

Contributi di ricerca

Scuola e società multi-etnica

Modelli teorici di integrazione
e studenti immigrati a Torino e Genova

Lorenzo Fischer e Maria Grazia Fischer

 **Edizioni**
Fondazione Giovanni Agnelli

Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova / di Lorenzo Fischer e Maria Grazia Fischer - X, 114 p.: 21 cm.

Copyright © 2002 by *Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli*
via Giacosa 38, 10125 Torino
tel. 011 6500500, fax 011 6502777
e-mail: staff@fga.it Internet: <http://www.fondazione-agnelli.it>

I capitoli primo e secondo sono stati scritti da Lorenzo Fischer, i capitoli terzo e quarto e l'Appendice metodologica sono opera di Maria Grazia Fischer.

ISBN 88-7860-181-0

Indice

Premessa	IX
Capitolo primo	
Multiculturalismo, interculturalità e scuola	
1.1. Società multiethniche e multiculturalismi	1
1.2. Critiche alle forme radicali di multiculturalismo	3
1.3. Relativismo culturale radicale e razzismo differenzialista	7
1.4. Le risposte alla necessità di integrare i ragazzi stranieri nella scuola	10
1.5. La prospettiva interculturale	13
Capitolo secondo	
Modelli di politiche per l'integrazione scolastica degli immigrati	
2.1. Alcune differenze europee	17
2.2. La scolarizzazione degli immigrati in Francia	18
2.3. La scolarizzazione degli immigrati in Gran Bretagna	22
2.4. La situazione italiana	26
2.4.1. Una descrizione quantitativa della presenza degli alunni stranieri	26
2.4.2. La problematica dell'interculturalità nel nostro paese	30
2.4.3. Alcune osservazioni riepilogative	34
Capitolo terzo	
Studenti immigrati nella scuola a Torino, Genova e in altre città italiane: risultati di una ricerca	
3.1. Premessa	39
3.2. Il percorso migratorio	40
3.3. L'estrazione socioculturale degli intervistati	43

Indice

3.4. Atteggiamenti verso la scuola	46
3.4.1. Importanza della scuola dell'obbligo	46
3.4.2. Le motivazioni della frequenza della scuola dell'obbligo	48
3.4.3. La conoscenza della lingua italiana	50
3.5. La riuscita scolastica. Valutazioni soggettiva e oggettiva	52
3.6. Il rapporto con il gruppo dei pari	57
3.7. Il rapporto con gli insegnanti, la scuola e i genitori	60
3.7.1. Gli insegnanti	61
3.7.2. La scuola	65
3.7.3. I genitori	67
3.8. La continuazione degli studi	68
3.9. Analisi dei valori degli studenti stranieri e italiani	72
Capitolo quarto	
Esiti della ricerca e possibilità d'intervento	
4.1. Risultati principali della ricerca	75
4.2. Una tipologia: confronto fra gli studenti stranieri e quelli italiani	84
4.3. Prospettive d'intervento che emergono dai risultati dell'indagine	89
Appendice metodologica	
I. Costruzione degli indici	97
I.1. Indice di estrazione sociale e indice di estrazione culturale	97
I.2. Valutazione media negli studi	97
I.3. Indice di integrazione fra pari	97
I.4. Indice di partecipazione dei genitori alla vita scolastica	98
II. Principali modelli costruiti con la regressione logistica	98
II.1. Modello relativo alla riuscita scolastica degli studenti intervistati	99
II.2. Costruzione del modello «integrazione fra pari»	100
II.3. Costruzione del modello relativo al rapporto con gli insegnanti	101
II.4. Modello relativo al desiderio di frequentare scuole riservate ai correligionari	102
II.5. Modello relativo al proseguimento degli studi degli studenti stranieri e italiani	102
III. Costruzione di una tipologia	102
Riferimenti bibliografici	105
Nota sugli Autori	109

Premessa

Il volume, in relazione agli interessanti risultati di una delle prime indagini sugli studenti stranieri che frequentano la scuola media in alcune città italiane, cerca di inserire questa problematica in un quadro più ampio e teoricamente fondato. In una società che diventa sempre più multiethnica, la scuola assume una nuova e fondamentale funzione integrativa. Se fra l'Ottocento e il Novecento tale istituzione ha contribuito a «fare gli italiani», oggi dovrebbe aiutare il nostro paese, nell'ambito dell'Unione europea, a costruire le condizioni di una convivenza non solo «possibile», ma anche fruttuosa per tutti.

Abbiamo pertanto ritenuto opportuno approfondire le diverse concezioni del «multiculturalismo» e i suoi pericoli, sottolineando la necessità di un'educazione interculturale fondata sui diritti universali dell'uomo. Inoltre abbiamo considerato le modalità di integrazione degli studenti stranieri in Francia e in Gran Bretagna, confrontandole con questo primo periodo di sperimentazione italiana. La ricerca si conclude con osservazioni che crediamo possano essere utili agli operatori della scuola.

Capitolo primo Multiculturalismo, interculturalità e scuola

1.1. Società multiethniche e multiculturalismi

Le società multiethniche non sono certamente un fatto dell'epoca contemporanea, ma oggi vanno acquisendo caratteristiche peculiari che occorre considerare. Ci riferiamo alla loro diffusione nell'America del Nord, in Australia e in paesi dell'Europa occidentale dove l'identità europea deve sempre di più fare i conti con nuove ondate migratorie. In particolare l'Europa occidentale, nel secondo dopoguerra, prima nella parte settentrionale e successivamente anche in quella meridionale, da continente di emigrazione si è trasformata in area di immigrazione, mettendo in crisi l'uniformità etnica e linguistica che costituiva la base degli stati nazionali. Così, in pochi decenni, tutta l'Europa occidentale si è trasformata in una società multiethnica: ad esempio la Svezia, un tempo fortemente omogenea, presenta ora un decimo della popolazione costituita da stranieri. Inoltre gli immigrati tendono a concentrarsi nelle grandi città, per cui Londra ha ormai un quinto di abitanti di colore e Bruxelles e Francoforte contano un quarto di immigrati (Therborn 1998).

La convivenza, in questo nuovo tipo di società multiethniche, pone sicuramente dei problemi, cui è possibile rispondere attraverso tre modalità (Cesareo 2000):

a) il *monoculturalismo*, che si fonda sulla sola cultura omogenea maggioritaria, intollerante verso quelle minoritarie, cui chiede di uniformarsi con la perdita delle loro peculiarità;

b) il *pluralismo culturale*, alla base del quale vi è un nucleo culturale accettato da tutti, contornato da culture diverse tollerate, qua-

Capitolo primo

le espressione libera, solo nell'ambito del privato, in un quadro dove il contatto fra le culture realizza il rispetto reciproco;

c) il *multiculturalismo*, che prevede la compresenza di culture diverse, riconosciute paritariamente nell'ambito non soltanto della sfera privata, ma anche (ed è l'aspetto essenziale) di quella pubblica.

Il multiculturalismo è, oggi, la strategia per la convivenza interetnica più dibattuta, e vale la pena fare un poco di chiarezza in merito a un'impostazione dai significati molto diversi e che stimola adesioni entusiastiche, ma anche critiche feroci. La nozione di multiculturalismo è utilizzata fundamentalmente in tre differenti accezioni o contesti: come politica di riconoscimento e tutela delle diversità culturali, come descrizione e analisi della molteplicità culturale di una società specifica e come contesto teorico in relazione all'ordine sociopolitico e ai diritti che scaturiscono dalla complessità delle attuali società multietniche (Therborn 1998).

