

**“Interculturalità e integrazione nella scuola elementare.  
Il punto di vista del bambino straniero.”**

**Presentazione e metodologia**

Sulla base dell'attività di formazione svolta per anni nelle scuole, il VIS ha siglato nel giugno del 2000 un Protocollo d'Intesa con il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca da cui è scaturita, tra le varie iniziative, la presente indagine che ha visto impegnato un gruppo di lavoro misto MIUR – VIS con il compito di sviluppare progetti legati alla tematica dell'interculturalità. La ricerca è nata dalla considerazione che finora gli studi sul fenomeno della presenza dei bambini immigrati nella scuola elementare, hanno indagato il punto di vista degli insegnanti, dei bambini italiani e dei loro genitori e non quello del bambino straniero, attore a pieno titolo del processo di interazione/integrazione.

Questo è il motivo per cui il presente studio, la cui ottica è eminentemente antropologica e sociologica, si propone di concentrarsi sul bambino straniero indagando il suo approccio, i suoi parametri d'integrazione, le sue difficoltà e aspettative, alla scuola elementare in particolare del secondo ciclo, che, al momento, concentra il numero maggiore di soggetti stranieri e rappresenta la fase formativa per eccellenza. Si propone pertanto come strumento di lavoro per un'attenzione sempre maggiore, in ogni contesto formativo, al bambino straniero e italiano ed al suo benessere inteso come “star bene con sé e con gli altri nel contemporaneo attraversamento dei vari contesti”, ovvero come elemento facilitatore di un clima favorevole alla relazionalità. Il benessere così inteso, fa riferimento ad un bisogno secondario che nasce dalla relazione tra il bambino con i suoi desideri e aspettative e l'ambiente, in questo caso il contesto scolastico.

Dagli studi già effettuati, risulta che, nonostante le difficoltà e le inadeguatezze con cui ci si continuerà a dover misurare, per l'alunno italiano è in genere positivo il fatto di avere in classe dei compagni stranieri e che ciò rappresenti, in teoria, un importante valore aggiunto; ma quale è il parere degli alunni stranieri?

## Definizione del bambino straniero

I criteri di classificazione dei minori come stranieri nei vari paesi sono molto diversi e ci si trova pertanto di fronte ad una grande difficoltà di tipo definitorio.

Tale difficoltà è dovuta al fatto che la legislazione italiana nonostante abbia l'obiettivo di garantire la parità di diritti a tutti i minori presenti sul territorio, sembra prospettare alcune contraddizioni nell'applicazione di questo principio riguardo la cittadinanza o la sua acquisizione. In genere vige il principio dello *ius sanguinis*, connesso, si potrebbe quasi dire, ad una concezione "biologica" della nazionalità, contro una tendenza in molti stati europei a temperarlo con elementi che poggiano sul criterio dello *ius solis*. Inoltre la legge attuale divide i minori di origine immigrata presenti sul territorio in tre raggruppamenti differenti: stranieri, cittadini "acquisiti" e cittadini veri e propri. Si creano dunque delle disuguaglianze nel riconoscimento della cittadinanza in base alla provenienza da un paese piuttosto che da un altro.

La classificazione in base alla quale sono stati costruiti e somministrati i questionari non è stata fatta in base al parametro giuridico di "bambini di cittadinanza non italiana" ma, coerentemente con il taglio antropologico della ricerca, i bambini sono stati distinti in tre categorie:

1. bambini stranieri sia per luogo di nascita che per cultura di appartenenza dei genitori (ossia il bambino non nato in Italia e con entrambi i genitori stranieri);
2. bambini con un'esperienza "continuata" di biculturalismo cioè bambini figli di coppie miste, oppure bambini figli di genitori stranieri ma nati e vissuti in Italia, ovvero bambini di genitori italiani ma nati e vissuti all'estero per lunghi periodi; in sintesi bambini che abbiano affrontato comunque, anche senza rendersene conto, le problematiche della diversità culturale vivendo in un contesto familiare in cui esse sono presenti in modo più o meno cosciente;
3. bambini italiani per luogo di nascita e per cultura di appartenenza di genitori (il gruppo di controllo)

Non è stato facile comunque, anche con questi parametri, procedere all'identificazione dei bambini stessi; paradossalmente anche gli stessi insegnanti hanno avuto non poche difficoltà a capire a chi dare un questionario piuttosto che un altro.

Il termine “bambino straniero” è molto spesso usato in maniera impropria. Stiamo parlando infatti anche di bambini nati in Italia e che parlano perfettamente la lingua, distinguendosi unicamente per caratteri somatici; dall’indagine condotta, vedremo, con sorpresa, a questo proposito, quanto conti il fattore linguistico e quanto quello somatico.

Un fatto estremamente significativo e non isolato è che le insegnanti, interpellate sul numero dei bambini stranieri presenti nelle loro aule, non hanno considerato dei bambini di colore dalla diversità evidente, secondo i canoni correnti, ed hanno contato bambini dall’apparenza più simili. Interrogate sul motivo, hanno spiegato che sono state tratte in inganno dal fatto che quei bambini di colore conoscono perfettamente l’italiano mentre alcuni bambini dell’Europa orientale sono molto meno spigliati con la lingua.

Ciò dimostra come la definizione di straniero faccia riferimento a molti ambiti ed abbia innumerevoli sfaccettature.

Non esistono nel nostro campione bambini *rom*; in alcuni casi, ci sono stati consegnati dei questionari in bianco in cui l’insegnante ha annotato per iscritto che il bambino *rom* non era presente in aula.

## **Contesto generale**

Oramai da una decina di anni, prendendo il Trattato di Schengen del 1992 come data simbolo, l’Europa dei governi e dei mezzi di comunicazione presenta l’immigrazione come un problema sostanzialmente di ordine pubblico.

Per quello che riguarda il contesto italiano la prima legge sull’immigrazione risale all’anno 1986 cui è seguita la legge Turco-Napolitano del 1998, imperniata su tre pilastri: il contrasto dei traffici clandestini, la programmazione dei flussi e la regolamentazione del soggiorno e l’incentivazione delle politiche di integrazione.

