente ai compagni immigrati, esclusivamente a quelli italiani oppure ai compagni di entrambe le nazionalità, e sia che si trovino in classi composte prevalentemente da alunni immigrati, sia che si trovino in classi composte prevalentemente da alunni italiani.

In riferimento alle nomine amicali ricevute di “miglior amico”, “amico”, “conoscente” e “non conoscente” è stata calcolata la frequenza assoluta corrispondente al numero di compagni che hanno scelto ciascun bambino nominandolo secondo i suddetti quattro livelli di relazioni amicali. Poi ai vari livelli di relazione amicale è stato assegnato un punteggio corrispettivo nel seguente modo:
- 3 punti per la nomina di “miglior amico”;
- 2 punti per la nomina di “amico”;
- 1 punto per la nomina di “conoscente”;
- 0 punti per la nomina di “non conoscente”.
Pertanto ad ogni bambino del campione è stato associato un corrispettivo punteggio per ciascun livello di relazione amicale preso in esame.
Per le quattro tipologie di nomine amicali ricevute dai bambini del campione sono state, dunque, condotte analisi della varianza multivariata allo scopo di rilevare eventuali differenze statisticamente significative tra le medie dei bambini in rapporto alle tre variabili considerate: il genere, la nazionalità d’origine e la composizione etnica della classe (Genere x Nazionalità x Composizione-Classe).
La MANOVA effettuata per il punteggio totale riferito alla nomina di “miglior amico”, di “amico” e di “non conoscente” non ha messo in luce differenze statisticamente significative tra i bambini del campione né rispetto alla nazionalità d’origine, né rispetto al genere. Pertanto i bambini immigrati e italiani e allo stesso modo i maschi e le femmine presentano simili punteggi relativi alle nomine ricevute di “miglior amico”, “amico” e “conoscente” (cfr. tab. 17).

Tab. 17 - Medie (e deviazioni standard) delle nomine amicali ricevute

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo con prevalenza di immigrati</th>
<th>N°</th>
<th>Miglior Amico</th>
<th>Amico</th>
<th>Conoscente</th>
<th>Non conoscente</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>30</td>
<td>7.40</td>
<td>2.82</td>
<td>3.83</td>
<td>3.03</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>20</td>
<td>7.55</td>
<td>2.56</td>
<td>4.2</td>
<td>2.58</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>50</td>
<td>7.46</td>
<td>2.69</td>
<td>3.98</td>
<td>2.83</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>6</td>
<td>7.5</td>
<td>1.87</td>
<td>3.17</td>
<td>2.4</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>7</td>
<td>7.57</td>
<td>1.90</td>
<td>3.57</td>
<td>3.37</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>13</td>
<td>7.54</td>
<td>1.80</td>
<td>3.38</td>
<td>2.29</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>36</td>
<td>7.25</td>
<td>2.77</td>
<td>3.72</td>
<td>2.91</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>27</td>
<td>7.62</td>
<td>2.31</td>
<td>4.04</td>
<td>2.50</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>63</td>
<td>7.43</td>
<td>2.55</td>
<td>3.86</td>
<td>2.72</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>6</td>
<td>6.50</td>
<td>2.58</td>
<td>3.17</td>
<td>2.40</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>12</td>
<td>7.75</td>
<td>1.91</td>
<td>3.57</td>
<td>2.37</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>18</td>
<td>7.33</td>
<td>2.16</td>
<td>3.38</td>
<td>2.29</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>18</td>
<td>6.89</td>
<td>3.57</td>
<td>5.50</td>
<td>4.55</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>15</td>
<td>8.60</td>
<td>2.19</td>
<td>2.87</td>
<td>1.06</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>33</td>
<td>7.67</td>
<td>3.1</td>
<td>4.3</td>
<td>3.64</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>24</td>
<td>6.79</td>
<td>3.31</td>
<td>5.37</td>
<td>4.24</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>27</td>
<td>8.22</td>
<td>2.08</td>
<td>3.26</td>
<td>1.91</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>51</td>
<td>7.55</td>
<td>2.79</td>
<td>4.25</td>
<td>3.36</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>36</td>
<td>7.25</td>
<td>2.77</td>
<td>4.03</td>
<td>3.08</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>32</td>
<td>7.62</td>
<td>2.31</td>
<td>4.03</td>
<td>2.55</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>68</td>
<td>7.43</td>
<td>2.55</td>
<td>4.03</td>
<td>2.82</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>24</td>
<td>7.04</td>
<td>3.21</td>
<td>4.92</td>
<td>4.20</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>22</td>
<td>8.27</td>
<td>2.12</td>
<td>3.09</td>
<td>1.57</td>
</tr>
<tr>
<td>Tot.</td>
<td>46</td>
<td>7.63</td>
<td>2.78</td>
<td>4.04</td>
<td>3.32</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
<td>60</td>
<td>7.17</td>
<td>2.92</td>
<td>4.38</td>
<td>3.56</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>54</td>
<td>7.89</td>
<td>2.23</td>
<td>3.65</td>
<td>2.24</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gruppo Complessivo                      | 114 | 7.51          | 2.63  | 4.04       | 3.02          | 1.09          | 1.63  | 1.73          | 1.29          |
La MANOVA effettuata per il punteggio totale riferito alla nomina di “conoscente” ha mostrato l’effetto statisticamente significativo dell’interazione Genere x Nazionalità d’origine \[ F (1, 113) = 5.51; p = 0.021 \]. Differenze significative sono state rilevate tra i bambini immigrati e italiani di entrambi i sessi nominati dai compagni come “conoscenti” (cfr. grafico 6).

\[
\begin{array}{c|c|c|c|c}
\text{Media della nomina amicale di} & \text{Immigrati} & \text{Italiani} & \text{Maschi} & \text{Femmine} \\
\text{“Conoscente”} & 0.86 & 1.17 & 1.72 & 0.45 \\
\end{array}
\]

Infatti è risultato che i maschi immigrati vengono nominati come “conoscenti” in misura significativamente minore rispetto ai maschi italiani (rispettivamente 0,86 e 1,17) mentre le femmine immigrate vengono nominate come “conoscenti” in maniera significativamente maggiore rispetto alle femmine italiane (rispettivamente 2 e 0,45).

4.5. Status Sociometrico
Per analizzare la condizione sociale propria di ciascun bambino all’interno del gruppo-classe d’appartenenza i bambini del campione sono stati classificati in cinque categorie sociometriche: popolare, rifiutato, ignorato, controverso e medio.

In primo luogo sono stati calcolati i punteggi grezzi relativi alle nomine positive ricevute ossia le scelte (L) e alle nomine negative ricevute ossia i rifiuti (D). I punteggi grezzi totali relativi alle scelte ottenute e ai rifiuti ottenuti (risultanti dalla somministrazione di cinque criteri sociometrici ad ogni singolo bambino) sono stati poi standardizzati, ossia trasformati in punteggi \( z \), allo scopo di definire la posizione sociale di ogni singolo bambino entro il proprio gruppo-classe. Sulla base dei punteggi \( z \) relativi alle scelte e ai rifiuti ricevuti da ogni bambino sono stati calcolati due indici:
- l’indice di preferenza sociale (PS), che sta ad indicare quanto un bambino sia preferito dagli altri compagni, e risultante dalla differenza tra il punteggio di scelte positive ottenute e il punteggio di rifiuti ottenuti (\( ZL – ZD \));
- l’indice di impatto sociale (IS), che sta ad indicare il grado di visibilità di un bambino all’interno del gruppo, e risultante dalla somma del numero delle scelte e del numero dei rifiuti ricevuti (\( ZL + ZD \)).
Entrambi i suddetti indici sono stati a loro volta standardizzati in modo da poter individuare la posizione sociale di ciascun membro all’interno del gruppo-classe d’appartenenza. Dopo aver classificato i bambini in popolari, rifiutati, ignorati, controversi e mesi sono state condotte analisi descrittive (Chi –quadro) prendendo in considerazione il tipo di gruppo-classe (composizione etnica a prevalenza immigrata vs. composizione etnica a prevalenza italiana), la nazionalità d’origine dei bambini (immigrata vs. italiana) e la frequenza sia assoluta sia percentuale delle nomine sociometriche positive e negative ricevute (cfr. tab. 18).

Tab. 18 - Frequenze assolute e percentuali dei bambini in base allo status sociometrico

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Popolare</th>
<th>Rifiutato</th>
<th>Ignorato</th>
<th>Controverso</th>
<th>Medio</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>9</td>
<td>10</td>
<td>7</td>
<td>0</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>18%</td>
<td>20%</td>
<td>14%</td>
<td>0%</td>
<td>48%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>8%</td>
<td>8%</td>
<td>15%</td>
<td>8%</td>
<td>61%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>63</td>
<td>10</td>
<td>11</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>16%</td>
<td>17%</td>
<td>14%</td>
<td>2%</td>
<td>51%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>11%</td>
<td>22%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>67%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>24%</td>
<td>12%</td>
<td>10%</td>
<td>6%</td>
<td>48%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati + Italiani</td>
<td>51</td>
<td>10</td>
<td>8</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>19%</td>
<td>16%</td>
<td>6%</td>
<td>4%</td>
<td>55%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>11</td>
<td>14</td>
<td>7</td>
<td>0</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>16%</td>
<td>21%</td>
<td>10%</td>
<td>0%</td>
<td>53%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>20%</td>
<td>11%</td>
<td>11%</td>
<td>6%</td>
<td>52%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td>114</td>
<td>20</td>
<td>19</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>17%</td>
<td>16%</td>
<td>11%</td>
<td>3%</td>
<td>53%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le analisi di statistica descrittiva non hanno messo in evidenza alcuna differenza statisticamente significativa tra i bambini immigrati e italiani classificati nelle cinque tipologie di status sociometrico. Neanche rispetto alla composizione etnica della classe (a prevalenza di immigrati vs. a prevalenza di italiani) sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati e italiani classificati nelle suddette tipologie di status sociometrico.

4.5.1. Relazione tra Status Sociometrico e Adattamento Sociale
Per ciascun indicatore della capacità di adattamento sociale (CP, AFV, IE), relativi alla versione autovalutativa ed eterovalutativa, sono state condotte analisi della varianza multivariata distinte allo scopo di rilevare eventuali differenze
statisticamente significative tra le medie dei bambini in rapporto alle seguenti variabili:
- il genere e lo status sociometrico (Genere x Status Sociometrico);
- la nazionalità d’origine e lo status sociometrico (Nazionalità x Status Sociometrico).
In quest’analisi statistica sono state prese in considerazione soltanto tre tipologie di status sociometrico: popolare, rifiutato e ignorato. Queste tre categorie sociometriche risultano essere di maggior interesse in quanto corrispondono a generi di bambini molto diversi per caratteristiche di personalità e comportamenti sociali; infatti la classificazione della condizione sociale dei bambini all’interno del gruppo dei pari, basata su tali categorie, si è mostrata in grado di predire l’adattamento psico-sociale delle successive fasi evolutive (Schaffer 2004).
La MANOVA effettuata per l’Aggressività Fisico/Verbale e l’Instabilità Emotiva rilevate sia dalla versione autovalutativa sia da quella eterovalutativa, non ha evidenziato differenze di genere ma differenze rispetto alla nazionalità d’origine tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati mentre la MANOVA condotta per il Comportamento Prosociale autovalutato e l’Instabilità Emotiva valutata dall’insegnante ha mostrato differenze significative tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati (cfr. tab. 19).

La MANOVA per la variabile CP autovalutata ha messo in luce l’effetto significativo dello status sociometrico [F (2, 49) = 6.69; p = 0.003] sui bambini sia maschi sia femmine e sui bambini sia italiani sia immigrati [F (2, 49) = 9.08; p < 0.000].
Pertanto rispetto allo status sociometrico è risultato che complessivamente i bambini popolari di ambo i sessi mostrano maggiori capacità prosociali sia rispetto ai bambini rifiutati (rispettivamente 20,63 e 17,32) sia rispetto ai bambini ignorati (rispettivamente 20,63 e 18,33).
La MANOVA per la variabile CP autovalutata ha messo in luce l’effetto significativo dello status sociometrico anche sui bambini sia italiani sia immigrati [F
Infatti è risultato che, nel complesso, i bambini popolari italiani e immigrati, mostrano maggiori capacità prosociali sia dei bambini rifiutati (rispettivamente 20,63 e 17,32) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 20,63 e 18,33; cfr. tab. 20).

Tab. 20 - Medie (e deviazioni standard) dell’adattamento sociale dei bambini in base alla nazionalità d’origine e allo status sociometrico (autovalutazione)

<table>
<thead>
<tr>
<th>STATUS SOCIOMETRICO</th>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Prosocialità</th>
<th>Aggressività Fisico/Verbale</th>
<th>Instabilità Emotiva</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>M</td>
<td>M</td>
<td>M</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>d.s.</td>
<td>d.s.</td>
<td>d.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>POPOLARI</td>
<td>Immigrati</td>
<td>11</td>
<td>20.18</td>
<td>1.53</td>
<td>16.82</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>8</td>
<td>21.25</td>
<td>1.28</td>
<td>14.88</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>19</td>
<td>20.63</td>
<td>1.49</td>
<td>16.00</td>
</tr>
<tr>
<td>RIFIUTATI</td>
<td>Immigrati</td>
<td>14</td>
<td>17.79</td>
<td>3.09</td>
<td>15.79</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>5</td>
<td>16.00</td>
<td>4.30</td>
<td>23.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>19</td>
<td>17.32</td>
<td>3.41</td>
<td>17.68</td>
</tr>
<tr>
<td>IGNORATI</td>
<td>Immigrati</td>
<td>7</td>
<td>18.29</td>
<td>2.87</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>5</td>
<td>18.40</td>
<td>2.07</td>
<td>15.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>12</td>
<td>18.33</td>
<td>2.46</td>
<td>14.42</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La MANOVA per la variabile AFV autovalutata ha messo in evidenza l’effetto significativo dello status sociometrico [F (2, 49) = 4.64; p = 0.015] e dell’interazione Nazionalità x Status Sociometrico [F (2, 49) = 4.59; p = 0.015]. Specificamente rispetto allo status sociometrico è emerso che complessivamente i bambini rifiutati di entrambe le nazionalità mostrano una maggiore aggressività sia rispetto ai bambini popolari (rispettivamente 16 e 17,68) sia rispetto ai bambini ignorati (rispettivamente 16 e 14,42). Tuttavia quest’effetto semplice è mediato dall’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico, per cui è risultato che:
- i bambini popolari immigrati presentano una maggiore aggressività rispetto ai bambini popolari italiani (rispettivamente 16,82 e 14,88);
- i bambini rifiutati italiani presentano una maggiore aggressività rispetto ai bambini rifiutati immigrati (rispettivamente 23 e 15,79);
- i bambini ignorati immigrati presentano una minore aggressività fisico/verbale rispetto ai bambini ignorati italiani (rispettivamente 14 e 15; cfr. grafico 7).
La MANOVA per il la variabile IE autovalutata ha messo in evidenza l’effetto significativo dello status sociometrico $[F(2, 49) = 6.78; p = 0.003]$ e dell’interazione Nazionalità x Status Sociometrico $[F(2, 49) = 3.43; p = 0.045]$. Nello specifico è emerso che complessivamente i bambini rifiutati di entrambe le nazionalità risultano essere emotivamente più instabili sia dei bambini ignorati (rispettivamente 22,68 e 20,21) sia dei bambini popolari (rispettivamente 22,68 e 20,21). Tuttavia quest’effetto semplice risulta essere mediato dall’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico per cui è emerso che:
- i bambini rifiutati italiani presentano una maggiore instabilità emotiva confrontati ai bambini rifiutati immigrati (rispettivamente 27,20 e 21,07);
- i bambini popolari immigrati presentano una maggiore instabilità emotiva rispetto ai bambini popolari italiani (rispettivamente 20,91 e 19,25).
- i bambini ignorati immigrati e ignorati italiani presentano un simile livello di instabilità emotiva (rispettivamente 18,14 e 17,40; cfr grafico 8).
La Manova per la variabile CP valutata dall’insegnante, in riferimento ad ai bambini di ambo i sessi, non ha evidenziato effetti statisticamente significativi dello status sociometrico (cfr. tab. 21).

*Tab. 21 - Medie (e deviazioni standard) dell’adattamento sociale dei bambini in base al genere e allo status sociometrico (eterovalutazione)*

La MANOVA per la variabile AFV valutata dall’insegnante ha messo in luce l’effetto significativo dello status sociometrico [$F(2, 49) = 6.23; p = 0.004$] e dell’interazione Nazionalità x Status Sociometrico [$F(2, 49) = 4.88; p = 0.012$]. Pertanto secondo la valutazione dell’insegnante, rispetto allo status sociometrico, è

La Manova per la variabile CP valutata dall’insegnante, in riferimento ad ai bambini di entrambe le nazionalità, non ha evidenziato effetti statisticamente significativi dello status sociometrico (cfr. tab. 22).

*Tab. 22 - Medie (e deviazioni standard) dell’adattamento sociale dei bambini in base alla nazionalità d’origine e allo status sociometrico (eterovalutazione)*
risultato che complessivamente i bambini rifiutati di entrambe le nazionalità sono più aggressivi dei bambini popolari (rispettivamente 17 e 14,84) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 17 e 14,92). Tuttavia quest’effetto semplice è mediato dall’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico, per cui secondo la valutazione dell’insegnante è emerso che:
- i bambini rifiutati italiani sono più aggressivi a livello fisico-verbale rispetto ai bambini rifiutati immigrati (rispettivamente 21,40 e 15,43);
- i bambini rifiutati italiani sono più aggressivi a livello fisico-verbale sia rispetto ai bambini popolari italiani (rispettivamente 21,40 e 14,38), sia rispetto ai bambini ignorati italiani (rispettivamente 21,40 e 15,40; cfr. grafico 9).

Grafico 9

La MANOVA per la variabile IE valutata dall’insegnante mostra l’effetto significativo dello status sociometrico [F (2, 49) = 11.46; p < 0.000]; è risultato infatti che nel complesso i bambini rifiutati di entrambe le nazionalità sono emotivamente più instabili sia dei bambini popolari (rispettivamente 21,95 e 15,74) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 21,95 e 14,50).

4.5.2 Relazione tra Status Sociometrico e Autostima
Per le cinque dimensioni dell’autostima sono state condotte analisi della varianza multivariata distinte allo scopo di rilevare eventuali differenze statisticamente significative tra le medie dei bambini in rapporto alle seguenti variabili:
- il genere e lo status sociometrico (Genere x Status Sociometrico);
- la nazionalità d’origine e lo status sociometrico (Nazionalità x Status Sociometrico).

Anche in quest’analisi sono stati presi in considerazione i bambini classificati in base allo status sociometrico di popolare, rifiutato e ignorato.

La MANOVA per l’autostima globale, corporea e familiare non ha rilevato differenze di genere tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati mentre la MANOVA effettuata per l’autostima scolastica e interpersonale ha mostrato differenze di genere tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati (cfr. tab. 23).
La MANOVA effettuata per l’autostima scolastica ha messo in luce l’effetto dello status sociometrico sui bambini sia maschi sia femmine [F (2, 49) = 3.89; p = 0.028]. Pertanto è risultato che nel complesso i bambini popolari di entrambi i sessi possiedono un’autostima scolastica maggiore sia dei bambini rifiutati (rispettivamente 14,63 e 11,37) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 14,63 e 12,42).

La MANOVA effettuata per l’autostima interpersonale ha messo in luce l’effetto tendenziale dello status sociometrico sui bambini sia maschi sia femmine [F (2, 49) = 3.02; p = 0.059]. Pertanto è risultato che nel complesso i bambini popolari di entrambi i sessi possiedono un’autostima interpersonale maggiore sia dei bambini rifiutati (rispettivamente 13,79 e 11,21) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 13,79 e 11,42).

La MANOVA condotta per l’autostima globale, corporea e familiare non ha rilevato differenze rispetto alla nazionalità d’origine tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati mentre la MANOVA condotta per l’autostima scolastica e interpersonale ha mostrato differenze di nazionalità tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati (cfr. tab. 24).

### Tab. 23 - Medie (e deviazioni standard) dell’autostima dei bambini in base al genere e allo status sociometrico

<table>
<thead>
<tr>
<th>STATUS SOCIOMETRICO</th>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Globale</th>
<th>Scolastica</th>
<th>Corporea</th>
<th>Familiare</th>
<th>Interpersonale</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>POPOLARI</td>
<td>Maschi</td>
<td>14</td>
<td>14,93</td>
<td>2,03</td>
<td>14,36</td>
<td>2,73</td>
<td>15,93</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Femmine</td>
<td>5</td>
<td>14,40</td>
<td>2,30</td>
<td>15,40</td>
<td>3,28</td>
<td>16,20</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Maschi+Femmine</td>
<td>19</td>
<td>14,79</td>
<td>2,07</td>
<td>14,63</td>
<td>2,83</td>
<td>14,53</td>
</tr>
<tr>
<td>RIFIUTATI</td>
<td>Maschi</td>
<td>13</td>
<td>11,49</td>
<td>5,49</td>
<td>10,62</td>
<td>3,88</td>
<td>12,92</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Femmine</td>
<td>6</td>
<td>14,43</td>
<td>2,51</td>
<td>13,00</td>
<td>2,82</td>
<td>14,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Maschi+Femmine</td>
<td>19</td>
<td>12,68</td>
<td>4,88</td>
<td>11,37</td>
<td>3,68</td>
<td>13,42</td>
</tr>
<tr>
<td>IGNORATI</td>
<td>Maschi</td>
<td>5</td>
<td>13,40</td>
<td>2,63</td>
<td>11,80</td>
<td>3,27</td>
<td>13,6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Femmine</td>
<td>7</td>
<td>14,00</td>
<td>2,88</td>
<td>12,86</td>
<td>2,91</td>
<td>13,71</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Maschi+Femmine</td>
<td>12</td>
<td>13,92</td>
<td>2,67</td>
<td>12,42</td>
<td>2,96</td>
<td>13,67</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Tab. 24 - Medie (e deviazioni standard) dell’autostima dei bambini in base alla nazionalità d’origine e allo status sociometrico

<table>
<thead>
<tr>
<th>STATUS SOCIOMETRICO</th>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Globale</th>
<th>Scolastica</th>
<th>Corporea</th>
<th>Familiare</th>
<th>Interpersonale</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>POPOLARI</td>
<td>Immigrati</td>
<td>11</td>
<td>14,55</td>
<td>2,16</td>
<td>13,36</td>
<td>2,29</td>
<td>13,47</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>8</td>
<td>15,12</td>
<td>2,03</td>
<td>16,38</td>
<td>2,66</td>
<td>16,25</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>19</td>
<td>14,79</td>
<td>2,07</td>
<td>14,63</td>
<td>2,83</td>
<td>14,53</td>
</tr>
<tr>
<td>RIFIUTATI</td>
<td>Immigrati</td>
<td>14</td>
<td>13,50</td>
<td>3,00</td>
<td>12,14</td>
<td>2,44</td>
<td>14,07</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>5</td>
<td>10,4</td>
<td>8,32</td>
<td>9,20</td>
<td>5,80</td>
<td>11,60</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>19</td>
<td>12,68</td>
<td>4,88</td>
<td>11,37</td>
<td>3,68</td>
<td>13,42</td>
</tr>
<tr>
<td>IGNORATI</td>
<td>Immigrati</td>
<td>7</td>
<td>13,43</td>
<td>2,29</td>
<td>11,43</td>
<td>2,76</td>
<td>12,43</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Italiani</td>
<td>5</td>
<td>14,6</td>
<td>3,28</td>
<td>13,80</td>
<td>2,95</td>
<td>15,4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>12</td>
<td>13,92</td>
<td>2,67</td>
<td>12,42</td>
<td>2,96</td>
<td>13,67</td>
</tr>
</tbody>
</table>
La MANOVA effettuata per l’autostima scolastica ha messo in luce l’effetto dello status sociometrico sui bambini sia italiani sia immigrati [F (2, 49) = 8,12; p = 0.001] e dell’interazione Nazionalità x Status Sociometrico [F (2, 49) = 4.52; p = 0.016]. E’ risultato, infatti, che nel complesso i bambini popolari di entrambe le nazionalità possiedono un’autostima scolastica maggiore sia dei bambini rifiutati (rispettivamente 14,63 e 11,37) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 14,63 e 12,42). Tuttavia quest’effetto semplice è mediato dall’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico per cui è emerso che:
- i bambini popolari italiani presentano una maggiore autostima scolastica confrontati ai bambini popolari immigrati (rispettivamente 16,38 e 13,36);
- i bambini rifiutati immigrati presentano una maggiore autostima scolastica rispetto ai bambini rifiutati italiani (rispettivamente 12,14 e 9,20; cfr. grafico 10).

**Grafico 10**

La MANOVA effettuata per l’autostima corporea ha messo in luce l’effetto dell’interazione Nazionalità x Status Sociometrico [F (2, 49) = 3.58; p = 0.036]. E’ risultato, infatti, che complessivamente:
- i bambini popolari italiani possiedono un’autostima corporea maggiore dei bambini popolari immigrati (rispettivamente 16,25 e 13,27);
- i bambini rifiutati immigrati possiedono un’autostima corporea maggiore dei bambini rifiutati italiani (rispettivamente 14,07 e 11,60; cfr. grafico 11).
Infine la MANOVA effettuata per l’autostima interpersonale ha messo in luce l’effetto dello status sociometrico sui bambini di entrambe le nazionalità [F (2, 49) = 3.63; p = 0.034]. E’ risultato, infatti, che complessivamente i bambini popolari italiani e immigrati possiedono un’autostima interpersonale maggiore sia dei bambini rifiutati (rispettivamente 13,79 e 11,21) sia dei bambini ignorati (rispettivamente 13,79 e 11,42).

4.5.3. Relazione tra Status Sociometrico e Relazioni Interpersonali

Per le relazioni con la propria madre, il proprio padre, con i coetanei di sesso maschile e femminile e con i propri insegnanti sono state condotte analisi della varianza multivariata distinte allo scopo di rilevare eventuali differenze statisticamente significative tra le medie dei bambini in rapporto alle seguenti variabili:
- il genere e lo status sociometrico (Genere x Status Sociometrico);
- la nazionalità d’origine e lo status sociometrico (Nazionalità x Status Sociometrico).

Anche in quest’analisi sono stati presi in considerazione i bambini classificati in base allo status sociometrico di popolare, rifiutato e ignorato.

La MANOVA condotta per la relazione con la madre, con i coetanei, con le coetanee e con gli insegnanti non ha rilevato differenze di genere tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati mentre la MANOVA condotta per le relazioni con il padre ha mostrato differenze di genere tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati (cfr. tab. 25).
La MANOVA effettuata per le relazioni con il padre ha messo in luce l’effetto dello status sociometrico sui bambini sia maschi sia femmine [F (2, 49) = 5.23; p = 0.009]. Pertanto è risultato che nel complesso i bambini popolari di entrambi i sessi presentano una relazione con il padre qualitativamente migliore rispetto sia ai bambini rifiutati (rispettivamente 113,32 e 97,26) sia rispetto ai bambini ignorati (rispettivamente 113, 32 e 95,67).

La MANOVA condotta per la relazione con la madre, con i coetanei, con le coetanee e con gli insegnanti non ha rilevato differenze statisticamente significative rispetto alla nazionalità d’origine tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati mentre la MANOVA condotta per la relazione con il padre ha mostrato differenze significative tra i bambini popolari, rifiutati e ignorati rispetto alla nazionalità d’origine (cfr. tab. 26).

La MANOVA condotta per le relazioni con il padre ha messo in luce l’effetto dello status sociometrico sui bambini sia immigrati sia italiani [F (2, 49) = 7.24; p = 0.002]; è risultato, infatti che, nel complesso, i bambini popolari di entrambi le nazionalità presentano una relazione con il padre qualitativamente migliore rispetto
sia ai bambini rifiutati (rispettivamente 113,32 e 97,26) sia rispetto ai bambini ignorati (rispettivamente 113, 32 e 95,67).

5. Identità Etnica e relativi precursori

5.1. Identità Etnica

Allo scopo di esaminare la capacità dei bambini italiani e immigrati di identificarsi con i bambini della propria etnia, è stata condotta un’analisi descrittiva (ossia una cross-tabulation). Le analisi mostrano differenze significative nelle modalità di identificazione dei bambini italiani e immigrati (Chi$^2 = 7,41; \text{g.d.l.} = 1; p = 0.006$). Dai dati emerge come i bambini italiani si identifichino esclusivamente con bambini della propria etnia (cfr. tab. 27).

*Tab. 27 - Distribuzione dell’identificazione etnica in base al gruppo etnico d’appartenenza*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Propria etnia</th>
<th>Altra Etnia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>42</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>84%</td>
<td>16%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>100%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>16</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>89%</td>
<td>11%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>33</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>100%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>58</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>85%</td>
<td>15%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>46</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>100%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

I bambini immigrati, invece si identificano in misura maggiore con bambini della propria stessa etnia e in misura minore con bambini di altra etnia, generalmente di nazionalità italiana (si tratta del caso specifico dei bambini rumeni e polacchi che comunque scelgono il bambino più simile a loro al livello fisico e soprattutto rispetto al colore della pelle). Sono state rilevate differenze statisticamente significative rispetto alle modalità d’identificazione etnica tra i bambini inseriti in classi caratterizzate dalla diversa composizione etnica, ossia a prevalenza di bambini immigrati e a prevalenza di bambini italiani (Chi$^2 = 3,81; \text{g.d.l.} = 1; p = 0.051$). E’ risultato, infatti, che i bambini italiani inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza
di bambini italiani si identificano esclusivamente con i pari della propria stessa etnia, mentre i bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani si identificano prevalentemente con bambini di altra etnia (anche questo è il caso dei bambini originari di paesi dell’Europa dell’Est). Inoltre i bambini italiani, sia inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati ($\chi^2 = 13,10; \text{g.d.l. } = 1; p < 0.001$) o di bambini italiani ($\chi^2 = 16,30; \text{g.d.l. } = 1; p < 0.001$), si identificano in misura maggiormente significativa con i bambini italiani (cfr. tab. 28).

Tab. 28 - Distribuzione dell'identificazione etnica in base alla nazionalità d’origine italiana e immigrata

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Italiano</th>
<th>Immigrato</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>22</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>44%</td>
<td>56%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>100%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>50%</td>
<td>50%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>32</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>97%</td>
<td>3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>31</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>46%</td>
<td>54%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>45</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>98%</td>
<td>2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Diversamente i bambini immigrati facenti parte delle classi a prevalenza di bambini immigrati, si identificano in parte con i bambini italiani e in parte con altri bambini immigrati mentre i bambini immigrati facenti parte delle classi composte in prevalenza da bambini italiani si identificano in modo equivalente con i bambini italiani e immigrati.

5.2. Preferenza di essere

Allo scopo di esaminare la preferenza dei bambini italiani e immigrati di poter essere bambini della propria etnia o di altra etnia, è stata condotta un’analisi descrittiva (ossia una cross-tabulation). Le analisi mostrano differenze significative nelle preferenze di essere dei bambini italiani e immigrati ($\chi^2 = 14,82; \text{g.d.l. } = 2; p < 0.001$). Dai dati emerge come i bambini italiani esprimono di volere essere preferibilmente, in misura maggiore, come i bambini italiani e solo in misura minore
come bambini immigrati; analogamente i bambini immigrati preferiscono essere in misura significativamente maggiore come i bambini immigrati e in misura significativamente minore come i bambini italiani (cfr. tab. 29).