Sul piano della teoria politica e sociale, le accezioni nelle quali il multiculturalismo viene declinato sono molteplici. Un'interessante tipizzazione ne contempla cinque (Cesareo 2000):

1) *neoliberale temperato*, che sostiene la priorità dei diritti individuali rispetto a quelli collettivi, accettati purché non pregiudichino i primi, per cui le differenze etniche vengono riconosciute, ma nel rispetto dei diritti individuali di cittadinanza;

2) *radicale essenzialista*, che afferma la primazia dei diritti collettivi, negando quelli individuali, in un quadro di assoluta priorità delle differenze etniche, viste come fondamento per l'esistenza tanto del gruppo quanto del singolo;

3) *radicale comunitario*, analogo al precedente, ma che accetta i diritti individuali, purché vengano subordinati a quelli etnici;

4) *critico*, che assegna priorità alla sfera politica, riconoscendo i diritti etnici solo al fine strumentale di trasformare la società, per cui le differenze culturali servono solo a evidenziare le contraddizioni economiche e sociali;

5) *neomercantilista*, che caldeggia i diritti etnici con l'unico scopo di utilizzarli per sviluppare i consumi, in un quadro di globalizzazione economica.

All'interno del multiculturalismo neoliberale temperato, vi sono posizioni, ancora una volta, parzialmente differenziate: in particolare

fra Kymlicka (1999) da un lato e Habermas (1998), Touraine (1998) e Rex (1998) dall'altro. Infatti, soltanto il primo afferma la necessità del riconoscimento di «diritti collettivi», di natura etnica, esprimendo un modello di convivenza sociale che abbandona il fondamento individualistico della «democrazia dei moderni». Si tratta, in questo caso, di un multiculturalismo che, seppur moderato, in quanto subordina i diritti collettivi a quelli individuali di cittadinanza, mette però in pericolo l'eguaglianza politica dei singoli partecipanti a una società determinata. Invero, la concezione moderna «dei diritti dell'uomo, non del (solo) cittadino (...), [afferma che] la libertà individuale, nel mondo moderno, non dipende dall'appartenenza alla comunità, anzi la precede e la condiziona (...) [per cui va ribadita] la priorità logica e assiologica dell'individuo sulla comunità e dell'identità individuale sull'identità collettiva» (Bovero 2000, p. XIII).

Gli altri studiosi citati, invece, affermano tutti che, per poter convivere, gli uomini hanno bisogno di elementi comuni di riferimento. Per Habermas «l'universalismo dei principi giuridici si riflette su di un contesto procedurale che, attraverso una sorta di patriottismo costituzionale, deve pur sempre inserirsi nel contesto di una cultura politica storicamente determinata» (1998, p. 95). Per Touraine «non è possibile una società multiculturale senza ricorrere a un principio universalista che consenta la comunicazione fra individui e gruppi socialmente e culturalmente diversi (...) [e tale fondamento è costituito dalla] libertà del Soggetto» (1998, p. 181). Per Rex è indispensabile una «cultura comune» che risulta prioritaria in quanto è sostenuta dalle istituzioni politiche, anche se afferma l'utilità di riconoscere le culture minoritarie perché aiutano (in senso durkheimiano) l'individuo a rapportarsi con la società complessiva e costituiscono uno strumento di azione politica collettiva che oggi può supplire, come già in passato negli Usa, al declino dei conflitti di classe (1998).

1.2. Critiche alle forme radicali di multiculturalismo

Le due forme di «multiculturalismo radicale» sono state ampiamente criticate, ed è opportuno riassumere i pericoli e le degenerazioni che possono derivarne.

Capitolo primo

Subordinazione o annullamento dei diritti individuali dell'uomo. Proprio questa è forse la caratteristica estrema dei multiculturalismi più duri. Se la versione essenzialista nega il presupposto che gli uomini appartengano a un'unica specie, con il conseguente rifiuto dell'universalità dei diritti umani, la versione comunitarista afferma, invece, che l'interesse della comunità prevale su quello dell'individuo, poiché l'uomo esiste solamente in quanto si identifica nel gruppo (Cesareo 2000). La primazia assegnata al gruppo di appartenenza, premoderna come abbiamo già accennato, si ancora su di una sua supposta omogeneità e staticità comunque da preservare, in un quadro che è stato giustamente da molti definito «neotribale». Recenti conflitti (dall'ex Jugoslavia all'Africa dei Grandi Laghi) «traggono la loro forza apportatrice di morte dalla supposizione che a una pretesa "identità culturale" corrisponda necessariamente un'"identità politica", in realtà altrettanto illusoria. Di fatto, ognuna di queste "identità" è al più una costruzione culturale, una costruzione politica o ideologica, cioè, infine, una costruzione storica» (Bayart 1996, p. 10).

Non vi è nulla di naturale in tutto ciò, invece si tratta del risultato terribile del relativismo assoluto dei valori che si è impadronito delle società attuali, dove vengono accettate l'appartenenza degli uomini a sottospecie differenti e l'incomunicabilità tra le culture: i due tipi di multiculturalismo radicale, appunto. È vero che i diritti dell'uomo hanno un'origine occidentale, ma solo per questo dovrebbero essere rifiutati, o comunque considerati una forma di «occidentalcentrismo», quando hanno comunque dimostrato, quale fondamento della democrazia, di funzionare meglio delle altre soluzioni finora proposte per la convivenza sociale? Pare evidente che, nelle nuove società multiethniche democratiche, il necessario principio comune per vivere insieme non possa venir fornito che da quei diritti dell'uomo che sono negati dagli alfieri del multiculturalismo duro e puro.

Chiusura dell'individuo all'interno di un'identità culturale o di una comunità. È una conseguenza della convinzione che gli individui debbano, per forza, appartenere a una sola cultura.

Prefiggendosi l'obiettivo di proteggere e preservare i gruppi etnici, culturali e razziali come si fa con le specie di animali in via di estinzio-

ne e favorendo il mantenimento di barriere rigide tra l'uno e l'altro, costoro inseriscono automaticamente l'individuo in uno di tali gruppi in funzione dell'ascendenza e della filiazione, senza tenere conto né dell'eventuale volontà di cambiamento d'identità che egli esprime, né dei mutamenti effettivi che si producono durante il suo percorso sociale (Martiniello 2000, p. 83).

La difesa delle minoranze diventa, nel multiculturalismo *hard*, una vera e propria autoreclusione in ghetti culturali le cui mura non sono costruite dalla maggioranza dominante, ma soprattutto da chi, ideologicamente, afferma questa strategia di autoapartheid, schiacciando il diritto degli individui a uscire, se lo desiderano, dall'identità culturale nella quale sono nati, scegliendone un'altra o costruendosene una in modo sincretico.

Se è sicuramente vero che cercare di impedire l'incontro fra culture, per evitarne la reciproca contaminazione, è un'illusione senza possibilità di riuscita (attraverso un vano tentativo di erigere muri basati sulle diversità culturali), il meticcio e il sincretismo culturale, pur essendo costitutivi della storia dell'umanità, non portano necessariamente a uno scambio reciproco idilliaco e senza conflitti. Si tratta, invece, di una conquista non facile (basta pensare al periodo dei colonialismi), che occorre costruire a partire da principi comuni, cioè da una «regola intersoggettiva (...) fondata sulla coscienza di una identità "sentita" ma "relativa", di una differenza "legittima" ma non "assoluta", di una possibile complementarità di modi di essere e di pensarsi, di una necessaria convivenza delle diversità» (Fabietti 1998, p. 171).