Infine la legge Bossi-Fini del luglio 2002 ed entrata in vigore il 10 settembre u.s., con la quale il governo ha voluto dare un segnale forte ed inequivocabile della presa in carico del problema prevedendo una stabilità lavorativa degli immigrati contestualmente ad una disciplinata pratica di ricongiungimenti familiari, probabilmente però non dedicando alle politiche d’integrazione l’attenzione che meriterebbero dato il contesto. L’intento “politico” dell’indagine è quello di sottolineare l’importanza di una maggiore attenzione all’immigrazione soprattutto nella sua espressione di minori immigrati a scuola, certamente in un contesto chiaro di diritti e doveri.

La cultura attuale, che ha orientato la politica e le leggi, vede l'immigrato eminentemente nella prospettiva di un lavoro; il lavoro è fondamentale perché, senza falsa retorica, conferisce dignità all'esistenza, ma non si può considerare una persona solo come forza-lavoro. L'immigrato che, trovando lavoro, si stabilisce in Italia, con ogni probabilità, tende di far venire in Italia la propria famiglia e ad instaurare un rapporto diverso con la società ospite relazionandosi, ad esempio, con il mondo della scuola per mandarvi i propri figli.

E' importante che la persona e la famiglia siano posti al centro con i loro diritti/doveri fondamentali.

La gran maggioranza dei bambini stranieri oggetto della nostra indagine vive in famiglia e questo è un dato per noi molto importante. Sono pochissimi coloro che non sono in Italia con la famiglia, alcuni solo con la madre, altri in case famiglia, altri con genitori adottivi, ma si tratta veramente di una percentuale molto bassa.

L'integrazione culturale fa riferimento a politiche che mirano a coordinare gli obiettivi di un gruppo culturale, permettendo a ciascuno di mantenere la propria cultura ed il proprio stile di vita, nell'ottica comune di un'educazione alla convivenza, e ancor più di un'educazione alla cittadinanza. La scolarizzazione dei figli degli immigrati è un nodo importante nei processi di stabilizzazione, perché da essa dipende, in buona parte, il destino del minore.

La scuola rappresenta per i bambini, stranieri e italiani, il luogo ideale e protetto di interazione-integrazione sociale. Come reagisce il bambino straniero di fronte alla scuola? E di fronte agli insegnanti?

E' fondamentale un sereno inserimento dei bambini immigrati nella società ospite di cui un giorno saranno parte consapevole; questo non solo per una giusta consapevolezza dei loro bisogni, ma anche per una forma di prevenzione sociale razionale che mira ad evitare lo sviluppo di forme di esclusione sociale e di problematicità attraverso un miglioramento delle condizioni per una fattiva integrazione.

## **Il contesto scolastico generale**

Il numero dei minori in Italia è raddoppiato nell'arco di solamente quattro anni, la metà del tempo di raddoppio della popolazione immigrata adulta. Si è infatti passati da 126.000 presenze alla fine del 1996 a 278.000 alla fine dell'anno 2000. Tenendo conto dei nuovi nati (più di 25.000) e dei ricongiungimenti, la soglia delle 300.000 presenze è stata ampiamente superata.

Nell'anno scolastico 2001-2002 il loro numero è arrivato a 182.000 unità. Questa presenza, variegata quanto all'origine, si manifesta maggiormente nelle scuole elementari e negli istituti comprensivi: sei su dieci sono iscritti alle elementari e alle materne. Oggi rappresentano poco meno del 2% della popolazione scolastica ma il dato, irrilevante se confrontato con quello di altri paesi ma molto significativo per il repentino cambiamento che la scuola italiana ha dovuto affrontare e sta affrontando in questi ultimi anni, potrebbe arrivare nell'anno 2017 ad essere 529.000 e incidere per il 6,5% sulla popolazione scolastica (fonte Dossier Caritas 2002).

Infatti, la scuola italiana è cambiata enormemente rispetto anche solo a pochi anni fa a causa di questo costante incremento della presenza di alunni stranieri; si sono così aperti nuovi interrogativi e nuove sfide che, oltre alla sfera della didattica e della psicopedagogia, investono, a livello più generale, quella antropologica e culturale. La grande sfida è quella di riuscire a volgere, attraverso una gestione adeguata delle grandi potenzialità positive insite in questo processo, in valore aggiunto, arricchimento culturale ed umano, nuove sperimentazioni, ciò che, al momento, sembra un miscuglio di esigenze diverse ad uno stato confusionale.

Oramai tutti, dal Ministero dell'Università dell'Istruzione e della Ricerca al corpo docente, dalle agenzie formative ai genitori italiani e ai i loro figli, si sono resi conto di questa trasformazione; sono state realizzate diverse ricerche che, a partire dal dato ormai acquisito di un panorama scolastico di fatto multietnico e multiculturale, hanno messo a fuoco esigenze, aspettative e strumenti di tutti gli operatori del settore affinché si tendesse ad una scuola interculturale. Anche la nostra ricerca nasce con questa tensione ma, come detto, intende mettere a fuoco le esigenze e le aspettative del bambino straniero capovolgendo il punto di vista consueto.

### **Riferimenti epistemologici**

Il primo riferimento epistemologico dell'educazione interculturale va ricercato nell'antropologia, nella concezione antropologica della cultura come insieme di opere e pratiche umane e nel relativismo culturale. L'educazione interculturale rappresenta una prospettiva attenta alle dinamiche di un mondo che è sì globalizzato ma dove tutto, differenze, divisioni, inclusioni ed esclusioni, tendono ad essere spiegate attraverso categorie culturali; nello stesso tempo, l'educazione interculturale è decostruzionista o meglio tende ad esserlo, cioè capace di svelare ciò che sta dietro ad ogni costruzione

culturale, oltre ad avere lo scopo di fornire strumenti concettuali adeguati per rispondere a vecchi e nuovi razzismi, ed è diretta a tutti, italiani e stranieri.

Questo fatto è fondamentale ed è una acquisizione degli ultimi anni dato che inizialmente l'educazione interculturale era di tipo compensatorio, ossia solo a sostegno delle fasce deboli.