Tab. 29 - Distribuzione della preferenza di essere in base alla nazionalità d’origine italiana e immigrata

<table>
<thead>
<tr>
<th>PREFERENZA DI ESSERE</th>
<th>N°</th>
<th>Italiano</th>
<th>Immigrato</th>
<th>Nessuno</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>14</td>
<td>34</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>28%</td>
<td>68%</td>
<td>4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>10</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>77%</td>
<td>23%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>6</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>33%</td>
<td>67%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>13</td>
<td>20</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>39%</td>
<td>61%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>20</td>
<td>46</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>29%</td>
<td>68%</td>
<td>3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>30</td>
<td>16</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>65%</td>
<td>35%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sono state rilevate differenze statisticamente significative rispetto alle modalità d’identificazione etnica tra i bambini inseriti in classi caratterizzate dalla diversa composizione etnica, ossia a prevalenza di bambini immigrati e a prevalenza di bambini italiani. E’ risultato, infatti, che i bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati preferiscono essere in misura significativamente maggiore come i bambini immigrati e analogamente i bambini italiani inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati preferiscono essere come i bambini italiani (Chi² = 10.54; g.d.l. = 2; p = 0.005).

5.3. Preferenze etniche

I bambini di tutto il campione sono stati invitati ad esprimere le proprie preferenze circa i partner con cui condividere varie attività sociali: “avere vicino di banco in classe”, “avere nella propria squadra per un gioco”, “essere aiutato nei compiti di scuola”, “invitare a casa” e “giocare al parco”. Sono state mostrate ai bambini dieci fotografie, raffiguranti uno bambino e una bambina di ciascuno dei cinque gruppi etnici presi in considerazione (italiano, cinese, arabo, africano, bengalese), ed è stato chiesto loro di indicare la prima e la seconda scelta. In tal modo è stato possibile...
valutare la relativa importanza dell’etnia e del genere nelle preferenze di determinati partner. Alla prima scelta di ciascun bambino/a è stato assegnato un punteggio di 2 e alla seconda scelta un punteggio di 1 per ciascuna domanda formulata. Il punteggio totale ricevuto da ciascuna delle dieci fotografie (desunto dalla somma del punteggio corrispondente alla prima e alla seconda scelta per ognuna delle cinque attività) è stato calcolato per ciascun bambino e ha costituito la variabile dipendente di questa prova.

Con le analisi di statistica inferenziale sono state confrontate le medie aritmetiche e le deviazioni standard dei punteggi ricavati dalla *Prova d’Identità etnica*. Pertanto, allo scopo di esaminare le preferenze etniche dei bambini espresse nella scelta del compagno con cui svolgere attività di tipo sociale, sono state impiegate analisi di statistica inferenziale, ossia l’analisi della varianza, utilizzando come variabili indipendenti il genere, la nazionalità d’origine e la composizione etnica del gruppo-classe e come variabile dipendente il punteggio complessivo di preferenze ricevuto da ogni gruppo etnico target (risultante dalla somma dei punti corrispondenti alla prima scelta con quelli corrispondenti alla seconda scelta effettuata). Pertanto per ciascuna fotografia, oggetto di scelta da parte dei bambini, sono state condotte analisi della varianza separate al fine di verificare l’eventuale effetto del genere, della nazionalità d’origine e della composizione etnica dei gruppi-classe (Genere x Nazionalità x Composizione-Classe). L’analisi della varianza ha messo in evidenza effetti statisticamente significativi del genere sulla scelta di ciascuna fotografia mostrata ai bambini (cfr. *tab. 30*).
L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino italiano ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 113) = 22.81; p < 0.001] e dell’interazione
Genere x Nazionalità d’origine [F (1, 113) = 5.90; p = 0.017]. E’ risultato, dunque, che i maschi scelgono in misura significativamente maggiore la fotografia raffigurante il bambino italiano rispetto alle femmine (rispettivamente 3,62 e 1,69). Tuttavia quest’effetto semplice è mediato dall’interazione tra il genere e la nazionalità d’origine, per cui è emerso che i maschi italiani scelgono la figura raffigurante il bambino italiano in misura significativamente maggiore sia rispetto alle femmine italiane (rispettivamente 4,08 e 1,23), sia rispetto alle femmine immigrate (rispettivamente 4,08 e 2).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina italiana ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 113) = 12; p = 0.001] e della nazionalità d’origine dei soggetti [F (1, 113) = 3.98; p = 0.048]. Pertanto è risultato che le femmine scelgono in misura significativamente maggiore la fotografia raffigurante la bambina italiana rispetto ai maschi (rispettivamente 3,63 e 1,85). Inoltre è emerso che i bambini italiani scelgono in maggiormente la fotografia della bambina italiana rispetto ai bambini immigrati (rispettivamente 3,28 e 2,29).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino cinese mostra l’effetto significativo del genere [F (1, 113) = 10.95; p = 0.001] e della nazionalità d’origine [F (1, 113) = 4.04; p = 0.047]. E’ risultato pertanto che i maschi scelgono la fotografia raffigurante il bambino cinese in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 3,10 e 1,67) e che i bambini immigrati scelgono questa stessa fotografia in misura maggiore rispetto ai bambini italiani (rispettivamente 2,68 e 2,04).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina cinese ha evidenziato l’effetto significativo del genere [F (1, 113) = 28.69; p < 0.001], per cui è emerso che le femmine scelgono la fotografia raffigurante la bambina cinese in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 2,61 e 0,77).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino bengalese ha messo in luce l’effetto significativo del genere [F (1, 113) = 22.81; p < 0.001] e della composizione etnica del gruppo-classe [F (1, 113) = 5.68; p = 0.019]. E’ risultato, quindi, che i maschi scelgono la fotografia raffigurante il bambino bengalese in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 1,97, 0,37) e che i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati scelgono maggiormente il bambino bengalese rispetto ai bambini inseriti, invece, in classi composte prevalentemente composte da bambini italiani (rispettivamente 1,67 e 0,65).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina bengalese mostra l’effetto significativo del genere [F (1, 113) = 22.81; p < 0.001] e della composizione etnica del gruppo-classe. Pertanto è risultato che le femmine scelgono la fotografia raffigurante la bambina bengalese in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 1,94 e 0,53) e che i bambini inseriti nelle classi composte prevalentemente da bambini immigrati scelgono in misura significativamente maggiore la bambina bengalese rispetto ai bambini inseriti, invece, in classi composte prevalentemente da bambini italiani (rispettivamente 1,40 e 0,96).
L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino arabo ha mostrato l’effetto significativo del genere \([F (1, 113) = 19.38; p < 0.001]\) e l’effetto tendenziale della composizione etnica della classe \([F (1, 113) = 3.90; p = 0.051]\). Pertanto è emerso che i maschi scelgono la fotografia raffigurante il bambino arabo in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 1,07 e 0,13) e che i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani scelgono maggiormente il bambino arabo rispetto ai bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati (rispettivamente 0,80 e 0,48).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina araba ha mostrato l’effetto significativo del genere \([F (1, 113) = 5.47; p = 0.021]\), per cui è emerso che le femmine scelgono la fotografia raffigurante la bambina araba in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 0,59 e 0,17).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino africano ha mostrato l’effetto significativo del genere \([F (1, 113) = 10.42; p = 0.002]\) e della composizione etnica del gruppo-classe \([F (1, 113) = 4.40; p = 0.038]\). E’ risultato, infatti, che i maschi scelgono il bambino africano in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 1,58 e 0,69) e che la scelta di questa fotografia è effettuata in misura maggiore dai bambini inseriti nelle classi composte prevalentemente da bambini italiani rispetto ai bambini inseriti, invece in classi composte prevalentemente da bambini immigrati (rispettivamente 1,43 e 0,94).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina africana ha messo in evidenza l’effetto significativo del genere \([F (1, 113) = 16.69; p < 0.001]\), per cui è emerso che le femmine scelgono la fotografia raffigurante la bambina africana in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 1,59 e 0,40).

Complessivamente è emerso che il genere è risultato essere un criterio di scelta più saliente rispetto all’etnia nell’espressione delle preferenze etniche, tanto che per tutte le fotografie raffiguranti i bambini dei vari gruppi etnici, sia i bambini sia le bambine hanno espresso un maggior grado di preferenza e gradimento per i bambini del proprio stesso sesso. Rispetto alla composizione etnica della classe si è rilevato che nelle classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati la scelta dei partner da parte dei bambini è maggiormente orientata ai bambini di altre etnie piuttosto che a quelli italiani.

Inoltre le preferenze etniche dei bambini sono state esaminate prendendo in considerazione soltanto i bambini di quattro nazionalità (italiana, bengalese, cinese e rumena), ossia i bambini le cui nazionalità d’origine sono risultate essere quelle maggiormente numerose nell’intero campione. Pertanto per ciascuna fotografia, oggetto di scelta da parte dei bambini, sono state condotte analisi della varianza separate al fine di verificare l’eventuale effetto del genere, della nazionalità d’origine e della composizione etnica dei gruppi-classe (Genere x Nazionalità x Composizione-Classe). L’analisi della varianza ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine sulla scelta di alcune fotografie (cfr. tab. 31).
Tab. 31 - Medie (e deviazioni standard) delle preferenze etniche

L'ANOVA ha messo in evidenza l'effetto della nazionalità d'origine per la scelta della fotografia raffigurante il bambino cinese [F (1, 90) = 4.53; p = 0.006], e anche l'effetto statisticamente significativo per la scelta della bambina cinese [F (1, 90) = 7.66; p < 0.001] e della bambina africana [F (1, 90) = 2.74; p = 0.049]. Pertanto è risultato che i bambini cinesi scelgono maggiormente il bambino cinese come partner.
di alcune attività sociali rispetto a tutti gli altri bambini: agli italiani (rispettivamente 4,50 e 2,04), ai rumeni (rispettivamente 4,50 e 1,88), ai bengalesi (rispettivamente 4,50 e 2,59). Analogamente è emerso che i bambini cinesi scelgono maggiormente la bambina cinese come partner di alcune attività sociali rispetto a tutti gli altri bambini: agli italiani (rispettivamente 3,40 e 1,33), ai rumeni (rispettivamente 3,40 e 2), ai bengalesi (rispettivamente 3,40 e 1,59). Al contrario è risultato che i bambini italiani scelgono maggiormente la fotografia raffigurante la bambina africana rispetto a tutti gli altri bambini: ai cinesi (rispettivamente 1,22 e 0,30), ai rumeni (rispettivamente 1,22 e 0,88), ai bengalesi (rispettivamente 1,22 e 0,78).

L’ANOVA per la fotografia della bambina cinese ha messo in evidenza l’effetto significativo dell’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica della classe [F (1, 90) = 4.16 p = 0.009], per cui è emerso che:
- le bambine cinesi inserite in classi composte prevalentemente da bambini italiani scelgono la bambina cinese in misura significativamente maggiore rispetto alle bambine cinesi inserite in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati (rispettivamente 7 e 4);
- le bambine bengalesi inserite in classi composte prevalentemente da bambini immigrati scelgono la bambina cinese come compagna per attività sociali in misura significativamente maggiore rispetto alle bambine bengalesi inserite in classi composte prevalentemente da bambini italiani (rispettivamente 3,56 e 0,67).

L’ANOVA per la scelta di ciascuna fotografia ha mostrato anche l’effetto significativo del genere.

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino italiano ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 8.74; p = 0.004], per cui è emerso che i maschi scelgono la fotografia del bambino italiano in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 3,89 e 2,52).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina italiana ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 10.11; p = 0.002], per cui è emerso che le femmine scelgono la fotografia della bambina italiana in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 3,76 e 1,80).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino cinese ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 8.94; p = 0.004], per cui è emerso che i maschi scelgono la fotografia del bambino cinese in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 3,20 e 1,71).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina cinese ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 8.78; p = 0.004], per cui è emerso che le femmine scelgono la fotografia della bambina cinese in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 2,73 e 0,67).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino bengalese ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 16.46; p < 0.001], per cui è emerso che i maschi scelgono la fotografia del bambino bengalese in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 1,96 e 0,29).

L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina bengalese ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 9.11; p = 0.003], per cui è emerso che le
femmine scelgono la fotografia della bambina bengalese in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 2 e 0,57).
L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante il bambino africano ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 4.81; p = 0.031], per cui è emerso che i maschi scelgono la fotografia del bambino africano in misura significativamente maggiore rispetto alle femmine (rispettivamente 1,37 e 0,62).
L’ANOVA effettuata per la fotografia raffigurante la bambina africana ha mostrato l’effetto significativo del genere [F (1, 90) = 12.21; p = 0.001], per cui è emerso che le femmine scelgono la fotografia della bambina africana in misura significativamente maggiore rispetto ai maschi (rispettivamente 1,64 e 0,28).
Anche in riferimento a queste quattro nazionalità è risultato che il genere ha costituito nelle preferenze etniche dei bambini un criterio più saliente rispetto all’etnia, tanto che, per tutte le fotografie raffiguranti i bambini dei vari gruppi, sia i bambini sia le bambine hanno espresso un maggiore preferenza e gradimento per i bambini del proprio stesso sesso. Non sono state rilevate differenze significative tra le preferenze etniche dei bambini italiani, bengalesi, cinesi e rumeni in rapporto al fatto che essi siano inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati o in classi composte in prevalenza da bambini italiani.

5.4. Atteggiamenti etnici
Si è proceduto al computo tra le risposte dei bambini di tutto il campione per ciò che attiene al numero degli aggettivi di tipo positivo e negativo che sono stati scelti per qualificare i soggetti ritratti dalle foto. Con le analisi di statistica inferenziale sono state confrontate le medie aritmetiche e le deviazioni standard relativi al numero complessivo di aggettivi positivi e negativi attribuiti a ciascuna fotografia.
Allo scopo di verificare le modalità di attribuzione degli attributi positivi e negativi ai gruppi etnici target sono state effettuate due analisi della varianza separate, una per gli aggettivi positivi e l’altra per gli aggettivi negativi, utilizzando come variabili indipendenti la nazionalità d’origine del bambino che esprime la scelta e la composizione etnica del gruppo-classe e come variabile indipendente il numero totale di aggettivi positivi e negativi assegnati ad ogni gruppo etnico target. Pertanto sia per gli aggettivi positivi, sia per gli aggettivi negativi, sono state condotte analisi della varianza separate al fine di verificare l’eventuale effetto della nazionalità d’origine, della composizione etnica dei gruppi-classe e del gruppo etnico target (Nazionalità x Composizione-Classe x Gruppo Etnico Target).
L’ANOVA ha mostrato l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine sull’assegnazione degli aggettivi positivi rivolti sia ai bambini italiani [F (1, 113) = 14.99; p < 0.001] sia ai bambini cinesi [F (1, 113) = 9.05; p = 0.003]. Pertanto è risultato che i bambini italiani attribuiscono aggettivi positivi in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani rispetto a quanto facciano i bambini immigrati (rispettivamente 1,76 e 1,19; cfr. tab. 32).
I bambini immigrati attribuiscono aggettivi positivi ai bambini cinesi in misura significativamente maggiore rispetto a quanto facciano i bambini italiani i quali, invece, riconoscono in misura minore ai bambini cinesi dei tratti positivi (rispettivamente 1,35 e 0,91). Inoltre l’ANOVA ha mostrato l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine sull’assegnazione degli aggettivi negativi rivolti ai bambini arabi \[F (1, 113) = 5.68; p = 0.019\]. Pertanto è risultato che i bambini immigrati attribuiscono più aggettivi negativi ai bambini arabi rispetto a quanto facciano i bambini italiani (rispettivamente 1,46 e 0,89; cfr. tab. 33).

Tab. 32 - Distribuzione degli atteggiamenti etnici positivi

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>1.22 0.73</td>
<td>1.26 0.96</td>
<td>0.56 0.64</td>
<td>0.88 0.68</td>
<td>1.13 0.82</td>
<td>0.52 0.70</td>
<td>0.74 0.66</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>2.06 0.81</td>
<td>0.69 0.63</td>
<td>0.54 0.51</td>
<td>0.92 0.64</td>
<td>0.92 0.64</td>
<td>0.77 0.83</td>
<td>0.69 0.48</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+italiani</td>
<td>63</td>
<td>1.38 0.81</td>
<td>1.14 0.93</td>
<td>0.56 0.61</td>
<td>0.89 0.67</td>
<td>1.13 0.79</td>
<td>0.57 0.73</td>
<td>0.73 0.62</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>1.11 0.67</td>
<td>1.61 0.85</td>
<td>0.83 0.85</td>
<td>1.17 0.70</td>
<td>0.56 0.51</td>
<td>0.44 0.98</td>
<td>0.89 0.90</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>32</td>
<td>1.67 0.81</td>
<td>1.00 0.90</td>
<td>0.61 0.6</td>
<td>0.97 0.72</td>
<td>0.94 0.82</td>
<td>0.36 0.42</td>
<td>0.94 0.55</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+italiani</td>
<td>51</td>
<td>1.47 0.80</td>
<td>1.22 0.92</td>
<td>0.69 0.7</td>
<td>1.04 0.72</td>
<td>0.81 0.74</td>
<td>0.39 0.67</td>
<td>0.92 0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>68</td>
<td>1.19 0.71</td>
<td>1.35 0.94</td>
<td>0.63 0.71</td>
<td>0.96 0.70</td>
<td>1.01 0.80</td>
<td>0.50 0.78</td>
<td>0.78 0.73</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>1.76 0.82</td>
<td>0.91 0.83</td>
<td>0.59 0.55</td>
<td>0.96 0.69</td>
<td>0.93 0.77</td>
<td>0.48 0.83</td>
<td>0.87 0.54</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td>114</td>
<td>1.42 0.8</td>
<td>1.18 0.92</td>
<td>0.61 0.67</td>
<td>0.96 0.69</td>
<td>0.84 0.78</td>
<td>0.49 0.80</td>
<td>0.82 0.65</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Inoltre gli atteggiamenti etnici positivi e negativi dei bambini sono stati analizzati prendendo in considerazione soltanto i bambini di quattro nazionalità (italiana, bengalese, cinese e rumena), ossia i bambini le cui nazionalità d’origine sono risultate essere quelle maggiormente numerose nell’intero campione. Pertanto per gli aggettivi positivi e negativi assegnati dai bambini sono state condotte analisi della varianza separate al fine di verificare l’eventuale effetto della nazionalità d’origine, della composizione etnica dei gruppi-classe e del gruppo etnico target (Nazionalità x Composizione-Classe x Gruppo Etnico Target).

Tab. 33- Medie (e deviazioni standard) degli atteggiamenti etnici negativi

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>50</td>
<td>1.02 0.89</td>
<td>0.6 0.63</td>
<td>1.44 1.05</td>
<td>0.46 0.57</td>
<td>0.52 0.73</td>
<td>0.73 0.00</td>
<td>0.00 0.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>13</td>
<td>1.15 0.55</td>
<td>1.00 0.91</td>
<td>1.00 0.91</td>
<td>0.54 0.66</td>
<td>0.38 0.65</td>
<td>0.00 0.00</td>
<td>3.69 1.75</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+italiani</td>
<td>63</td>
<td>1.05 0.83</td>
<td>0.54 0.64</td>
<td>1.35 1.03</td>
<td>0.48 0.59</td>
<td>0.49 0.71</td>
<td>0.00 0.00</td>
<td>3.11 1.77</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>18</td>
<td>0.83 0.92</td>
<td>0.83 0.92</td>
<td>1.50 1.29</td>
<td>0.61 1.09</td>
<td>0.17 0.51</td>
<td>0.06 0.23</td>
<td>3.11 2.11</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>0.73 0.57</td>
<td>0.73 0.57</td>
<td>0.85 0.79</td>
<td>0.15 0.44</td>
<td>0.42 0.66</td>
<td>0.00 0.00</td>
<td>4.33 1.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+italiani</td>
<td>51</td>
<td>0.76 0.71</td>
<td>0.57 0.70</td>
<td>1.08 1.03</td>
<td>0.31 0.76</td>
<td>0.33 0.62</td>
<td>0.02 0.14</td>
<td>3.9 1.76</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>48</td>
<td>0.97 0.89</td>
<td>0.97 0.89</td>
<td>1.46 1.12</td>
<td>0.5 0.74</td>
<td>0.43 0.69</td>
<td>0.01 0.12</td>
<td>3.18 1.84</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>0.85 0.59</td>
<td>0.83 0.59</td>
<td>0.89 0.82</td>
<td>0.26 0.53</td>
<td>0.42 0.65</td>
<td>0.00 0.00</td>
<td>4.15 1.52</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td>114</td>
<td>0.92 0.78</td>
<td>0.55 0.66</td>
<td>1.23 1.03</td>
<td>0.40 0.67</td>
<td>0.42 0.67</td>
<td>0.01 0.09</td>
<td>3.46 1.80</td>
</tr>
</tbody>
</table>
L’analisi della varianza per gli aggettivi positivi rivolti ai bambini italiani ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine [F (1, 90) = 6.46; p = 0.001], per cui è emerso che complessivamente i bambini italiani attribuiscono in misura significativamente maggiore i tratti positivi ai bambini italiani rispetto a quanto facciano i bambini cinesi (rispettivamente 1,76 e 0,60; cfr. tab. 34).

Tab. 34- Medie (e deviazioni standard) degli atteggiamenti etnici positivi

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>Italiani</th>
<th>Cinesi</th>
<th>Arabi</th>
<th>Africani</th>
<th>Bengalesi</th>
<th>Plus di uno</th>
<th>Nessuno</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>2.00</td>
<td>0.81</td>
<td>0.69</td>
<td>0.63</td>
<td>0.54</td>
<td>0.51</td>
<td>0.92</td>
</tr>
<tr>
<td>Bengalesi</td>
<td>1.23</td>
<td>0.81</td>
<td>1.00</td>
<td>0.87</td>
<td>0.59</td>
<td>0.59</td>
<td>0.82</td>
</tr>
<tr>
<td>Cinesi</td>
<td>0.57</td>
<td>0.53</td>
<td>2.43</td>
<td>0.97</td>
<td>0.43</td>
<td>0.78</td>
<td>0.43</td>
</tr>
<tr>
<td>Rumeni</td>
<td>1.71</td>
<td>0.48</td>
<td>1.14</td>
<td>0.77</td>
<td>0.97</td>
<td>0.53</td>
<td>1.14</td>
</tr>
<tr>
<td>Totale</td>
<td>1.41</td>
<td>0.86</td>
<td>1.14</td>
<td>0.93</td>
<td>0.55</td>
<td>0.58</td>
<td>0.84</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>33</td>
<td>1.67</td>
<td>0.81</td>
<td>1.00</td>
<td>0.9</td>
<td>0.61</td>
<td>0.6</td>
</tr>
<tr>
<td>Bengalesi</td>
<td>5</td>
<td>1.40</td>
<td>0.54</td>
<td>1.20</td>
<td>0.44</td>
<td>0.8</td>
<td>0.44</td>
</tr>
<tr>
<td>Cinesi</td>
<td>0.67</td>
<td>0.57</td>
<td>2.33</td>
<td>1.15</td>
<td>0.67</td>
<td>0.57</td>
<td>1.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Rumeni</td>
<td>4</td>
<td>1.71</td>
<td>0.48</td>
<td>2.00</td>
<td>1.00</td>
<td>2.00</td>
<td>2.00</td>
</tr>
<tr>
<td>Totale</td>
<td>42</td>
<td>1.55</td>
<td>0.80</td>
<td>1.14</td>
<td>0.92</td>
<td>0.64</td>
<td>0.57</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>46</td>
<td>1.76</td>
<td>0.82</td>
<td>0.91</td>
<td>0.63</td>
<td>0.59</td>
<td>0.56</td>
</tr>
<tr>
<td>Bengalesi</td>
<td>27</td>
<td>1.26</td>
<td>0.76</td>
<td>1.04</td>
<td>0.80</td>
<td>0.63</td>
<td>0.56</td>
</tr>
<tr>
<td>Cinesi</td>
<td>10</td>
<td>0.6</td>
<td>0.51</td>
<td>2.40</td>
<td>0.96</td>
<td>0.50</td>
<td>0.70</td>
</tr>
<tr>
<td>Rumeni</td>
<td>8</td>
<td>1.62</td>
<td>0.51</td>
<td>1.25</td>
<td>0.46</td>
<td>0.62</td>
<td>0.51</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Complessivo</td>
<td>51</td>
<td>1.47</td>
<td>0.83</td>
<td>1.14</td>
<td>0.62</td>
<td>0.59</td>
<td>0.57</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’analisi della varianza per gli aggettivi positivi rivolti ai bambini cinesi ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine [F (1, 90) = 8.91; p < 0.001], per cui è emerso che complessivamente i bambini cinesi attribuiscono in misura significativamente maggiore i tratti positivi ai bambini cinesi rispetto ai bambini: italiani (rispettivamente 2,40 e 0,91), rumeni (rispettivamente 2,40 e 1,25) e bengalesi (rispettivamente 2,40 e 1,04).

L’analisi della varianza per gli aggettivi negativi rivolti ai bambini italiani ha messo in evidenza l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine [F (1, 90) = 2.94; p = 0.037], per cui è emerso che complessivamente i bambini rumeni attribuiscono in misura significativamente maggiore i tratti negativi ai bambini italiani rispetto ai bambini: italiani (rispettivamente 2 e 0,85), bengalesi (rispettivamente 2 e 0,78) e cinesi (rispettivamente 2 e 0,80; cfr. tab. 35).
L’analisi della varianza per gli aggettivi negativi attribuiti a più di uno dei bambini ritratti nelle fotografie ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine [F (1, 90) = 6.46; p < 0.001] e della composizione etnica della classe[F (1, 90) = 7.01; p = 0.010]. Pertanto è emerso che complessivamente i bambini cinesi preferiscono in misura significativamente maggiore attribuire i tratti negativi a più bambini rispetto ai bambini: italiani (rispettivamente 0,10 e 0), rumeni (rispettivamente 0,10 e 0) e bengalesi (rispettivamente 0,10 e 0). Inoltre è risultato che nelle classi composte in prevalenza da bambini italiani, i bambini tendono maggiormente ad assegnare a più di un gruppo etnico target gli attributi negativi rispetto ai bambini che invece sono inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati (rispettivamente 0,02 e 0). In tal caso questa modalità di attribuzione dei tratti negativi a più di un’etnia target è presumibilmente da interpretarsi come una risposta indicativa di un atteggiamento pregiudiziale dei bambini italiani verso i bambini appartenenti ai gruppi etnici minoritari.

L’analisi della varianza per gli aggettivi non attribuiti ad alcun bambino ritratto nelle fotografie ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine [F (1, 90) = 4.86; p = 0.004], per cui è emerso che complessivamente i bambini italiani preferiscono in misura significativamente maggiore non attribuire i tratti negativi alle fotografie dei bambini loro mostrati rispetto ai bambini: rumeni (rispettivamente 4,15 e 2,25), bengalesi (rispettivamente 4,15 e 3,41) e cinesi (rispettivamente 4,15,10 e 2,10). Anche in questo caso tale modalità di valutazione, più accentuata per i bambini italiani, è da interpretarsi presumibilmente come una risposta dei bambini in termini di desiderabilità sociale.

6. **Integrazione scolastica dei bambini immigrati**

Nella prima sezione del questionario, denominata “Inserimento scolastico”, in merito alla situazione scolastica degli alunni immigrati, sono stati presi in esame l’inserimento degli rispetto alla classe scolastica frequentata, il tipo di frequentazione scolastica e l’eventuale partecipazione dei bambini immigrati ad appositi interventi di mediazione e facilitazione linguistica.
Le risposte all’item 1, relative alla condizione d’inserimento dei bambini immigrati a livello di classe scolastica d’iscrizione, mostrano che, nella massima parte dei casi i bambini immigrati hanno un inserimento “regolare” (85%) ossia corrispondente alla classe scolastica congruente alla rispettiva età anagrafica, e in misura minima un inserimento da “ ripetente di un anno” (10%) e infine “anticipatario” (5%). Nessun bambino immigrato del campione è risultato essere ripetente di due o più anni scolastici (cfr. grafico 12).

**Grafico 12**

![Grafico 12](image)

Le risposte all’item 2, relative alla frequentazione della scuola da parte dei bambini immigrati riferita al precedente anno scolastico, mostrano che, nella massima parte dei casi, i bambini immigrati hanno frequentato la “stessa scuola “ (96%) mentre pochi bambini (4%) hanno frequentato un’altra scuola italiana (cfr. grafico 13).

**Grafico 13**

![Grafico 13](image)

Le risposte all’item 3, relative al tipo di frequentazione abituale della scuola da parte dei bambini immigrati, mostrano che, nella massima parte dei casi, i bambini immigrati frequentano la scuola la “regolarmente” (97%) mentre pochi bambini hanno frequentato la scuola effettuando “ripetute assenze” (3%). Nessun bambino
immigrato del campione frequenta la scuola “saltuariamente/con lunghi periodi di assenza” (cfr. grafico 14).

Grafico 14

Le risposte all’item 4, relative all’eventuale avvalersi da parte dei bambini immigrati di specifici interventi di mediazione/facilitazione linguistica, mostrano che, in più della metà dei casi, i bambini immigrati non seguono simili interventi a scuola (65%) mentre in misura minore i bambini immigrati del campione (35%) sono destinatari di specifici interventi di mediazione/facilitazione linguistica a scuola (cfr. grafico 15).

Grafico 15

Le risposte all’item 4 a, relative all’inizio di specifici interventi di mediazione/facilitazione linguistica per i bambini immigrati, mostrano che, pochissimi bambini hanno iniziato a partecipare ad interventi mirati di mediazione linguistica fin dalla prima classe elementare, ossia dall’anno scolastico 2005-2006 (6%). In quasi la metà dei casi, i bambini immigrati seguono interventi di facilitazione linguistica a partire dall’anno scolastico 2006-2007 (41%) mentre, in

**Grafico 16**

Nella seconda sezione del questionario, denominata “Conoscenza Linguistica”, in merito all’integrazione linguistica sono stati indagati i livelli di conoscenza della lingua italiana sia orale sia scritta posseduti dai bambini immigrati del campione e il grado di incidenza dei rispettivi livelli conoscitivi dei bambini sul loro apprendimento scolastico.

Le risposte all’item 5, in riferimento al livello di conoscenza linguistica italiana mostrato dai bambini immigrati sul piano orale, mostrano che, nella maggior parte dei casi, tale livello conoscitivo risulta essere buono (40%) e sufficiente (35%) e in minor parte ottimo (21%) e insufficiente (4%; cfr grafico 17).

**Grafico 17**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item 4 b - L’alunno/a usufruisce di interventi di mediazione linguistica:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><img src="image1.png" alt="Pie Chart" /></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item 5 - Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale dell'alunno:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><img src="image2.png" alt="Pie Chart" /></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Le risposte all’item 6, in riferimento al livello di conoscenza linguistica italiana mostrato dai medesimi bambini immigrati sul piano della produzione scritta, mostrano che, per la maggior parte dei casi, tale livello conoscitivo risulta essere sufficiente (40%) e buono (37%) mentre, in minor misura, ottimo (17%) e insufficiente (6%; cfr. grafico 18).