Cultura come essenza naturale imm modificabile: si tratta di una concezione per cui la cultura appare come «una "cosa", un dato naturale, una matrice mentale che si impone agli individui dettandogli pensieri e comportamenti» (Martiniello 2000, p. 80). È una visione della cultura vecchia e problematica, che si connette al punto precedente, giustificando la chiusura in se stessi dei diversi gruppi etnici: in questo modo non si possono percepire il continuo cambiamento delle culture e il ruolo dell'individuo all'interno del gruppo. Si vogliono vedere solo le differenze, in modo statico, e si ha una concezione immutabile della cultura. Basta un esempio per chiarirne l'as-

Capitolo primo

surdit : la cultura degli indiani d'America vede il cavallo come suo elemento costitutivo essenziale, ma, come sappiamo, furono gli europei a portarlo sul nuovo continente. Le culture non sono n  statiche, n  omogenee, n  cos  diverse le une dalle altre come appaiono in una concezione essenzialistica e culturalistica. Anzi,   facile constatare che, nelle societ  attuali, la cultura non costituisce un fatto immodificabile e le diversit  culturali possono rappresentare un arricchimento, al servizio di ciascun individuo.

Trasformazione – e quindi mascheramento – delle diseguglianze socioeconomiche in differenze culturali. Nel quadro di un vero e proprio «revival etnico» (Cesareo 2000), si assiste al passaggio dalla «surdeterminazione economica» alla «surdeterminazione culturale». «La deriva culturalista della cultura corrisponde a questa accentuazione sistematica ed esclusiva della dimensione culturale (...). Ogni sopravvalutazione di una variabile sulle altre conduce a degli scientismi: sociologismo, psicologismo o ancora culturalismo» (Abdallah-Preteille 1999, p. 39). Si tratta, cio , di un riduzionismo monocausale che dimentica che i fatti sociali sono il prodotto di una pluralit  di cause e il ricercatore deve considerarne il pi  possibile, individuando, eventualmente, la principale, non in astratto una volta per tutte, ma nello specifico della realt  studiata: sostituire un determinismo con un altro non aiuta, infatti, a spiegare meglio i fenomeni sociali.

Enfatizzazione delle differenze che finiscono per accentuare – invece di ridurre – i comportamenti emarginanti. Se al dialogo e allo scambio fra culture, si sostituiscono la lotta e il conflitto, ne scaturisce l'effetto perverso di aumentare l'intolleranza fra i gruppi, mettendo in forse la solidariet  sociale indispensabile per la convivenza civile (Crespi 1996). Vi   cio  il pericolo di una «balcanizzazione» della societ , che produce atteggiamenti di reciproca emarginazione. Infatti «ogni definizione a priori di gruppi, quale che sia il criterio di definizione (sociale, etnico, culturale, psicologico ecc.) porta con s  un processo di discriminazione contrario all'effetto ricercato» (Abdallah-Preteille 1999, p. 36).

Rafforzamento delle visioni stereotipate dell'«altro».   il risultato del considerare i bianchi, i neri, o gli asiatici come categorie etnico-

culturali omogenee, riassunte schematicamente attraverso poche dimensioni esteriori rituali. In fondo considerare l'altro attraverso stereotipi, non costituisce null'altro che una forma di razzismo, forse paradossale per il multiculturalismo in generale, ma non troppo per le sue declinazioni più *hard*, che ad esempio arrivano esplicitamente ad affermare la superiorità dei neri sui bianchi, come ha fatto il leader afroamericano Leonard Jeffries (Martiniello 2000).

1.3. *Relativismo culturale radicale e razzismo differenzialista*

Una tendenza diffusa nell'ambito delle scienze socioantropologiche è costituita dal relativismo, che considera i valori come prodotti sociali nei quali si trasfondono interessi e pregiudizi di gruppi umani particolari. Ne esistono di due tipi: *a*) ipersoggettivista e ipercostruttivista, di marca fenomenologica o interazionista simbolica, che afferma che ogni verità è mera convenzione; *b*) iperoggettivista e iperdeterminista, di marca strutturalista, che pensa che ogni rappresentazione sia il mero riflesso della struttura sociale nella quale si è collocati. Il relativismo radicale rende impossibile comparare fra loro elementi culturali: le culture hanno significato solo al loro interno, ma non si possono confrontare. Invece lo scopo di un corretto atteggiamento scientifico dovrebbe proprio consistere nel formulare strumenti di analisi in grado di studiare la realtà sociale in modo complessivo, superando, appunto, la visione di universi culturali chiusi (Gellner 1994). Logicamente, se il relativismo è vero, la sua affermazione diventa, necessariamente, una verità relativa, per cui «di fatto ogni relativismo serio è tale perché non lo è fino in fondo. Se lo fosse sceglierebbe di tacere» (Caronia 1996).

Il relativismo culturale forte può portare a una nuova forma di razzismo: occorre sfuggire sia alla «barbarie universalista» sia a quella «differenzialista». Infatti le «solidarietà di ragione», legate all'universalismo, possono decomporsi in un razzismo basato sull'assimilazione, che legittima l'imperialismo tramite le disegualianze, mentre le «solidarietà di sangue», legate al differenzialismo comunitario, possono decomporsi in un razzismo basato sull'esclusione, che arriva anche allo sterminio. Ecco l'importante

Capitolo primo

novità del nostro tempo: vi sono due diverse specie di razzismo, una basata sull'assimilazione e una basata sull'esclusione (Taguieff 1994). Il primo tipo trasforma ogni differenza in inferiorità, il secondo postula il carattere assoluto e immutabile delle differenze; il primo ordina gerarchicamente, il secondo suddivide in ghetti (Finkelkraut 1989). Nel primo caso il risultato è «l'uniformizzazione», che nega ogni valore alle identità culturali, nel secondo caso il risultato è la celebrazione dell'appartenenza alla comunità, che nega ogni esigenza di universalità. Ma ormai il «razzismo biologico inegualitario» è meno diffuso, mentre domina la scena il «razzismo differenzialista e culturale» (Taguieff 1994).

Fra universalità e particolarità occorre, dunque, trovare una via intermedia, che tuttavia non può esimersi dall'affermare la «priorità dell'universale sul piano etico» (*ibidem*): tale priorità non deve però negare il valore secondario della diversità, altrimenti si ricadrebbe in una delle due forme di razzismo. È una posizione difficile: la cosiddetta barbarie «non risiede né nell'esigenza etica d'universalità, né nell'esigenza "culturale" d'identità, la quale non può essere che differenziale. La barbarie è generata dalla corruzione dell'una o dell'altra esigenza, quando una delle due si erige nell'assoluto, negando col suo esclusivismo l'esistenza stessa dell'altra esigenza» (*ibidem*, p. 640).

L'affermarsi di una sinistra differenzialista ha portato i suoi seguaci a una concezione che vede nell'universalismo nient'altro che etnocentrismo, contrapponendogli l'esaltazione delle particolarità e delle differenze culturali. Tale deriva differenzialista costituisce, tuttavia, una trappola per la sinistra, che spesso non si è accorta che la differenza culturale è diventata il fondamento di una nuova destra razzista (ad esempio, Le Pen in Francia).