Il fenomeno della immigrazione in Italia presenta delle differenze rispetto ai precedenti fenomeni migratori dell'Europa settentrionale: la maggiore varietà nell'origine dei migranti, la composizione sociale più varia cioè più donne, più lavoratori qualificati, più studenti, più migranti di origine urbana. Sono coloro che più di altri, a prescindere da quelli che arrivano con le "carrette del mare", si possono permettere di migrare sia economicamente sia si possono permettere di concepire "l'idea" di migrare. Inoltre hanno già sperimentato cambiamenti socio culturali nelle società di origine, sotto il segno della modernizzazione o occidentalizzazione: questo ha significato crisi delle tradizioni, per esempio per quello che riguarda le relazioni di genere e le strutture familiari, e processi di socializzazione cosiddetta "anticipatoria"; ha anche significato reazioni e rivendicazioni di identità minacciate. In pratica, grazie alla diffusione dei *mass media*, l'immigrato ancor prima di partire è socializzato alle pratiche di vita ed ai valori della società di accoglienza: la globalizzazione ha reso possibile applicare tale concetto alle migrazioni internazionale.

Data la varietà della composizione sociale dei nuovi immigrati e la frammentazione dei loro riferimenti culturali, la scuola, struttura destinata all'integrazione per eccellenza, deve osservare/comprendere come reagiscono i figli degli immigrati.

Il progetto educativo della nostra società si è formato sugli ideali di uguaglianza allo scopo di fornire a tutti i cittadini del nostro paese gli stessi strumenti conoscitivi. L'uguaglianza nasce come aspirazione dell'individuo ad essere considerato, nella sua diversità, uguale agli altri. E' l'uguaglianza, paradossalmente, che deve garantire la diversità e difendere l'unicità di ogni esperienza. La valorizzazione delle differenze, nonostante in teoria tutti ne siano convinti, è un tema molto difficile nella prassi non solo scolastica.

Le ricerche antropologiche, compresa la presente, dimostrano che la maggior parte dei valori fondamentali sono comuni alle diverse culture e che quindi, rispetto a questo punto, abbiamo più consonanze che conflitti.

Per ciò che riguarda la parte conflittuale, che naturalmente esiste, è fondamentale utilizzare i metodi propri del dibattito democratico e del confronto, coinvolgendo non solo la scuola ma anche le famiglie, le associazioni, i mezzi di comunicazione e le agenzie educative. Questo è il motivo per il quale la nostra indagine non ha inteso fare riferimento

solamente all'ambiente scolastico in cui il bambino vive ma anche al suo contesto extrascolastico, quest'ultimo analizzato attraverso la modalità dell'osservazione partecipante. L'educazione interculturale non può essere svolta solo a scuola: l'interculturalità infatti è un campo di discussione interdisciplinare, coinvolge l'intero ambito delle scienze umane, proponendone una rilettura generale a partire da punti di osservazione nuovi; si tratta quindi di una mutazione sostanziale e di metodo nei processi formativi e di socializzazione.

La dinamica culturale è interessante e particolarmente veloce e complessa negli ultimi decenni; i fenomeni di diffusione e contatto sono tra i responsabili di sconvolgimenti totali o settoriali cui la tradizione<sup>1</sup> di una determinata cultura può andare incontro.

Al processo di tradizione corrisponde, nella parte ricevente, il processo di inculturazione per il quale ogni individuo assimila, in un *continuum* dalla nascita alla morte ma più intensamente nell'infanzia e nell'adolescenza – cioè nel periodo formativo che ci accingiamo ad analizzare - insegnamenti diretti ed indiretti impartitigli dall'ambiente sociale e culturale in cui è immerso.

In questo modo, inizia il processo per il quale tende a divenire, per l'acquisita sintonia di pensiero, di sentire e di conoscenze, parte in qualche misura consapevole di quella determinata società.

L'acculturazione è invece quel processo che conduce all'assunzione, in tutto o in parte, dei modi culturali di un altro gruppo; nessun elemento nuovo può penetrare e quindi stabilirsi nel tessuto connettivo di una cultura diversa se i portatori di questa non lo consentono. L'accettazione passa attraverso un esame a cui l'elemento viene sottoposto da parte di quei gruppi, che si chiamano selezionatori, nella cui sfera di interesse esso ricade o che siano il tramite della sua conoscenza.

Se la selezione dell'elemento è positiva, inizia un processo di adattamento che ha riflessi importanti sia sulla sua costituzione (forma, struttura o uso) sia su altri elementi cui sembra apparentemente estraneo; qualsiasi immissione infatti non significa semplice aggiunta all'insieme che compone una certa cultura, ma significa sostituzioni, modificazioni e una serie di riflessi in settori anche assai lontani da quello in cui l'elemento integrato si colloca.

---

<sup>1</sup> L'insieme degli elementi componenti una specifica cultura che viene trasmesso da una generazione all'altra, non privo di variazioni più o meno inconsapevoli (la cosiddetta "deriva culturale"), motivo per il quale la tradizione non è mai perfettamente uguale a se stessa.

Naturalmente quando i canali di contatto si moltiplicano e la velocità di immissione di elementi esterni aumenta come accade nella realtà odierna, è difficile rintracciare i meccanismi d'integrazione.

Il sincretismo è poi un aspetto del processo di selezione positiva e quindi di integrazione in cui l'elemento estraneo è accettato per la sua analogia formale con un elemento facente parte della propria tradizione ed ha così tratto in inganno sul suo significato, con la conseguenza che la sintesi risulta una nuova cosa rispetto a ciò che l'elemento rappresentava e significava nell'una e nell'altra tradizione.

Alla luce della dinamica culturale sopra illustrata, qual è il modo di pensare e di agire di un bambino straniero a contatto, nel suo periodo formativo, con una cultura diversa quale quella italiana, ospitante e come tale "massicciamente" presente, nella scuola, luogo che per vocazione favorisce ed incoraggia lo scambio e le relazioni reciproche?

### **Obiettivi della ricerca**

Si propone come strumento di lavoro teso ad un'attenzione sempre maggiore, in ogni contesto formativo, al bambino straniero e italiano e al suo benessere inteso come "star bene con sé e con gli altri nel contemporaneo attraversamento dei vari contesti".