**Grafico 18**

**Item 6 - Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana scritta dell'alunno è:**

- insufficiente: 6%
- ottimo: 17%
- buono: 37%
- sufficiente: 40%

Le risposte fornite all’item 7, in riferimento al grado in cui il livello di conoscenza della lingua italiana orale incide sull’apprendimento scolastico dell’alunno immigrato, mostrano che, per la maggior parte dei casi, tale livello di incidenza sul processo di apprendimento individuale si viene a distribuire tra i bambini indagati nel seguente modo: “abbastanza” (34%), “poco” (25%), “molto” (21%) e “per niente” (20%; cfr. grafico 19).

**Grafico 19**

**Item 7 - Il livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale incide sull’apprendimento scolastico dell'alunno:**

- molto: 21%
- per niente: 20%
- abbastanza: 34%
- poco: 25%
Le risposte fornite all’item 8, relative al grado in cui il livello di conoscenza della lingua italiana orale incide sull’apprendimento scolastico dell’alunno immigrato, mostrano che per la maggior parte dei casi tale livello di incidenza sul processo di apprendimento individuale si viene a distribuire tra i bambini indagati nelle seguenti proporzioni: “abbastanza” (35%), “poco” (30%), “molto” (22%) e “per niente” (13%; cfr. grafico 20).

![Grafico 20](image)

Le risposte fornite all’item 9, relative alla conoscenza da parte dei bambini immigrati di un’altra lingua, oltre a quella italiana, mostrano che quasi tutti i bambini, ad eccezione di uno conoscono un’altra lingua che di fatto è poi la lingua d’origine (99%; cfr. grafico 21).

![Grafico 21](image)

Nella terza sezione del questionario, denominata “Riferimenti alla propria e ad altre culture”, sono stati indagati la presenza e la frequenza di comportamenti indicanti
una qualche forma di richiamo da parte dei bambini immigrati al proprio paese e alla propria cultura d’origine.
Le risposte all’item 10, relative all’utilizzo della lingua d’origine da parte degli alunni immigrati in ambito scolastico, mostrano che per la maggior parte dei bambini l’utilizzo della lingua originaria si verifica solo se richiestogi esplicitamente (59%), e in misura minore “spontaneamente solo con i compagni” (22%) o “mai anche richiestogli/le” (18%; cfr. grafico 22).

**Grafico 22**

Le risposte all’item 11, relative al tipo di riferimenti circa il proprio paese d’origine da parte degli alunni immigrati, mostrano che per la maggior parte dei bambini tale riferimento è esplicitato dai bambini immigrati con la modalità prevalente corrispondente a “sì ne parla in classe solo su sollecitazione dell’insegnante” (50%) e “sì ne parla in classe spontaneamente” (41%), e in misura minore “non” (9%; cfr. grafico 23).

**Grafico 23**
Le risposte all’item 12, relative alla frequenza di partecipazione da parte degli alunni immigrati a discussioni proposte dall’insegnante in merito alle usanze e costumi di diverse culture, mostrano che per la maggior parte dei casi tale partecipazione si verifica in larga parte solo “qualche volta” (53%), e in misura minore “spesso” (24%), “raramente” (13%) e “mai” (10%; cfr. grafico 24).

**Grafico 24**

![Grafico 24](image)

Le risposte all’item 13, relative alla frequenza di partecipazione da parte degli alunni immigrati a discussioni proposte dall’insegnante in merito alle usanze e ai costumi di diverse culture, mostrano che, gran parte dei bambini immigrati (69%), giungono sempre sereni a scuola, in minor misura “spesso” (29%) e ancor meno “raramente” (2%; cfr. grafico 25).

**Grafico 25**

![Grafico 25](image)

Le risposte all’item 14, relative al tipo di interesse mostrato dagli alunni immigrati per l’attività scolastica, mostrano che, gran parte dei bambini immigrati (90%) manifestano interesse indistintamente per le varie attività didattiche, mentre, in minor misura, e in modo equivalente, solo se motivati dall’insegnante (4%) e solo se
l’attività proposta risulta essere rispondente a personali inclinazioni (4%), e in misura molto ridotta, raramente e in maniera incostante (2%; cfr. grafico 26).

**Grafico 26**

Grafico 26

Le risposte all’item 15, relative alla frequenza dell’impegno mostrato dagli alunni immigrati nelle varie attività scolastiche, mostrano che, poco più della metà dei bambini immigrati (53%) s’impegnano “sempre” a livello operativo e in buona parte spesso (40%), mentre in misura minima “raramente” (4%) e “qualche volta” (3%; cfr. grafico 27).

**Grafico 27**

Grafico 27

Le risposte all’item 16, relative alla frequenza della motivazione ad apprendere mostrata dagli alunni immigrati nelle varie attività scolastiche, mostrano che, più della metà dei bambini immigrati (57%) sono motivati “sempre” a livello operativo e in parte spesso (37%), mentre in misura minima “qualche volta” (6%) e “raramente” (3%; cfr. grafico 28).
Le risposte all’item 17, relative alla frequenza dell’ascolto e dell’accettazione dei suggerimenti dell’insegnante da parte dei bambini immigrati, mostrano che, circa la metà dei bambini immigrati (49%) ascoltano e accettano “sempre” i suggerimenti operativi forniti dall’insegnante, mentre in misura minore “spesso” (29%) e “qualche volta” (22%; cfr. grafico 29).

Le risposte all’item 18, relative alla frequenza dell’alternanza da parte dei bambini immigrati di momenti di fiducia in sé ad altri scoraggiamento, mostrano che, meno della metà dei bambini immigrati presentano in alternanza fasi di fiducia in se stessi ad altri di sfiducia “qualche volta” (38%) e “raramente” (22%), mentre in misura minore per essi tale alternanza di fiducia e sfiducia in se stessi si verifica, in modo equivalente, sia “spesso” (18%) che “mai” (18%). Tale alternanza di fiducia e scoraggiamento in sé si verifica, per pochissimi casi, “sempre” (4%; cfr. grafico 30).
Nella quarta sezione del questionario, denominata “Comportamento sociale dell’alunno/a a scuola”, sono stati indagati la presenza e la frequenza di comportamenti indicanti le competenze sociali e lo stile relazionale che caratterizza i bambini immigrati in situazioni sociali, sia diadiche che di gruppo.

Le risposte all’item 19, relative alla tendenza con la quale si è portati ad interagire con determinati partner (della stessa età, o più grandi o di entrambe le età) piuttosto che con altri, mostrano che, la metà dei bambini immigrati tendono maggiormente ad interagire indistintamente con bambini e adulti (50%) e meno della metà in piccoli gruppi di bambini (34%). In misura minore i bambini immigrati propendono ad interagire in grandi gruppi di bambini e in misura decisamente minima con un solo compagno (3%). Nessun bambino è portato ad interagire esclusivamente con adulti (cfr. grafico31).

---

**Grafico 30**

**Item 18 - L'alunno/a alterna momenti di fiducia in se stesso ad altri di scoraggiamento:**

- sempre: 4%
- spesso: 18%
- qualche volta: 38%
- raramente: 22%
- mai: 18%

**Grafico 31**

**Item 19 - L’alunno predilige interagire:**

- con gli adulti: 0%
- con un solo compagno: 3%
- indistintamente con bambini e adulti: 50%
- in piccoli gruppi di bambini: 34%
- in grandi gruppi di bambini: 13%
Le risposte all’item 20, relative alla frequenza con la quale i bambini immigrati stanno da soli in disparte durante la ricreazione, mostrano che, in misura ridotta, i bambini immigrati restano “spesso” da soli durante il momento dell’intervallo (7%), mentre vi rimangono, in modo equivalente “qualche volta” (30%) e raramente (28%). In misura maggiore, i bambini non vi rimangono “mai” (35%) e nessun bambino viene a trovarsi “sempre” completamente da solo durante la ricreazione (cfr. grafico 32).

Grafico 32

Le risposte all’item 21, relative alla frequenza con la quale i bambini immigrati interagiscono verbalmente con i compagni di classe durante la ricreazione, mostrano che, la metà dei bambini immigrati chiacchierano “sempre” con i compagni di classe durante la ricreazione (53%) e in buona parte “spesso” (35%). In misura piuttosto ridotta i bambini immigrati parlano con i compagni di classe “qualche volta” (10%) e raramente” (2%; cfr. grafico 33).

Grafico 33
Le risposte all’item 22, relative alla modalità di approccio al gioco con i compagni adottate dai bambini immigrati durante la ricreazione, mostrano che, più della metà dei bambini immigrati nel corso dell’intervallo giocano “sempre” con i compagni di classe di propria iniziativa (59%) e in misura minore, a volte facendosi avanti e altre, invece, aspettando di essere chiamati (28%). In misura piuttosto ridotta i bambini immigrati giocano con i compagni di classe durante la ricreazione solo se da essi ricercati e interpellati (13%; cfr. grafico 34).

**Grafico 34**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item 22 - Nei momenti dell’intervallo e della ricreazione l’alunno/a gioca con i compagni:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a volte si fa avanti in un gioco e a volte aspetta 28%</td>
</tr>
<tr>
<td>solo se da loro cercato e chiamato 13%</td>
</tr>
<tr>
<td>di sua iniziativa 59%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le risposte all’item 23, relative alla frequenza delle richieste di aiuto rivolte dai bambini immigrati all’insegnante di classe, mostrano che, quasi la metà dei bambini immigrati chiedono “qualche volta” (44%) all’insegnante di essere aiutati, e in misura minore ed equivalente sia spesso (22%), sia raramente (25%). In misura alquanto ridotta i bambini immigrati chiedono aiuto “sempre” (6%) e “mai” (3%) alla propria insegnante (cfr. grafico 35).

**Grafico 35**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item 23 - Nei momenti di lavoro individuale l’alunno/a chiede aiuto all’insegnante:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>spesso 22%</td>
</tr>
<tr>
<td>raramente 25%</td>
</tr>
<tr>
<td>qualche volta 44%</td>
</tr>
<tr>
<td>mai 3%</td>
</tr>
<tr>
<td>sempre 6%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Le risposte all’item 24, relative alla frequenza delle richieste di aiuto rivolte dai bambini immigrati ai compagni di classe, mostrano che, quasi la metà dei bambini immigrati chiedono “qualche volta” (44%) ai compagni di essere aiutati, e in misura minore, sia spesso (21%), sia raramente (25%). In misura alquanto ridotta i bambini immigrati chiedono aiuto “sempre” (1%) e “mai” (9%) ai compagni di classe (cfr. grafico 36).

**Grafico 36**

Le risposte all’item 25, relative alla frequenza della partecipazione attiva collaborativa dei bambini immigrati mostrata nelle attività di gruppo, evidenziano che, meno della metà dei bambini immigrati partecipano in maniera attiva e collaborativa alle attività di gruppo, in modo equivalente, “sempre” (31%), spesso (32%) e “qualche volta” (29%). In misura alquanto ridotta i bambini immigrati “mai” (2%) e raramente (6%) mostrano una partecipazione attiva e collaborativa “raramente” (cfr. grafico 37).
Le risposte all’item 26, relative alla frequenza con cui i bambini immigrati seguono in silenzio quando lavorano in attività di gruppo, evidenziano che, meno della metà dei bambini immigrati seguono attentamente le attività di gruppo, in modo equivalente, sia “sempre” (46%), sia “spesso” (42%). In misura ridotta i bambini immigrati seguono “qualche volta” (9%) e “raramente” (3%; cfr. grafico 38).

Nella quinta sezione del questionario, denominata “Atteggiamento del gruppo nei confronti dell’alunno/a”, è stata rilevata la frequenza degli atteggiamenti mostrati dal gruppo-casse nei confronti dei bambini immigrati.
Le risposte all’item 27, relative alla frequenza con cui i bambini ricercano e interpellano i compagni immigrati, mostrano che, meno della metà dei bambini, ricerca e interpella i compagni immigrati in modo equivalente sia “sempre” (40%), sia “spesso” (38%). In misura minore i bambini ricercano e interpellano i compagni immigrati “qualche volta” (15%) e “raramente” (7%; cfr. grafico 39).
Le risposte all’item 28, relative alla frequenza con cui i bambini accettano i compagni immigrati quando questi si propongono nel gioco, mostrano che più della metà dei bambini accettano “sempre” (60%) i compagni immigrati nelle loro iniziative di gioco, e in misura minore “spesso” (28%), In misura alquanto ridotta i bambini accolgono “qualche volta” (9%) e raramente (3%) i compagni immigrati quando questi prendono iniziative ludiche nei loro confronti (cfr. grafico 40).

Le risposte all’item 29, relative alla frequenza con cui i bambini offrono aiuto ai compagni immigrati quando questi lo richiedono, mostrano che la metà dei bambini aiutano i “sempre” (50%) e in misura minore “spesso” (31%) i compagni immigrati su loro esplicita richiesta. In misura più ridotta i bambini offrono “qualche volta” (15%) e “raramente” (4%) l’aiuto richiesto ai compagni immigrati richiesto (cfr. grafico 41).
Nella sesta ed ultima sezione del questionario, denominata “relazione tra la scuola e i genitori dell’alunno/a” sono state rilevate la presenza di un rapporto che intercorre tra le famiglie immigrate e le istituzioni scolastiche e la frequenza della partecipazione da parte dei genitori immigrati ai colloqui con le insegnanti e alle varie attività scolastiche.

Le risposte all’item 30, relative al mantenimento di un rapporto costante tra i genitori immigrati e il personale docente, mostrano che, più della metà dei genitori immigrati (65%) mantengono un costante rapporto con le insegnanti mentre una minore parte (35%) non riesce a mantenere un rapporto costante con le insegnanti e i propri figli (cfr. grafico 42).

Le risposte all’item 30 a, relative al tipo di rapporto tra i genitori immigrati e il personale docente, mostrano che, più della metà dei genitori immigrati (55%) mostrano apertamente un interessamento per il rendimento scolastico del proprio figlio, mentre in misura minore i genitori immigrati non si interessano al profitto scolastico del proprio figlio (35%). In pochi casi si è constatato per un rapporto di
stima e fiducia reciproche (3%) e collaborativo(7%) tra i genitori immigrati e le insegnanti (cfr. grafico 43).

Grafico 43

Le risposte all’item 31, relative alla frequenza della presenza dei genitori immigrati ai colloqui con i docenti, mostrano che, meno della metà dei genitori immigrati sono presenti “sempre” (34%) ai colloqui con le insegnanti, mentre lo sono in modo pressoché equivalente “spesso” (30%) e “qualche volta” (30%). In misura molto ridotta i genitori immigrati sono “raramente” (6%) presenti ai colloqui con le insegnanti del proprio figlio (cfr. grafico 44).

Grafico 44

Le risposte all’item 32, relative alla frequenza della partecipazione dei genitori immigrati alle attività della scuola, mostrano che i genitori immigrati prendono parte “qualche volta” (27%) e “sempre” (25%) alle attività della scuola in modo equivalente. In misura minore essi partecipano “spesso” (19%) e “raramente” (19%)
alle varie attività scolastiche in modo equivalente. In misura più ridotta i genitori immigrati (10%) non partecipano affatto alle attività della scuola (cfr. grafico 45).

**Grafico 45**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item 32 - I genitori dell'alunno/a partecipano alle attività scolastiche:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>mai 10%</td>
</tr>
<tr>
<td>sempre 25%</td>
</tr>
<tr>
<td>spesso 19%</td>
</tr>
<tr>
<td>qualche volta 27%</td>
</tr>
<tr>
<td>raramente 19%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6.1. Relazione tra l'integrazione scolastica dei bambini immigrati e la composizione etnica della classe

Non sono state osservate differenze statisticamente significative in merito al livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale (Chi² = 3,72; g.d.l. = 3; p = 0.29 n.s.) né al livello di conoscenza attuale della lingua italiana scritta (Chi² = 5,51; g.d.l. = 3; p = 0.13 n.s.) in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 5 e 6). Pertanto i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto al livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale e scritta.

Non sono state osservate differenze statisticamente significative in merito al grado di incidenza del livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale (Chi² = 4,76; g.d.l. = 3; p = 0.92) e della lingua italiana scritta (Chi² = 2,33; g.d.l. = 3; p = 0.50 n.s.) sull'apprendimento scolastico dei bambini immigrati in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 7 e 8). Pertanto i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto al grado di incidenza del livello di conoscenza attuale della lingua italiana orale e scritta sul loro rispettivo apprendimento scolastico.

In merito all’utilizzo a scuola della lingua d’origine da parte dei bambini immigrati (cfr. item 10), sono state rilevate differenze statisticamente significative rispetto alla composizione etnica della classe d’insiemimento (Chi² = 7,84; g.d.l. = 3; p = 0.049). E’ risultato, a riguardo, che i bambini immigrati, indipendentemente dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati e italiani, fanno maggiormente uso della propria lingua d’origine solo quando richiestogli esplicitamente dall’insegnante. I bambini immigrati inseriti in classi composte...
prevalentemente da bambini immigrati impiegano spontaneamente solo con i compagni la propria lingua d’origine in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani (cfr. tab. 36).

Tab.36 - Frequenze (assolute e percentuali) delle modalità di uso della lingua d’origine a scuola

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Si, spontaneamente solo con i compagni</th>
<th>Si, spontaneamente solo con l’insegnante</th>
<th>Solo se richiesti esplicitamente</th>
<th>No, mai anche se richiesti</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>13</td>
<td>0</td>
<td>31</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>26%</td>
<td>0%</td>
<td>62%</td>
<td>12%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>9</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>11%</td>
<td>6%</td>
<td>50%</td>
<td>33%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Non sono state osservate differenze statisticamente significative riguardo i riferimenti esplicitati dai bambini immigrati circa il proprio paese d’origine rispetto alla composizione etnica della classe d’inserimento (Chi² = 2,37; g.d.l. = 2; p = 0.30 n.s.). E’ risultato, infatti, che i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alle modalità con cui rivolgono dei riferimenti espliciti al proprio paese d’origine, ossia spontaneamente e solo su sollecitazione dell’insegnante (cfr. item 11).

Non sono state osservate differenze statisticamente significative riguardo la frequenza dei riferimenti esplicitati dai bambini immigrati circa il proprio paese d’origine in funzione della composizione etnica della classe d’inserimento (Chi² = 1,57; g.d.l. = 3; p = 0.66 n.s.). E’ risultato, infatti, che i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alla frequenza con cui rivolgono dei riferimenti espliciti al proprio paese d’origine (cfr. item 11. a.).

Non sono state rilevate differenze statisticamente significative riguardo la frequenza di partecipazione, da parte dei bambini immigrati, a discussioni proposte dall’insegnante sulle usanze e sugli eventi significativi in funzione della composizione etnica della classe d’inserimento (Chi² = 2,35; g.d.l. = 3; p = 0.50 n.s.). E’ risultato, infatti, che i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alla frequenza con cui prendono parte a momenti discussioni promossi dall’insegnante di classe in merito agli usi e ai costumi di diverse tradizioni culturali (cfr. item 12).

Relativamente alla frequenza della venuta a scuola del bambino immigrato in stato di serenità, sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (cfr. item 13).
E’ risultato infatti che i bambini immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani, arrivano sempre sereni a scuola in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati (Chi² = 12,25; g.d.l. = 2; p < 0.002). I bambini immigrati che si trovano in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati arrivano a scuola in gran parte sempre (per più della metà dei soggetti) e spesso (il numero rimanente di soggetti). Sia i bambini immigrati sia i bambini italiani giungono sereni a scuola raramente e mai (cfr. tab. 37).

Tab. 37 - Frequenze (assolute e percentuali) dell’arrivo sereno a scuola

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>Nº</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>30</td>
<td>20</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>60%</td>
<td>40%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>17</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>94%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>6%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

In merito all’interesse mostrato dai bambini immigrati verso l’attività scolastica in generale non sono emerse differenze statisticamente significative rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (Chi² = 5,72; g.d.l. = 3; p = 0.12 n.s.). E’ risultato, pertanto, che i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alle modalità di espressione di tale interesse verso le varie tipologie di attività (cfr. item 14).

Per quanto concerne la frequenza dell’impegno mostrato dai bambini immigrati nelle varie attività scolastiche sono state rilevate differenze statisticamente significative rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (cfr. item 15).

E’ risultato, pertanto, che i bambini immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani, in larga parte, si impegnano sempre nelle attività scolastiche e i bambini immigrati inseriti in classi prevalentemente composte da bambini immigrati, in buona parte sempre e in buona parte spesso danno prova di impegnarsi nelle diverse attività scolastiche proposte (Chi² = 5,72; g.d.l. = 3; p < 0.001. Invece, i bambini immigrati che si trovano in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani, si impegnano raramente a scuola in misura maggiore rispetto a quanto gli stessi bambini immigrati si impegnino raramente trovandosi in classi caratterizzate dalla prevalenza di altri coetanei immigrati (cfr. tab. 38).
Tab. 38 - Frequenze (assolute e percentuali) dell’impegno mostrato nelle attività scolastiche

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>23</td>
<td>26</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>46%</td>
<td>52%</td>
<td>2%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>72%</td>
<td>6%</td>
<td>6%</td>
<td>16%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

In merito alla frequenza della motivazione ad apprendere del bambino immigrato, sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (cfr. item 16). Infatti è emerso che i bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani sono sempre motivati ad apprendere in misura maggiore rispetto agli stessi bambini immigrati inseriti invece in classi composte prevalentemente da bambini immigrati (Chi² = 13,42; g.d.l. = 3; p = 0,004). I bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati e da bambini italiani sono motivati ad apprendere solo qualche volta in modo equivalente. I bambini immigrati che si trovano in classi composte in prevalenza da bambini immigrati sono motivati ad apprendere spesso in misura maggiore quando inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati (cfr. tab. 39).

Tab. 39- Frequenze (assolute e percentuali) della motivazione ad apprendere

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>26</td>
<td>22</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>52%</td>
<td>44%</td>
<td>4%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>72%</td>
<td>6%</td>
<td>11%</td>
<td>11%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Relativamente alla frequenza dell’ascalto e dell’accettazione dei suggerimenti dell’insegnante da parte dei bambini immigrati sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (Chi² = 8,43; g.d.l. = 2; p = 0,015). Infatti è emerso che i bambini immigrati, inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani, ascoltano e accettano sempre i suggerimenti dell’insegnante in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti, invece, in classi composte dalla prevalenza di bambini immigrati (cfr. item 17). Inoltre i bambini immigrati, inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati, ascoltano solo qualche volta le indicazioni operative dell’insegnante in misura maggiore rispetto ai bambini.
immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni italiani. Per i bambini immigrati, indipendentemente dall’essere inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati o in classi composte in prevalenza da alunni italiani, non è stato riscontrato l’ascolto e l’accettazione dei suggerimenti dell’insegnante secondo una frequenza corrispondente a “qualche volta” e a “mai” (cfr. tab. 40).

Tab. 40 - Frequenze (assolute e percentuali) dell’ascolto e dell’accettazione dei suggerimenti dell’insegnante

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>19</td>
<td>18</td>
<td>13</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>38%</td>
<td>36%</td>
<td>26%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>14</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>78%</td>
<td>11%</td>
<td>11%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

In merito alla frequenza dell’alternanza di momenti di fiducia in se stessi a momenti di scoraggiamento da parte dei immigrati sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (Chi$^2 = 10,51$; g.d.l. = 4; p = 0,033). Infatti è emerso che i bambini immigrati, inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati, alternano sempre momenti di fiducia in se stessi ad altri di scoraggiamento in misura minore rispetto a quanto facciano i bambini immigrati inseriti in classi caratterizzati dalla prevalenza di alunni italiani e al tempo stesso gli stessi bambini immigrati inseriti in classi prevalentemente composte da bambini italiani alternano solo qualche volta momenti di fiducia in se stessi ad altri di scoraggiamento in misura minore rispetto a quanto facciano i bambini immigrati inseriti, invece, in classi composte dalla prevalenza di bambini immigrati (cfr. item 18). I bambini immigrati quando si trovano in classi composte in prevalenza da bambini immigrati raramente e mai alternano momenti di fiducia in sé ad momenti di sfiducia in misura maggiore rispetto a quanto facciano i bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani (cfr. tab. 41).

Tab. 41 - Frequenze (assolute e percentuali) dell’alternanza di momenti di fiducia in se stessi a momenti di scoraggiamento

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>0</td>
<td>10</td>
<td>18</td>
<td>13</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0%</td>
<td>20%</td>
<td>36%</td>
<td>26%</td>
<td>18%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>17%</td>
<td>11%</td>
<td>44%</td>
<td>11%</td>
<td>17%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
In merito allo stile preferenziale di interazione dei bambini immigrati non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 19). E’ risultato, pertanto, che i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto allo stile preferenziale di interazione distinto in interazione con adulti, con un solo compagno, in piccoli gruppi, in grandi gruppi e indistintamente sia con adulti sia con bambini (Chi² = 1,91; g.d.l. = 3; p = 0.59 n.s.).

Relativamente alla frequenza dello stare da soli durante la ricreazione da parte dei bambini immigrati, sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (cfr. item 20). Infatti è emerso che i bambini immigrati, inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani, in larga parte, non tendono mai a stare da soli, mentre i bambini immigrati, inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati, tendono in larga parte a stare per conto proprio qualche volta e raramente in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani (Chi² = 14,83; g.d.l. = 3; p = 0.002). Pertanto, nel complesso, i bambini immigrati in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani non tendono mai a stare da soli durante la ricreazione in misura maggiore rispetto a quanto facciano i bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati (cfr. tab. 42).

Tab. 42 - Frequenze (assolute e percentuali) dello stare da soli nei momenti dell’intervallo e della ricreazione

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
<td>18</td>
<td>17</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0%</td>
<td>8%</td>
<td>36%</td>
<td>34%</td>
<td>22%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>0%</td>
<td>6%</td>
<td>11%</td>
<td>11%</td>
<td>72%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Riguardo la frequenza dell’interazione verbale tra i bambini immigrati e i compagni di classe nel momento dell’intervallo non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 21). E’ risultato, pertanto, che i bambini immigrati, a prescindere dal fatto di essere inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alla frequenza dell’interazione verbale con i compagni di classe (Chi² = 7,28; g.d.l. = 3; p = 0.63 n.s.).

Per quanto riguarda le modalità di approccio al gioco dei bambini immigrati con i rispettivi compagni di classe nel momento dell’intervallo non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 22). E’ risultato, quindi, che i bambini immigrati,
indipendentemente che si trovino in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto allo stile di gioco con i compagni di classe (Chi$^2 = 2,38$; g.d.l. = 2; p = 0.30 n.s.).

Per quanto riguarda la frequenza delle richieste di aiuto rivolte dai bambini immigrati ai compagni di classe non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 24). E’ risultato, quindi, che i bambini immigrati, indipendentemente che si trovino in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alla frequenza delle richieste di aiuto rivolte ai compagni di classe (Chi$^2 = 1,52$; g.d.l. = 4; p = 0.82 n.s.).

Relativamente alla frequenza delle partecipazione attiva e della collaborazione dei bambini immigrati verso i compagni di classe non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 25). E’ risultato, quindi, che i bambini immigrati, indipendentemente che si trovino in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alla frequenza delle richieste di aiuto rivolte ai compagni di classe (Chi$^2 = 5,63$; g.d.l. = 4; p = 0.22 n.s.).

Relativamente alla frequenza dell’attenzione e del rispetto del silenzio mostrati dai bambini immigrati nel corso delle attività di gruppo non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 26). E’ risultato, quindi, che i bambini immigrati, indipendentemente che si trovino in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano rispetto alla frequenza dell’attenzione e del rispetto del silenzio mostrati (Chi$^2 = 7,07$; g.d.l. = 3; p = 0.070 n.s.).

In merito alla frequenza della ricerca da parte dei compagni di classe nei confronti dei bambini immigrati (cfr. item 27) sono state riscontrate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (Chi$^2 = 7,78$; g.d.l. = 3; p = 0.051 n.s.).

Pertanto è risultato che i bambini immigrati, facenti parte di classi composte in prevalenza da bambini immigrati, sono ricercati e coinvolti spesso dai compagni di classe in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti, invece, in classi composte prevalentemente da bambini italiani. In ogni caso i bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati, sono in gran parte, sempre ricercati dai compagni di classe e, in minima parte, sono, da loro, ricercati, soltanto qualche volta e raramente (cfr. tab. 43).
In merito alla frequenza dell’accettazione dei bambini immigrati da parte dei compagni di classe, quando gli stessi bambini immigrati si approcciano a giocare con loro, non sono state rilevate differenze statisticamente significative in funzione della composizione etnica della classe (cfr. item 28). E’ risultato, quindi, che i bambini immigrati, indipendentemente che si trovino in classi composte in prevalenza da bambini immigrati o da bambini italiani, non si diversificano significativamente rispetto frequenza dell’accettazione ricevuta dai compagni di classe nei loro approcci sociali di gioco (Chi² = 6,14; g.d.l. = 3; p = 0.10 n.s.).

Relativamente alla frequenza dell’aiuto ricevuto dai bambini immigrati quando da loro richiesto ai compagni di classe, sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (cfr. item 29). Infatti è emerso che i bambini immigrati, inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani, in larga parte, ricevono sempre l’aiuto dai compagni di classe quando loro richiesto in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani, i quali ricevono in modo equivalente sempre e spesso l’aiuto richiesto (Chi² = 11,72; g.d.l. = 3; p < 0.008).

Al contrario i bambini immigrati, inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati, ricevono l’aiuto richiesto dai compagni di classe qualche volta e raramente in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani (cfr. tab. 44).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>15</td>
<td>23</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>30%</td>
<td>46%</td>
<td>16%</td>
<td>8%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>67%</td>
<td>17%</td>
<td>11%</td>
<td>5%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>19</td>
<td>18</td>
<td>10</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>38%</td>
<td>36%</td>
<td>20%</td>
<td>6%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>83%</td>
<td>17%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Infatti è emerso che i genitori immigrati, i cui figli sono inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati, presentano un rapporto con gli insegnanti che riflette in misura maggiore un costante interessamento al profitto scolastico del proprio figlio e in misura minore una relazione collaborativa che invece risulta essere significativamente maggiore per i genitori immigrati i cui figli si trovano in classi prevalentemente composte da bambini italiani. Probabilmente l’interessamento regolare al rendimento scolastico del proprio figlio da parte dei genitori immigrati è riconducibile alla fiducia da questi riposta nell’insostituibile ruolo del sistema scolastico italiano e del personale educativo rispetto alla riuscita positiva dell’integrazione culturale dei propri figli (Chi² = 22,66; g.d.l. = 3; p < 0.001). Meno della metà dei genitori immigrati, i cui figli fanno parte di classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati, non presentano alcun tipo di rapporto probabilmente sia per la scarsa conoscenza della lingua italiana, sia per le rispettive difficoltà di comprensione linguistica e di comunicazione (cfr. tab. 45).