Vi è la possibilità di un universalismo basato sulla tolleranza e aperto alle differenze, proprio in base al fatto che il rispetto dell'altro si fonda sul suo riconoscimento come manifestazione diversa della medesima umanità. Questo però si realizza solo evitando il relativismo culturale forte, che porta al nichilismo; infatti, capire davvero l'altro non è possibile senza confrontarsi con lui e, quindi, occorre rifiutare la sospensione di ogni giudizio. Il riconoscimento delle differenze implica, necessariamente, un giudizio: è possibile trattare l'altro in modo paritario solo a patto di sottopor-

re le differenze al principio di eguaglianza. Le diverse culture possono essere considerate eguali solo sul fondamento di un modello universalista, perciò è logicamente impossibile pretendere per esse, contemporaneamente, parità ed eguale riconoscimento, visto che quest'ultimo è, per sua natura, gerarchico (Dumont 1983). Infatti è contraddittorio postulare eguaglianza di valore fra le culture, quando valori diversi possono essere riconosciuti solo attraverso un processo di graduazione: se ogni cosa vale allo stesso modo, in definitiva niente vale, poiché si dà valore a qualcosa in relazione a qualcos'altro che vale meno o non vale affatto. Del resto questa pretesa degli etnologi si basa proprio sull'implicito postulato, proprio della loro cultura, che l'eguaglianza sia meglio della diseguaglianza: in questo modo l'asserzione che tutte le culture sono uguali viene confutata dalla stessa ipotesi che la fa diventare concepibile.

Lévi-Strauss, ad esempio, elogia le società primitive per la loro «autenticità», criticando quelle attuali tacciate di «inautenticità»: non riesce cioè a esimersi dal comparare, e quindi giudicare, in base a una scala di valori, la quale non può che essere transculturale, anche se diversa da quella spesso prevalente. Nonostante frequenti affermazioni in senso relativista anche Lévi-Strauss deve, implicitamente il più delle volte, ammettere che l'antropologia culturale non può fare a meno di un quadro di riferimento universalista, che è appunto tipico della società moderna occidentale, nel cui ambito si è prevalentemente sviluppata la scienza. Non è una questione di superiorità, ma è evidente che la forma del pensiero scientifico sviluppato in Occidente ha permesso (e continua a permettere ovunque sia utilizzata) il progredire della conoscenza, grazie ai due principi (di tipo universale) della coerenza logica e della verifica empirica (Todorov 1986).

Nessuna cultura, nel suo complesso, è perfetta e quindi superiore alle altre in tutti i suoi aspetti: questa sarebbe una tesi etnocentrica radicale, e occorre ricordare che tutte le culture hanno un rischio di etnocentrismo, non soltanto quella occidentale. È opportuno considerare non che una cultura, nel suo insieme, sia superiore o inferiore a un'altra, ma che un certo comportamento culturale, una specifica caratteristica di una cultura, è lodevole o condannabile; perciò i diversi elementi di una cultura non presentano tutti il me-

desimo valore: la tortura, ad esempio, non è giustificabile solo per il fatto di essere praticata all'interno di una cultura particolare (Todorov 1988). L'antropologia culturale è in grado di spiegare la maggior parte dei comportamenti, delle credenze e degli atteggiamenti di una determinata cultura, ma questo non vuol dire che essi debbano essere giustificati e considerati validi in se stessi: ad esempio il consumismo eccessivo dell'Occidente, pur spiegabile nell'ambito del sistema capitalistico, può essere (come spesso è) valutato negativamente.

1.4. Le risposte alla necessità di integrare i ragazzi stranieri nella scuola

La situazione delle società multietniche attuali porta con sé chiare implicazioni sul piano educativo: la scuola può costituire uno strumento essenziale di comunicazione tra le culture e di costruzione di una nuova convivenza possibile. Se può essere affermato che «pensare l'accettazione della diversità culturale coincida con il pensare la democrazia e (...), nello stesso tempo, il rispetto della democrazia rappresenti il limite da non superare in fatto di diversità culturale» (Martiniello 2000, p. 111), la scuola può essere un'istituzione propizia per realizzare tale equilibrio.

L'istituzione scolastica, che trasmette le eredità culturali, ha per compito di far emergere differenza e ricchezza delle varie culture, producendo una loro convergenza nella società di oggi. L'interscambio fra le culture, fatto di contrapposizioni e di complementarità, costituisce la sola possibilità di realizzare una coesistenza feconda fra i gruppi umani, che oggi sempre più spesso si trovano a coabitare. Perché questo sia realizzabile, è essenziale superare, come abbiamo visto, assimilazionismo e multiculturalismo, mantenendo il pluralismo culturale, ma orientandolo verso una fusione delle culture basata su valori di sperimentazione e di democrazia e rivolta alla mediazione dei conflitti di un mondo in costante mutamento.

Non soltanto la scuola deve insegnare ai suoi allievi a vivere insieme in uno stesso universo occupato da valori differenti, ma deve anche permettere loro di scoprire che questo universo, che è nutrito da

mille rivoli che vi convergono intrecciandosi e completandosi a vicenda, realizza così un ambiente nuovo nel quale tutti sono chiamati a vivere (...) La scuola interculturale si propone di aiutare l'allievo ad adattarsi a un mondo che a un tempo è già fatto e si sta facendo (Han-noun 1987, pp. 112-113).

Le risposte alla necessità di integrazione scolastica possono, dunque, assumere fundamentalmente tre forme: assimilazione, ghettizzazione e interculturalismo.

L'obiettivo dell'assimilazione consiste nel far sì che le minoranze immigrate vengano assorbite dalla cultura della società ricevente, per cui la scolarizzazione si limita alla lingua e alla cultura maggioritaria e, con un chiaro anche se spesso non esplicito pregiudizio etnocentrico, si pretende l'unificazione nell'ambito della cultura della maggioranza, con un'ottica monoculturale. La scuola dovrebbe quindi aiutare i ragazzi delle minoranze ad abbandonare la propria cultura d'origine, vista come svantaggio da superare, il più presto possibile, attraverso appositi interventi formativi. Perciò un'istituzione scolastica assimilazionista si preoccupa di riprodurre se stessa e i propri contenuti monoculturali escludendo ogni tipo di differenza culturale, col risultato di provocare una perdita di identità che lede i diritti dell'uomo e del bambino. La strategia per superare gli svantaggi rispetto alla lingua e alla cultura della maggioranza da parte degli studenti immigrati consiste in un'«educazione compensativa», la quale di solito contribuisce in modo limitato alla riduzione dell'insuccesso scolastico. L'assimilazionismo, pur rispondendo alla volontà esplicita della maggioranza, può trovare alleanze nelle minoranze etniche, disponibili a perdere la propria identità pur di integrarsi rapidamente.

La ghettizzazione è il prodotto del relativismo forte, che difende la pluralità delle culture a partire da una loro presunta incompatibilità. Si tratta di un'accettazione negativa della differenza, che porta alla necessità di mantenere le diverse culture separate, onde evitare contaminazioni e snaturamenti reciproci. È un modello scolastico, da alcuni definito «multiculturale», che impone l'autochiusura in ghetti al fine di preservare l'identità culturale originaria: secondo quest'impostazione la coesistenza, nelle stesse scuole o nelle stesse classi scolastiche, di studenti provenienti da culture molto diverse

provocherebbe l'azzeramento di tutte le specificità o il loro riassorbimento a esclusivo beneficio della cultura di maggioranza. Perciò i multiculturalisti radicali, particolarmente in Gran Bretagna, dove già certi neomarxisti chiedevano (negli anni settanta) scuole separate per la classe operaia, rivendicano la creazione di reti scolastiche separate, sulla base di criteri di appartenenza etnicoculturale o religiosa. Questa posizione, che si basa su di un «differenzialismo statico», considerando il pluralismo come semplice accostamento di culture fra loro separate, non può che consolidare il pregiudizio: viene auspicato un vero e proprio autoapartheid, chiuso nella difesa gelosa dell'identità culturale.