A tal fine intende fornire indicazioni circa:

- le aspettative che il bambino straniero ripone nella scuola (se di scolarizzazione o di socializzazione/comunicazione);
- i parametri d'integrazione dei bambini stranieri secondo i quali gli stessi bambini stranieri si sentono integrati (spesso tali parametri sono stabiliti dalla cultura dominante/accogliente);
- l'immagine che il bambino straniero ha di sé e della propria cultura, e dell'altro;
- il valore che il bambino straniero dà alla diversità, propria e dei suoi compagni italiani, ed il suo grado di apertura verso i compagni "altri", i docenti e la scuola stessa.

dando delle piste di orientamento, degli strumenti didattici e/o organizzativi e modalità nuove per una scuola sempre più interculturale.

## **Strumenti di lavoro**

In merito all'osservazione silenziosa in classe e all'osservazione partecipante presso le famiglie, le comunità, i campi (nel caso dei Rom), si è lavorato seguendo il seguente schema:

- come i bambini stranieri vivono certe esperienze in classe e come le raccontano e le vivono in casa, in famiglia, in comunità, nel campo;
- se il bambino straniero prova a riprodurre con gli amici della comunità esperienze di gioco o altro realizzate a scuola e, in caso positivo, con quali modifiche ossia quale è l'interpretazione che ne dà;
- se si verificano eventuali cambiamenti di atteggiamento in classe ed in famiglia/comunità/campo;
- se, paradossalmente, i bambini stranieri, per il fatto di essere tali, si sentano favoriti o coccolati o ancora soggetti di maggior attenzione;
- quali sono il linguaggio ed i rituali del corpo;
- se esistenti, gli aspetti positivi legati alla presenza di bambini stranieri negli stessi bambini stranieri;
- quali sono, se esistono, gli eventuali insegnamenti trasmessi dal bambino straniero al genitore e con quali modifiche.

## **Relative attività:**

- visite assidue alle comunità / associazioni di provenienza / campi;
- interviste e questionari, anche sotto forma di gioco, a bambini stranieri e genitori;
- giochi di ruoli e simulazioni, come i bambini si rapportano con "l'altro", straniero o italiano che sia, (p.e., il gioco del regalo virtuale, facendo motivare la scelta ed il valore, culturale, affettivo, simbolico, dell'oggetto regalato, oppure la composizione di una lettera ad un compagno straniero o italiano);

## **Modalità di esecuzione:**

La ricerca, circoscritta alle scuole elementari di Roma e Provincia ed in particolare al secondo ciclo (4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementare), si è articolata in vari momenti distinti:

- lo studio sul campo;

- la formulazione, resa possibile dall'osservazione sul campo, di questionari calibrati e differenziati da sottoporre a bambini stranieri, bambini nati in Italia o all'estero da almeno un genitore straniero, e bambini italiani (in uguale numero così da costituire il gruppo di controllo);
- il pre-test dei questionari;
- l'invio dei questionari nelle scuole tramite posta elettronica e posta ordinaria e la loro somministrazione;
- l'elaborazione e l'analisi dei dati contenuti nei questionari compilati;
- la redazione di un documento e la presentazione dei risultati.

### **Lo studio sul campo**

Lo studio sul campo (intendendosi per campo in primo luogo la classe, e, in seguito, le famiglie e comunità di appartenenza), si è svolto in classi di 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementare di 2 scuole di Roma selezionate in base alla tradizionale presenza di alunni appartenenti a culture diverse e in base alla disponibilità delle scuole stesse; la frequenza dell'osservazione è stata di una media di due volte la settimana per classe.

Per la scelta delle scuole campione, sono state contattate dieci scuole di Roma e Provincia a più elevata utenza immigrata situate in quartieri tradizionalmente conosciuti come quelli a più alta concentrazione migratoria. Di queste scuole, due hanno risposto positivamente alla nostra richiesta: si trattava di poter essere presenti nelle quarte e nelle quinte durante l'orario scolastico in maniera silenziosa come osservatori, e poter rimanere oltre l'orario scolastico per conoscere, con la collaborazione delle insegnanti, i genitori dei bambini stranieri per poter instaurare, con quelli più disponibili, un rapporto di amicizia (osservazione partecipante).

Le scuole i cui Consigli di istituto si sono dichiarati disponibili sono state la Grazia Deledda (Distretto 14°) e la Principe di Piemonte (Distretto 19°); queste sono state quindi le nostre scuole campione nelle quali l'osservazione diretta e partecipante è durata oltre tre mesi.

Come anticipato, due sono stati i livelli d'osservazione: un'osservazione diretta e silenziosa in classe senza interferire con il normale corso della didattica ma che naturalmente, data la presenza di una persona estranea in classe, ha indubbiamente modificato qualcosa del normale andamento, ed un'osservazione partecipante, cioè un inserimento amichevole nel "luogo" indagato, presso le famiglie degli stessi bambini osservati, le comunità

d'appartenenza, in ultima analisi nell'ambiente extrascolastico. In concreto, osservazione partecipante, strumento principe dell'indagine antropologica, significa presenza, tentativo di costruzione di amicizie e di affetti, acquisizione di modi ed etichette della cultura presa in esame, per poter stabilire un clima di fiducia e di normalità di rapporti essenziale ad un buon lavoro etnografico di raccolta dati, con piccole interviste, giochi, partecipazioni a feste e riunioni e, in senso più generale, alla vita sociale ordinaria delle comunità. La complementarità dell'osservazione partecipante è dovuta al fatto che se è presumibilmente vero che la condizione d'integrazione del bambino può esprimersi come qualità delle relazioni interpersonali e sociali all'interno della classe è altrettanto verosimile che possa esprimersi come qualità delle relazioni interpersonali e sociali fuori della classe stessa; è fondamentale, quindi, osservare il "fuori classe", cogliere le occasioni di piccole feste, mostre e tutto ciò che le scuole organizzano, per avvicinare le famiglie e di conseguenza le comunità di appartenenza.

L'osservazione ha naturalmente coinvolto sia i bambini stranieri che i bambini italiani, perché il processo di integrazione non ha luogo se non attraverso l'azione reciproca e complementare degli attori che entrano in contatto.

### **Tracce per la formulazione dei questionari**

Una volta acquisita una certa familiarità con il gruppo classe, abbiamo lanciato delle tracce che hanno aiutato, insieme all'osservazione stessa, la formulazione dei questionari.