Tab. 45 - Frequenze (assolute e percentuali) del tipo di rapporto tra i genitori immigrati e il corpo-docente

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Collaborativo</th>
<th>Di stima e fiducia reciproche</th>
<th>Interessamento costante al rendimento del figlio</th>
<th>Nessuno</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di immigrati</td>
<td>50</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>32%</td>
<td>18%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza di italiani</td>
<td>18</td>
<td>28%</td>
<td>11%</td>
<td>28%</td>
<td>33%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Riguardo alla frequenza della partecipazione dei genitori immigrati ai colloqui con le insegnanti (cfr. item 31) sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i genitori immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza (Chi² = 22,66; g.d.l. = 3; p < 0.001). Infatti è emerso che i genitori immigrati, i cui figli sono inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati, partecipano solo qualche volta e raramente ai colloqui con le insegnanti in misura significativamente maggiore rispetto a quanto invece vi partecipano con tale frequenza i genitori immigrati i cui figli sono inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani. Al contrario i genitori immigrati i cui figli fanno parte di classi composte in prevalenza da bambini italiani partecipano ai colloqui con le insegnanti sempre e spesso in modo equivalente e in minima parte mai (cfr. tab. 46).
Infine in merito alla frequenza della partecipazione dei genitori immigrati ai colloqui con le insegnanti (cfr. item 32) non sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i genitori immigrati rispetto alla composizione etnica della classe d’appartenenza ($\text{Chi}^2 = 3.91; \text{g.d.l.} = 4; p < 0.41 \text{ n.s.}$). E’ risultato, quindi, che i genitori immigrati, a prescindere dalla classe d’inserimento del figlio, sia essa a prevalenza di alunni immigrati o a prevalenza di alunni italiani, non si diversificano significativamente rispetto alla frequenza di partecipazione alle varie attività della scuola (cfr. tab.47).

**Tab. 47 - Frequenze (assolute e percentuali) della partecipazione dei genitori immigrati alle attività della scuola**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>Sempre</th>
<th>Spesso</th>
<th>Qualche volta</th>
<th>Raramente</th>
<th>Mai</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Classi con prevalenza</td>
<td>50</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>16</td>
<td>8</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>di immigrati</td>
<td></td>
<td>22%</td>
<td>20%</td>
<td>32%</td>
<td>16%</td>
<td>10%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi con prevalenza</td>
<td>18</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>di italiani</td>
<td></td>
<td>33%</td>
<td>17%</td>
<td>11%</td>
<td>28%</td>
<td>11%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Conclusioni
Nella presente indagine, dall’autovalutazione dei bambini in merito al proprio adattamento sociale, non sono emerse significative differenze di genere rispetto alla prosocialità, tanto che le femmine e i maschi hanno mostrato di possedere simili capacità prosociali. Rispetto alla condotta aggressiva e ai problemi di instabilità emotiva, sono state rilevate, invece, differenze di genere, tanto che le femmine appaiono essere, in generale, meno aggressive e meno emotivamente instabili dei maschi sia nell’autovalutazione degli stessi bambini, sia nella valutazione effettuata dall’insegnante di classe. Analogamente dall’autovalutazione dei bambini in merito al proprio adattamento sociale sono emerse differenze significative anche rispetto alla nazionalità d’origine: i bambini italiani sono risultati essere significativamente più aggressivi e più instabili a livello emotivo dei bambini immigrati. Questo risultato si trova pienamente in linea con quanto riscontrato da Xin Ma (2002). Nella presente indagine, a differenza di quanto rilevato da Xin Ma (2002), non sono state rintracciate differenze significative di genere rispetto al comportamento prosociale dei bambini immigrati: i bambini immigrati, sia maschi sia femmine, non presentano livelli di prosocialità significativamente differenti tra di loro. Secondo il punto di vista dell’insegnante le femmine appaiono essere più prosociali e al tempo stesso meno aggressive e meno emotivamente instabili dei maschi. Le insegnanti di classe sostengono, da un lato, che gli alunni italiani mostrano di possedere capacità prosociali superiori rispetto a quelle dei bambini immigrati, dall’altro, contrariamente, che gli alunni italiani siano anche più aggressivi ed emotivamente più instabili dei bambini immigrati. Inoltre dalla valutazione
dell’insegnante rispetto all’adattamento sociale dei propri allievi sono state riscontrate differenze rispetto alla composizione etnica dei gruppi-classe; le insegnanti ritengono che, nelle classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni immigrati, vi sia una maggiore propensione da parte dei bambini ad assumere condotte aggressive sul piano fisico everbale.

Le risposte fornite dalle insegnanti circa il grado di adattamento sociale degli alunni italiani e immigrati sembrano essere, per certi aspetti, contraddittorie. E’opportuno ritenere che, le opinioni delle insegnanti circa i livelli di adattamento sociale degli alunni di diverse nazionalità d’origine, siano spiegabili in termini di presumibile pregiudizio verso bambini di altre etnie.

I risultati relativi alle aree dell’autostima dei bambini hanno segnalato differenze significative rispetto alla nazionalità d’origine. Infatti è risultato che i bambini immigrati mostrano di avere un’autostima corporea e interpersonale significativamente più bassa rispetto all’autostima scolastica dei bambini italiani. In particolare per quanto concerne l’autostima interpersonale è stato osservato un effetto significativo dell’interazione tra il genere e la nazionalità d’origine, tanto che ne è risultato che le bambine italiane presentano un’autostima interpersonale più alta delle bambine immigrate. Le analisi statistiche effettuate non hanno messo in luce differenze significative tra i bambini immigrati e italiani di entrambi i sessi rispetto all’autostima globale, scolastica e familiare.

Nel complesso i bambini immigrati, confrontati con i coetanei italiani, presentano maggiori problemi di autostima, precisamente rispetto all’autostima corporea e interpersonale, mentre mostrano di avere livelli di adattamento sociale che rientrano nella norma e che non si differenziano significativamente dai medesimi livelli di adattamento sociale mostrati dai bambini italiani. Rispetto alla qualità delle relazioni interpersonali con le figure genitoriali sono state osservate differenze statisticamente significative rispetto alla composizione etnica del gruppo-classe, nello specifico per la relazione con la figura paterna. E’ risultato, infatti, che i bambini, inseriti in classi composte prevalentemente da alunni italiani, presentano una relazione con il padre qualitativamente migliore rispetto ai bambini che invece si trovano inseriti in classi prevalentemente composte da compagni immigrati. L’effetto della composizione etnica della classe sulla qualità della relazione con il padre è risultata essere mediata dall’interazione tra lo status socio-economico, la composizione etnica della classe e la nazionalità d’origine; è emerso, infatti, che i bambini immigrati di basso status socio-economico, inseriti in classe composte prevalentemente da bambini italiani, hanno mostrato di avere una relazione con il padre qualitativamente migliore rispetto ai bambini immigrati di pari status socio-economico inseriti invece in classi composte in prevalenza da bambini immigrati. In merito alla relazione con la madre è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica del gruppo-classe: i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani, hanno mostrato di avere una relazione con la propria madre qualitativamente migliore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente dai bambini immigrati. Diversamente dalla relazione con il padre, questa differenza in
merito alla qualità della relazione con la madre non è stata riconducibile, in questo studio, ad un effetto statisticamente significativo dello status socio-economico.

In merito alle relazioni con i coetanei sono state riscontrate significative differenze di genere: sia i maschi, sia le femmine, hanno mostrato di avere una relazione qualitativamente migliore, rispettivamente con i coetanei dello stesso genere. In merito alla relazione con le insegnanti sono state osservate differenze significative in rapporto al genere e alla composizione etnica della classe. Pertanto è risultato che le femmine presentano una relazione qualitativamente migliore con le insegnanti e che i bambini italiani, inseriti in classi prevalentemente composte da alunni italiani, mostrano di avere una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore rispetto ai bambini facenti parte di classi prevalentemente composte da alunni immigrati.

L’effetto semplice della composizione etnica della classe sulla qualità delle relazioni con le insegnanti è risultato essere mediato dall’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica del gruppo-classe. A riguardo è stato rilevato che i bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani presentano una relazione con le insegnanti qualitativamente migliore rispetto ai bambini italiani e immigrati inseriti in classi prevalentemente composte da bambini immigrati. Tale risultato può far rilevare in un certo senso un atteggiamento pregiudiziale delle insegnanti verso i bambini immigrati; ciò spiegherebbe perché i bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati presentano una peggiore relazione con le insegnanti rispetto ai bambini italiani inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni italiani.

Nel complesso in rapporto alle relazioni interpersonali dei bambini sono state individuate differenze significative rispetto alla composizione etnica della classe: i bambini inseriti in classi composte prevalentemente dai bambini italiani, hanno mostrato di avere complessivamente migliori relazioni interpersonali rispetto ai bambini inseriti, invece, in classi composte in prevalenza da bambini immigrati. Quest’effetto semplice della composizione etnica della classe sulla qualità globale delle relazioni interpersonali è risultato essere mediato dall’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica della classe; pertanto è emerso che i bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani, hanno mostrato, nel complesso, di avere delle relazioni interpersonali qualitativamente migliori rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati. Anche questo risultato fa pensare a presumibile atteggiamento pregiudiziale degli insegnanti nei confronti dei bambini immigrati.

In quest’indagine sono stati presi in esame anche gli effetti dello status sociometrico dei bambini sul loro rispettivo adattamento sociale autovalutato dai bambini stessi e valutato dall’insegnante, selezionando i bambini del campione classificati secondo la categoria sociometrica di “popolare”, “rifiutato” e “ignorato”. A riguardo i risultati confermano quanto evidenziato dalla letteratura circa le caratteristiche di personalità dei bambini popolari, rifiutati ed ignorati. Rispetto all’adattamento sociale autovalutato dai bambini stessi non sono state riscontrati effetti statisticamente
significativi dell’interazione tra il genere e lo status sociometrico sul comportamento prosociale dei bambini. Invece in merito al comportamento prosociale sono emerse differenze significative di status sociometrico e rispetto alla nazionalità d’origine dei bambini. E’ risultato, dunque, che i bambini popolari, mostrano di avere maggiori capacità prosociali rispetto ai bambini ignorati e rifiutati mentre i bambini rifiutati presentano una maggiore aggressività fisica-verbale e una maggiore instabilità emotiva rispetto ai bambini popolari e ignorati. Questo risultato si trova in linea con quanto rilevato dagli studi in merito alla correlazione tra comportamenti disadattivi e il rifiuto da parte dei compagni di scuola (Walker, et al., 1992). In particolare sono stati rilevati gli effetti statisticamente significativi dell’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico rispetto all’aggressività fisica/verbale e all’instabilità emotiva dei bambini; è emerso, infatti, che i bambini rifiutati italiani sono aggressivi ed emotivamente instabili in misura significativamente maggiore sia rispetto ai bambini popolari e ignorati italiani, sia rispetto ai bambini popolari e ignorati immigrati.

Rispetto all’adattamento sociale dei bambini valutato dall’insegnante, sono state riscontrate differenze significative di status sociometrico rispetto all’instabilità emotiva dei bambini; è emerso, a riguardo, che i bambini rifiutati mostrano una maggiore instabilità emotiva sia rispetto ai bambini popolari sia rispetto ai bambini ignorati i quali, invece, mostrano simili livelli di instabilità emotiva tra loro. Inoltre dalla valutazione dell’insegnante in merito all’aggressività fisica/verbale dei bambini è stato rilevato l’effetto statisticamente significativo dell’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico, per cui è emerso che i bambini rifiutati italiani mostrano una maggiore aggressività fisica/verbale sia rispetto ai bambini popolari e ignorati italiani, sia rispetto ai bambini popolari e ignorati immigrati, sia rispetto ai bambini popolari e ignorati immigrati.

Sono state rilevate differenze significative di status sociometrico rispetto all’autostima scolastica e globale, per cui è emerso che i bambini popolari possiedono un’autostima scolastica e interpersonale superiore sia rispetto ai bambini rifiutati sia rispetto a quelli ignorati . E’ stato rilevato anche l’effetto statisticamente significativo dell’interazione tra la nazionalità d’origine e lo status sociometrico sull’autostima scolastica e corporea dei bambini. Pertanto è risultato che i bambini popolari italiani mostrano di avere una maggiore autostima scolastica sia rispetto ai bambini rifiutati e ignorati italiani, sia rispetto ai bambini rifiutati e popolari immigrati,e al tempo stesso i bambini popolari italiani mostrano di possedere un’autostima corporea superiore sia rispetto ai bambini popolari, rifiutati e ignorati immigrati, sia rispetto ai bambini rifiutati italiani. I bambini popolari e ignorati italiani presentano, invece, simili livelli di autostima corporea.

Rispetto alla qualità della relazione con la figura paterna è risultato che, i bambini popolari presentano una relazione con il padre qualitativamente migliore sia rispetto ai bambini rifiutati sia rispetto ai bambini ignorati. Relativamente alle amicizie interetniche sono state analizzate soltanto due tipologie di nomine amicali ossia il “miglior amico” e il “conoscente”, indicanti l’una il massimo grado, e l’altra, il minimo grado di intimità, reciprocità, condivisione e positiva interdipendenza socio-emotiva caratterizzante la relazione amicale (Parker e
Le nomine di “miglior amico” effettuate dai bambini verso i compagni italiani e immigrati si diversificano in funzione della rispettiva nazionalità d’origine. Pertanto, è risultato che, complessivamente, i bambini italiani nominano come migliori amici i bambini immigrati in misura significativamente maggiore rispetto alle nomine di migliori amici effettuate dai bambini immigrati verso gli stessi compagni immigrati. In particolare non è stato rilevato alcun effetto significativo della composizione etnica della classe sulla nomina di “miglior amico” effettuata dai bambini italiani. Infatti i bambini italiani, inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati, non manifestano una chiara preferenza di “miglior amico” esclusivamente per i compagni italiani, né esclusivamente per i compagni immigrati, mentre i bambini immigrati, facenti parte di classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati, nominano maggiormente come migliori amici soltanto i compagni immigrati. Questa tendenza dei bambini immigrati a riconoscere in misura maggiore, esclusivamente compagni immigrati come migliori amici, sta ad indicare, presumibilmente, una forma di “auto-segregazione” o “auto-ghettizzazione” da parte dei bambini immigrati quando questi si trovano inseriti in classi scolastiche caratterizzate da una netta maggioranza di bambini immigrati. Diversamente i bambini italiani, indipendentemente dal fatto che siano inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati o da bambini italiani, nominano come migliori amici, sia i compagni italiani, sia quelli immigrati. Relativamente alle nomine di “conoscente” effettuate dai bambini il Chi-Quadro non ha messo in evidenza differenze statisticamente significative né rispetto alla nazionalità d’origine, né tantomeno rispetto alla composizione etnica della classe. Pertanto i bambini italiani e immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da alunni immigrati o prevalentemente da alunni italiani, non risultano diversificarsi tra loro nelle nomine di “conoscente” rivolte esclusivamente ai compagni immigrati, esclusivamente ai compagni italiani, o ai compagni sia italiani e sia immigrati. Inoltre sono state rilevate differenze statisticamente significative sia rispetto alla nazionalità d’origine sia rispetto al genere tra i punteggi totali relativi alle nomine di “conoscente”. E’ risultato infatti che le bambine immigrate vengono nominate come conoscenti in misura significativamente maggiore rispetto alle bambine italiane.

La ricerca si è posta anche l’obiettivo di indagare l’identificazione etnica e alcune dimensioni ad essa correlate quali la preferenza di essere, le preferenze etniche e gli atteggiamenti etnici pregiudiziali. Nella prova dell’identità etnica sono soprattutto i bambini italiani che caratterizzano correttamente se stessi come membri del gruppo etnico di appartenenza. Il dato che concerne i bambini italiani conferma i risultati della maggioranza degli studi sull’identità etnica e i suoi precursori (Phinney, 1990). Come appartenenti al gruppo di maggioranza, essi non hanno alcuna difficoltà a riconoscersi e a categorizzare adeguatamente se stessi all’interno della propria etnia. I bambini immigrati si riconoscono opportunamente con i bambini del proprio stesso gruppo etnico, ma va puntualizzato che i bambini rumeni e polacchi si sono identificati con i bambini italiani, probabilmente per la rassomiglianza di lineamenti facciali da loro percepita (ad esempio il colore della pelle che nel caso dei bambini del campione non era particolarmente scuro). Inoltre si è riscontrato che nelle classi

264
composte prevalentemente da bambini immigrati, i bambini italiani si identificano maggiormente con i bambini italiani in misura maggiore di quanto abbiano fatto i bambini immigrati che, invece, si identificano in parte con altri bambini immigrati, ciascuno rispettivamente con bambini della propria etnia, e in parte con i bambini italiani. Il progressivo processo di emancipazione che caratterizza nella nostra società la storia delle minoranze ha avuto come conseguenza un incremento della stima nel proprio gruppo etnico. In merito alle preferenze di essere si è osservato che i bambini immigrati preferiscono essere come i bambini immigrati in misura maggiore rispetto alla preferenza di essere espressa dai bambini italiani nei confronti degli stessi bambini italiani.

I bambini immigrati delle diverse nazionalità d’origine esaminate preferiscono essere come bambini sia della propria etnia sia di altra etnia mentre i bambini italiani preferiscono essere in misura significativamente maggiore come i bambini italiani. Un interessante dato riguarda la diversificazione della preferenza di essere dei bambini rispetto alla composizione etnica della classe: nelle classi composte in prevalenza da bambini immigrati gli stessi bambini immigrati preferiscono essere immigrati in misura maggiore di quanto lo preferiscano invece i bambini italiani.

Le preferenze etniche sono state analizzate attraverso l’analisi delle scelte effettuate dai bambini rispetto all’etnia dei coetanei con cui avrebbero voluto svolgere attività sociali; gli atteggiamenti etnici sono stati esaminati attraverso le attribuzioni di aggettivi positivi e negativi alle differenti etnie.

Per quanto riguarda la preferenza etnica i dati mostrano come i bambini si orientano maggiormente alla scelta dei bambini del proprio stesso genere per ciascun gruppo etnico target oggetto di scelta. In particolare si è osservato che i bambini italiani scelgono maggiormente, come partner per attività sociali, la bambina italiana rispetto ai bambini immigrati, mentre i bambini immigrati scelgono in misura significativamente maggiore il bambino cinese rispetto ai bambini italiani. Le scelte verso i vari gruppi etnici target sono risultati diversificarsi anche rispetto alla composizione etnica della classe. A riguardo si è riscontrato che i bambini inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati preferiscono come compagno per attività sociali il bambino bengalese e la bambina bengalese in misura significativamente maggiore il bambino cinese rispetto ai bambini italiani. Le scelte espresse da bambini italiani sembrano supportare l’idea, già emersa in studi precedenti, per la quale i bambini facenti parte dei gruppi di maggioranza indicano i coetanei della stessa etnia (Boulton e Smith, 1992).
Considerando soltanto i bambini delle quattro nazionalità più numerose dell’intero campione (italiana, rumena, bengalese e cinese) si è osservato che i maschi e le femmine si orientano maggiormente alla scelta dei bambini del proprio stesso genere. I bambini cinesi preferiscono il bambino e la bambina cinese in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani, rumeni e bengalesi. Le preferenze dei bambini cinesi rivolte in misura maggiore ai coetanei cinesi potrebbero essere attribuite ad un buon livello di integrazione socio-culturale e d economica con la popolazione locale che li porterebbe a scegliere come partner sociali principalmente la propria etnia. In tal caso ciò che guiderebbe le scelte non sarebbe l’appartenenza I gruppo etnico quanto i fattori come la simpatia o la familiarità, che determinerebbero la relazione interpersonale (i cinesi, ormai già da diverso tempo, sono attivamente impegnati in gran parte delle attività commerciali e di ristorazione della nostra città).

I bambini italiani preferiscono come partner per attività sociali la bambina africana in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini rumeni, bengalesi e cinesi. Per la scelta della bambina cinese si è rilevato un effetto significativo dell’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica della classe, per cui è risultato che le bambine cinesi inserite in classi composte in prevalenza da bambini italiani preferiscono in misura significativamente maggiore la bambina cinese rispetto alle bambine cinesi inserite in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati; mentre le bambine bengalesi inserite in classi composte prevalentemente da bambini immigrati preferiscono maggiormente la bambina cinese rispetto alle bambine bengalesi inserite in classi composte in prevalenza da bambini italiani. E’ opportuno precisare che, in questo campione di bambini, i bambini bengalesi sono maggiormente numerosi dei bambini cinesi ma che nelle classi scolastiche studiate vi sono comunque almeno due alunni di origine cinese.

In merito agli atteggiamenti etnici positivi è emerso che i bambini italiani attribuiscono tratti positivi agli stessi bambini italiani in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini immigrati, mentre i bambini immigrati attribuiscono tratti positivi ai bambini cinesi in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani. In merito agli atteggiamenti etnici negativi è emerso che i bambini immigrati attribuiscono tratti negativi ai bambini arabi in misura significativamente maggiore rispetto a quanto facciano i bambini italiani. Per l’assegnazione degli aggettivi negativi ai bambini africani è stato rilevato l’effetto statisticamente significativo dell’interazione tra la nazionalità d’origine e la composizione etnica della classe, per cui è emerso che i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati attribuiscono aggettivi negativi ai bambini africani in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani inseriti in classi composte in prevalenza da alunni italiani.

Considerando soltanto i bambini delle quattro nazionalità più numerose dell’intero campione (italiana, rumena, bengalese e cinese) si è osservato che i bambini italiani e i bambini rumeni assegnano tratti positivi ai bambini italiani in misura significativamente maggiore dei bambini cinesi mentre quest’ultimi assegnano tratti
positivi ai bambini cinesi in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani, rumeni e bengalesi.

In merito alle modalità di attribuzione di aggettivi negativi si è osservato che i bambini rumeni attribuiscono tratti negativi ai bambini italiani in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani, bengalesi e cinesi. I bambini assegnano tratti negativi a bambini di più gruppi etnici target in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini italiani, rumeni e bengalesi mentre i bambini italiani preferiscono non assegnare tratti negativi ad alcun bambino dei gruppi etnici target in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini rumeni, bengalesi e cinesi. Tale modalità di attribuzione è da leggersi come una risposta in termini di desiderabilità sociale. Inoltre la mancata assegnazione di tratti negativi è stata impiegata dai bambini cinesi inseriti in classi composte dalla prevalenza dei bambini immigrati in misura significativamente maggiore rispetto agli stessi bambini cinesi inseriti in classi composte dalla prevalenza di bambini italiani. I bambini italiani e bengalesi, indipendentemente che facciano parte di classi composte in prevalenza da alunni immigrati o da alunni italiani, tendono, comunque, a non assegnare tratti negativi in misura significativamente maggiore sia rispetto ai bambini rumeni e cinesi inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani, sia rispetto ai bambini rumeni e cinesi inseriti in classi composte prevalentemente da alunni immigrati.

In merito all’integrazione scolastica dei bambini immigrati si è riscontrato che nei bambini immigrati la conoscenza della lingua italiana sia orale sia scritta è prevalentemente buona e sufficiente, essere nati in Italia costituisce senz’altro una condizione facilitante l’apprendimento linguistico. In merito ai riferimenti più o meno diretti alla cultura d’origine da parte degli alunni immigrati è emerso che essi utilizzano a scuola la propria lingua originaria principalmente solo se richiestogli esplicitamente e che si riferiscono al proprio paese d’origine in classe, in parte su sollecitazione dell’insegnante, e in parte spontaneamente. La partecipazione dei bambini immigrati alle discussioni proposte dall’insegnante in merito a diverse culture è risultata essere abbastanza frequente e in modo equivalente sporadica. Inoltre i bambini immigrati si mostrano in gran parte sereni con una certa frequenza, si mostrano interessati in maniera indistinta alle varie attività proposte, e impegnati altrettanto frequentemente nelle proposte operative. La maggior parte dei bambini immigrati risulta non trovarsi isolata dai compagni di classe nei momenti dell’intervallo e della ricreazione. Dati particolarmente interessanti riguardano l’utilizzo della lingua d’origine da parte dei bambini immigrati, che risulta in larga parte mostrato solo su richiesta esplicita sia nelle classi in prevalenza di immigrati sia in quelle composte prevalentemente da bambini italiani. Nelle classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati i bambini immigrati non ricorrono mai all’impiego spontaneo della propria lingua d’origine con l’insegnante di classe ma vi ricorrono spontaneamente solo con i compagni in misura maggiore di quanto facciano, invece, se inseriti nelle classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani. Altrettanto interessante è lo stato emotivo di serenità mostrato dai bambini immigrati a scuola: nelle classi composte in prevalenza da bambini italiani i bambini
immigrati si mostrano in gran parte sempre sereni mentre nelle classi a prevalenza di bambini italiani i bambini immigrati si mostrano sereni sia sempre, sia spesso, in modo piuttosto equivalente. E' emerso anche che i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani si impegnano sempre nelle proposte operative e sono sempre motivati ad apprendere in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni immigrati, i quali invece si impegnano e risultano essere motivati ad apprendere sia sempre sia spesso in modo pressoché equivalente. Inoltre si è rilevato che, i bambini immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani, ascoltano e accettano sempre i suggerimenti operativi dell’insegnante in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di altri immigrati, i quali invece ascoltano e accettano le indicazioni della propria insegnante, sia sempre e spesso, sia a volte, in modo pressoché equivalente. In merito all’eventuale alternanza di momenti di fiducia in sé ed altri di scoraggiamento si è osservato che i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini immigrati alternano raramente e mai momenti di fiducia e sfiducia in sé in misura significativamente maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini italiani. Sembrerebbe, appunto, che la propensione a non isolarsi non vi sia in misura maggiore per i bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente da bambini italiani rispetto a quelli che si trovano, invece, in classi composte prevalentemente da bambini immigrati. I bambini immigrati, inseriti in classi composte prevalentemente da alunni italiani, sono ricercati sempre dai compagni di classe in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte prevalentemente dai bambini immigrati, i quali invece sono ricercati qualche volta e raramente in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di alunni italiani. Infine è emerso che i bambini immigrati facenti parte di classi composte prevalentemente da bambini italiani ricevono sempre l’aiuto richiesto da parte dei compagni in misura maggiore rispetto ai bambini immigrati inseriti in classi composte in prevalenza da bambini immigrati, i quali, invece ricevono qualche volta tale aiuto in misura significativamente maggiore. Per quanto concerne il tipo di rapporto che intercorre tra i genitori immigrati e le insegnanti è risultato che i genitori immigrati, i cui figli sono inseriti in classi composte in prevalenza da alunni immigrati, mostrano un costante interessamento al rendimento scolastico del proprio figlio/a in misura significativamente maggiore dei genitori immigrati i cui figli sono inseriti in classi composte in prevalenza da alunni italiani; quest’ultimi presentano con le insegnanti un rapporto maggiormente collaborativo e di fiducia reciproca. Il costante interessamento manifestato dai genitori immigrati verso il profitto scolastico del proprio/a figlio/a sta ad indicare, presumibilmente, il desiderio di integrazione socio-culturale dei genitori a benefici dei rispettivi figli, e al tempo stesso la fiducia
che le famiglie ripongono nell’istituzione scolastica e nel suo ruolo primario di promozione di tale processo.

I genitori immigrati i cui figli sono inseriti in classi composte in prevalenza da alunni immigrati sono presenti qualche volta ai colloqui con le insegnanti in misura significativamente maggiore rispetto ai genitori immigrati i cui figli sono inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini italiani. La presenza meno frequente dei genitori immigrati i cui figli fanno parte di classi composte in prevalenza da bambini immigrati ci induce a pensare che essi abbiano maggiori problemi e impegni di lavoro che impediscono loro una presenza più assidua mentre i genitori i cui figli si trovano in classi con compagni italiani potrebbero avere instaurato una rapporto maggiormente confidenziale con le insegnanti e gli altri genitori, tale da facilitare e incoraggiare una loro presenza, comunque più continua e regolare.

Ricapitolando ad una valutazione complessiva i dati ottenuti in merito all’identificazione etnica, alle preferenze e agli atteggiamenti etnici, non si discostano molto da quanto atteso. I bambini italiani e cinesi mostrano la tendenza ad esprimere valutazioni sostanzialmente molto positive sull’in-group. L’attribuzione degli aggettivi positivi e negativi mette in luce l’esistenza di alcuni pregiudizi tra i differenti gruppi etnici. I bambini italiani sono quelli a cui vengono assegnati un maggior numero di caratteristiche positive (circa due o tre) dai bambini inseriti nelle classi prevalentemente composte da bambini immigrati. E’ interessante notare come i bambini immigrati attribuiscono più tratti negativi ai bambini arabi, mentre ai bambini cinesi assegnino molti tratti positivi. Inoltre si è rilevato che i bambini immigrati presentano maggiori atteggiamenti negativi verso i bambini africani e che tali gli atteggiamenti sono maggiormente accentuati nei bambini immigrati inseriti in classi caratterizzate dalla prevalenza di bambini immigrati. E’ probabile che questi pregiudizi riflettano gli orientamenti degli adulti e del contesto sociale allargato nel quale essi vivono.

Neppure possono considerarsi sorprendenti i risultati relativi al più basso livello di autostima dei bambini immigrati. Crescere in un paese straniero e percepire le persone originarie del luogo come diversi e migliori rispetto a se stessi, costituisce molto probabilmente un fattore che finisce con il condizionare fortemente anche l’autostima dei minori immigrati, siano essi di prima o di seconda generazione. I dati rilevati, in tal sede, sono comunque alquanto limitati per legittimare conclusioni di maggiore portata. Se è vero che i risultati finali di ogni indagine costituiscono la base per indagini future più affinate, questa considerazione sembra ancor più pertinente quando si prendono in esame fenomeni particolarmente complessi.

Un disegno di ricerca che potrebbe dimostrarsi piuttosto promettente dovrebbe prevedere indagini di tipo longitudinale, che con periodici follow-up, vadano ad accertare se la stima di sé dei bambini immigrati subiscano variazioni significative con il passare del tempo e se la variazione cambia mano a mano che il minore si integra nella realtà socio-culturale del gruppo di accoglienza.

Per concludere intendo sottolineare il carattere esplorativo della presente ricerca. Si tratta, appunto, di uno studio su un argomento poco indagato dalla psicologia evolutiva in Italia, che merita una maggiore attenzione ai fini dell’integrazione

La ricerca futura si dovrà, quindi, occupare di approfondire ulteriormente le questioni lasciate aperte da questo studio, ampliando e/o restringendo il campo di indagine e le variabili da prendere in considerazione in riferimento all’adattamento psico-sociale e all’integrazione scolastica dei bambini immigrati di seconda generazione frequentanti la scuola primaria italiana.
CAPITOLO VI - LA RICERCA: 
APPRENIMENTO COOPERATIVO IN CLASSI 
MULTICULTURALI

Introduzione
Il Cooperative Learning, in quanto modalità di insegnamento e di apprendimento in gruppo, centrato sulle risorse degli alunni, applica tecniche di cooperazione in classe, valorizzando il rapporto interpersonale tra gli allievi.