Universalità e differenza costituiscono, dunque, un'alternativa: è sbagliato porsi esclusivamente da una parte o dall'altra. Un universalismo forte conduce a un'impostazione assimilazionista, mentre un differenzialismo forte porta alla ghettizzazione: sono due facce dello stesso errore, cioè della volontà da parte di un gruppo di affermare la propria specificità, rispetto agli altri, a prezzo dell'isolamento (Hannoun 1987). L'assimilazionismo afferma la propria volontà di predominio attraverso l'universalità e la durevolezza della cultura dominante; il differenzialismo forte afferma la necessità assoluta di preservare un'identità culturale la cui mancanza metterebbe in discussione l'esistenza stessa del gruppo. Vi è, in ambedue i casi, autoreclusione nello specifico della propria cultura: nel primo caso per sottomettersi agli altri, nel secondo per ignorare e rifiutare la cultura degli altri. Sia l'universalismo assimilazionista, sia il differenzialismo ghettizzante tendono a minimizzare, o addirittura a negare, l'esistenza di elementi di somiglianza fra le culture, al di là delle diversità evidenti.

L'impostazione assimilazionista ignora il fatto che in ogni società coesistono ordine e disordine, identità e diversità; l'impostazione ghettizzante pone esclusione fra sé e gli altri, quando in realtà un rapporto di interazione esiste comunque e nessun gruppo rimane davvero sempre uguale a se stesso. Queste due posizioni, nel loro estremismo, sono costrette a negare, per affermare le loro ipotesi, la contraddittorietà della realtà sociale, ma in questo modo arrivano a incongruenze sul piano teorico e impraticabilità nella vita reale. In una società dove coesistono più culture, il problema più importante da risolvere è l'elaborazione di una sintesi fra l'«uno» e i «molti»;

queste due prospettive cadono nello stesso errore: assumono le regole di una logica escludente, che impone di scegliere fra universalità e singolarità. Invece la realtà sociale sembra meglio corrispondere a una logica dell'inclusione, per permettere la coesistenza, che può essere contemporaneamente di antagonismo e di complementarietà. Queste due prospettive propongono un atteggiamento improduttivo: rifiutano il problema stesso, negando uno dei termini in conflitto. L'assimilazionismo è interessato soltanto all'unità prodotta dalla coesione sociale, anche a costo di negare le differenze; il differenzialismo considera importante soltanto l'affermazione dei particolarismi, anche a prezzo della frammentazione sociale: ambedue le posizioni evitano la questione del rapporto fra l'«uno» e i «molti» (*ibidem*).

1.5 *La prospettiva interculturale*

Mentre assimilazione e ghettizzazione costituiscono le due facce dell'incomunicabilità culturale (Hannoun 1987), l'interculturalismo rappresenta in qualche modo una terza via, che porta all'accettazione attiva e positiva della diversità e del meticciato. Questa impostazione si realizza a partire da un equilibrio, mai stabile, fra universalità e particolarità: nell'incontro con un individuo di diversa nazionalità, lo si deve considerare come uno straniero o come una persona fra le cui caratteristiche vi è quella di essere di nazionalità straniera? «In altri termini è la singolarità o l'universalità che definisce il soggetto?» (Abdallah-Preteille 1999, p. 58). Non è corretto definire l'altro attribuendogli le caratteristiche di una categoria culturale astrattamente definita (straniero, bianco, musulmano): occorre invece riconoscere nell'altro un soggetto contemporaneamente singolare e universale.

Di fronte a una classe scolastica multi-etnica, l'insegnante ha prevalentemente bisogno di competenze pedagogiche o etnologiche? Deve appoggiarsi a un principio di universalità o di diversità educativa a seconda del paese, della cultura, del gruppo sociale di ciascun alunno? La conoscenza delle diverse culture può addirittura costituire un ostacolo alla comprensione degli allievi, in quanto nessuno di essi è mai «il rappresentante» del proprio gruppo.

Capitolo primo

Se uno degli imperativi dell'insegnante consiste nell'adeguare l'insegnamento al proprio pubblico, questo non vuol dire appoggiarsi a una categorizzazione collettiva e *a priori*. L'obiettivo risulta essere la gestione della diversità ed eterogeneità nella loro origine e non in rapporto a definizioni esterne attribuite d'autorità ... Tener conto della dimensione culturale non significa identificare e categorizzare. Gli allievi si definiscono innanzi tutto come individualità, ed è sbagliato ridurli a regolarità statistiche e ancor più ad appartenenze di gruppo (Abdallah-Preteceille 1999, p. 58).

L'interculturalismo è un'impostazione che si propone di creare una scuola capace di garantire la più ampia pluralità, attraverso il reciproco arricchimento prodotto dall'incontro fra culture diverse. In questo quadro risultano fondamentali il dialogo, la cooperazione, lo scambio e la solidarietà fra studenti delle minoranze etniche e della maggioranza. Tale dialogo dovrebbe aiutare tutti a capire la molteplicità delle situazioni, a essere più flessibili e creativi, consapevoli della complessità del mondo attuale, dei valori universali e delle conoscenze scientifiche valide, ma anche dell'incertezza e delle contraddizioni – a livello sia conoscitivo che comportamentale – che regnano nel mondo di oggi. Quindi la scuola interculturale non cerca di nascondere le conflittualità, ma le assume dialetticamente per una migliore comprensione della realtà sociale e una vita più attiva e consapevole. In questo modello non è accettabile separare i gruppi di diversa cultura e neppure frammentare e differenziare i *curricula*, che debbono contenere globalità e diversità per tutti gli studenti. È una proposta che deve valere per tutti, maggioranze e minoranze: se essa fosse destinata soltanto agli immigrati produrrebbe ancora segregazione, perciò la prospettiva pedagogica interculturale si rivolge, per sua natura, a tutti.

La scuola può manifestare la propria interculturalità a livello di tutte le proprie funzioni.

Come trasmettitrice di cultura, essa deve assicurare la sopravvivenza e l'arricchimento dell'insieme delle culture che accoglie (...) come istituzione di socializzazione (...) assicura l'adattamento dell'allievo al proprio ambiente e a quello di accoglienza, per l'acquisizione dei saperi e dei saper fare minimi che permettono la coesistenza (...) infine, co-

me aiuto all'espressione di sé (...) favorisce la liberazione dell'allievo considerato, contemporaneamente, nel proprio sé culturale di origine e inserito nel suo ambiente d'accoglienza, e questo nella prospettiva di una completa armonia personale costruita al di là dei conflitti vissuti (Hannoun 1987, p. 115).