Le tracce lanciate alla lavagna sono state le seguenti:

*Sto bene con i miei compagni quando ...*

*Sto male con i miei compagni quando ...*

lasciando assolutamente aperta la frase in modo tale che i bambini potessero completarla in piena libertà.

Le loro risposte, estremamente significative, ci hanno guidato nell'impostazione dei questionari, i quali sono stati rielaborati e controllati più volte da addetti ai lavori delle più svariate formazioni (pedagogica, psicologica, antropologica, sociologica).

## Il questionario

Durante e sulla base dell'osservazione partecipata nelle scuole campione, sono stati formulati i questionari semistrutturati, ossia con domande aperte e domande chiuse (vedi allegati), differenziati per:

- bambini stranieri nati all'estero da genitori stranieri
- bambini stranieri nati in Italia o all'estero da almeno un genitore straniero
- bambini italiani che hanno avuto la funzione di gruppo di controllo

ovvero, in termini antropologici, la distinzione spiegata introducendo la ricerca.

Tali questionari - dopo un pre-test su un campione casuale di alunni del secondo ciclo della scuola elementare - accompagnati da una breve lettera di istruzioni per i docenti per una corretta somministrazione, sono stati capillarmente distribuiti in formato digitale (grazie all'aiuto della competente Direzione Scolastica Regionale) e cartaceo in tutte le scuole elementari statali con bambini stranieri di Roma e Provincia e sono stati sottoposti alle classi quarte e quinte al completo. I bambini italiani hanno costituito il gruppo di controllo e, al momento dell'analisi dei questionari compilati, sono stati considerati in numero uguale alla somma dei bambini stranieri come prima definiti.

Inoltre, ciascuno dei questionari per 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementare differiscono, nella versione per bambini italiani, per bambini stranieri nati in Italia o all'estero con almeno un genitore straniero, ed infine per bambini stranieri nati all'estero con entrambi i genitori stranieri, non solo nelle domande ma anche nel linguaggio, che è diverso e non intercambiabile.

Per quanto riguarda la metodologia di formulazione del questionario, si è scelto il "tu" anziché l' "io", motivato dal fatto che il tu è più distaccato ed il bambino che legge capisce subito che si sta parlando con lui.

Si è fatto uso delle sfumature "sempre", "qualche volta", "quasi mai", "mai", perché le risposte "sì", "no" sono sembrate troppo riduttive.

Si è cercato di evitare troppi specchi, nel senso di domande poste in un modo e subito dopo poste nuovamente al contrario perché confondono il bambino.

Si è avuta una particolare attenzione per i termini sia nel senso di usare termini familiari ai bambini sia nel senso di termini effettivamente appropriati: per esempio, non si è mai usata la parola *extracomunitario* che indica di per sé una condizione di "fuori da", a vantaggio di quella più "neutra" e sicuramente più comprensibile per i bambini di *straniero*, anche se sono state usate preferibilmente delle perifrasi.

Le domande sono perlopiù chiuse come chiusi, almeno per il possibile, sono i *perché* di ulteriore specificazione della domanda al fine di evitare di perdere il senso di alcune risposte a causa di una impossibilità di tabulazione.

Ai fini della nostra ricerca non interessa la difficoltà di relazionalità del bambino italiano quanto piuttosto del bambino straniero e questo è il motivo per cui su alcune tematiche, pure fondamentali, abbiamo tralasciato di formulare domande ai bambini italiani.

La parte iniziale è demoscopica, in cui si chiede al bambino italiano e straniero di dare i propri riferimenti tranne il nome, ossia il sesso, l'età, la classe, la scuola, il luogo di nascita proprio e dei genitori; per il bambino nato all'estero, alle generalità appena citate, si aggiunge la richiesta dell'anno di arrivo in Italia.

Il tentativo di comprendere le aspettative scolastiche del bambino straniero, particolarmente difficile in quanto spesso non sono coscienti, mira a scoprire se il bambino si sente parte di questa realtà facendo progetti per il proprio futuro. Per lui la scuola è la scuola, senza distinzione tra la scuola di base, quella superiore, l'università o la scuola professionale; la scuola diventa sinonimo futuro lavoro e quindi la scelta è tra l'andare a scuola ed il non andare a scuola, tra lo studiare e il non studiare, in ultima analisi tra la possibilità di un lavoro e l'impossibilità di farlo.

Per il bambino italiano la scuola elementare non è considerata propedeutica ad un lavoro: la scelta non si pone perché la scuola elementare è la scuola dell'obbligo insieme alla media.

Se il bambino straniero o chi per lui sceglie la scuola, implicitamente sceglie la preparazione per un futuro migliore, è una scelta di emancipazione sociale che per noi italiani si pone alla fine della scuola dell'obbligo.

L'eventuale prospettiva di permanenza in Italia, paventata nel questionario, è per scoprire la strategia familiare ma anche per capire a priori che importanza il bambino conceda alla sua integrazione, alla socializzazione o se abbia unicamente lo scopo di studiare in Italia per tornare al proprio paese con un bagaglio di preparazione superiore o migliore alla media del proprio paese. Tutto questo può essere importante come parametro di integrazione: è diverso se pensa ad un soggiorno più o meno prolungato in Italia perché si preoccuperà di più o di meno di ciò che gli sta attorno e di acquisire strategie che gli possano essere utili per l'inserimento, anche a livello inconsapevole.

La domanda è fondamentale per comprendere non tanto o non solo le aspettative del bambino, cui finiremmo per attribuire un'eccessiva coscienza, bensì le aspettative

dell'ambiente culturale nel quale il bambino vive, che per noi sono comunque sempre interessanti per le possibili ripercussioni che possono avere sul bambino stesso. Sono state anche inserite domande che riguardano l'ambiente extrascolastico, importanti perché l'esigenza di relazionalità lì non è data per scontata come lo è a scuola o quanto meno non è stimolata da influssi esterni, né favorita o incoraggiata, e rivela l'atteggiamento spontaneo del bambino nei confronti del diverso da sé.