Sulla base di tali premesse teoriche si è deciso di pianificare un progetto didattico a sostegno di un positivo adattamento sociale e delle relazioni interpersonali di classe, considerando che quest’ultime costituiscono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi. Infatti, come sottolineato dai Johnson (1981) si rendono necessarie pratiche educative che richiedano a tutti gli studenti di agire secondo interazioni costruttive in quanto queste:
- permettono di apprendere direttamente atteggiamenti, valori, informazioni attraverso l’imitazione e l’identificazione con gli altri;
- forniscono occasioni per modellare comportamenti sociali;
- facilitano il superamento di tendenze egocentriche con l’acquisizione di punti di vista più ampi e complessi;
- hanno un effetto sull’apprendimento e il rendimento, favorendo migliori prestazioni scolastiche in varie abilità.
- sollecitano la comunicazione, consentendo di condividere con coetanei sentimenti, aspirazioni, gioie, difficoltà;
- permettono di esperire vari ruoli sociali, aiutando ad integrare la percezione di se stessi.
La ricerca di seguito descritta è stata guidata dai seguenti proposti:
- applicare una modalità di insegnamento che va sotto il nome di Cooperative Learning (Dishon e O’Leary 1984; Johnson e Johnson 1989; 1995 a, b) capace di coniugare obiettivi educativi e obiettivi scolastici;
- illustrare come questo metodo didattico possa creare ambienti di classe nei quali gli studenti abbiano l’occasione di acquisire competenze sociali e raggiungere adeguati livelli non solo di apprendimento e rendimento scolastico ma anche di adattamento psico-sociale.
All’interno di questo quadro di riferimento ha preso le mosse la ricerca applicata condotta sul campo oggetto di questo capitolo.

1. Obiettivi
Nella presente indagine sono stati studiati nelle stesse condizioni e con le stesse tecniche due gruppi di bambini, italiani e immigrati di seconda generazione, nati in Italia e aventi la stessa età.
La ricerca si è prefissata i seguenti obiettivi:
1. progettare e realizzare, a scopi preventivi e/o di supporto, un intervento didattico-educativo basato sul lavoro cooperativo in gruppi eterogenei, volto a promuovere una positiva integrazione dei bambini immigrati e potenziare positive relazioni sociali in classi scolastiche dalla composizione etnica eterogenea;
2. verificare l’efficacia dell’intervento didattico-educativo progettato rispetto ai livelli di adattamento psico-sociale, di autostima personale, al grado di accettazione sociale dei bambini immigrati da parte dei pari italiani, alle relazioni interpersonali con i coetanei e ai legami amicali con i compagni italiani di classe.
Nello specifico si intendono valutare gli effetti del Cooperative Learning sulle abilità relazionali degli alunni e sulle relazioni sociali e amicali di classe tra bambini con diverso status sociometrico e di diversa origine nazionale. L’ipotesi è che all’interno del lavoro per gruppi eterogenei di apprendimento possano migliorare le competenze sociali e le interazioni positive tra alunni indipendentemente dalle loro abilità scolastiche prerequisites e al tempo stesso si suppone un aumento delle condotte prosociali e collaborative degli alunni accompagnato da una diminuzione dei comportamenti aggressivi.
In particolare si intendono confrontare gli esiti dell’adattamento sociale quali il Comportamento Prosociale (CP), l’Aggressività Fisica/Verbale (AFV) e l’Instabilità Emotiva (IE) ottenuti a seguito del training cooperativo dagli allievi immigrati in rapporto a: il loro livello di adattamento psico-sociale, la qualità delle loro relazioni
interpersonali con i coetanei italiani di sesso maschile e femminile, e le relazioni amicali con essi instaurate. A questo scopo lo studio si configura come un disegno fattoriale misto, dove i confronti vengono operati tra gruppi di soggetti con differente livello di adattamento psico-sociale e differente status sociometrico.

2. Metodo

2.1. Partecipanti
La ricerca ha coinvolto 64 bambini (età media in mesi 119,49; d.s. 4,42), suddivisi in 45 immigrati e 19 italiani, frequentanti la classe quarta di scuola primaria. Il campione è stato poi suddiviso in due sottogruppi distinti in:
- il gruppo sperimentale - composto da 34 bambini - sottoposto ad un intervento didattico - educativo;
- il gruppo di controllo - composto da 30 bambini - non sottoposto ad alcun intervento didattico-educativo (cfr. tab. 1).

Tab. 1 - Distribuzione dei partecipanti per sottogruppo, nazionalità e genere

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>M</th>
<th>F</th>
<th>Tot.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>13</td>
<td>10</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>20</td>
<td>14</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo Sperimentale</td>
<td>13</td>
<td>9</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppo di controllo</td>
<td>13</td>
<td>8</td>
<td>21</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Infatti, al fine di verificare l’impatto dell’intervento didattico-educativo progettato, il gruppo sperimentale, costituito da due gruppi-classi, è stato associato ad un gruppo di controllo, costituito da altri due gruppi-classi, caratterizzati da una simile presenza percentuale di bambini immigrati. L’intervento didattico-educativo ha pertanto coinvolto le seguenti classi:
- la IV sez. A del 4° Circolo Didattico - plesso “Pisacane”;
- la IV sez. A del 144° Circolo Didattico - plesso “Graziosi” (cfr. tab. 2).
L’intervento predisposto è stato rivolto ai due gruppi-classe, le cui insegnanti, hanno apertamente espresso la necessità di un percorso operativo, finalizzato al potenziamento delle competenze sociali e dell’autostima degli alunni.

Inoltre per definire un gruppo di controllo il più possibile equivalente rispetto all’adattamento sociale rilevato nel gruppo sperimentale, sono stati confrontati i punteggi relativi al comportamento prosociale dei bambini con i dati normativi - medie e deviazioni standard - del campione di standardizzazione. Pertanto nel costituire il gruppo di controllo sono state selezionate altre due classi caratterizzate da distribuzioni degli esiti dell’adattamento sociale più simili ai dati rilevati per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale.

In tal modo sono stati individuati i bambini che si collocano ad un basso livello di adattamento sociale rispetto ai seguenti indicatori: comportamento prosociale, aggressività fisica/verbale e instabilità emotiva. Per quanto riguarda il comportamento prosociale sono stati considerati i bambini, i cui punteggi sono risultati essere al di sotto di una deviazione standard rispetto ai dati normativi, ossia con livelli di prosocialità inferiori alla norma del campione di standardizzazione. Per quanto concerne l’aggressività fisica/verbale sono stati presi in considerazione i bambini i cui punteggi sono risultati essere al di sopra di una deviazione standard rispetto ai dati normativi, quindi con livelli di aggressività fisica/verbale superiori alla norma del campione di standardizzazione. Relativamente all’instabilità emotiva

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>GRUPPO SPERIMENTALE</th>
<th>GRUPPO DI CONTROLLO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>IV A</td>
<td>IV A</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIASACANE</strong></td>
<td>10</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>GRAZIOSI</strong></td>
<td>7</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIASACANE</strong></td>
<td>17</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MISTI</strong></td>
<td>2</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ITALIANI</strong></td>
<td>1</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MISTI</strong></td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ITALIANI+MISTI</strong></td>
<td>11</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>8</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ITALIANI+MISTI</strong></td>
<td>19</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>Immigrati</th>
<th>M</th>
<th>F</th>
<th>Tot.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>(n = 20)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(n = 15)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(n = 17)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(n = 15)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>M</td>
<td>10</td>
<td>7</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td>F</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>M</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>F</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>M</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>F</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Misti</td>
<td>M</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Misti</td>
<td>F</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>M</td>
<td>11</td>
<td>8</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>F</td>
<td>9</td>
<td>6</td>
<td>15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 2 - Distribuzione dei partecipanti per sottogruppo e gruppo-sezione
sono stati considerati i bambini i cui punteggi sono risultati essere al di sopra di una deviazione standard rispetto ai dati normativi, quindi con livelli di instabilità emotiva superiori alla norma del campione di standardizzazione. Pertanto nel costituire il gruppo di controllo sono state selezionate altre due classi caratterizzate da distribuzioni degli esiti dell’adattamento sociale più simili ai dati rilevati per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale. Maggiori analogie sono state riscontrate tra i membri del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo per i punteggi relativi alla prosocialità rilevata dall’autovalutazione degli alunni (cfr. tab. 3).

Tab. 3 - N° Bambini del campione con bassi livelli di Adattamento Sociale

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>Classe</th>
<th>PROSOCIALITA’ AUTO</th>
<th>PROSOCIALITA’ ETERO</th>
<th>AGGRESSIVITA’ FISICA/VERBALE AUTO</th>
<th>AGGRESSIVITA’ FISICA/VERBALE ETERO</th>
<th>INSTABILITA’ EMOTIVA AUTO</th>
<th>INSTABILITA’ EMOTIVA ETERO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sperimentale</td>
<td>IV A Pisacane</td>
<td>6</td>
<td>12</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>IV A Graziosi</td>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Totale</td>
<td>10</td>
<td>22</td>
<td>5</td>
<td>6</td>
<td>10</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Controllo</td>
<td>IV B Pisacane</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>IV A Mancini</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Totale</td>
<td>9</td>
<td>12</td>
<td>10</td>
<td>17</td>
<td>9</td>
<td>6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2.2. Strumenti
Nella presente indagine sono stati utilizzati alcuni degli strumenti presentati nel precedente capitolo, somministrati nella preliminare rilevazione empirica effettuata sul campione di 114 bambini.

2.2.1. Indicatori della capacità di adattamento sociale dei bambini immigrati e italiani
Per valutare la capacità di adattamento sociale dei bambini stranieri e italiani sono state somministrate le tre scale della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva (Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1992) che misurano rispettivamente il Comportamento Prosociale (CP), l’Instabilità Emotiva (IE) e l’Aggressività Fisica e Verbale (AFV) a partire dai 9 anni di età. Più specificamente la scala del Comportamento Prosociale misura la propensione dei bambini a manifestare comportamenti di aiuto, a promuovere iniziative rivolte ad altri individui, e a condividere oggetti ed esperienze proprie ed altrui. La scala di Aggressività Fisica e Verbale misura la propensione a compiere atti aggressivi di natura fisica (assalti, lotta) e di natura verbale (insulto). La scala di Instabilità Emotiva misura soprattutto
la tendenza a sperimentare stati di disagio, inappropriatezza, vulnerabilità, come espressione di una mancanza di autocontrollo a livello emotivo e comportamentale.

2.2.2. Valutazione dell'autostima dei bambini immigrati e dei bambini italiani

2.2.3. Valutazione della qualità delle relazioni interpersonali dei bambini immigrati e dei bambini italiani
Per rilevare la qualità delle relazioni interpersonali dei bambini stranieri e italiani secondo la prospettiva personale del soggetto è stato somministrato un test di valutazione multidimensionale delle relazioni il TRI (Bracken, 1992, trad.it 1993), un questionario rivolto ai soggetti d’età compresa tra i 9 e i 19 anni. Questo test valuta i modelli di relazione in tre ambiti extraindividuali: quelli delle relazioni interpersonali, della vita familiare e del successo scolastico.

2.2.4. Valutazione delle dinamiche di gruppo all’interno dei gruppi-classe
Per comprendere e valutare le dinamiche relazionali e la qualità delle relazioni esistenti tra i bambini immigrati e italiani all’interno di ciascun gruppo-classe del campione, è stato utilizzato un test sociometrico (Moreno, 1953; Reffieuna, 2003) somministrato contemporaneamente in gruppo a tutti i bambini immigrati e italiani presi in esame. Tale strumento ha consentito di conoscere il grado di integrazione degli alunni nella classe e di esplorare la valenza dei loro rapporti reciproci.

2.2.5. Valutazione delle amicizie interetniche all’interno dei gruppi-classe
Per comprendere e valutare le amicizie interetniche instaurate tra i bambini immigrati e italiani all’interno di ciascun gruppo-classe del campione è stato somministrato in gruppo un questionario sulle amicizie (Hallinan, 1982) ai bambini immigrati e italiani presi in esame. Ai bambini è stato distribuito un foglio con un elenco scritto dei compagni di classe ed è stato spiegato loro di classificare ciascun nominativo di essi, designandolo come miglior amico, amico, conosco e non conosco.

2.2.6. Valutazione delle condotte sociali positive all'interno dei gruppi di lavoro
I comportamenti sociali dei bambini sono stati rilevati attraverso un’osservazione diretta e focale su ciascun gruppo per 15 minuti nel corso di sessioni operative di una durata totale di 60 minuti. L’osservazione è stata condotta durante la fase di training cooperativo utilizzando una griglia appositamente strutturata in modo da poter
registrare la frequenza assoluta dei comportamenti positivi messi in atto dagli alunni nel corso delle attività (cfr. tab. 4).

Tab. 4 - Scheda di rilevazione dei comportamenti sociali di partecipazione

<table>
<thead>
<tr>
<th>Comportamenti</th>
<th>NOMINATIVI DEGLI ALUNNI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Spiega i concetti</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Incoraggia la partecipazione</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Controlla la comprensione</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trova un accordo</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. Procedura
La ricerca si è articolata nelle seguenti fasi:
- la prima fase di individuazione delle classi con bambini aventi maggiori problemi di adattamento sociale;
- la seconda fase di costituzione e suddivisione del campione in due sottogruppi quali il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo;
- la terza fase di attuazione di un intervento didattico-educativo - organizzato in attività di lettura e comprensione di fiabe di diverse culture in gruppi di apprendimento cooperativo - rivolto soltanto al gruppo sperimentale;
- la quarta fase di valutazione finale del gruppo sperimentale (partecipante all’intervento didattico-educativo) e del gruppo di controllo (non partecipante all’intervento didattico-educativo) rispetto all’adattamento sociale, all’autostima personale, alle relazioni interpersonali con i coetanei, al grado di accettazione sociale tra i pari e alle relazioni amicali di classe (cfr. tab. 5).
Tab. 5 - Procedura della Ricerca

<table>
<thead>
<tr>
<th>Costituzione di un campione di bambini a partire da un campione precedentemente studiato e caratterizzato da maggiori problemi di adattamento sociale.</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Suddivisione del medesimo campione in due gruppi: sperimentale e controllo</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Attuazione di un intervento didattico-educativo incentrato sulla metodologia del Cooperative Learning e strutturato in attività in gruppo di lettura e comprensione.</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Realizzazione dell'intervento didattico-educativo solo per il gruppo sperimentale</th>
</tr>
</thead>
</table>

| Valutazione finale dell'intero campione rispetto all'adattamento sociale, all'autostima, alle relazioni interpersonali e amicali e all'accettazione sociale da parte dei pari: |

| Gruppo sperimentale | Gruppo di controllo |

Una volta terminata la preliminare fase di rilevazione empirica sul campione di 114 bambini (illustrata nel capito quinto) è stata formato un altro campione composto da quattro classi quarte. Due di queste classi hanno costituito il gruppo sperimentale e pertanto sono state messe a confronto con altre due classi, che in quanto caratterizzate da simili livelli di adattamento sociale, hanno costituito il gruppo di controllo.

Le classi costituenti il gruppo sperimentale hanno preso parte ad un intervento didattico-educativo incentrato sulla metodologia del Cooperative Learning e strutturato in attività in gruppo di lettura e comprensione di fiabe di diverse culture. La fase operativa di intervento didattico-educativosi è protratta per due mesi, nel periodo compreso tra la fine di marzo ed la fine di maggio. Il progetto didattico ha previsto degli incontri della durata di circa due ore ciascuno e con una cadenza bisettimanale. In ciascuna incontro, ai bambini suddivisi in gruppi di 4 componenti, è stato assegnato il compito di leggere in gruppo il testo di una fiaba messo loro a disposizione e di rispondere insieme ad alcune domande di comprensione del testo narrativo letto. In genere ad una prima attività di lettura e comprensione del testo è seguita una seconda attività, svolta in un incontro successivo, e consistente nell'analisi dei contenuti narrativi effettuata su guida di alcune indicazioni operativi fornite all’intero gruppo. Terminato l’intervento didattico-educativo tutti i bambini del campione, sia quelli costituenti il gruppo sperimentale e sia quelli facenti parte del gruppo di controllo, sono stati nuovamente esaminati con i medesimi strumenti somministrati loro nella preliminare fase di valutazione.

Si è proceduto così, sempre al di fuori dell’aula, alla somministrazione individuale per ciascun bambino, delle tre scale dell’Adattamento Sociale in Età Evolutiva nella
versione autovalutativa (Caprara, Pastorelli, Barbananelli, Vallone, 1992), nelle quali si è chiesto loro di autovalutarsi liberamente in merito alle proprie capacità relative al Comportamento Sociale, all’Instabilità Emotiva e all’Aggressività Fisica e Verbale. Nei giorni successivi è stato somministrato in gruppo ai bambini il test sull’autostima, ossia il Five -Scale Test of Self- Esteem for children (Pope, 1993) che è stato compilato individualmente e in silenzio da tutti i bambini immigrati e italiani componenti ciascun gruppo-classe, complessivamente in circa mezz’ora di tempo. E’ stato poi somministrato il test sulle relazioni interpersonali, secondo la modalità di somministrazione assistita (cioè affiancati dalla ricercatrice). Il TRI (Bracken, versione italiana del 1993) è stato compilato individualmente da tutti i bambini immigrati e italiani del campione, sottoponendo alla loro attenzione una scala valutativa alla volta, ciascuna della durata complessiva di compilazione di trenta minuti. I limiti temporali di 30 minuti messi a disposizione sono risultati nella maggior parte dei casi adeguatamente sufficienti per la compilazione.

Per entrambi i test sono state spiegate ai bambini le possibili modalità di risposta previste dal test, invitandoli a riflettere e a segnare con una crocetta, solo la risposta ritenuta essere più vicina al proprio modo di essere. Inoltre si sono sollecitati gentilmente i bambini a rispondere con la massima sincerità e non in termini di desiderabilità sociale.

Per integrare i dati rilevati con il TRI è stato somministrato in gruppo a tutti i bambini immigrati e italiani di ciascun gruppo-classe il questionario sociometrico (Moreno, 1953, versione italiana del 1964), in modo da poter operare un raffronto tra i dati tratti dai due strumenti. Lo scopo di questo questionario non è stato esplicitato ai bambini, sollecitando ciascuno di loro ad esprimere individualmente per iscritto sia le preferenze sia le avversioni provate nei confronti di uno o più compagni di classe nello svolgimento di alcune attività sociali. Si è dato così inizio al questionario chiedendo ad ogni bambino di fornire un aiuto nella suddivisione di quattro possibili gruppi di lavoro per alcune attività didattiche in via di definizione. I bambini sono stati invitati a rispondere per iscritto su un foglietto appositamente predisposto a due domande rispondenti a criteri di tipo scolastico (ad esempio relativamente a chi volere come compagno di banco o con chi voler fare i compiti) e altre tre domande che rimandano invece a situazioni esterne alla scuola (ad esempio relativamente a chi volere come compagno di squadra, come compagno di gioco al parco dopo la scuola e come amico da invitare a casa propria nel tempo libero). Ciascuna domanda è stata prima formulata prima con una valenza positiva, “Con chi vorresti...” (criterio di inclusione) e poi in un secondo tempo con una valenza negativa, “Con chi non vorresti...” (criterio di esclusione). Per ciascuna domanda positiva e per ciascuna domanda negativa (per un totale di corrispondenti 10 domande) i bambini hanno potuto indicare al massimo quattro compagni di classe con cui compiere alcune attività scolastiche ed extrascolastiche indicandone l’ordine di preferenza. I foglietti riportanti le domande per iscritto sono stati consegnati ai bambini uno alla volta, accertandosi che tutti i bambini avessero risposto all’ultima domanda formulata. Al momento della consegna di ciascun foglietto, l’esaminatrice ha letto ad alta voce la domanda, sottolineando la valenza della designazione “Chi...” e “Chi non...”. E’ stato
raccomandato a ciascun bambino di scrivere il proprio nome su ogni foglietto consegnato e di indicare possibilmente quattro nominativi dei compagni, secondo l’ordine di preferenza desiderato dal primo al quarto. La somministrazione del questionario sociometrico ha richiesto semplicemente l’utilizzo di carta e matita per una durata complessiva di 30 minuti.

Infine, come ultimo strumento, è stato somministrato a ciascun bambino immigrato e italiano di ciascun gruppo-classe il questionario sulle amicizie (Hallinan, 1982). Ogni bambino è stato dunque invitato a leggere attentamente l’elenco dei nominativi dei suoi compagni di classe e a designare ciascuno di essi secondo le categorie descrittive di: miglior amico, amico conosco, non conosco.

4. Intervento didattico-educativo

Il lavoro didattico-educativo si è articolato in diverse fasi. Tra novembre e dicembre, prima delle vacanze natalizie si è concluso l’assessment iniziale (baseline) per la rilevazione dell’adattamento psicologico e sociale e delle dinamiche relazionali e amicali di gruppo effettuata tramite gli strumenti sopraindicati.

Nei mesi di marzo e aprile è stato condotto l’intervento in gruppi di apprendimento cooperativo secondo la modalità del learning together dei Johnson (1994). Questa modalità didattica dell’apprendimento cooperativo si fonda su cinque elementi essenziali: l’interdipendenza positiva, l’interazione diretta e costruttiva, le abilità sociali, le responsabilità individuali e la valutazione del lavoro di gruppo. In particolare sono state svolte cinque unità didattiche con l’obiettivo di aiutare gli studenti nella comprensione e nell’analisi del testo narrativo quale appunto la fiaba. Nel proposito di predisporre un’autentica attività interculturale in grado di promuovere un pensiero plurale e un atteggiamento di curiosità e vivo interesse per altre realtà culturali non ci si è limitati semplicemente ad offrire ai bambini la lettura di fiabe di altre culture, sollecitando, invece, gli alunni a riflettere attentamente sui temi e sui motivi delle narrazioni proposte. Le fiabe selezionate presenteranno le seguenti caratteristiche:

- presentano riferimenti spazio-temporali, anche di carattere geografico, piuttosto semplici relativi allo scenario paesaggistico in cui sono ambientate le fiabe dei vari paesi;
- presentano frequenti riferimenti a riti, consuetudini, modi di comportarsi, all’abbigliamento, alle abitazioni, al lavoro, agli stili di pensiero, agli stili di vita in generale;
- esprimono in forma esplicita i valori del popolo che le ha prodotte;
- proiettano i lettori in una dimensione immaginativa e al tempo stesso reale.

L’attuazione del Cooperative Learning esige la realizzazione in classe di condizioni che favoriscano la nascita di un clima di accettazione reciproca tra gli alunni atto a favorire l’apprendimento mediante uno sforzo di collaborazione tra i ragazzi e tra questi e l’insegnante. Pertanto è stata proposta ai bambini una fase preliminare di formazione alla cooperazione (articolata in due incontri) con esercizi a coppie che
facilitassero lo sviluppo di tale clima cooperativo e accrescessero l’interdipendenza positiva all’interno dei due gruppi-classe partecipanti all’intervento. In questa preliminare fase operativa al termine di ciascuna attività formativa sono state adottate pratiche di ascolto attivo e interscambio di idee con momenti di circle-time in modo da dare la possibilità agli alunni di riflettere insieme sugli atteggiamenti sperimentati che sono risultati essere più funzionali per la buona riuscita dei compiti di gruppo loro assegnati, come per esempio l’ascoltare chi parla, prestare attenzione a quanto detto dagli altrui, fornire aiuto, attendere pazientemente il proprio turno (cfr. presentazione del progetto e schede di lavoro allegate in appendice alla fine del capitolo).

Le attività di gruppo venivano svolte sempre su domade-guida (formulate per iscritto su un’apposita scheda di lavoro), funzionali alla comprensione, all’analisi e alla rielaborazione dei contenuti narrativi presentati. Ogni unità di lavoro a gruppi durava circa due ore e veniva svolta per circa due volte alla settimana (cfr. tabella 6).

**Tab. 6 - Scansione operativa di ogni attività didattica**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fase preliminare (20 minuti):</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Spiegazione iniziale del lavoro (obiettivo, compiti sistema di valutazione e tempi);</td>
</tr>
<tr>
<td>- Attività di formazione e riscaldamento dei gruppi</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lavoro a gruppi (60 minuti)</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valutazione individuale e di gruppo (15 minuti)</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Revisione finale del lavoro di ogni gruppo su guida del ricercatore (10 minuti)</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lettura delle risposte di comprensione elaborate da ciascun gruppo da parte dei rispettivi relatori (15 minuti)</th>
</tr>
</thead>
</table>

Le proposte operative sono state organizzate in modo tale da strutturare l’interazione tra i bambini secondo l’interdipendenza di ruolo e di scopo, prevedendo una suddivisione specifica di responsabilità all’interno del gruppo. I compiti ruotavano tra gli alunni di attività in attività e consistevano, per esempio, nel prestare attenzione alle risposte dei compagni e trascriverle su un apposito foglio di notazione, nel controllare l’andamento del lavoro e il rispetto delle regole di gruppo, nell’aiutare e incoraggiare i compagni in difficoltà e più timorosi (cfr. tabella 7).
All’inizio di ogni attività il ricercatore spiegava la procedura e lasciava un po’ di tempo ai gruppi per socializzare, chiacchierando, facendo un disegno o inventando un motto.

I gruppi rimanevano sempre eterogenei per competenze sociali e della stessa numerosità, ma cambiavano di volta in volta così che gli alunni lavoravano di volta in volta con compagni diversi.

La formazione dei gruppi - ciascuno composto da un massimo di 4 bambini - per le varie attività si è attenuta ai precisi criteri di raggruppamento quali:
- mettere insieme bambini di diverso genere e diversa origine etnico-culturale (mai comporre dei gruppi omogenei per sesso o per etnia d’appartenenza);
- mettere insieme bambini aventi diversi livelli di adattamento sociale rispetto ai tre indicatori di Comportamento Prosociale, Aggressività Fisica/Verbale e Instabilità emotiva (ad esempio un/a bambino/a dotato di buone capacità prosociali con un bambino che invece risulta essere altamente aggressivo sul piano fisico e verbale o altamente instabile sul piano emotivo in modo tale che il bambino socialmente più competente possa fungere da modello per i compagni di gruppo che esibiscono minori competenze prosociali);
- mettere insieme bambini aventi diversi livelli di autostima globale, scolastica e interpersonale (ad esempio un/a bambino/a con alta autostima interpersonale con un bambino che invece mostra una bassa autostima interpersonale, oppure un bambino con bassa autostima scolastica o globale con un altro che invece presenta un buon livello di autostima interpersonale e globale in modo tale che il bambino/a con alta autostima in una delle suddette dimensioni autovalutative possa offrire sostegno sul piano affettivo ed emotivo ai compagni di gruppo aventi invece una più bassa autostima in una o più dimensioni autovalutative considerate);
- mettere insieme bambini di diverso status sociometrico (ad esempio un bambino/a popolare e un/a bambino/a rifiutato/a oppure un/a popolare e un/a ignorato, ma mai due popolari o due rifiutati insieme);
- mettere insieme bambini di diverso livello di adattamento sociale (ad esempio un bambino con buona prosocialità con un bambino maggiormente aggressivo o emotivamente instabile);
- mettere insieme bambini che nella nomina dei pari non si sono né scelti né rifiutati reciprocamente rispetto al criterio relativo alla preferenza espressa per svolgere insieme attività sociali quali un lavoro di gruppo e l’aiuto per i compiti di scuola;
- mettere insieme bambini che non si sono riconosciuti reciprocamente come migliori amici o amici.

A ciascun gruppo è stato distribuito del materiale di lavoro raccolto in una cartellina contenente istruzioni operative e schede-guida indicanti i vari passi da compiere ai fini di un soddisfacente lavoro di squadra (cfr. schede allegate in appendice alla fine del capitolo).

4.1 Finalità dell'intervento didattico-educativo

4.1.1. Finalità educative
- educare alla solidarietà, alla condivisione e alla collaborazione promuovendo vere e proprie forme di cooperazione tra i bambini;
- educare al concetto di “uguale/diverso” per contrastare la formazione dell’immagine del “nemico” come “non conosciuto”;
- educare a dinamiche positive di relazione, orientando l’azione educativa e didattica verso l’accettazione, la non prevaricazione, il confronto, il dialogo e la non rigidità di vedute.

4.1.2. Finalità socio-affettive
- suscitare curiosità, sensibilità e piacere verso narrazioni di altre culture;
- stimolare processi di conoscenza del patrimonio fantastico di culture diverse dalla propria;
- educare all’ascolto di narrazioni inserite in un patrimonio culturale diverso e che si servono di diversi codici comunicativi (ad es. la gestualità ...);
- aiutare il bambino a trovare nella fiaba un significato alla propria vita, ponendolo di fronte ai principali problemi della natura umana;
- promuovere uno spirito di collaborazione, che partendo dalla diversità di ciascuno costituisca uno scambio e un’esperienza di cooperazione;
- rafforzare l’interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo affinché essi comprendano la necessità e l’importanza della collaborazione e del contributo personale per il buon esito di un compito assegnato;
- enfatizzare la motivazione e la responsabilità personali rispetto ai risultati conseguiti in un gruppo cooperativo;
- creare un punto d’incontro, a partire da storie diverse, per scoprire la differenza come ricchezza comune, affermare i valori della socialità e costruire orizzonti culturali con il contributo di ogni cultura.

4.1.3. Finalità cognitive
- sperimentare la fruizione e la produzione di fiabe e materiali narrativi scritti, sia in forma individuale che collettiva;
- riconoscere nella fiaba sentimenti e situazioni esistentiali di carattere universale;
- sperimentare contesti di relazione dove sviluppare atteggiamenti positivi e realizzare pratiche collaborative;
- far conoscere e far esperire in modo empirico il metodo della cooperazione, quale efficace ed efficiente modalità di apprendimento e modello di comportamento che conduce a maggiori e migliori risultati scolastici, relazioni interpersonali e benessere intrapersonale.

4.2. Struttura di ciascuna unità di apprendimento
Ciascuna unità didattica si suddivide in due attività:
- Comprensione, analisi della struttura e del linguaggio della fiaba;
- Lettura trasversale e comparazione tra contenuti narrativi di due fiabe.

La prima attività di comprensione e analisi del testo prevede i seguenti obiettivi distinti in:

1. Obiettivi Formativi
- riscoprire le proprie capacità di apprendimento e sociali (risorse interiori);
- stabilire positive relazioni di con i compagni anche attraverso il costruttivo confronto;
- esteriorizzare la propria esperienza razionale, emotiva e affettiva attraverso il simbolico linguaggio della narrazione.

2. Obiettivi didattici
- riassumere il testo di lettura nelle principali sequenze narrative;
- riconoscere i personaggi di una fiaba (protagonista, antagonista, donatore, persona ricercata, mandante, eroe, falso eroe), definendone specificamente le funzioni, la loro sfera d’azione e i corrispettivi attributi;
- identificare il protagonista in rapporto alle sue caratteristiche (quelle che il testo riferisce esplicitamente e quelle che implicitamente emergono dai fatti narrati);
- riconoscere in ciascun personaggio gli attributi specifici distinguendo i nomi, gli aggettivi, le locuzioni riferite in forma esplicita dal testo e le caratteristiche implicite che emergono dalla narrazione dei fatti;
- individuare in una fiaba gli ambienti e i contesti paesaggistici di ambientazione in cui si svolgono i fatti narrati, specificando se il luogo viene descritto o soltanto nominato (annotando nel primo caso le sue caratteristiche);
- cogliere le forme caratteristiche del linguaggio della fiaba.
La seconda attività di lettura trasversale e comparazione tra contenuti narrativi di due fiabe è stata motivata dalla convinzione per la quale è possibile avviarsi alla conoscenza di un fenomeno culturale solo inserendolo nel contesto di cui è espressione scomponendone e ricomponendone gli elementi strutturali. Però il riconoscimento delle diversità attraverso la contestualizzazione, pur essendo un processo indispensabile, non è sufficiente alla comprensione. Infatti limitandoci a questo si correrebbe il rischio di sancire insieme alla diversità una estraneità, una lontananza irriducibile: l’impossibilità dello scambio. E’ necessario pertanto mettere in relazione la comprensione di una cultura con la conoscenza e la riflessione sulla propria cultura. Poiché elementi piuttosto simili possono assumere significati diversi in contesti diversi si è ritenuto opportuno, se non necessario, stimolare e guidare i bambini a cercare, nella specificità dei fenomeni, elementi compositivi, funzioni e criteri ordinatori che li rendano comparabili e accostabili (Cidis, Cospe, Cee, 1998), relativi, ad esempio al rapporto con la natura, alla visione del mondo, ai ruoli e all’organizzazione sociale, all’economia, ai luoghi e ai ritmi della vita quotidiana.