La posizione interculturale è aperta al cambiamento e alla trasformazione, proprio per la sua accettazione dell'interazione fra le culture: in questo modo ogni cultura si mette in discussione e da questa impostazione deriva agli allievi una capacità critica altrimenti irrealizzabile. Se questa posizione ci sembra l'unica in grado di fondare un'educazione adeguata per una società multi-etnica, non mancano però le difficoltà per la costruzione di un curriculum comune, che del resto era tutt'altro che scontato anche nella società precedente. Infatti costruire un curriculum significa, necessariamente, fare delle scelte, cosa tanto più ardua nella nuova situazione. Anche un progetto pedagogico interculturale non può sottrarsi al compito di definire metodologie, manifeste e oggettive, di valutazione degli obiettivi e dei contenuti dei programmi: sono criteri razionali, funzionali alla società e universalisti, che possono effettivamente produrre un programma comune, di cui sono state fornite indicazioni precise e dettagliate (Lynch 1993). Questa proposta non accetta, evidentemente, di mettere sullo stesso piano tutti i valori (ad esempio il diritto all'integrità del corpo e le pratiche di mutilazione corporale, l'educazione alla pace e l'incitamento all'odio razziale) e quindi rifiuta il relativismo culturale forte. Del resto la necessità di fare delle scelte deriva proprio dalla volontà di rispettare le diverse culture, cosa che è possibile solo in base a criteri universali di valutazione: il rispetto delle culture è realizzabile soltanto nel quadro di una concezione «transculturale» (Zec 1981).

Il riconoscimento e il rispetto delle differenze culturali non possono fondarsi che su di un principio di universalità, capace di andare oltre la singola cultura: su questa base è possibile costruire un curriculum interculturale. «La scuola non può ignorare gli aspetti "contestuali" della cultura ... ma deve sempre anche sforzarsi di mettere l'accento su quanto vi è di più generale, di più costante, di più incontestabile, e perciò di meno "culturale" nel senso sociolo-

Capitolo primo

gico del termine, nelle manifestazioni della cultura umana» (Forquin 1989, p. 160).

Gli elementi della cultura vanno considerati, e scelti, in rapporto all'universalità, cioè a un'etica, e i diritti dell'uomo costituiscono la sola espressione etica al di fuori delle religioni: ecco che la laicità come valore (e non come ideologia) è il principio che permette l'espressione dei particolarismi in un quadro di convivenza capace di trascenderli. La laicità diventa strumento per ricercare la coesione sociale, che va costruita in modo permanente e non stabilita una volta per tutte (Abdallah-Pretceille 1999). La scuola può insegnare a padroneggiare le esperienze immediate con spirito scientifico: mentre la percezione delle differenze è spontanea, quella delle somiglianze risulta più difficile e necessita, quindi, di una capacità di astrazione che occorre sviluppare nell'ambito di questa istituzione.

La costruzione di un curriculum scolastico presuppone sempre il problema della sua giustificazione: occorre che ciò che si insegna valga la pena di essere insegnato. Questa giustificazione comporta due livelli: di opportunità e di fondamento. Al primo livello si pone la difficoltà che occorre sempre scegliere fra la pluralità dei saperi, per cui in un momento storico dato bisogna, ad esempio, definire per la scuola dell'obbligo un «sapere minimo garantito», in grado di permettere a ciascun individuo di conquistare un'effettiva «cittadinanza sociale». Al secondo livello si colloca la questione dei valori: quanto viene insegnato deve avere, agli occhi del docente, un valore formativo. La giustificazione diventa, in questo caso, di ordine fondamentale, etico, connessa quindi «a una concezione del valore (valore di verità, valore estetico, valore morale, raggiungimento dell'essere individuale e dell'essere umano generico nell'essere individuale)» (Forquin 1989, p. 163).

Capitolo secondo
Modelli di politiche per l'integrazione scolastica
degli immigrati

2.1. Alcune differenze europee

Relativamente ai tre modelli considerati nel capitolo precedente (assimilazione, ghettizzazione e interculturalismo), come si sono concretamente sviluppate le politiche di integrazione scolastica degli immigrati in Europa? Occorre sottolineare la profonda differenza fra l'Europa del Nord e quella del Sud: nella prima l'immigrazione è ormai alla terza generazione, mentre nella seconda si è ancora in una fase preliminare, con numeri relativamente contenuti. Inoltre, mentre in Francia e Germania una parte considerevole dell'immigrazione proveniva da Spagna, Portogallo, Italia e Grecia, in questi ultimi paesi, diventati a loro volta terra di immigrazione, gli arrivi sono soprattutto dal Maghreb, dall'Africa subsahariana e dall'Est europeo, dopo la caduta del muro di Berlino.

L'Europa del Sud ha potuto utilizzare la lunga esperienza di paesi come la Gran Bretagna, la Francia e la Germania e quindi l'ottica interculturale è spesso il punto di partenza, invece che il punto di arrivo di un lungo processo di tentativi e dibattiti. Se per un verso questo fatto è certamente positivo, per altro verso non mancano i rischi di una visione troppo culturalista del problema, la quale sottovaluta il fondamento economico-sociale di molte diseguaglianze e discriminazioni.

Nonostante i tentativi da parte dell'Unione europea di omogeneizzare le politiche (...) di integrazione (...) [esse] continuano a variare da un paese all'altro: si parla di un modello francese «assimilazion-

Capitolo secondo

sta», di un modello anglosassone del pluriculturalismo, di un modello tedesco di immigrazione temporanea (...) A tali modelli diversi corrispondono, per esempio, diverse legislazioni sulla cittadinanza, basata sullo *ius soli*, ossia sulla concessione (...) a chi nasce nel territorio nazionale come è il caso della Francia, o dello *ius sanguinis*, concessione della cittadinanza in base al sangue, cioè alla nazionalità dei genitori, indipendentemente dal luogo di nascita, come è il caso della Germania (Campani 1999, p. 45).

2.2. La scolarizzazione degli immigrati in Francia

In Francia la scolarizzazione dei figli degli immigrati, addirittura a partire dalla fine dell'Ottocento, si è realizzata in un sistema educativo fondato sulla laicità, che afferma l'imparzialità della scuola pubblica in materia di coscienza. Questo tipo di istituzione scolastica ha per scopo fondamentale di costruire la «cittadinanza repubblicana», cioè si ispira ai valori della Rivoluzione francese (libertà, eguaglianza, fraternità), per cui la sua laicità implica, ovviamente, il rispetto di tutte le credenze.

Il modello francese di integrazione attraverso la scuola è stato spesso interpretato come una forma di assimilazione autoritaria: «fare dei piccoli francesi». In realtà i difensori della laicità affermano che non si tratta di inculcare un modello, ma di far capire agli studenti, attraverso l'esplicitazione delle regole e dei contenuti culturali, ciò che «merita d'essere conosciuto», in quanto, almeno finora, ritenuto effettivamente universale.

Tra colui che crede di rispettare «la cultura dell'altro» e che non vede che così gli impone la propria concezione di ciò che è in generale una «cultura» e colui che vuole semplicemente condividere ciò che sa, il più etnocentrico è il primo dei due (...) È possibile non cadere nel disprezzo degli altri per ignoranza, a patto di assumere l'ottica universalista di un orizzonte più ampio che quello della sola «identità francese», il che esige una comunicazione, un confronto e dunque una familiarità ben più reale con i punti di vista che derivano da altre società, di quanto faccia il principio generalizzato e indifferenziato (e quindi tanto «pigro» quanto «indifferente» – e condiscendente) dell'«eguaglianza di tutte le culture» (Pierrot 2000).

In Francia la discussione fra «filosofi repubblicani» e «scienziati dell'educazione» va avanti da molto tempo: le due ottiche hanno però un ben diverso potere di seduzione, in quanto la visione repubblicana è razionalista e realista, mentre quella culturalista è romantica. Fortunatamente, in questo paese, non tutte le scienze dell'educazione sono affette da culturalismo, cioè da quell'impostazione che afferma che ogni individuo non può trovare la propria identità che nella «comunità».