### **Domande aperte, limiti e vantaggi.**

Il ricorso a questionari semistrutturati con domande aperte ha apportato degli indubbi vantaggi per quanto concerne la libera espressione dei bambini che hanno così evitato le possibili influenze indotte da risposte pre-codificate. In questa maniera, ciascun bambino ha risposto liberamente in base a quello che la domanda poteva stimolare nella sua mente, a volte anche dando interpretazioni alla stessa domanda non univoche. Per noi che le abbiamo analizzate le domande aperte sono state quelle più arricchenti perché ci hanno dato un'idea della percezione del bambino, idea che naturalmente abbiamo dovuto interpretare arbitrariamente. E' il caso in particolare della domanda "Indica tre cose della vita che ritieni importanti", o anche "Cos'altro ti piacerebbe far conoscere ai tuoi amici italiani?". La varietà di risposte cui danno luogo queste domande non sono facilmente traducibili in dati ma rendono meglio il quadro di una realtà estremamente variegata e complessa. Ricca di sfumature che potrebbero sfuggire ad una elaborazione troppo vincolata al dato quantitativo o ad una schema prestabilito di gamma di risposte. Naturalmente ciò ha comportato alcune difficoltà nella elaborazione dei dati dei questionari, cioè il tramutare le risposte in dati, in quanto si è cercato di contenere tutte le possibili alternative entro alcune voci da noi ritenute rappresentative da utilizzare poi nella composizione delle tabelle di dati. Per questo le voci non sono né esaustive né esclusive: sono il risultato di sintesi necessarie ma risultano fortemente interrelate e sovrapponibili tra loro.

Non è possibile, in una parola, avere una comprensione della realtà dalla sola lettura dei dati inseriti nelle tabelle, in quanto occorre tenere presente tutto ciò che ne costituisce la base da cui sono stati estrapolati, che è la vita dei bambini con sogni e aspettative, delusioni e relazioni umane.

A volte quindi, alcune dichiarazioni sembreranno un vero e proprio arbitrio da parte di chi ha elaborato i questionari ma in realtà, i dati cui si fa riferimento sono evidentemente più ricchi di sfumature di come si presentano.

## **Il campione**

I questionari sono stati inviati a tutte le scuole elementari statali di Roma e provincia (293) con utenza immigrata. Di queste scuole, il 27% ci ha rimesso i questionari compilati. Su questo 27%, abbiamo fatto una campionatura rappresentativa per distretto ovvero di ciascun distretto abbiamo considerato la scuola a più alta utenza immigrata. Abbiamo preso in esame tutti i questionari compilati dai bambini stranieri nelle due accezioni di cui abbiamo parlato, ed un numero di questionari di bambini italiani (gruppo di controllo) uguale alla somma dei due precedenti. Per la scelta del campione dei bambini italiani, abbiamo utilizzato una campionatura casuale estraendo un questionario secondo multipli di tre (il terzo, poi il sesto, poi il nono e via di seguito) fino a raggiungere il numero uguale alla somma dei questionari S ed SI per ciascuna classe.

Le scuole pertinenti a 4 distretti, ed esattamente il 13, 25, 28 e 39, non ci hanno rimandato i questionari compilati. I suddetti distretti corrispondono alle seguenti zone di Roma e Provincia:

13° distr.: Tor Sapienza, Zona Settecamini, Ponte Mammolo, Pietralata, Tiburtina, Colli Aniene, Forte Tiburtino, San Basilio/Nomentana;

25° distr.: Prati, Delle Vittorie, Balduina;

28° distr.: Castel Giubileo, Roma Nord, Zona Isola Farnese, Ponte Milvio;

39° distr.: Velletri, Lariano.

Tali distretti sono fra quelli che fanno riferimento a quartieri dove è molto alta la presenza di immigrati. La motivazione che ci è stata data è che la scuola, già in affanno con i programmi ministeriali, non ha tempo per compilare questionari soprattutto perché è continuamente oggetto di questo genere di richieste per le ricerche più varie.

Altri quartieri che, dall'indagine, sono risultati ad alta incidenza di immigrati sono: Casilina, Prenestina, Tivoli, Guidonia, Castel Madama, Frascati e Grottaferrata; in particolare, la Casilina, la Prenestina insieme alla Tiburtina sono vie che nascono dalla Stazione Termini (considerando Porta Maggiore come fine della stazione stessa), inoltre la stazione è lambita da Piazza Vittorio. Queste zone sono state le prime ad essere popolate

dagli immigrati arrivati ad esempio col treno e lo si comprende molto bene data la vicinanza alla stazione.

## **Gli operatori**

Nelle scuole, come osservatrice, ha lavorato Paola Pinelli, di formazione antropologa, coadiuvata da vari insegnanti, ma in particolare da Maria Cristina Ranuzzi, insegnante e psicologa, che non solo ha facilitato l'osservazione nelle scuole ma ha poi partecipato concretamente all'elaborazione dei questionari e all'analisi dei dati con Daniela Coppola, laureata in scienze politiche ed esperta di Educazione allo sviluppo, ed infine con l'aiuto di Lorenza Decarli, laureata in lingue, operatrice sociale specializzata in migrazioni.

## **Le interviste con i genitori stranieri dei bambini stranieri**

I bambini soprattutto attraverso la scuola, ma anche attraverso la lingua, la gestione del tempo libero, la salute, favoriscono o comunque influenzano il processo d'integrazione culturale dei propri genitori.

I genitori a propria volta influenzano l'approccio integrativo culturale dei propri figli in quanto rappresentano la radice culturale, talvolta l'unica radice culturale, dei propri figli.

Durante l'osservazione partecipante nelle scuole campione, sono state raccolte diverse interviste di cui di seguito diamo qualche esempio.

Intervista a I. (capoverdiana, ca. 45 anni), madre di C. (nata a Roma da entrambi i genitori capoverdiani).

I. è venuta in Italia 25 anni fa, già con un contratto di lavoro come previsto dalla legge italiana di allora e si è sempre trovata bene con i suoi datori di lavoro presso i quali viveva lavorando a tutto servizio.

E' stata seguita in Italia poco dopo dalla sorella, deceduta per malattia qualche anno fa. Conosce bene la lingua italiana e afferma di non aver mai avuto particolari problemi né lei né i suoi figli; infatti dice che suo figlio, il più grande, di 17 anni non ha mai avuto particolari problemi di integrazione a scuola né con gli amici; C., di 7 anni (I. ha un terzo figlio di 1 anno e mezzo) non ha, almeno finora, avuto problemi di alcun tipo.