Questa seconda attività di lettura trasversale e comparazione ha previsto i seguenti obiettivi didattici:
- contextualizzare gli aspetti culturali rintracciabili nel testo in rapporto alle categorie dello spazio e del tempo;
- rilevare le analogie e le differenze tra fiabe di due o più tradizioni culturali rispetto alla forma e ai contenuti;
- cercare ed elencare gli elementi e/o espressioni peculiari presenti nel testo che si richiamano all’organizzazione socio-economica, allo stile di vita, ai mestieri, alle abitudini alimentari, alle usanze e alle credenze, diffuse e condivise presso la cultura di riferimento.
- trovare gli elementi i motivi comuni tra un gruppo di fiabe prese in esame.
- confrontare una fiaba italiana con una di altra tradizione culturale, osservandone le analogie e /o differenze nell’intreccio, nei personaggi, nello stile di narrazione, nei contesti naturalistici e antropici di ambientazione.

5. Analisi dei risultati

5.1. Scale di valutazione della Capacità di Adattamento Sociale in età evolutiva
Per confrontare i punteggi medi e le rispettive deviazioni standard, riportate dai bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo nelle due fasi operative di pre-intervento e di post-intervento, sono state effettuate alcune analisi di statistica inferenziale, in particolare l’analisi della varianza a modello misto 2 x 2 x 2 i cui fattori sono stati il Gruppo (Sperimentale vs. Controllo), la Nacionalità d’origine (Immigrati vs. Italiani) e il Test (Pre-test vs. Post-test), per i tre indicatori dell’adattamento sociale: il Comportamento Prosociale (CP), l’Aggressività Fisica/Verbale (AFV) e l’Instabilità Emotiva (IE).
L’ANOVA condotta ha messo in luce diversi effetti significativi dei fattori considerati sui tre indicatori dell’adattamento sociale (cfr. tab. 8).
Tab. 8 - Medie (e deviazioni standard) dei punteggi del Comportamento Prosociale valutati prima e dopo l’intervento didattico-educativo

L’analisi della varianza per la variabile CP ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato \([F (1, 60) = 10.37; p = 0.002]\) e dell’interazione Test x Gruppo \([F (1, 60) = 21.15; p < 0.001]\). E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale presentano maggiori capacità prosociali rispetto alle capacità prosociali mostrate nella fase antecedente all’intervento didattico-educativo (rispettivamente 20.91 e 18.26). Al contrario i bambini facenti parte del gruppo di controllo presentano lo stesso livello di capacità prosociali mostrate nella fase di pre-intervento (rispettivamente 18,97 e 18,67; cfr. grafico 1).

Grafico 1 - Comportamento Prosociale medio del gruppo sperimentale e di controllo valutato prima e dopo l’intervento didattico-educativo

I dati del gruppo sperimentale relativi alla prosocialità registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al \(t\)-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra la prosocialità del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e al post-test \([t\text{-test (33) } = -5.45, p < 0.000]\).
I dati del gruppo di controllo relativi alla prosocialità registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; non si è osservata alcuna differenza statisticamente significativa tra la prosocialità del gruppo di controllo rilevata al pre-test e al post-test [t-test (29) = -0.78, p = 0.41 n.s].

Inoltre i dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi alla prosocialità registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti; non si è osservata alcuna differenza statisticamente significativa tra la prosocialità del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = -1.01, p < 0.31 n.s]. Anche i dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi alla prosocialità registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti; si è riscontrata una differenza statisticamente significativa tra la prosocialità del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 3.51, p < 0.001]. Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini facenti parte del gruppo sperimentale presentano maggiori capacità prosociali rispetto ai bambini facenti parte del gruppo di controllo (rispettivamente 20,91 e 18,67).

L’ANOVA per la variabile AFV ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato [F (1, 60) = 8.46; p = 0.005] e dell’interazione Test x Gruppo sull’aggressività fisica/verbale dei bambini [F (60) = 6.10; p = 0.016]. Pertanto ne consegue che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale presentano una minore aggressività fisica/verbale rispetto a quella mostrata nella fase di pre-intervento (rispettivamente 14,82 e 13,15). Invece i bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano la stessa aggressività fisica/verbale mostrata nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 16,50 e 16,10; cfr. grafico 2).

**Grafico 2 - Aggressività Fisica/Verbale media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo**
I dati del gruppo sperimentale relativi all’aggressività fisica/verbale registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’aggressività del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = 3.97, p < 0.000].

I dati del gruppo di controllo relativi all’aggressività fisica/verbale registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; non si è osservata alcuna differenza statisticamente significativa tra l’aggressività del gruppo di controllo rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (29) = 0.78, p = 0.41 n.s.].

I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’aggressività fisica/verbale registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata alcuna differenza significativa tra l’aggressività fisica/verbale del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = -1.45, p = 0.15 n.s.]. Anche i dati relativi all’aggressività fisica/verbale registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra l’aggressività fisica/verbale del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = -2.82, p < 0.006].

Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale presentano una minore aggressività fisico-verbale rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 13,15 e 16,10).

Inoltre l’ANOVA per la variabile AFV ha messo in luce gli effetti statisticamente significativi della nazionalità d’origine [F (1, 60) = 4.63; p = 0.035] e del gruppo [F (60) = 4.37; p = 0.041]. Sia in riferimento alla fase antecedente sia a quella seguente l’intervento didattico-educativo è emerso, infatti, che:
- i bambini immigrati risultano essere meno aggressivi a livello fisico e verbale rispetto ai bambini italiani;
- i bambini del gruppo sperimentale risultano comunque essere meno aggressivi rispetto ai bambini del gruppo di controllo.

L’ANOVA per la variabile IE ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato [F (1, 60) = 11.03; p = 0.002] e dell’interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 11.03; p = 0.002]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini del gruppo sperimentale mostrano una minore instabilità emotiva rispetto a quella mostrata nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 19,74 e 17,15). Invece i bambini del gruppo di controllo hanno mostrato lo stesso livello di instabilità emotiva mostrato nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 19,97 e 19,97; cfr. grafico 3).
Grafico 3 – Instabilità Emotiva media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo

I dati del gruppo sperimentale relativi all’instabilità emotiva registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’aggressività del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = 5.61, p < 0.000].

I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’instabilità emotiva registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata alcuna differenza significativa tra l’instabilità emotiva del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = -0.18, p = 0.85 n.s]. Anche i dati relativi all’instabilità emotiva registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra l’instabilità emotiva del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = -2.36, p < 0.021].

Infatti nella valutazione effettuada al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale risultano essere emotivamente meno instabili rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 17,15 e 19,97).

Inoltre l’analisi della varianza per l’instabilità emotiva ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo della nazionalità d’origine [F (1, 60) = 6.18; p = 0.016]. Sia in riferimento alla fase antecedente sia a quella seguente l’intervento didattico-educativo è emerso, infatti, che i bambini immigrati risultano essere meno instabili a livello emotivo rispetto ai bambini italiani.

5.2. Test di valutazione multidimensionale dell’Autostima
Per confrontare i punteggi medi e le rispettive deviazioni standard, riportate dai bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo nelle due fasi operative di
pre-intervento e di post-intervento, sono state effettuate alcune analisi di statistica inferenziale, in particolare l’analisi della varianza a modello misto 2 x 2 x 2 i cui fattori sono stati i Gruppi (Sperimentale vs. Controllo), la Nazionalità d’origine (Immigrati vs. Italiani) e il Test (Pre-test vs. Post-test), per le cinque dimensioni dell’autostima: globale, scolastica, corporea, familiare e interpersonale. L’ANOVA condotta per le varie dimensioni dell’autostima ha messo in luce diversi effetti significativi dei fattori considerati (cfr. tab. 9).

Tab. 9 - Medie (e deviazioni standard) dei punteggi dell’Autostima valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>Globale</th>
<th>Scolastica</th>
<th>Corporea</th>
<th>Familiare</th>
<th>Interpersonale</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Immigrati</td>
<td>Italiani</td>
<td>Immigrati</td>
<td>Italiani</td>
<td>Immigrati</td>
</tr>
<tr>
<td>Sperimentale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pre</td>
<td>13.7</td>
<td>16.52</td>
<td>14.55</td>
<td>17.00</td>
<td>13.30</td>
</tr>
<tr>
<td>Post</td>
<td>(3.84)</td>
<td>(2.23)</td>
<td>(2.84)</td>
<td>(1.89)</td>
<td>(2.63)</td>
</tr>
<tr>
<td>Pre</td>
<td>(2.17)</td>
<td>(2.26)</td>
<td>(2.92)</td>
<td>(2.92)</td>
<td>(3.39)</td>
</tr>
<tr>
<td>Post</td>
<td>14.00</td>
<td>11.38</td>
<td>13.50</td>
<td>13.50</td>
<td>14.50</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’ANOVA per l’autostima globale ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato [F (1, 60) = 13.54; p = 0.001] e dell’interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 22.56; p < 0.000]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima globale rispetto a quella posseduta nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 16,68 e 13,97) I bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano una minore autostima globale rispetto a quanto mostrato nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 13,23 e 12,57; cfr. grafico 4).

Grafico 4 - Autostima Globale media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo
I dati del gruppo sperimentale relativi all’autostima globale registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima globale del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = -5.96, p < 0.001]. I bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano una maggiore autostima globale rispetto a quanto mostrato nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 13,23 e 12,57). I dati del gruppo di controllo relativi all’autostima globale registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima globale del gruppo di controllo rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (29) = 2.06, p < 0.048]. I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’autostima globale registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata alcuna differenza significativa tra l’autostima globale del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 0.96, p = 0.33 n.s]. Anche i dati relativi all’autostima globale registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra l’autostima globale del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 6.89, p < 0.000]. Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima globale rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 16,68 e 12,57). Inoltre l’ANOVA per l’autostima globale ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo del Gruppo [F (1, 60) = 9.88; p = 0.003]. Pertanto è risultato che sia in riferimento alla fase seguente l’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano un’autostima globale maggiore rispetto ai bambini del gruppo di controllo. L’analisi della varianza per l’autostima scolastica ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato [F (1, 60) = 5.69; p = 0.020]. E’ risultato, infatti, che complessivamente nella fase di post-intervento i bambini mostrano un’ autostima scolastica più alta rispetto a quella mostrata nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 13,05 e 12,45). Al contrario i bambini del gruppo di controllo mostrano lo stesso livello di autostima scolastica già mostrato nella fase antecedente l’intervento didattico-educativo (rispettivamente 11,30 e 11,40; cfr. grafico 5).
I dati del gruppo sperimentale relativi all’autostima scolastica registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti anche al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima scolastica del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = -3.44, p < 0.000]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima scolastica rispetto a quella posseduta nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 14,59 e 13,38).

I dati del gruppo di controllo relativi all’autostima scolastica registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; non si è osservata alcuna differenza statisticamente significativa tra l’autostima scolastica del gruppo di controllo rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (29) = 0.27, p < 0.78 n.s.]. I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’autostima scolastica registrata al pre-test sono stati sottoposti al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è osservata una differenza significativa tra l’autostima scolastica del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 2.44, p < 0.017]. Anche i dati relativi all’autostima scolastica registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra l’autostima scolastica del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 4.16, p < 0.000]. Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima scolastica rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 14,59 e 11,30; cfr. grafico 14).

 Questa differenza tra i due gruppi rispetto all’autostima scolastica è stata confermata anche dall’ANOVA, la quale ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo del Gruppo [F (1, 60) = 6.43; p = 0.014].

293
L’analisi della varianza per l’autostima corporea non ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo né dell’interazione Test x Nazionalità d’origine o dell’interazione Intervento Didattico-Educativo x Gruppo.

I dati del gruppo sperimentale relativi all’autostima corporea registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti anche al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra la prosocialità del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e al post-test [t-test (33) = -2.17, p < 0.037]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima corporea rispetto a quella posseduta nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 14,94 e 15,74). Al contrario i bambini facenti parte del gruppo di controllo presentano lo stesso livello di autostima corporea mostrato nella fase di pre-intervento (rispettivamente 18,23 e 13,10; cfr. grafico 6).

**Grafico 6 - Autostima corporea media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo**

![Grafico 6 - Autostima corporea media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo](image)

I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’autostima corporea registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è osservata una differenza significativa tra l’autostima corporea del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 1.48, p < 0.010]. Anche i dati relativi all’autostima scolastica registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra l’autostima scolastica del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 4.42, p < 0.000]. Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima scolastica rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 15,74 e 13,10).
L’ANOVA per l’autostima corporea ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo della Nazionalità d’origine [F (1, 60) = 6.44; p = 0.014] e del Gruppo [F (1, 60) = 8.17; p = 0.006]. Pertanto è risultato che sia nella fase antecedente l’intervento didattico-educativo sia in quella seguente il medesimo intervento:
- i bambini italiani mostrano un’autostima corporea maggiore dei bambini immigrati;
- i bambini del gruppo sperimentale mostrano una’autostima corporea maggiore a confronto dei bambini facenti parte del gruppo di controllo.

L’ANOVA per l’autostima familiare ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi della Nazionalità d’origine [F (1, 60) = 10.59; p = 0.02] e del Gruppo [F (60) = 5.03; p = 0.029]. Pertanto è risultato che sia in riferimento alla fase antecedente sia alla fase seguente l’intervento didattico-educativo i bambini italiani mostrano un’autostima familiare maggiore rispetto ai bambini immigrati.

E’ emerso anche che sia in riferimento alla fase antecedente sia alla fase seguente l’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima familiare rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 16 e 14,70 nella fase antecedente l’intervento e 17,29 e 14,33 nella fase seguente l’intervento).

Al contrario i bambini del gruppo di controllo hanno riportato lo stesso livello dell’autostima familiare (rispettivamente 14,70 e 14,33; cfr grafico 7).

**Grafico 7 - Autostima familiare media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo**

I dati del gruppo sperimentale relativi all’autostima familiare registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima familiare del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e al post-test [t-test (33) = -2.65, p < 0.012]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima familiare rispetto a quella posseduta nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 16 e 17,29).
I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’autostima familiare registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata una differenza significativa tra l’autostima familiare del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo \([t\text{-}test (62) = 1.48, p < 0.14 \text{ n.s.}].\)

Anche i dati relativi all’autostima familiare registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra l’autostima familiare del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo \([t\text{-}test (62) = 4.78, p < 0.000].\) Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima familiare rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 17,29 e 14,33).

E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima globale rispetto a quella posseduta nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 16,68 e 13,97) I bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano una minore autostima globale rispetto a quanto mostrato nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 13,23 e 12,57; cfr. grafico 4).

L’analisi della varianza per l’autostima interpersonale ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato \([F (1, 60) = 5.69; p < 0.001].\) E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima interpersonale rispetto a quella posseduta nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 15,79 e 12,94) I bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano una simile autostima interpersonale rispetto a quanto mostrato nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 11403 e 11,53; cfr. grafico 8).

**Grafico 8 - Autostima interpersonale media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo**

![Grafico 8 - Autostima interpersonale media del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo](image_url)
I dati del gruppo sperimentale relativi all’autostima interpersonale registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al \(t\)-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima interpersonale del gruppo sperimentale rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test \([t\text{-test (33)} = -7.69, p < 0.001]\).

I bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima interpersonale rispetto a quanto mostrato nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 15,79 e 12,94).

I dati del gruppo di controllo relativi all’autostima interpersonale registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al \(t\)-test di Student per campioni appaiati; non si è rilevata una differenza statisticamente significativa tra l’autostima interpersonale del gruppo di controllo rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test \([t\text{-test (29)} = 0.37, p = 0.70 \text{ n.s.}]\).

I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi all’autostima interpersonale registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al \(t\)-test di Student per campioni indipendenti (\(p < 0.05\)); non si è osservata alcuna differenza significativa tra l’autostima interpersonale del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo \([t\text{-test (62)} = 1.76, p = 0.83 \text{ n.s.}]\). Anche i dati relativi all’autostima interpersonale registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al \(t\)-test di Student per campioni indipendenti (\(p < 0.05\)); si è riscontrata una differenza significativa tra l’autostima interpersonale del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo \([t\text{-test (62)} = 7.41, p < 0.001]\).

Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico- educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano una maggiore autostima interpersonale rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 15,79 e 11,40).

Inoltre l’ANOVA per l’autostima interpersonale ha messo in luce l’effetto statisticamente significativo del Gruppo \([F (1, 60) = 16.86; p < 001]\). Pertanto è risultato che sia in riferimento alla fase seguente l’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano un’autostima interpersonale maggiore rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 15,79 e 11,40).

5.3. Test delle Relazioni Interpersonali con i Maschi e le Femmine

Per confrontare i punteggi medi e le rispettive deviazioni standard, riportate dai bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo nelle due fasi operative di pre-intervento e di post-intervento, sono state effettuate alcune analisi di statistica inferenziale, in particolare l’analisi della varianza a modello misto 2 x 2 x 2, i cui fattori sono stati i Gruppi (Sperimentale vs. Controllo), la Nazionalità d’origine (Immigrati vs. Italiani) e il Test (Pre-test vs. Post-test), per le relazioni interpersonali con i maschi e con le femmine. L’ANOVA condotta per le relazioni con i coetanei di sesso maschile e femminile ha messo in luce diversi effetti significativi dei fattori considerati (cfr. tab. 10).
L’ANOVA per le relazioni con i maschi ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato [F (1, 60) = 13.54; p = 0.001] e dell’interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 22.56; p < 0.024]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano di avere delle relazioni con i maschi qualitativamente migliori rispetto alle medesime relazioni mostrate nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 98,21 e 88,24) I bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano di avere delle relazioni con i maschi che non di diversificano qualitativamente rispetto a quelle mostrate nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 98,97 e 96,90; cfr. grafico 9).

Grafico 9 - Relazioni interpersonali medie con i maschi del gruppo sperimentale e di controllo valutata prima e dopo l’intervento didattico-educativo

I dati del gruppo sperimentale relativi alla qualità delle relazioni con i maschi registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra la qualità delle relazioni interpersonali con i maschi mostrata dal
gruppo sperimentale al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = -5.68 p < 0.001].
I dati del gruppo di controllo relativi alla qualità delle relazioni interpersonali con i maschi registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; non si è riscontrata alcuna differenza statisticamente significativa tra la qualità delle relazioni con i maschi rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (29) = -1.46, p = 0.15 n.s.].
I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi alla qualità delle relazioni con i maschi registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata alcuna differenza significativa tra la qualità delle relazioni con i maschi mostrata dal gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 1.48, p = 0.14 n.s.].
Anche i dati relativi alla qualità delle relazioni con i maschi registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è riscontrata una differenza significativa tra la qualità delle relazioni con i maschi del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = -0.13, p = 0.89 n.s.].
Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano di avere relazioni con i maschi qualitativamente simili rispetto ai bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 98,21 e 98,97).
L’ANOVA per le relazioni con le femmine ha messo in luce gli effetti statisticamente significativi del Test ossia dell’intervento didattico-educativo realizzato [F (1, 60) = 15.28; p < 0.001] e dell’interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 15.45; p < 0.001]. E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale mostrano di avere delle relazioni con le femmine qualitativamente migliori rispetto alle medesime relazioni mostrate nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 102,41 e 90,03) I bambini facenti parte del gruppo di controllo mostrano di avere delle relazioni con le femmine che non risultano essere qualitativamente diverse da quelle mostrate nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 97,50 e 97,90; cfr. grafico 10).
I dati del gruppo sperimentale relativi alla qualità delle relazioni con le femmine registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra la qualità delle relazioni interpersonali con le femmine mostrata dal gruppo sperimentale al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = -5.09 p < 0.001].

I dati del gruppo di controllo relativi alla qualità delle relazioni interpersonali con le femmine registrata al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; non si è riscontrata alcuna differenza statisticamente significativa tra la qualità delle relazioni con le femmine rilevata al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (29) = 0.27, p = 0.78 n.s.].

I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi alla qualità delle relazioni con le femmine registrata al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata alcuna differenza significativa tra la qualità delle relazioni con le femmine mostrata dal gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 1.49, p = 0.14 n.s.]. Anche i dati relativi alla qualità delle relazioni con i maschi registrata al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è riscontrata una differenza significativa tra la qualità delle relazioni con le femmine del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo [t-test (62) = 0.98, p = 0.32 n.s.].

Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano di avere relazioni con le femmine qualitativamente simili rispetto alle relazioni che connotano i bambini del gruppo di controllo (rispettivamente 102,41 e 97,50).
5.4. Nomine amicali ricevute

Per confrontare i punteggi medi e le rispettive deviazioni standard, riportate dai bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo nelle due fasi operative di pre-intervento e di post-intervento, sono state effettuate alcune analisi di statistica inferenziale, in particolare l’analisi della varianza a modello misto 2 x 2 x 2, i cui fattori sono stati i Gruppi (Sperimentale vs. Controllo), la Nazionalità d’origine (Immigrati vs. Italiani) e il Test (Pre-test vs. Post-test), per le nomine amicali ricevute di “miglior amico”, “amico” e “conosco”.

L’ANOVA condotta per le nomine di “miglior amico” ha messo in luce gli effetti statisticamente significativi del Gruppo [F (1, 60) = 9.39; p = 0.003] e dell’interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 9.39; p > 0.001].

E’ risultato, infatti, che nella fase di post-intervento i bambini facenti parte del gruppo sperimentale ricevono un maggior numero nomine di “miglior amico” rispetto alle nomine di “miglior amico” ricevute nella fase iniziale di pre-intervento (rispettivamente 18,71 e 10,41). I bambini facenti parte del gruppo di controllo ricevono in misura minore le nomine di “miglior amico” rispetto alle nomine di “miglior amico” ricevute nella fase antecedente l’intervento (rispettivamente 6,50 e 8,70).

L’ANOVA condotta per le nomine di “amico” ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi della Nazionalità d’origine [F (1, 60) = 5.40; p = 0.023], del Gruppo [F (1, 60) = 4.82; p = 0.032] e dell’Interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 4.31; p = 0.042].


Inoltre nella fase di post-intervento i bambini immigrati ricevono un maggior numero di nomine di “amico rispetto ai bambini italiani (rispettivamente 17,82 e 14,63).

L’ANOVA condotta per le nomine di “conoscente” ha luce in evidenza gli effetti statisticamente significativi del Gruppo [F (1, 60) = 4.39; p = 0.040], dell’interazione Test x Gruppo [F (1, 60) = 4.82; p = 0.032] e dell’Interazione Gruppo x Nazionalità [F (1, 60) = 4.47; p < 0.001].

Inoltre rispetto alle nomine di “conoscente” ricevute nella fase di post-intervento si è osservato che:
- i bambini immigrati del gruppo sperimentale ricevono un maggior numero di nomine di “conoscente” rispetto ai bambini italiani del gruppo sperimentale (rispettivamente 2,61 e 1,09);
- i bambini immigrati del gruppo di controllo ricevono un minor numero di nomine di “conoscente” rispetto ai bambini italiani del gruppo di controllo (rispettivamente 4,36 e 5,75).

I dati del gruppo sperimentale relativi alle nomine ricevute di “miglior amico” registrate al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra il numero di nomine di “miglior amico” ricevute dal gruppo sperimentale al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (33) = 3.07; p = 0.004]. I bambini del gruppo sperimentale ricevono un maggior numero di nomine di “miglior amico” rispetto a quelle ricevute nella fase di pre-intervento.

I dati del gruppo di controllo relativi alle nomine ricevute di “miglior amico” registrate al pre-test e al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni appaiati; si è osservata una differenza statisticamente significativa tra il numero di nomine ricevute di “miglior amico” dal gruppo di controllo al pre-test e quella rilevata al post-test [t-test (29) = -3.34; p = 0.002]. I bambini del gruppo di controllo ricevono un minor numero di nomine di “miglior amico” rispetto alla fase di pre-intervento.

I dati del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo relativi al numero delle nomine ricevute di “miglior amico” registrate al pre-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); non si è osservata alcuna differenza significativa tra il numero delle nomine ricevute di “miglior amico” dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo [t-test (62) = 1.06, p = 0.29 n.s]. Anche i dati relativi al numero di nomine ricevute di “miglior amico” registrate al post-test sono stati sottoposti per i controlli post-hoc al t-test di Student per campioni indipendenti (p < 0.05); si è riscontrata una differenza significativa tra il numero di nomine ricevute di “miglior amico” dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo [t-test (62) = 3.84, p < 0.001].

Infatti nella valutazione effettuata al termine dell’intervento didattico-educativo i bambini del gruppo sperimentale mostrano di ricevere un maggior numero di nomine di “miglior amico” rispetto al numero di nomine di “miglior amico” ricevuto dal gruppo di controllo (rispettivamente 18,71 e 6,50).

5.5. Status Sociometrico
Per analizzare la condizione sociale propria di ciascun bambino all’interno del gruppo-classe d’appartenenza i bambini del campione sono stati classificati in cinque categorie sociometriche: popolare, rifiutato, ignorato, controverso e medio.

In primo luogo sono stati calcolati i punteggi grezzi relativi alle nomine positive ricevute o le scelte (L) e alle nomine negative ricevute ossia i rifiuti (D). I
punteggi grezzi totali relativi alle scelte ottenute e ai rifiuti ottenuti (risultanti dalla somministrazione di cinque criteri sociometrici ad ogni singolo bambino) sono stati poi standardizzati, ossia trasformati in punteggi $z$, allo scopo di definire la posizione sociale di ogni singolo bambino entro il proprio gruppo-classe. Sulla base dei punteggi $z$ relativi alle scelte e ai rifiuti ricevuti da ogni bambino sono stati calcolati due indici:

- l’indice di preferenza sociale (PS), che sta ad indicare quanto un bambino sia preferito dagli altri compagni, e risultante dalla differenza tra il punteggio di scelte positive ottenute e il punteggio di rifiuti ottenuti ($ZL – ZD$);
- l’indice di impatto sociale (IS), che sta ad indicare il grado di visibilità di un bambino all’interno del gruppo, e risultante dalla somma del numero delle scelte e del numero dei rifiuti ricevuti ($ZL + ZD$).

Le analisi di statistica descrittiva non hanno messo in evidenza alcuna differenza statisticamente significativa tra i bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo, sia italiani, sia immigrati, classificati nelle cinque tipologie di status sociometrico. Neanche rispetto alla composizione etnica della classe (a prevalenza di immigrati vs. a prevalenza di italiani) sono state rilevate differenze statisticamente significative tra i bambini immigrati e italiani di entrambi i gruppi, classificati nelle suddette tipologie di status sociometrico. Importante precisare che due bambini immigrati del gruppo sperimentale sono migliorati rispetto al proprio status sociometrico: un bambino da medio è divenuto popolare ed un latro da ignorato è diventato medio. I bambini del gruppi di controllo, in gran parte, hanno mantenuto invariato il proprio status sociometrico ad eccezione di un bambino italiano, inserito nella classe composta in prevalenza da bambini italiani, che da medio è diventato ignorato, e di un altro bambino italiano, inserito nella classe composta in prevalenza da bambini immigrati, il quale, inizialmente controverso, è poi divenuto medio (cfr. tab. 11).
Tab. 11 - Distribuzione dei bambini per status sociometrico, nazionalità di genere e gruppo prima e dopo l’intervento didattico-educativo

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gruppo</th>
<th>N°</th>
<th>POPOLARE</th>
<th>RIFIUTATO</th>
<th>IGNORATO</th>
<th>CONTROVERSO</th>
<th>MEDIO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>PRE</td>
<td>POST</td>
<td>PRE</td>
<td>POST</td>
<td>PRE</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi in prevalenza di immigrati</td>
<td>17</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td>12%</td>
<td>17%</td>
<td>17%</td>
<td>12%</td>
<td>6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>2</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>1%</td>
<td>1%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>19</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>10%</td>
<td>16%</td>
<td>21%</td>
<td>10%</td>
<td>16%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi in prevalenza di italiani</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td>17%</td>
<td>17%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>9</td>
<td>1%</td>
<td>1%</td>
<td>2%</td>
<td>2%</td>
<td>1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>15</td>
<td>10%</td>
<td>16%</td>
<td>22%</td>
<td>22%</td>
<td>11%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi in prevalenza di immigrati</td>
<td>14</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td>14%</td>
<td>14%</td>
<td>14%</td>
<td>7%</td>
<td>7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>3</td>
<td>33%</td>
<td>33%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>17</td>
<td>18%</td>
<td>18%</td>
<td>12%</td>
<td>12%</td>
<td>6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Classi in prevalenza di italiani</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati</td>
<td></td>
<td>25%</td>
<td>25%</td>
<td>25%</td>
<td>25%</td>
<td>37%</td>
</tr>
<tr>
<td>Italiani</td>
<td>5</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Immigrati+Italiani</td>
<td>13</td>
<td>15%</td>
<td>15%</td>
<td>15%</td>
<td>15%</td>
<td>23%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. Analisi di alcuni casi
Si è deciso di focalizzare l’attenzione sui bambini immigrati che nella valutazione iniziale hanno riportato dei punteggi per i quali si vengono a collocare al di sotto/o alla pari del decimo rango percentile o comunque al di sotto del venticinquesimo rango percentile in almeno due dei tre indicatori dell’adattamento sociale presi in esame. Pertanto sono stati presi in considerazione i casi dei bambini che hanno conseguito miglioramenti maggiormente significativi in almeno una delle capacità di adattamento sociale e in almeno due livelli di autostima personale.
Omar
Consideriamo la situazione di Omar, un bambino di origine bengalese. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un livello di prosocialità particolarmente basso (corrispondente al decimo rango percentile) e un alto livello di instabilità emotiva (che si attesta al di sotto del decimo rango percentile). Il punteggio indicante la sua propensione all’aggressività fisica-verbale si colloca, invece, al di sopra del 25 rango percentile. Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-basso di autostima globale e interpersonale, un livello medio-alto di autostima scolastica e corporea, e un alto livello di autostima familiare. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con le femmine mostra che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con le bambine si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile, mentre la qualità delle relazioni con i maschi è attestata da un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile.

Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, il bambino risulta aver ridotto la sua instabilità emotiva, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Omar migliora lievemente anche nel comportamento prosociale ma tale miglioramento è evidenziato da un punteggio che si colloca comunque al di sotto del venticinquesimo rango percentile. Per quanto riguarda l’autostima globale e interpersonale il bambino progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-basso a un livello finale medio-alto. Anche la sua autostima scolastica riporta dei miglioramenti passando da un livello medio-alto ad uno alto. Le uniche dimensioni dell’autostima a non subire alcuna variazione sono l’autostima corporea e familiare. La diminuzione dell’instabilità emotiva risulta essere accompagnata da un significativo miglioramento delle relazioni con le femmine, il cui punteggio viene a collocarsi al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 12).
Marco
Consideriamo la situazione di Marco, un bambino di origine marocchina. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un livello di prosocialità estremamente basso (che si trova al di sotto del decimo rango percentile), un alto livello di aggressività fisica-verbale (che si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile) e un livello di instabilità emotiva particolarmente alto (che si attesta al di sotto del decimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-alto di autostima globale, scolastica e interpersonale, e un alto livello di autostima familiare e corporea. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con le femmine mostra che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con le bambine si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile, mentre la qualità delle relazioni con i maschi è evidenziata da un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile.
Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, il bambino risulta avere maggiori capacità prosociali, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Marco non riporta alcuna diminuzione dell’aggressività fisico-verbale e dell’instabilità emotiva, mantenendo così i medesimi livelli iniziali di scarso adattamento sociale. Per quanto riguarda l’autostima scolastica e interpersonale il bambino progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-alto a un livello finale alto. Le dimensioni dell’autostima a non subire alcuna variazione sono l’autostima globale, corporea e familiare. Inoltre il bambino riporta un significativo miglioramento delle relazioni con le femmine, il cui punteggio viene a collocarsi al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 13).

Tab. 13 - Variazione dei punteggi di Marco

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>MARCO</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>PRE-TEST</td>
<td>POST-TEST</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Prosocialità</strong></td>
<td>13**</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Aggressività</strong></td>
<td>21*</td>
<td>22*</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Fisica/Verbale</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Instabilità</strong></td>
<td>30**</td>
<td>26**</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Emotiva</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Globale</strong></td>
<td>11</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Scolastica</strong></td>
<td>11</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Corporea</strong></td>
<td>16</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Familiare</strong></td>
<td>16</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interpersonale</strong></td>
<td>11</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Maschi</strong></td>
<td>99</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Femmine</strong></td>
<td>86*</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Status Sociometrico</strong></td>
<td>Rifiutato</td>
<td>Rifiutato</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25°  **= ≤ 10°

Simone
Consideriamo la situazione di Simone, un bambino di origine polacca. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un livello di prosocialità estremamente basso (che si trova al di sotto del decimo rango percentile), un livello di aggressività fisica-verbale particolarmente alto (che si colloca al di sotto
del decimo rango percentile) e un livello di instabilità emotiva estremamente alto (che si attesta al di sotto del decimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-alto di autostima globale, scolastica, familiare e interpersonale, e un alto livello di autostima corporea. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con i maschi mostra che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con le i pari del suo stesso genere si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile, mentre la qualità delle relazioni con le femmine è mostrata da un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile.

Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, il bambino risulta avere maggiori capacità prosociali, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Simone riporta una minima riduzione dell’aggressività fisico-verbale segnalata da un punteggio che si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile, mentre si riduce notevolmente la instabilità emotiva, evidenziata da un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile.

Per quanto riguarda l’autostima familiare e interpersonale il bambino progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-alto ad un livello alto. L’autostima globale, scolastica e corporea mantiene stabili i suoi livelli. Inoltre il bambino riporta un significativo miglioramento delle relazioni con i maschi, il cui punteggio viene a collocarsi al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 14).
Tab. 14 - Variazione dei punteggi di Simone

<table>
<thead>
<tr>
<th>SIMONE</th>
<th>Pre-Test</th>
<th>Post-Test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Prosocialità</strong></td>
<td><strong>12</strong></td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Aggressività Fisica/Verbale</strong></td>
<td><strong>24</strong></td>
<td><strong>21</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Instabilità Emotiva</strong></td>
<td><strong>29</strong></td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Globale</strong></td>
<td>15</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Scolastica</strong></td>
<td>11</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Corporea</strong></td>
<td>16</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Familiare</strong></td>
<td>13</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interpersonale</strong></td>
<td>11</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Maschi</strong></td>
<td><strong>86</strong></td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Femmine</strong></td>
<td>102</td>
<td>98</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Status Sociometrico</strong></td>
<td>Rifiutato</td>
<td>Rifiutato</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25° **≤ 10°

Jejanthan
Consideriamo la situazione di Jejanthan, un bambino di origine indiana. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un buon livello di prosocialità (che si trova al di sopra del venticinquesimo rango percentile), un alto livello di aggressività fisica-verbale (che si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile) e un medio-alto livello di instabilità emotiva (corrispondente al venticinquesimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-alto di autostima globale e scolastica, mentre egli mostra di possedere un alto livello di autostima corporea, familiare e interpersonale. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con i maschi mostra che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con le i pari del suo stesso genere si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile, mentre la qualità delle relazioni con le femmine è mostrata da un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, il bambino risulta avere una minore aggressività fisica-verbale e una minore instabilità emotiva, entrambe indicate da punteggi che si collocano al di sopra del venticinquesimo rango.
percentile. Per quanto riguarda l’autostima globale il bambino riporta un significativo miglioramento passando da un livello medio-alto ad un livello alto mentre l’autostima scolastica si mantiene stabile ad un livello medio-alto. Inoltre il bambino riporta un miglioramento delle relazioni con i maschi, il cui punteggio viene a collocarsi al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 15).

Tab. 15 - Variazione dei punteggi di Jejanthan

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>PRE-TEST</th>
<th>POST-TEST</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>JEJANTHAN</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ADATTAMENTO SOCIALE</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prosocialità</td>
<td>23</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Aggressività</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fisica/Verbale</td>
<td>16*</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Instabilità Emotiva</td>
<td>21*</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AUTOSTIMA</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Globale</td>
<td>14</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Scolastica</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Corporea</td>
<td>18</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Familiare</td>
<td>18</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Interpersonale</td>
<td>16</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RELAZIONI INTERPERSONALI</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Maschi</td>
<td>89*</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Femmine</td>
<td>104</td>
<td>113</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Status Sociometrico</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25°  ** ≤ 10°

L’attenzione è stata rivolta anche ai bambini immigrati che nella valutazione iniziale hanno riportato dei punteggi per i quali si vengono a collocare al di sotto/o alla pari del venticinquesimo rango percentile in almeno uno dei tre indicatori dell’adattamento sociale presi in esame. Pertanto ci si è soffermati sui casi dei bambini che hanno conseguito miglioramenti maggiormente significativi in almeno una delle capacità di adattamento sociale e in almeno due livelli di autostima personale.

Singh
Consideriamo la situazione di Singh, un bambino di origine cinese. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un livello di prosocialità
piuttosto basso (che si trova al di sotto del venticinquesimo rango percentile), un basso livello di aggressività fisica-verbale e di instabilità emotiva (che si collocano al di sopra del venticinquesimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-alto di autostima globale, scolastica e corporea, e un basso livello di autostima familiare e interpersonale. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con le femmine mostra che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con i maschi si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile, mentre la qualità delle relazioni con i femmine è evidenziata da un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile.

Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, il bambino risulta avere maggiori capacità prosociali, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Per quanto riguarda l’autostima globale, scolastica e corporea Singh progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-alto a un livello finale alto, al tempo stesso l’autostima familiare e interpersonale riportano dei significativi miglioramenti passando entrambe ad un livello medio-alto. Inoltre il bambino non riporta alcun miglioramento delle relazioni con i maschi, il cui punteggio viene a collocarsi comunque al di sotto del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 16).
Sharon
Consideriamo la situazione di Sharon, una bambina di origine bengalese. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale la bambina presenta un livello di prosocialità piuttosto basso (che si trova al di sotto del venticinquesimo rango percentile), un basso livello di aggressività fisica-verbale e di instabilità emotiva (che si collocano al di sopra del venticinquesimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale Sharon presenta un livello medio-alto di autostima globale e scolastica, un livello e medio-basso di autostima corporea e interpersonale, e un livello alto di autostima familiare. Inoltre i punteggi relativi alle relazioni con i maschi e con le femmine mostrano che, la qualità delle relazioni che la bambina intrattiene con i coetanei e le coetanee, si collocano entrambe al di sotto del decimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, il bambino risulta avere maggiori capacità prosociali, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Per
quanto riguarda l’autostima corporea e interpersonale Sharon progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-basso a un livello alto, al tempo stesso l’autostima globale riporta dei significativi miglioramenti passando ad un livello alto. I livelli di autostima scolastica e familiare rimangono stabili. Inoltre il bambino riporta significativi miglioramenti delle relazioni con i maschi e con le femmine, il cui punteggio viene a collocarsi al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. *tab. 17*).

*Tab. 17 - Variazione dei punteggi di Sharon*

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>SHARON</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>PRE-TEST</td>
<td>POST-TEST</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ADATTAMENTO SOCIALE</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prosocialità</td>
<td>17*</td>
<td>19</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Aggressività Fisica/Verbale</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Instabilità Emotiva</td>
<td>15</td>
<td>12</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Globale</strong></td>
<td>15</td>
<td>18</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Scolastica</strong></td>
<td>15</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Corporea</strong></td>
<td>6</td>
<td>18</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Familiare</strong></td>
<td>18</td>
<td>20</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interpersonale</strong></td>
<td>8</td>
<td>20</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Maschi</strong></td>
<td>78**</td>
<td>97**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Femmine</strong></td>
<td>79</td>
<td>93</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Status Sociometrico</td>
<td>Ignorato</td>
<td>Medio</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25°   **≤ 10°

**May**
Consideriamo la situazione di May, una bambina di origine bengalese. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale la bambina presenta un livello di prosocialità piuttosto basso (che si trova al di sotto del venticinquesimo rango percentile), un basso livello di aggressività fisica-verbale e di instabilità emotiva (che si collocano al di sopra del venticinquesimo rango percentile). Relativamente
all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-alto di autostima scolastica, corporea, familiare e interpersonale, e un alto livello di autostima globale. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con le femmine mostra che la qualità delle relazioni che la bambina intrattiene con i maschi e con le femmine si collocano entrambe al di sotto del venticinquesimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, May risulta avere maggiori capacità prosociali, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Per quanto riguarda l’autostima globale, scolastica, corporea e interpersonale la bambina progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-alto a un livello finale alto, al tempo stesso l’autostima globale si mantiene stabile ad un livello alto. Inoltre la bambina riporta un significativo miglioramento delle relazioni con le femmine, il cui punteggio viene a collocarsi al di sopra del venticinquesimo rango percentile mentre le relazioni con i maschi rimangono invariate, segnalate da un punteggio che si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 18).

Tab. 18 - Variazione dei punteggi di May

<table>
<thead>
<tr>
<th>MAY</th>
<th>PRE-TEST</th>
<th>POST-TEST</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prosocialità</td>
<td>18*</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Aggressività Fisica/Verbale</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Instabilità Emotiva</td>
<td>12</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Globale</td>
<td>20</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Scolastica</td>
<td>12</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Corporea</td>
<td>13</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Familiare</td>
<td>12</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Interpersonale</td>
<td>15</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Maschi</td>
<td>83*</td>
<td>89*</td>
</tr>
<tr>
<td>Femmine</td>
<td>88*</td>
<td>119</td>
</tr>
<tr>
<td>Status Sociometrico</td>
<td>Medio</td>
<td>Medio</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25°  **= ≤ 10°
Oliver
Consideriamo la situazione di Oliver, un bambino di origine filippina. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un medio livello di prosocialità (che si trova al di sopra del venticinquesimo rango percentile), un livello di aggressività fisica-verbale corrispondente al venticinquesimo rango percentile e un livello di instabilità emotiva (che si colloca al di sotto del venticinquesimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta un livello medio-alto di autostima scolastica e interpersonale, e un alto livello di autostima globale, corporea e familiare. Inoltre i punteggi relativi alle relazioni con i maschi e con le femmine mostrano che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con i coetanei e le coetanee si collocano entrambe al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, Oliver presenta una minore aggressività fisica-verbale e una minore instabilità emotiva, riportando dei punteggi che si collocano al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Per quanto riguarda l’autostima scolastica e interpersonale il bambino progredisce in misura maggiore, passando da un iniziale livello medio-alto a un livello alto, mentre l’autostima globale, corporea e familiare si mantengono stabili ad un livello alto. Inoltre Oliver riporta delle relazioni con i maschi e le femmine, i cui punteggi si collocano comunque al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 19).
Consideriamo la situazione di Chris, un bambino di origine rumena. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un medio livello di prosocialità (che si trova al di sopra del venticinquesimo rango percentile), un livello di aggressività fisica-verbale corrispondente al venticinquesimo rango percentile e un alto livello di instabilità emotiva (che si colloca al di sotto del decimo rango percentile). Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta alti livelli di autostima globale, scolastica, corporea, familiare e interpersonale. Inoltre i punteggi relativi alle relazioni con i maschi e con le femmine mostrano che la qualità delle relazioni che il bambino intrattiene con i coetanei e le coetanee si collocano entrambe al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, Chris presenta comunque un alto livello di instabilità emotiva, riportando dei punteggi che si collocano al di sotto del decimo rango percentile. Per quanto riguarda l’autostima globale, scolastica, corporea, familiare e interpersonale il bambino mantiene stabili i suoi alti livelli. Inoltre Chris riporta delle relazioni con i maschi e le femmine, i cui

### Tab. 19 - Variazione dei punteggi di Oliver

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>OLIVER PRE-TEST</th>
<th>OLIVER POST-TEST</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ADATTAMENTO SOCIALE</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Prosocialità</strong></td>
<td>19</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Aggressività Fisica/Verbale</strong></td>
<td>19*</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Instabilità Emotiva</strong></td>
<td>22*</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Globale</strong></td>
<td>18</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Scolastica</strong></td>
<td>14</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Corporea</strong></td>
<td>19</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Familiare</strong></td>
<td>18</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Interpersonale</strong></td>
<td>15</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RELAZIONI INTERPERSONALI</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Maschi</strong></td>
<td>104</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Femmine</strong></td>
<td>107</td>
<td>106</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Status Sociometrico</strong></td>
<td>Popolare</td>
<td>Popolare</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25°  **=≤ 10°
punteggi si collocano comunque al di sopra del venticinquesimo rango percentile (cfr. tab. 20).

Tab. 20 - Variazione dei punteggi medi di Chris

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>CHRIS</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>PRE-TEST</td>
<td>POST-TEST</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ADATTAMENTO SOCIALE</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prosocialità</td>
<td>22</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Aggressività Fisica/Verbale</td>
<td>18</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Instabilità Emotiva</td>
<td>26**</td>
<td>24**</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AUTOSTIMA</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Globale</td>
<td>20</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Scolastica</td>
<td>16</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Corporea</td>
<td>20</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Familiare</td>
<td>19</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Interpersonale</td>
<td>17</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RELAZIONI INTERPERSONALI</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Maschi</td>
<td>103</td>
<td>125</td>
</tr>
<tr>
<td>Femmine</td>
<td>99</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Status Sociometrico</td>
<td>Medio</td>
<td>Medio</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* = ≤ 25°  **= ≤ 10°

Rakhi
Consideriamo la situazione di Rakhi, un bambino di origine bengalese. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un buon livello di prosocialità (che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile), un basso livello di aggressività fisica-verbale (che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile) e un alto livello di instabilità emotiva corrispondente al decimo rango percentile. Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale il bambino presenta medio-alti livelli di autostima globale, scolastica, corporea e interpersonale, e al tempo stesso egli mostra un alto livello di autostima familiare. Inoltre il punteggi relativi alle relazioni con i maschi e con le femmine si collocano al di sopra del venticinquesimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, Rakhi presenta una minore instabilità emotiva, riportando un punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. I livelli di autostima corporea e familiare rimangono stabili mentre l’autostima globale, scolastica e interpersonale migliorano.
passando da un iniziale livello medio-alto ad un livello alto. Inoltre il bambino mantiene invariata la qualità delle sue relazioni con i maschi e le femmine (cfr. *tab. 21*).

*Tab. 21 - Variazione dei punteggi di Rakhi*

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>RAKHI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>PRE-TEST</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ADATTAMENTO SOCIALE</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prosocialità</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Aggressività Fisica/Verbale</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Instabilità Emotiva</td>
<td>23*</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AUTOSTIMA</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Globale</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Scolastica</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Corporea</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Familiare</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Interpersonale</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RELAZIONI INTERPERSONALI</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Maschi</td>
<td>110</td>
</tr>
<tr>
<td>Femmine</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>Status Sociometrico</td>
<td>Popolare</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* *≤ 25°  **≤ 10°

Giada
Consideriamo la situazione di Giada, una bambina di origine polacca. Nella valutazione iniziale dell’adattamento sociale il bambino presenta un livello di prosocialità particolarmente basso (che si colloca all’ottavo decimo rango percentile), un basso livello sia di aggressività fisica-verbale, sia di instabilità emotiva, che si collocano entrambi al di sopra del ventinovesimo rango percentile. Relativamente all’autostima mostrata nella rilevazione iniziale la bambina presenta alti livelli di autostima globale, familiare e corporea, un basso livello di autostima scolastica e un livello medio-alto di autostima globale e interpersonale. Inoltre il punteggio relativo alle relazioni con le femmine mostra che la qualità delle relazioni che Giada intrattiene con i coetanei e le coetanee si colloca al di sopra del ventinovesimo rango percentile. Nella valutazione finale, successiva all’intervento didattico-educativo, la bambina presenta maggiori capacità prosociali, riportando un
punteggio che si colloca al di sopra del venticinquesimo rango percentile. I livelli di autostima corporea e familiare rimangono stabili mantenendosi ad un livello alto, mentre l’autostima globale e interpersonale passano da un iniziale livello medio-alto ad un livello alto. Anche l’autostima scolastica aumenta, passando da un livello medio-basso ad un livello medio-alto. Inoltre il bambino mantiene invariata la qualità delle sue relazioni con i maschi e le femmine (cfr. tab. 21).
Conclusioni
Nella verifica dei risultati sono state incluse le seguenti variabili:
- l’adattamento sociale (il comportamento prosociale, l’aggressività fisica-verbale e l’instabilità emotiva);
- l’autostima globale, scolastica, corporea, familiare e interpersonale;
- le relazioni interpersonali con i coetanei, sia maschi sia femmine;
- lo status sociometrico;
- le nomine amicali.
L’analisi della varianza, svolta per le suddette variabili, è stata effettuata con il proposito di analizzare l’influenza dell’intervento didattico-educativo sperimentato sulla variazione dell’adattamento psico-sociale, dell’autostima individuale e delle relazioni interpersonali/amicali nei bambini studiati.
Il quadro dei risultati rilevato ha suscitato le seguenti riflessioni.
L’intervento sperimentale ha avuto un’incidenza positiva su gran parte delle variabili esaminate.
L’analisi della varianza condotta per il comportamento prosociale ha mostrato, gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto pertanto un miglioramento delle condotte prosociali, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato capacità prosociali maggiori, sia rispetto a quelle possedute nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelle mostrate dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale della prosocialità non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò vuol dire che non sono risultate statisticamente significative le differenze nell’incremento delle capacità prosociali tra i bambini immigrati e italiani.
L’analisi della varianza condotta per l’aggressività fisica-verbale ha evidenziato, gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico effettuato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, una diminuzione dell’aggressività a livello fisico e verbale, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato una minore aggressività fisico-verbale, sia rispetto a quella posseduta nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelle mostrata dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale dell’aggressività fisico-verbale non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono emerse differenze statisticamente significative nella riduzione delle capacità prosociali tra i bambini immigrati e italiani.
L’analisi della varianza condotta per l’instabilità emotiva ha evidenziato, gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico e dell’interazione tra l’intervento
L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, una diminuzione dell’instabilità a livello emotivo, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato una minore instabilità emotiva, sia rispetto a quella posseduta nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quella mostrata dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale dell’instabilità emotiva non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono risultate differenze significative nella riduzione dell’instabilità emotiva tra i bambini immigrati e italiani.

L’analisi della varianza condotta per l’autostima globale ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, un miglioramento dell’autostima globale, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato più alti livelli di autostima globale, sia rispetto a quelli mostrati nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelli mostrati dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale dell’autostima globale non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono risultate differenze significative nell’incremento dell’autostima globale tra i bambini immigrati e italiani.

L’analisi della varianza condotta per l’autostima scolastica ha messo in luce gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, un miglioramento dell’autostima scolastica, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato più alti livelli di autostima scolastica, sia rispetto a quelli mostrati nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelli mostrati dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale dell’autostima globale non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono emerse differenze significative nell’incremento dell’autostima scolastica tra i bambini immigrati e italiani.

L’analisi della varianza condotta per l’autostima corporea non ha evidenziato gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato né dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. Le medie relative all’autostima corporea non fanno registrare alcun cambiamento significativo per i bambini di entrambi i gruppi. Sia nella fase di pre-intervento sia in quella di post-intervento i bambini italiani presentano livelli più alti di autostima corporea rispetto ai bambini immigrati, e i bambini del gruppo sperimentale presentano livelli più alti di autostima rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Sebbene i dati indichino un’autostima
corporea del gruppo sperimentale maggiore rispetto all’autoestima corporea del gruppo di controllo, tale differenza non è riconducibile a un effetto dell’intervento didattico-educativo proposto.

L’analisi della varianza condotta per l’autoestima familiare ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, un miglioramento dell’autoestima familiare, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato più alti livelli di autoestima familiare, sia rispetto a quelli mostrati nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelli mostrati dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale dell’autoestima familiare non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono emerse differenze significative nell’incremento dell’autoestima scolastica tra i bambini immigrati e italiani.

L’analisi della varianza condotta per l’autoestima interpersonale ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, un miglioramento dell’autoestima interpersonale, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato più alti livelli di autoestima familiare, sia rispetto a quelli mostrati nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelli mostrati dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale dell’autoestima interpersonale non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono emerse differenze significative nell’incremento dell’autoestima interpersonale tra i bambini immigrati e italiani.

L’analisi della varianza condotta per le relazioni con i maschi ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, un miglioramento della qualità delle relazioni con i maschi, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato delle relazioni con i maschi qualitativamente migliori, sia rispetto a quelli mostrati nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelli mostrati dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale della qualità delle relazioni con i maschi non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono emerse differenze significative nell’incremento della qualità delle relazioni con i maschi tra i bambini immigrati e italiani.
L’analisi della varianza condotta per le relazioni con le femmine ha messo in evidenza gli effetti statisticamente significativi dell’intervento didattico realizzato e dell’interazione tra l’intervento didattico e il gruppo. L’intervento cooperativo ha prodotto, quindi, un miglioramento della qualità delle relazioni con le femmine, in misura maggiore per i bambini facenti parte del gruppo sperimentale, i quali, al termine dell’intervento didattico-educativo, hanno presentato delle relazioni con le femmine qualitativamente migliori, sia rispetto a quelli mostrati nella fase di pre-intervento, sia rispetto a quelli mostrati dai bambini del gruppo di controllo nella medesima fase operativa. Dalla valutazione iniziale della qualità delle relazioni con le femmine non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Non è stato rilevato l’effetto significativo dell’interazione tra il gruppo e la nazionalità d’origine; ciò significa che non sono emerse differenze significative nell’incremento della qualità delle relazioni con le femmine tra i bambini immigrati e italiani.

In seguito all’intervento didattico-educativo programmato non si sono riscontrati miglioramenti significativi dello status sociale dei bambini facenti parte del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo. Gran parte dei bambini hanno mantenuto invariato il proprio status sociale all’interno della classe del gruppo-classe d’appartenenza.

In sintesi le analisi svolte dimostrano risultati di accrescimento generalizzato a favore dei bambini del gruppo sperimentale.

I dati di miglioramento ottenuti in questa sperimentazione didattica confermano l’impatto positivo del Cooperative Learning sulla prosocialità, sull’autostima e sulle relazioni interpersonali dei soggetti in età evolutiva.

Le analisi condotte ci permettono di concludere che le capacità prosociali e l’autostima globale, scolastica, familiare e interpersonale di alunni che hanno partecipato ad attività cooperative sono maggiori rispetto ad allievi che non hanno preso parte alle medesime attività didattico-educative. Le esperienze ripetute di interazione cooperativa nel corso di due mesi hanno favorito, da un lato, un particolare incremento delle condotte prosociali, e dall’altro la riduzione di comportamenti disadattivi quali l’aggressività fisica-verbale e l’instabilità emotiva. Nonostante non sia stata riscontrata la significatività statistica in merito a un differente grado di miglioramento, a livello di adattamento psico-sociale, di autostima e relazionale, tra i bambini immigrati e i bambini italiani, sono stati comunque rilevati miglioramenti significativi per i bambini immigrati con maggiori problemi adattivi e comportamentali. Bisogna, però, considerare che in fase iniziale erano proprio i bambini italiani a collocarsi a più bassi livelli di adattamento con scarse capacità prosociali e maggiori comportamenti aggressivi e tendenti all’instabilità emotiva. I bambini immigrati che presentavano una maggiore aggressività fisico-verbale sono anche migliorati sul piano della prosocialità e dell’instabilità emotiva. Considerevoli miglioramenti sono stati riportati dai bambini immigrati anche nelle relazioni con i coetanei di sesso opposto. I maggiori progressi conseguiti hanno interessato i livelli di autostima. Gran parte dei bambini immigrati che non presentavano bassi livelli di comportamento prosociale, aggressività e
Instabilità hanno, in ogni caso, raggiunto più alti livelli di autostima rispetto a quelli già posseduti. Il maggior innalzamento di autostima ha riguardato l’autostima interpersonale: tutti i bambini immigrati hanno raggiunto più alti livelli di autostima tranne i bambini che già presentavano dei livelli alti di autostima interpersonale. L’autostima dei bambini immigrati ad essere migliorata in minore misura è stata l’autostima corporea e quella familiare che invece presentava a priori dei buoni livelli. Miglioramenti altrettanto rilevanti Sono stati rilevati anche per l’autostima scolastica che solo in pochi casi è rimasta invariata, precisamente per i bambini che già presentavano livelli alti e medio-alti di autostima scolastica.

La spiegazione del perché il Cooperative Learning abbia determinato un miglioramento dell’adattamento sociale - in termini di maggiore prosocialità e di minore aggressività e instabilità - di alcune aree dell’autostima personale è rintracciabile nel fatto che le attività condotte si sono incentrate sugli elementi caratteristici dell’interazione cooperativa, piuttosto che sull’idea di incentivare il confronto e la competizione tra gli alunni, contribuendo, in misura notevole, a promuovere, a livello di classe, un clima sociale di armonia e collaborazione. Nello specifico, agli alunni è stato indicato di operare all’interno di ogni gruppo mediante l’assegnazione puntuale di ruoli ben precisi da esercitare durante lo svolgimento dei compiti di comprensione e rielaborazione contenutistica di testi narrativi. Alla luce di ciò si può avanzare l’ipotesi esplicativa per la quale la cooperazione continuativa e prolungata nel tempo abbia dato maggiori occasioni di riflessione, di confronto democratico, di osservazione reciproca e conoscenza diretta dei compagni durante la ricerca comune di soluzioni operative. E’ probabile che siano aumentate le possibilità effettive di costruttivo e producente interscambio in vista del raggiungimento di obiettivi comuni. Oltre a ciò si può ritenere che l’aver concepito il programma di attività linguistiche non più come un’attività individuale ma bensì come un esercizio che ha luogo in un contesto di interazione sociale ha permesso ai bambini di partecipare attivamente assumendo al tempo stesso un ruolo di maggiore responsabilità.

La strategia dell’apprendimento cooperativo ha prodotto un importante ed evidente cambiamento nell’andamento della vita sociale quotidiana vissuta dalla classe. Sono stati superati momenti di conflittualità e incomprensione iniziale e il coinvolgimento nelle attività è stato crescente man mano che si percepiva una maggior padronanza negli alunni del metodo e degli strumenti di lavoro, ma crescente è stato anche il desiderio di scoperta degli altri. La fase preliminare di orientamento e formazione alla cooperazione si è rivelata fondamentale non solo per non creare eccessiva dipendenza dall’insegnante-ricercatore, ma anche per evitare il senso di frustrazione (derivante da una mancanza di chiarezza nella consegne) e ridurre conseguenti possibilità di scontro e conflitto nel gruppo.

La sperimentazione pratica di uno stile didattico basato sulla diversificazione dei compiti ha favorito l’autonomia e l’iniziativa personale degli alunni, e ha stimolato nei ragazzi una maggiore autovalutazione.
Se l’educazione interculturale è volta a far emergere la relatività dei punti di vista e a
disvelare le forme comuni di pregiudizio, è necessario mettere gli alunni nella
condizione di interagire positivamente tra loro in attività che valorizzino le
competenze e le risorse socio-cognitive di ciascuno. Favorire la multidimensionalità
dell’organizzazione didattica della classe può costituire la via giusta per affrontare il
problema dello status a scuola e mettere in atto una serie di strategie volte ad
contrastare forme di emarginazione, discriminazione e isolamento facilmente
riscontrabili in classi caratterizzate da una composizione etnica eterogenea e con
diverse proporzioni di bambini di vari gruppi etnici.

In programmi educativi di carattere interculturale si rendono necessari metodi e
tecniche che rinforzino la motivazione e la fiducia di tutti i bambini (italiani e non)
nelle proprie capacità e la valorizzazione di tutte le loro abilità sociali e cognitive,
indipendentemente dalla loro provenienza e dalla loro competenza linguistica.

I risultati di miglioramento ricavati da questa indagine risultano essere incoraggianti
rispetto all’applicazione scolastica di pratiche di lavoro di gruppo in classi
scolastiche con accentuati problemi di adattamento sociale e difficoltà di
comportamento. Nel campione selezionato è risultato prioritario proporre modalità
differenti di integrazione, utilizzando un lavoro didattico di apprendimento
coperativo.

Con la presente ricerca si è voluto sottolineare, come la metodologia
dell’apprendimento per gruppi eterogenei di lavoro cooperativo, possa essere
impiegata, in maniera produttiva, in contesti scolastici molto diversi tra loro rispetto
alla composizione etnica dei gruppi-classe (a prevalenza di immigrati e a prevalenza
di italiani), pur mantenendo il suo elevato valore di sviluppo cognitivo e sociale. I
maggiori effetti di miglioramento e potenziamento sono stati rilevati a vantaggio
dell’adattamento sociale e dell’autostima degli alunni. Il programma didattico-
operativo condotto è risultato essere di valido supporto al comportamento prosociale
e all’autostima globale, scolastica e interpersonale degli alunni sia italiani sia
immigrati.