Il famoso dibattito sullo *chador* costituisce un indicatore sia della particolare atmosfera politico-culturale francese, sia della trasformazione in atto nella stessa concezione di laicità. Tanto le ragazze che volevano portare il velo musulmano (ma per il resto erano perfettamente integrate nella cultura francese, con comportamenti e abbigliamenti occidentali), quanto l'autorità scolastica che glielo vietava e il Consiglio di Stato che ha rimosso il divieto, agivano in nome della libertà e della laicità. Durante il dibattito su questo caso è stata messa in discussione la funzione culturale della scuola: essa deve realizzare l'universalità o regolare la diversità? È possibile, e in che modo, attuare ambedue le finalità?

A metà degli anni settanta, allorquando la scuola francese sembra accorgersi dell'esistenza di allievi stranieri, viene sottolineato il problema linguistico: si provvede, per il francese, con classi di iniziazione e adattamento e, per le lingue e culture straniere, con strutture specifiche di diffusione. I rischi di emarginazione di questi primi interventi vengono riconosciuti dal Rapporto Berque, del 1985, nel quale viene affermato esplicitamente che la scuola ha lo scopo di rendere omogenea la società, proponendosi però anche di gestire la diversità: tali affermazioni, che implicano un cambiamento e una nuova attenzione ai problemi dell'interculturalità, hanno incontrato però grandi difficoltà di applicazione nella pratica didattica quotidiana da parte degli insegnanti. Non è un caso che progetti di azione educativa interculturale, realizzati per lo più nella scuola elementare, abbiano dato luogo a una visione folclorica delle culture degli immigrati, cui si è dato il nomignolo di «pedagogia *cous-cous*».

La questione interculturale, nel dibattito francese, è diventata meno importante a partire della fine degli anni ottanta, sostituita da quella sociale, la cui posta in gioco è data dalla lotta contro l'esclu-

sione, con lo sviluppo delle Zep (Zone di educazione prioritaria). Dato però che uno degli elementi essenziali per definire tali zone è costituito dal tasso di stranieri presenti, nonostante le Zep siano rivolte, teoricamente, all'insieme degli studenti sfavoriti, esse finiscono, in realtà, per rivolgersi spesso a un pubblico studentesco di origine straniera (Payet 2000).

Hannoun (1987) ha proposto delle linee di azione didattica per realizzare una scuola interculturale in Francia: la meta principale di una scuola di questo tipo consisterebbe nel tramandare agli allievi le culture che coesistono nel loro ambiente, per evitare il predominio di una cultura sulle altre. Bisogna quindi trasmettere, oltre agli elementi culturali comuni ai diversi gruppi, le tradizioni culturali regionali e quelle straniere (ad esempio maghrebine, africane e asiatiche). In questo modo lo studente viene reso capace di vivere sia nel suo ambiente di provenienza, sia in quello comune nel quale coabitano i diversi gruppi. Tale tipo di scuola, come fattore di socializzazione, ha quindi un obiettivo almeno biculturale, in quanto comprende le culture d'origine degli allievi e quella dell'ambiente comune (*ibidem*).

Nella scuola materna ed elementare si ipotizza un curriculum formato da due parti: la prima obbligatoria e la seconda opzionale. La prima, volta a fornire gli elementi indispensabili per la convivenza, dovrebbe comprendere innanzitutto la lingua del paese d'accoglienza, e tutte le conoscenze che sono utili a comprenderlo (tecnologia, costumi quotidiani, valori estetici e così via); dovrebbero inoltre rientrare in questo quadro la matematica e l'educazione fisica. La seconda permette la scelta (che però dev'essere fatta da tutti gli studenti) di una delle culture presenti nella classe scolastica: in questo modo tutti gli allievi dovrebbero impadronirsi dei contenuti di due culture, quella del luogo e una delle altre, costruendo effettivamente una condizione di interculturalità.

Nella scuola secondaria questa impostazione potrebbe essere proseguita con un approfondimento critico delle diverse culture nell'ottica della costruzione di una comune civiltà; anche in questo caso andrebbero distinti contenuti obbligatori (gli elementi volti a costruire una cultura comune di dimensione universale) e contenuti facoltativi, consistenti nell'approfondire le diverse culture. Si tratta, evidentemente, di una scuola laica, ma di una laicità non assimila-

zionista, favorevole alle diversità culturali, in una prospettiva di costruzione comune di una nuova civiltà: il principio dell'eguaglianza giuridica degli uomini non può negare le diversità fra di essi. Il significato profondo della scuola interculturale va ricercato nella sua capacità di mettere in rapporto fra di loro le diverse culture, distruggendo i muri dei ghetti (*ibidem*).

Per quanto riguarda la riuscita scolastica, ricerche recenti, relative ai percorsi scolastici dei ragazzi immigrati, portano a conclusioni non sempre scontate. Infatti, se è vero che questi studenti presentano più frequentemente insuccessi scolastici e sono più spesso orientati verso le filiere di minor prestigio, quando il paragone con gli autoctoni viene fatto con estrazione sociale analoga, la situazione si capovolge. Fra i ragazzi meno favoriti socialmente sono proprio gli stranieri a presentare percorsi scolastici maggiormente positivi, poiché hanno aspirazioni educative più forti, derivanti dal desiderio di integrazione delle famiglie (Vallet-Caille 2000). I bambini che hanno frequentato oltre due anni scolastici all'estero hanno poi maggiori probabilità di ripetere anni nella scuola elementare francese, ma, successivamente, il percorso scolastico migliora.

Le ricerche longitudinali realizzate dimostrano che la spiegazione della migliore riuscita (a parità di condizioni sociali e di livello culturale) va ricercata nell'investimento in istruzione come strumento di mobilità sociale, che viene realizzato dalle famiglie immigrate, con una forte propensione a intraprendere gli studi superiori, soprattutto da parte degli immigrati dal Maghreb. Viene opportunamente sottolineato che questi risultati delle indagini francesi non fanno che ripetere quelli di ricerche australiane e statunitensi, che già avevano evidenziato la forza delle motivazioni educative delle minoranze immigrate; dunque, in Francia, il sistema educativo non sembra creare svantaggi particolari agli allievi immigrati (*ibidem*). È interessante rilevare che il *collège* unico svolge un ruolo positivo, in quanto non vi è una suddivisione precoce in filiere gerarchizzate: le ricerche dimostrano che la richiesta di orientamento verso un certo tipo di scuola secondaria superiore ha buone probabilità di venire accolta, perciò giova agli stranieri di estrazione operaia possedere un livello di aspirazioni scolastiche più elevato rispetto agli autoctoni.

2.3. *La scolarizzazione degli immigrati in Gran Bretagna*

Nell'ultimo mezzo secolo in Gran Bretagna si sono succedute molteplici fasi di politiche educative: a una prima fase di tipo assimilazionista, sono seguite quelle della multiculturalità, dell'antirazzismo e dell'attuale tentativo di coniugare multiculturalità e antirazzismo.

Negli anni sessanta le autorità, dopo essersi rese conto che l'immigrazione costituiva un problema rispetto al quale era indispensabile intervenire, cercarono di risolvere la questione in un'ottica assimilazionista: la scuola, con interventi compensativi, cercava di aiutare gli studenti delle minoranze etniche ad abbandonare la propria cultura originaria per appropriarsi di quella inglese. Si trattava di un approccio basato sull'aggiunta di un curriculum supplementare, volto a migliorare l'autoimmagine dei bambini di origine straniera, che allora si riteneva avessero una riuscita scolastica inferiore agli autoctoni (Lynch 1993).