I. non ha riscontrato alcuna carenza da parte della struttura scolastica né da parte degli insegnanti. La sua famiglia, solida ed unita a detta anche delle insegnanti, sembra dare un

forte sostegno ai figli. I. non appartiene ad alcuna associazione di capoverdiani nel nostro paese anche se qualche volta, perché chiamata, ha partecipato ai loro incontri.

Dall'osservazione in classe, C. risulta una bimba sorridente, a differenza di sua cugina D. di cui si accenna di seguito la storia, ma davvero non si può dire amata dai compagni. In qualche caso anzi l'insegnante ha riferito di veri e propri atti di intolleranza nei suoi confronti da parte di alcuni compagni che non vogliono sedersi vicino a lei, che però apparentemente sembrano non turbarla.

-----  
Intervista alla madre (capoverdiana, ca. 40 anni) di D. (nata a Roma da entrambi i genitori capoverdiani).

La signora non si è presentata dicendo il suo nome e questo è il motivo per cui non lo conosco e quindi non ne riporto l'iniziale; ha sempre mantenuto un atteggiamento diffidente fin dall'inizio dell'incontro. Non conosce bene la lingua italiana. Ha incontrato il marito, vedovo della sorella di I., e si sono sposati; D. è sua figlia ma il marito ha due figli più grandi avuti dal matrimonio precedente.

Nonostante io sia stata chiara sul motivo del nostro incontro (conoscere la storia dell'approccio scolastico di sua figlia e gli eventuali disagi espressi dalla bambina o intuiti dal genitore ai fini di una ricerca), la mamma di D. è convinta che parlandomi della situazione di sua figlia potrà ottenere un'insegnante di sostegno (sarebbe più esatto dire insegnante di recupero) per lei e, sempre fissa sul suo obiettivo, mi racconta delle difficoltà della figlia nel leggere e nello scrivere, oltre al fatto che D. sembra non capire ciò che le si chiede, senza fare cenno ad eventuali problematiche d'inserimento, constatate invece nell'osservazione in classe e confermate dall'insegnante di scienze e matematica.

Sebbene affermi che la figlia non è seguita a sufficienza e se la prenda con la scuola che, a suo dire, da questo punto di vista, è carente, è consapevole che anche da parte di D. non c'è un grande impegno per superare queste difficoltà; mi racconta che quando prova a farle fare i compiti nel poco tempo a sua disposizione dato che lavora tutto il giorno, la trova svogliata e distratta.

Dall'osservazione in classe, la bambina è spesso sola, non viene cercata dai compagni (molto meno rispetto alla cugina C.), ha un atteggiamento scontroso ed il volto è serio, quasi assente. L'insegnante ne denuncia la scarsa volontà e la scarsa applicazione.

In questo caso, le differenze comportamentali e probabilmente la diversa situazione

familiare alle spalle sono molto più evidenti delle differenze culturali e fisiche (D. ha la pelle più chiara di C.).

-----  
Intervista a R. (eritrea, 26 anni), mamma di H. (nata in Eritrea da entrambi i genitori eritrei e arrivata a Roma circa alla metà di gennaio 2001).

R. è a Roma da circa 7 anni, conosce bene l'italiano; con l'aiuto di un amico italiano è riuscita a far venire in Italia prima la sorella nel luglio 2000, poi la figlia H..

H. ha incontrato un'operatrice della mensa etiope che le ha chiesto la provenienza. "Vieni da Africa?" – le ha chiesto. "No" – ha risposto H. "Vieni da Etiopia?". "No, vengo da Eritrea" – ha detto H.. Sembra chiaro che per lei l'Eritrea non è Africa.

La bambina è spigliata e sorridente e non sembra avere grandi difficoltà; naturalmente, non conoscendo affatto l'italiano, non comprende quasi nulla di quello che le si dice ma sta facendo grandi progressi nell'apprendimento della lingua.

Nel lavoro di gruppo del laboratorio, sembra avere problemi con una bimba cinese della sua classe tanto da non voler sedersi accanto; la bambina cinese però ha veramente un carattere difficile e prepotente per cui è con ogni probabilità questo il motivo del disagio di H. nei suoi confronti.

Ultimamente le insegnanti hanno riferito di vedere H. con meno entusiasmo, un po' svogliata, talvolta addirittura assente, ma R. assicura che, per il momento, non ha notato niente di strano e che H. le ha detto che non c'è niente che non vada. Probabilmente, mentre all'inizio, a motivo della lingua, veniva lasciata più stare, ora le insegnanti cominciano a pretendere di più e le fanno pressione, senza contare che naturalmente il percorso scolastico man mano che si va avanti si fa più impegnativo.

In più, mentre quando è arrivata, H. era al centro dell'attenzione dei compagni che facevano a gara per parlare con lei, ora è rientrata nella normalità della vita scolastica quotidiana.

Infine, si deve riflettere sulla possibile contestualizzazione culturale di un atteggiamento quale quello di H. (ma questo discorso vale in generale) e sull'indole del soggetto stesso.

R. segue parecchio H. anche grazie al fatto che, mentre prima svolgeva due lavori (pulizie presso un noto giornale per il quale usciva di casa prima dell'alba, e pulizie presso una casa privata), ora ne svolge solo uno (il primo) e sebbene sia in cerca di qualcos'altro, nel frattempo ha l'opportunità di seguire un po' di più H..

-----  
Intervista alla madre (ecuadoriana, ca. 30 anni) di M. (nata in Ecuador da entrambi i genitori ecuadoriani).

Di fede evangelica e molto religiosa, la madre di M. dice che la figlia si trova bene a scuola fondamentalmente perché le ha insegnato a non rispondere alle provocazioni e a pensare a fare unicamente il proprio dovere; ha chiesto alla maestra di mettere M. in banco da sola perché il suo compagno le dà fastidio mentre fanno i compiti. E' evidente da come si esprime che non sia preoccupata tanto della socializzazione della figlia quanto della sua riuscita in termini di successo scolastico.