Infine ci si propone di replicare, in tempi futuri più immediati, tale sperimentazione
in altre scuole, caratterizzate dalla massiccia presenza di bambini immigrati con i
propositi di:
- avvalersi in misura maggiore di affinati strumenti di osservazione del
  comportamento prosociale dei bambini e in misura minore di test autopercettivi da
  somministrare agli stessi bambini;
- attuare un programma d’intervento cooperativo più intenso ed esteso a un arco
temporale più lungo al fine di verificare, con ulteriore accuratezza metodologica, i
  forti risvolti operativi e la positiva ricaduta di tale intervento sui processi di
  apprendimento, socializzazione e di crescita personale dei bambini di età scolare di
  qualsiasi origine culturale.
APPENDICE
FASE PRELIMINARE AL PROGETTO

Esercizi di formazione alla cooperazione: giochi di simulazione di ruolo

1. Cerchi rotti (livello intermedio)


Modalità esecutive

La classe viene suddivisa in gruppi di 4 persone. A ciascuno viene data una busta contenente diversi pezzi costituenti un cerchio. Ognuno ha il compito di mettere insieme i pezzi per formare un cerchio completo. Per riuscire in tale obiettivo ognuno è necessario scambiarsi dei pezzi. I membri di ogni gruppo non possono assolutamente parlare tra loro né prendere i pezzi dalla busta di altri. Si può solo dar via i propri pezzi (uno alla volta).

Istruzioni verbali per i partecipanti

“Sta per iniziare un compito di gruppo e avrete a vostra disposizione dieci minuti per svolgerlo. Ognuno di voi riceverà una busta contenente due o tre pezzi di un puzzle, ma non dovete aprirla finché non ve lo dico. Questo esercizio ha come obiettivo quello di mettere insieme questi pezzi in modo che ciascuno finisca con un cerchio intero. Le regole da seguire sono:
1. Durante il gioco va eseguito in silenzio. Non si parla.
2. Non si può in alcun modo indicare a gesti o con le mani agli altri giocatori.
3. Ogni giocatore deve mettere insieme il proprio cerchio. Nessuno può mostrare agli altri come si fa o farlo al suo posto.
4. Quest’esercizio è basato sul dare. Non potete prendere un pezzo da un altro giocatore ma potete dare i vostri pezzi, uno alla volta, a qualsiasi altro membro del vostro gruppo, così come gli altri membri del gruppo possono darvi i loro pezzi. Non potete mettere un pezzo nel puzzle di un altro/a compagno/a. I giocatori possono completare solo il proprio puzzle. Porgete il pezzo all’altro giocatore mettendoglielo vicino agli altri pezzi. Ricordatevi che il compito non è concluso finché ognuno di voi al suo tavolo non ha davanti un cerchio completo. Il gruppo che finisce per primo deve scoprire quanti altri modi sono possibili per formare i 4 cerchi completi. Quando avete finito tutti alzate la mano. Ora potete prendere i pezzi dalla vostra busta e metterveli davanti con la parte colorata rivolta verso l’alto.
Discussione collettiva in Circle Time

Una volta terminato il tempo concesso o quando i gruppi hanno completato il compito, l’insegnante deve aiutare i partecipanti al gioco a focalizzare la massima attenzione su alcuni fatti importanti accaduti, analizzando il perché si siano verificati, generalizzandole ad altre situazioni di apprendimento in gruppo. Questo momento si articola come pratica di ascolto attivo nel corso della quale individuare i punti nevralgici della discussione in gruppo. Le seguenti domande-stimolo possono servire da guida alla discussione:

- “Cosa riguardava, secondo voi, questo gioco?
- Come vi siete sentiti rispetto a quello che è successo oggi nel tuo gruppo?
- Quali cose avete fatto nel tuo gruppo che ti hanno aiutato a risolvere positivamente il problema?
- Quali cose avete fatto che ve lo hanno reso più difficile?
- Cosa potrebbe migliorare nel gruppo in futuro?

Nella discussione saranno messi in luce due comportamenti-chiave che risultano essere determinanti per la riuscita di un gruppo:

- il fare attenzione a ciò che serve agli altri membri del gruppo;
- il fatto che nessuno ha finito se non hanno finito tutti”.

L’insegnante dovrà pertanto incoraggiare i gruppi a relazionare su questi tipi di comportamenti e ad esplicitare che tali comportamenti li aiuteranno a fare meglio in futuro.

2. Master designer

Si tratta di un esercizio finalizzato all’insegnamento di nuovi comportamenti riguardanti l’aiuto e la spiegazione. Man mano che gli alunni crescono, è molto importante imparare a giustificare e dare ragioni del proprio punto di vista come chiarire agli altri i propri pensieri.

Modalità esecutive

La classe viene suddivisa in gruppi di 4 persone. Questo gioco richiede un set di figure geometriche di materiale rigido che sarà messo a disposizione di ogni giocatore ad eccezione di uno che non ha bisogno del set in quanto svolge il ruolo di osservatore. Ogni giocatore non può vedere cosa stanno facendo gli altri membri del gruppo con i loro pezzi.

Istruzioni verbali per i partecipanti

“Sta per iniziare un lavoro di gruppo con il quale in ogni gruppo uno di voi interpreterà il ruolo di Master Designer (maestro designatore), che deve istruire gli altri giocatori su come riprodurre un disegno creato con i pezzi (tutti o in parte) ma il maestro disegnatore non può eseguire per loro questo compito. I giocatori non possono vedere cosa fanno gli altri né possono vedere il disegno del maestro. Tuttavia, i membri del gruppo possono porre domande al maestro (questa regola illustra un comportamento fondamentale: aiutare gli alunni a fare le cose da soli). Il
gruppo deve seguire attentamente le spiegazioni su come andrebbe fatto il disegno (questa seconda regola stabilisce un altro nuovo comportamento: spiega raccontando come hai fatto). Quando un membro del gruppo crede di aver individuato qual è il disegno corretto chiede al maestro disegnatore di controllare la soluzione. Se il maestro disegnatore dice che è corretta, allora anche quel giocatore può aiutare gli altri nel gruppo spiegando come ha fatto (quest’ultima regola introduce un altro comportamento molto importante: ognuno aiuta. Durante l’esercizio l’osservatore osserva attentamente il gruppo e prende nota ogni volta che vede mettere in pratica i due comportamenti nuovi:
- spiega raccontando come hai fatto;
- ognuno aiuta.
Sarà pertanto fornito all’osservatore di ogni gruppo un foglio di registrazione in modo che possa segnare i nuovi comportamenti ogni volta che li nota”.

Discussione collettiva in Circle Time
Quando i gruppi hanno completato il compito, l’insegnante deve guidare i partecipanti al gioco in una riflessione comune al fine di focalizzare la massima attenzione sulle modalità di realizzazione dell’esercizio, analizzandone una per una e, generalizzandole ad altre analoghe situazioni di apprendimento in gruppo. Questo momento si articola come pratica di ascolto attivo nel corso della quale delineare i punti nevralgici che verranno a costituire l’oggetto specifico della discussione di gruppo. Le seguenti domande-stimolo possono servire da guida alla discussione:
- Su cosa pensate fosse questo gioco?
- Come vi siete sentiti rispetto a quello che è successo oggi nel tuo gruppo? (riferendosi ai maestri disegnatori)
- Come vi siete sentiti rispetto a quello che è successo oggi nel tuo gruppo? (riferendosi ai bambini esecutori delle indicazioni operative del maestro disegnatore)
- Quali cose hanno fatto i maestri disegnatori nel proprio gruppo per aiutare a risolvere positivamente il compito?
- Quali cose avete fatto che ve lo hanno reso più difficile?
- Cosa potrebbe migliorare nel gruppo in futuro?
Nella discussione saranno messi in luce due comportamenti-chiave che risultano essere determinanti per la riuscita di un gruppo:
- spiega raccontando come hai fatto;
- ognuno aiuta.
L’insegnante dovrà pertanto incoraggiare i gruppi a relazionare su questi tipi di comportamenti e ad esplicitare che tali comportamenti saranno utili per affrontare il curriculum scolastico.

Riiflessione individuale sulle conoscenze possedute in merito al significato del “Cooperare”e a plausibili situazioni concrete

Modalità esecutive
Si richiede agli alunni di riportare per iscritto quelle parole specifiche che reputano opportuno mettere in relazione con l’espressione terminologica “cooperare” (elencandole nell’ordine che si preferisce).
Si può anche chiedere di associare le parole indicate per formulare una frase di senso compiuto che rispecchi il soggettivo concetto di cooperazione. Successivamente si chiede a rotazione a ciascun bambino di leggere ad alta voce le parole da lui individuate in modo da poter registrare per iscritto alla lavagna la frequenza dei significati rintracciati da ciascuno in rapporto al termine operativo del cooperare.

Istruzioni per i partecipanti

“Scrivi di seguito tutte le parole che ti vengono in mente sull’azione del cooperare, cioè le parole specifiche che, secondo te, spiegano meglio il significato della cooperazione. Inoltre, scrivi almeno un esempio di situazione reale in cui ci si trova a cooperare”.

Esercitazione sull’analisi strutturale di fiabe classiche

1. Presentazione sommaria della struttura narrativa di una fiaba e Classificazione dei relativi personaggi in rapporto alla loro specifica funzione e corrispettiva sfera d’azione

Modalità esecutive

Si illustrano brevemente all’intero gruppo-classe i personaggi-base di una fiaba definendoli specificamente nella funzione svolta nella trama narrativa. Si invitano i bambini a far diretto riferimento a circa due-tre fiabe europee classiche da loro conosciute (come ad esempio Cappuccetto Rosso, Biancaneve e i sette nani, e Cenerentola) per individuarvi i personaggi e la corrispettiva funzione, rintracciando anche le sequenze narrative costituenti la trama dei racconti presi in analisi. In un secondo momento si sollecitano i bambini ad operare dei confronti critici tra le fiabe esaminate in rapporto alla forma, ai contenuti, e ai personaggi di riferimento con relativi attributi specifici.

Discussione collettiva in Circle Time

“Guardate attentamente le schede esplicative che vi ho consegnato. Su di essa, infatti, vi sono indicati i personaggi che possono trovarsi in una fiaba classica, distinti tra di loro per la specifica sfera d’azione. Bene, allora indicatemi qualche fiaba che vi è rimasta particolarmente impressa e di cui ricordate la trama con maggior piacere. A questo punto riflettiamo insieme e aiutatemi ad individuare i personaggi di riferimento, classificandoli in base alla funzione da loro svolta”.

330
UNITA’ D’APPRENDIMENTO N° 1

Analisi della struttura e del linguaggio della fiaba

Obiettivi didattici
- riconoscere i personaggi di una fiaba, la loro sfera d’azione e gli attributi;
- individuare gli ambienti;
- dividere un testo in sequenze narrative;
- evidenziare la trama di ciascuna sequenza individuata;
- elaborare una sintesi;
- scoprire lo schema narrativo di una fiaba, ricavandone le funzioni che la strutturano;
- cogliere le forme caratteristiche del linguaggio della fiaba.

Proposte di attività
- identificare il protagonista in rapporto alle sue caratteristiche (quelle che il testo riferisce esplicitamente e quelle che implicitamente emergono dai fatti narrati);
- elencare i personaggi base di una fiaba di magia (antagonista, donatore, aiutante, persona ricercata, mandante, eroe, falso eroe) definendone specificamente le funzioni e la loro corrispettiva sfera d’azione;
- riconoscere in ciascun personaggio gli attributi specifici distinguendo i nomi, gli aggettivi, le locuzioni riferite in forma esplicita dal testo e le caratteristiche implicite che emergono dalla narrazione dei fatti;
- individuare in una fiaba gli ambienti in cui si svolgono i fatti narrati, specificando se il luogo viene descritto o soltanto nominato (annotando nel primo caso le sue caratteristiche);
- dividere una fiaba in sequenze narrative, numerandole e sintetizzandole con una breve frase che ne esprima l’idea centrale;
- comporre una breve sintesi coerente e comprensibile di ciascuna sequenza narrativa individuata;
- analizzare sequenza per sequenza.

UNITA’ D’APPRENDIMENTO N° 2

Lettura trasversale e comparazione tra contenuti narrativi di due fiabe
E’ possibile avviarsi alla conoscenza di un fenomeno culturale solo inserendolo nel contesto di cui è espressione scomponendone e ricomponendone gli elementi strutturali;
Il riconoscimento delle diversità attraverso la contestualizzazione, pur essendo un processo indispensabile non è sufficiente alla comprensione. Infatti limitandoci a questo si correrebbe il rischio di sancire insieme alla diversità una estraneità, una lontananza irriducibile: l’impossibilità dello scambio. E’ necessario pertanto mettere in relazione la comprensione di una cultura con la conoscenza e la riflessione sulla propria cultura. Elementi piuttosto simili possono assumere significati diversi in contesti diversi; si tratta dunque di cercare, nella specificità dei fenomeni, elementi compositivi, funzioni e criteri ordinatori che li rendano comparabili e accostabili (Cidis, Cospe, Cee, 1998). Si pensi, ad esempio, al rapporto con la natura, alla visione del mondo, ai ruoli e all’organizzazione sociale, all’economia, all’organizzazione del tempo e dello spazio quotidiani.

Obiettivi didattici
- contextualizzare gli aspetti culturali rintracciabili nel testo in rapporto alle categorie dello spazio e del tempo;
- rilevare le analogie e le differenze tra fiabe di due o più tradizioni culturali rispetto alla forma e ai contenuti;
- trovare gli elementi i motivi comuni tra un gruppo di fiabe prese in esame.
- confrontare una fiaba italiana di Calvino con una straniera osservandone le analogie e/o differenze nell’intreccio, nei personaggi, nello stile di narrazione ecc.

Proposte di attività
- cercare e elencare gli oggetti magici presenti in un gruppo di fiabe e trovare un criterio di classificazione;
- indicare gli ambienti presenti in un gruppo di fiabe individuando nel testo riferimenti paesaggistici e antropici relativi al paese d’appartenenza;
- cercare ed elencare gli elementi e/o espressioni peculiari presenti nel testo che si richiamano all’organizzazione socio-economica, allo stile di vita, ai mestieri, alle abitudini alimentari, alle usanze e alle credenze, diffuse e condivise presso la cultura di riferimento.

Si richiede agli alunni di lavorare insieme in piccoli gruppi allo scopo di sperimentare l’interdipendenza positiva di ruolo nello svolgimento di un compito assegnatogli.
Si prevede di strutturare gruppi misti ed eterogenei in base al sesso, all’origine etnica, allo status sociometrico e al rendimento scolastico.

332
Comprendere il testo in gruppi di quattro

**Compiti:**
- leggere il testo (in tal caso la fiaba) e rispondere per iscritto alle domande di comprensione;
- esercitare l’abilità di controllare.

**Scopo del compito:**
- tutti devono essere in grado di rispondere correttamente alle domande di comprensione.

**Obiettivo cooperativo:**
- il gruppo deve fornire una serie di risposte sulle quali tutti siano d’accordo e che tutti siano in grado di spiegare;
- ogni membro deve svolgere una funzione e un ruolo specifico (leggere, registrare, controllare, ecc.) al fine di facilitare il lavoro del gruppo.

**Responsabilità individuale:**
- uno studente del gruppo spiega le risposte del gruppo;
- si somministra un test individuale sulla lettura assegnata;
- si chiede a ogni studente di spiegare le risposte del proprio gruppo a un membro dell’altro gruppo.

**Cosa fare per lavorare in modo cooperativo**
1. Un alunno legge il brano ad alta voce mentre gli altri due membri del gruppo leggono in silenzio, ascoltano e correggono gli errori di lettura.
2. Si legge la prima domanda:
   - ogni studente cerca di dare una risposta;
   - lo studente incaricato di registrare le attività del gruppo si assicura che vengano date almeno tre buone risposte;
   - il gruppo decide quale sia la risposta migliore;
   - chi controlla la comprensione chiede a uno o più membri di spiegare perché quella risposta è stata considerata la migliore.
3. Si ripete la fase n° 2 per ogni domanda.
4. Dopo aver risposto a tutte le domande il gruppo riassume:
   - la loro impressione e il significato generale del brano;
   - in che modo ciò che hanno imparato si collega alle conoscenze che già possedevano in merito all’argomento affrontato.
L’interdipendenza di ruolo si struttura assegnando ai membri funzioni e ruoli interconnessi e complementari (leggere, annotare, controllare la comprensione, incoraggiare la partecipazione, elaborare le conoscenze) che definiscano in maniera specifica le responsabilità che il singolo deve assumersi perché il gruppo possa svolgere il compito comune. Nei gruppi cooperativi le responsabilità vengono distribuite assegnando appunto dei ruoli specifici che aiutino il gruppo a:
- riunirsi e organizzarsi;
- funzionare efficacemente (cioè raggiungere gli obiettivi e mantenere rapporti di lavoro efficaci tra i membri);
- apprendere nuove conoscenze e integrarle con quelle che già possiedono sull’argomento da studiare;
- stimolare la riflessione così che i compagni migliorino la loro capacità di comprensione e ragionamento.

Abilità scolastiche e sociali per un compito di comprensione del testo

**Comprensione del testo di lettura**
- leggere in silenzio e ad alta voce;
- riassumere parti del testo;
- collegare le informazioni con ciò che già si conosce;
- ascoltare per comprendere;
- ascoltare per fare un riassunto accurato.

**Analisi delle domande di comprensione**
- esaminare accuratamente le domande per capire;
- chiarirsi reciprocamente le idee;
- riassumere le idee suggerite fino a quel punto;
- incoraggiare la partecipazione degli altri;
- discutere le idee.

**Fornire suggerimenti e risposte alternative**
- contribuire con idee;
- incoraggiare la partecipazione degli altri.

**Concordare le risposte migliori**
- cercare il consenso dei compagni;
- riassumere le alternative possibili.

**Verificare l’esito finale**
- controllare accuratamente le risposte date.
Ruoli di gestione del gruppo
- controllare i toni di voce (assicurarsi che tutti i membri del gruppo usino un tono di voce moderato);
- controllare i rumori (assicurarsi che i compagni di classe formino i gruppi senza fare rumore);
- controllare i turni (assicurarsi che i membri del gruppo svolgano il compito assegnato rispettando i turni prestabili). 

Ruoli di funzionamento del gruppo
Si tratta di funzioni che aiutano il gruppo a raggiungere i propri obiettivi e a mantenere produttivi i rapporti interni di lavoro:
- spiegare idee e procedure (l’incaricato esponi le varie idee e procedure);
- registrare (l’incaricato mette per iscritto le decisioni del gruppo e redige la relazione di gruppo);
- incoraggiare la partecipazione (l’incaricato si accerta che tutti i componenti del gruppo diano il loro contributo);
- osservare i comportamenti (l’incaricato registri la frequenza con cui i membri si impegnano nelle attività di lavoro);
- fornire guida (l’incaricato supervisiona il lavoro di gruppo in primo luogo rivedendo le istruzioni, in secondo luogo richiamando l’attenzione sui limiti di tempo, e in terzo luogo fornendo suggerimenti per completare meglio il compito);
- fornire sostegno (l’incaricato fornisce sostegno verbale e non verbale e accetta le idee e le conclusioni del gruppo);
- chiarire e illustrare (l’incaricato riesponde ciò che gli altri membri hanno detto per spiegare o chiarire un messaggio). 

Ruoli per l’apprendimento
- ricapitolare (l’incaricato riassume le conclusioni o le risposte più significative del gruppo e ciò che è stato letto o discusso, nel modo più completo e accurato possibile);
- precisare (l’incaricato corregge gli errori nelle spiegazioni e nei riassunti degli altri membri e aggiunge informazioni importanti eventualmente omesse);
- verificare la comprensione (l’incaricato si accerta che tutti i membri del gruppo sappiano spiegare chiaramente come si è giunti a una conclusione o ad una risposta);
- fare ricerche/comunicare (l’incaricato procura i materiali necessari al gruppo e ha funzioni di staffetta tra il suo gruppo, gli altri gruppi e l’insegnante);
- elaborare (l’incaricato collega i concetti e le strategie studiate in quel momento con quelli studiati in precedenza e con le strutture cognitive esistenti);
- approfondire (l’incaricato trae ulteriori inferenze dalla prima risposta o conclusione evidenziandone i molteplici aspetti e implicazioni);
Ruoli di stimolo al gruppo
- **criticare le idee** (l’incaricato sollecita i compagni criticando le loro idee, mostrando rispetto per loro come individui);
- **chiedere motivazioni** (si chiede di esporre i fatti e il ragionamento che giustificano le loro conclusioni e risposte);
- **distinguere** (l’incaricato evidenzia come i membri del gruppo abbiano idee e logiche diverse in modo che ognuno capisca le differenze di conclusioni e di ragionamento);
- **sintetizzare** (l’incaricato riassume le idee e il ragionamento dei membri in un’unica affermazione integrata che possa essere condivisa da tutti);
- **sviluppare** (l’incaricato sviluppa le idee e le conclusioni degli altri membri aggiungendo ulteriori informazioni o implicazioni);
- **verificare** (l’incaricato pone una serie di domande per approfondire l’analisi e la comprensione del materiale);
- **sviluppare opzioni** (l’incaricato va oltre la propria risposta o conclusione esponendo una serie di ulteriori risposte plausibili tra le quali scegliere);
- **valutare** (l’incaricato valuta il lavoro di gruppo in riferimento alle istruzioni fornite dall’insegnante per svolgere il compito, i tempi di esecuzione ecc…).

Assegnazione graduale dei ruoli
- In un primo incontro si assegnano solo funzioni molto semplici come leggere, scrivere, incoraggiare la partecipazione, controllare il tono della voce e l’ordine dei turni;
- Successivamente si procederà ad una rotazione dei ruoli in modo che ogni membro del gruppo svolga ogni funzione;
- Si aggiungeranno periodicamente funzioni nuove più complesse come quella di chiarire, concordare, ricapitolare, verificare la comprensione, chiedere motivazioni.

**ASSEGNAZIONE DEI RUOLI**

Leggete attentamente il compito specifico di ciascun membro del vostro gruppo di lavoro. Stabilite quale compito dovrà svolgere ciascuno di voi in questo compito di lettura e comprensione del testo narrativo.

**Lettore/ Facilitatore:** deve leggere ogni singola domanda di comprensione al gruppo, di rileggere le varie parti del testo ai compagni di gruppo, di aiutare chi non ha capito, spiegando e ripetendo.

**Registratore/segretario:** deve scrivere la risposta di ogni bambino e mettersi d’accordo con tutti per scrivere un’unica risposta che tenga conto delle idee di tutti.

**Controllore/Guida:** deve controllare il rispetto dei turni e il tono della voce, incoraggiare tutti a parlare facendo complimenti e dicendo “cose carine”.

336
Responsabile dei materiali e dell’ordine: deve tenere in ordine i fogli di lavoro forniti, verificare che tutti abbiano capito e poi dovrà riferire all’intera classe le risposte concordate con il suo gruppo al termine dell’attività.

COMPOSIZIONE DEL GRUPPO

Dopo aver letto attentamente i vari ruoli possibili all’interno di un gruppo, riportate di seguito i vostri nomi distinguendoli in base al compito specifico svolto da ciascuno di voi nel gruppo.

Lettore/Facilitatore: .................................................................

Registratore/segretario: .................................................................

Controllore: ...........................................................................

Relatore/Responsabile dei materiali: ...................................................

GUIDA ALLA COMPRENSIONE DEL TESTO IN GRUPPO

Istruzioni
1. Il lettore deve sedersi accanto al segretario;
2. Il lettore rilegge la fiaba ad alta voce mentre gli altri membri del gruppo ascoltano attentamente in silenzio
3. Il bambino responsabile dell’ordine deciderà l’ordine dei turni (per dire la propria risposta) per tutta l’attività (il segretario scrive per quarto la sua risposta). Il lettore legge la prima domanda:
   - ogni bambino, rispettando il proprio turno di parola, cerca di dare una risposta;
   - il bambino segretario scriverà le risposte dei compagni, una alla volta, rispettando l’ordine dei turni;
   - il controllore si assicurerà che tutti parlano aspettando il proprio turno;
   - il segretario deciderà insieme a tutti i suoi compagni di gruppo un’unica risposta, la più chiara e completa, e la scriverà sul foglio;
   - il bambino facilitatore (il quale verifica che tutti abbiano capito) chiederà ai compagni del gruppo di spiegare perché quella risposta è stata considerata la migliore.
4. Si procede così per ogni domanda.
BIBLIOGRAFIA

Aboud F. E. (1977), Children and prejudice, New York, Blackwell;


Alberici A. (2006), Psicologia sociale dell’azione collettiva, Milano, Vita e Pensiero;

Allport G. W. (1973; ed. or.1954), La natura del pregiudizio, Firenze, La Nuova Italia;

Aluffi Pentini A. (2002), Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali, Junior, Bergamo;


Assessorato alle Politiche Educative e Formative - XI Dipartimento (1999), Intermundia. Intercultura: a scuola si fa così, Comune di Roma;

Assessorato alle Politiche Educative XI Dipartimento - Centro Informazione e educazione allo sviluppo (2001), Intermundia. Intercultura: a scuola si fa così, Comune di Roma;

Atzaba-Poria N., Pike A., Barrett M. (2004), Internalising and externalising problems in middle childhood: A study of Indian (Ethnic minority) and English
(Ethnic majority) children living in Britain, in “International Journal Behavioral Development”, 28 (5), pp. 449-460;


Bandura A. (1997), Self-Efficacy: The exercise of control, NY, Freeman;


Baslev A., Rorty R., Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale, il Saggiatore, Milano;
Bastenier (1991), L’Oriente islamico in Occidente, “Religioni e Società”, 12, p. 14;
Bauman Z. (2004), Amore liquido, Laterza, Roma-Bari;


Bertolini P. (1988), L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomeno logicamente fondata, Firenze, La Nuova Italia;


Besozzi (2002), Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea, in Ribolzi L. (a cura di), Formare gli insegnanti, Carocci, Roma;

Besozzi (2004), Integrazione sociale e integrazione scolastica come trattamento delle differenze, in Colombo M., Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola, Angeli, Milano;


Bracken B. (1996), *TRI. Test delle Relazioni Interpersonali*, Erickson, Trento;


Camera dei deputati, (2008), *Testo di legge Mozione n. 1-00033/14 ottobre 2008 su “classi di inserimento per extracomunitari”*;

Caprara G. V., Pastorelli C., Barbaranelli C., Vallone R. (1992), Indicatori della Capacità di Adattamento Sociale in Età Evolutiva, Organizzazioni Speciali, Firenze;


Catarci M. (2008), *Decolonizzare l’educazione. Strategie e proposte per una didattica interculturale*, in *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Fiorucci M. (a cura di), Angeli, Milano;


Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze;


Demetrio D. (1997 b), *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola idee per chi inizia*, Meltemi, Roma;


Demetrio D. (1997 b), *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola idée per chi inizia*, Meltemi, Roma;


Demetrio D., Favaro G., (1992), Immigrazione e pedagogia interculturale, La Nuova Italia, Firenze;


Desinan (1997), Orientamenti di educazione interculturale, FrancoAngeli, Milano;

Dunn J: (2006), L’amicizia tra bambini. La nascita dell’intimità, Cortina Raffaello, Milano;


Fabietti U. (1995), L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco, Roma, La Nuova Italia Scientifica;

Fabietti U. (2000), L’identità etnica, Roma, Carocci;

Favaro G. (1996), Bambini d’altrove, in Mattia L. (a cura di), Il bambino sud, Tecnodid, Napoli;

Favaro G. (1998), Bambini e bambine di qui e d’altrove: la migrazione dei minori e delle famiglie, Guerini, Milano;

Favaro G. (2000 b), Le famiglie immigrate: microcosmo di affetti, progetti, cambiamento, in Caritas italiana, Fondazione Zancan, La rete spezzata. Rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari, Feltrinelli, Milano;

Favaro G. (2001 a), I bambini migranti, Giunti editore, Firenze;

Favaro G. (2001 b), I mediatori linguistic e culturali nella scuola, EMI, Bologna;


Favaro G. (2004 b), Mediare nella scuola multicultural e plurilingue, in Favaro G., Fumagalli M., Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale, Carocci, Roma;


Favaro G. (2009 c), Una scuola di qualità per tutti, in “La vita scolastica”, n. 1 e 2/settembre 2009, pp. 19;

Favaro G., Colombo T. (1993), I bambini della nostalgia, Mondadori, Milano;


Fiorucci M. (a cura di) (2004), Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale, Armando, Roma;

Frabboni F. (2005), Società della conoscenza e scuola, Erickson, Trento;


Geertz C. (1987), Interpretazione di culture, Bologna, Il Mulino;


Gonzales A. (1979), Classroom cooperation and ethnic balance, Ann Arbor, University;

Gonzales a. (1981), An approach to independent cooperative bilingual education and measures related to social motives, Fresno, University of California;

Goodman M. E., (1964), Race Awareness, New York, Collier Books;


Howes C., Wu F. (1990), *Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting*, in “Child Development”, 61, pp.537-541;


Ismu (2007), XII Rapporto sulle migrazioni 2007, Franco Angeli, Milano;


Lo Coco A., Pace U., Zappulla C. *I precursori dell’identità etnica in età infantile*, in “Età Evolutiva”, pp. 77-85;

Breakwell G. M. (ed.), *Social Psychology of identity and Self-Concept*, London, Surrey University, pp. 147-186;


Mazzara B. (1997), *Appartenenza e pregiudizio – Psicologia speciale e relazioni interetniche*, Roma, La Nuova Italia Scientifica;


Miletic T. (eds.), *Culture, race and community: Making it work in the new millennium*, Melbourne, Victorian Transcultural Psychiatric Unit, pp. 151-170;

Ministero dell’ istruzione, dell’università e della Ricerca - Osservatorio per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (2007), “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”;

Ministero dell’ istruzione, dell’università e della Ricerca - Ufficio per l’integrazione degli alunni stranieri (2006), “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”;
Ministero della pubblica istruzione, (2007), “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”;


MIUR (2006), Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005-2006, (www.istruzione.it);

MIUR (2007), Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007, (www.istruzione.it);


Morin E. (2000), La testa ben fatta, Raffaello Cortina, Milano;

Moro M.R., Nathan T., (1988), Le bebè migrateur, PUF, Paris;


Nanni A. (2001), Decostruzione e intercultura, EMI, Bologna;

Nanni A., Curci S. (2005), Buone pratiche per fare intercultura, Emi, Bologna;


Nigris E. (2003), Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali, Angeli, Milano;

Nigris E. (a cura di) (1996), Educazione interculturale, Mondadori, Milano;

Oishi S. (1983), The effects of cooperative learning on Turkish elementary students’ mathematics achievement and attitude towards mathematics using TAI and STAD methods, in «Educational Studies in Mathematics», 67 (1), pp.77-91;


Ongini V. (1999), Lo scaffale multiculturale, Mondadori, Milano;


Piaget J. (1991), *La nascita dell’intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti e Barbera;


Pintus A. (2008), *Psicologia sociale e multiculturalità*, Roma, Carocci;


Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento;


Rigallo D., Sulis S. (2003), Dall’integrazione all’intercultura, Harmattan Italia, Torino;


Sacchi P. (1990), Fredrick Barth e l’analisi “generative” dei gruppi etnici, in «Rassegna Italiana di Sociologia», 31, pp. 389-390;


Schaffer R. H. (2004), Psicologia dello Sviluppo, Raffaello Cortina, Milano;


Serrano M. (1980), *Il cerchio ermetico, Carl Gustav Jung e Herman Hesse con epistolario inedito*, astrolabio, Roma;


Shils E. (1957), *Primordial, personal, sacred and civic ties*, in «British Journal of Sociology», 8, pp. 130-145;


Slavin R.E. (1979), *Cooperative learning and intergroup relations*, in «Educational leadership», 54, pp. 31-45;


Weber M. (1965), *Economia e società*, Milano, Edizioni di Comunità;


Worchel S. (1979), *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Brooks/Cole;