La signora è stata intervistata nel periodo di Carnevale in cui i bambini, di solito il martedì grasso, vanno a scuola mascherati ma non ha voluto che la figlia si mascherasse perché la Bibbia considera pagana questa festa.

La figlia non partecipa alle feste di compleanno degli altri bambini non perché lei abbia qualcosa in contrario alla festa in sé ma perché generalmente i compleanni si festeggiano di sabato o di domenica, giorni in cui la loro famiglia è solita frequentare la chiesa; racconta di chiedere sempre alla figlia cosa preferisca fare, se andare alla festa con i suoi compagni o in chiesa con la famiglia, e afferma che M. ha sempre voluto andare in chiesa con i genitori.

La famiglia è di cultura tipicamente *campesina*, casa, lavoro e chiesa; la bimba sta molto a casa e risente notevolmente di tale impostazione.

Dall'osservazione in classe, si evince che M. è un tipo sì silenzioso ma, nonostante tutto, abbastanza socievole; non è però molto diretta con i compagni dei quali parla male nascostamente.

### **Conclusioni generali legate all'osservazione nelle scuole**

Dall'esperienza dell'osservazione, si è notato che, dal punto di vista del bambino italiano, il bambino straniero è soprattutto quello che parla in modo diverso e, solo in seconda battuta, che non è nato in Italia; infatti spesso il bambino con la pelle bianca che non sa parlare italiano è considerato *più straniero* di quello nato in Italia o che comunque parla perfettamente l'italiano pur avendo il colore della pelle diverso.

Il bambino straniero a sua volta non considera quello italiano come straniero, come potrebbe essere visto dal suo punto di vista, bensì sono stranieri tutti quelli che non sono italiani dato che l'italiano si trova nel suo paese.

Il bambino straniero, si è constatato dall'osservazione, mette in atto una serie di meccanismi per "camuffarsi" tra i bambini italiani, per passare inosservato, e tutti gli sforzi dei docenti per valorizzare la sua diversità culturale in realtà vengono male accettati, a volte causando in lui quasi un senso di vergogna.

Un parametro d'integrazione è infatti proprio il "passare inosservati", perlomeno in un primo tempo dalla durata variabile ma comunque abbastanza lungo. Nel binomio integrazione/esclusione naturalmente non vanno sottovalutati i fattori caratteriali, la capacità relazionale, che dirigono e sottostanno alla dinamica stessa del tentativo di integrazione che comunque il bambino straniero mette in atto. Nel bambino straniero c'è in più il problema di una cultura "altra", più "altra" rispetto alle differenze culturali presenti all'interno della stessa cultura accogliente.

Ci si trova sempre più di fronte a bambini molto abili e pronti nel campo delle competenze soprattutto intuitive e allo stesso tempo del tutto incompetenti nel campo della relazionalità; la scuola è quindi necessaria anche come luogo protetto di apprendimento della relazionalità. Questo discorso vale tanto per bambini italiani quanto per bambini stranieri; la relazione tra un bimbo italiano ed uno di cultura "altra" è un caso particolare del discorso sulla relazionalità in generale tra il singolo e gli altri.

Il disagio, prima ancora che per la testa, passa attraverso il corpo e i sensi (gli odori dei cibi, della pelle...).

La visione della propria cultura di appartenenza, o meglio della propria cultura di provenienza, è diversa a seconda della classe sociale di appartenenza e questo vale per tutti, italiani e stranieri: se le condizioni socio-economiche sono buone, si tende a valorizzare la propria cultura di origine, se viceversa non lo sono, si tende a denigrare la propria appartenenza culturale.

Nella relazione alunno - insegnante intervengono vari fattori: dalla parte dell'alunno, la sua biografia, l'ambiente socio-culturale inteso come le sue modalità di relazionalità, le competenze linguistiche proprie e dei genitori; mentre dalla parte del docente, la motivazione, la formazione/aggiornamento, il ruolo e le relazioni, la materia insegnata (non sono coinvolte solo le materie letterarie).

La mediazione tra alunno ed insegnante è una vera e propria strategia che può avere due obiettivi distinti: una prospettiva assimilazionistica che comporta la traduzione dei codici scolastici, il filtraggio e la normalizzazione, ed una prospettiva trans-culturale che significa comunicazione interattiva a tutti i livelli, interscambio di modelli culturali, riferimenti positivi e cambiamento.

Il bambino straniero, a nostro parere, non è portatore a scuola della propria cultura intesa come lingua, tradizioni, usanze; è portatore semmai di tutte quelle modalità di socializzazione, di relazionalità, del rapportarsi con i compagni e con l'insegnante, del misurarsi con la disciplina e le regole proprie della scuola, cui sottostà la cultura di provenienza. Non è quindi la cultura di provenienza intesa in senso classico che per un malinteso, a nostro parere, processo di intercultura debba essere portata alla conoscenza degli altri compagni: non è parlando dell'Islam piuttosto che delle tradizioni albanesi legate alla nascita in una classe con bambini musulmani o albanesi che si fa intercultura bensì favorendo in ogni modo l'incontro-interazione e la socializzazione tra bimbi di culture diverse attraverso laboratori dell'identità in modo tale che l'educazione all'intercultura sia in questa accezione educazione alla convivenza.

La capacità di gestire laboratori dell'identità è, a nostro avviso, una buona competenza che dovrebbero avere gli insegnanti per poter favorire quel benessere inteso come "star bene con sé e con gli altri" così importante per il bambino italiano e straniero nella scuola, per favorire nei bambini, attraverso la ricerca della propria identità e del proprio "esserci", le proprie modalità di relazionalità al fine di aiutarli a socializzare da un lato, e ad apprendere dall'altro.

Dall'esperienza si evince che l'identità è mobile, fluida e plurima, quasi una scelta, una opportunità – un "esserci" che si diversifica nei vari contesti relazionali -, non una costrizione o una modalità fissa: i bambini, in questa ottica, sono visti come ipotesi sincretica e creativa.

Se viene rispettata la diversità evidente, sarà tanto più rispettata la diversità meno palese. Il punto importante è quello di "veicolare l'educazione alla diversità intesa nel senso che tutti abbiamo l'uguale diritto ad essere diversi, ad assumere la propria e l'altrui diversità".