Vennero realizzate classi scolastiche provvisorie per corsi intensivi di lingua inglese «al fine di migliorare l'integrazione», il cui raggiungimento doveva attuarsi, secondo l'affermazione del 1966 del Segretario di Stato per l'educazione Roy Jenkins, non tramite «uno schiacciante processo di assimilazione, ma (...) [attraverso] uguali opportunità accompagnate da diversità culturale, in un'atmosfera di reciproca tolleranza» (Tarozzi 1998, p. 36).

Il termine *multi-cultural* venne usato per la prima volta dal Segretariato per l'educazione nel 1969 e nel decennio successivo

prevalse una versione della multiculturalità in seguito nota come «3S» (*saris*, *samosas* e *steel band*; cioè le vesti e la cucina indiana, e gli strumenti a percussione improvvisati caraibici). L'attività multiculturalità, cioè, si riduceva spesso a insegnare a confezionare abiti tradizionali, a preparare semplici ricette indiane o a imparare a tenere il ritmo con i *bongos* (Tarozzi 1998, p. 37).

La risposta di questa seconda fase, di tipo integrazionista, ha dato vita, dunque, a un «multiculturalismo folcloristico», tramite l'introduzione, nel curriculum generale, dello studio di usi e costumi delle minoranze, accentuando le differenze in senso esotico (Lynch 1993).

Di ben altro spessore è, invece, l'impostazione proposta dal Rapporto Swann, del 1985, che potrebbe essere riassunta nel motto «diversità nell'unità»: esso, superando l'ottica assimilazionista, si prefigge di sviluppare nella scuola attività multiculturali efficaci, rivolte a tutti gli studenti, evitando ghettizzazioni etniche; inoltre sollecita la realizzazione di pratiche didattiche volte a combattere gli stereotipi e il razzismo. Questo multiculturalismo cercava di introdurre contenuti e metodologie per costruire un curriculum (rivolto a tutti gli studenti) attento alle diversità culturali, ma ha dovuto fare i conti con la caduta dei laburisti e il passaggio a un governo conservatore durato circa tre lustri. Inoltre nel multiculturalismo scolastico britannico si contrapponevano due linee: la prima, minoritaria, di tipo separatista, che auspicava scuole basate su di un reclutamento monoculturale, la seconda, maggioritaria, che rivendicava uno scambio e un dialogo comune fra le culture. Per quanto riguarda la seconda impostazione, di particolare interesse pare la proposta di Lynch (1993) che pone al centro, come criterio di base fondante, i diritti dell'uomo e in particolare quelli dell'infanzia.

In Gran Bretagna, vi è, come è noto, una forte tradizione di decentramento, ma la parte più liberale dei multiculturalisti vede con preoccupazione la possibilità, presente in questo paese, che le comunità immigrate arrivino a gestire in modo autonomo scuole proprie con autonomia totale: si avrebbe in questo caso l'isolamento di ciascuna comunità etnica. Anche senza arrivare a questi estremi, vi è nella tradizione anglosassone il costume di una «contrattazione permanente» per il riconoscimento dei propri diritti, nel quadro dell'autonomia scolastica. Ancora una volta è particolarmente l'immigrazione musulmana, fenomeno abbastanza recente, a porre i principali problemi: in molti casi i genitori islamici hanno contrattato con i dirigenti scolastici cambiamenti anche ampi nell'organizzazione della scuola. Vi sono ormai delle «linee-guida per rispondere ai bisogni religiosi e culturali degli alunni musulmani», che permettono concessioni sempre più ampie alle richieste di queste vere e proprie *lobbies* (Damiano 1999). È comunque interessante il fatto che una parte minoritaria dei dirigenti scolastici, facendo riferimento al curriculum nazionale, si chieda se la scuola debba rispondere ai genitori oppure agli studenti. Mentre continuano

Capitolo secondo

le pratiche del *politically correct* nella contrattazione dei diritti delle minoranze, riusciranno i nostri dirigenti di Londra, Birmingham, Bradford e altre città a maggioranza di mussulmani a «resistere» alle pressioni delle moschee «in nome dei bambini» ovvero dei programmi nazionali? (*ibidem*, p. 26).

La questione delle «scuole separate» è stata affrontata, respingendo l'ipotesi, dal Rapporto Swann, che enunciava questo obiettivo essenziale:

Noi vorremmo considerare una società democratica pluralista come il tentativo di raggiungere, da una parte, un equilibrio tra il mantenimento e il sostegno attivo degli elementi fondamentali delle culture e degli stili di vita di tutti i gruppi etnici al loro interno e, dall'altra, il riconoscimento, da parte di tutti i gruppi di un insieme di valori condivisi distintivi della società [intesa] come un tutto. Questa è la nostra idea di un'effettiva società pluralista, socialmente coesa e contemporaneamente culturalmente diversificata (Campani 1999, p. 52).

Negli anni ottanta si è sviluppato, nella sinistra britannica, un forte dibattito tra i sostenitori dell'educazione multiculturale (prevalentemente bianchi su posizioni *liberal*) e gli alfieri di un'educazione antirazzista (prevalentemente neri su posizioni *radical*). Si tratta di una contrapposizione non soltanto politica, che ha il suo fondamento in una diversa impostazione epistemologica: relativistica nel primo caso, universalista nel secondo. Alla fine degli anni ottanta, i sostenitori di politiche antirazziste, superando le divisioni interne, hanno cercato di combattere insieme i pericoli di etnocentrismo presenti nel curriculum nazionale imposto dai governi conservatori (Troyna e Hatcher 1991). Concretamente, mentre i multiculturalisti accusavano gli antirazzisti di modelli pedagogici basati su di un vero e proprio catechismo ideologico, questi ultimi rimproveravano ai primi di dimenticare il fondamento politico-economico delle contrapposizioni razziali. Se è vero che l'ultimo decennio ha visto molteplici tentativi di sviluppare un approccio che sia insieme multiculturale e antirazzista, occorre sottolineare il fatto che, sul piano teorico, non è facile conciliare queste due ottiche. Non sono però mancate interessanti esperienze didattiche che hanno cercato di realizzare un'impostazione contemporaneamente multiculturale e antirazzista (Giromini 1999).

Per quanto riguarda la riuscita scolastica degli studenti di origine straniera, occorre evidenziare che, mentre negli anni sessanta e settanta le ricerche, in modo concorde, mostravano un maggior insuccesso, soprattutto per i bambini neri provenienti dalle Antille, negli anni ottanta la situazione sembra essersi modificata. Infatti i risultati degli studenti delle minoranze (compresi gli antillesi) sono notevolmente migliorati, sia per quanto riguarda gli anni di scolarizzazione che per il tipo di studi scelti (Tomlinson 1991). In uno studio longitudinale in 20 scuole secondarie multirazziali, è stato osservato che, fra i tredici e i sedici anni, gli studenti delle minoranze avevano ottenuto progressi maggiori, in inglese e matematica, dei loro compagni britannici, a parità di estrazione sociale (Smith-Tomlinson 1989).

Più recentemente, i risultati scolastici alla fine della secondaria superiore si rivelano buoni per circa il 42% dei bianchi, ma solo per il 20% dei neri e il 22% dei pakistani, mentre gli originari dell'India (col 45%) e soprattutto del resto dell'Asia (50%) superano la percentuale dei bianchi (Fulcker e Scott 1999). Non si tratta di differenze nelle capacità intellettive, ma soprattutto di un diverso atteggiamento verso l'istruzione come mezzo di mobilità sociale. Pertanto l'etnia sembra essere un criterio di «divisione variabile» della società, poiché alcuni gruppi di immigrati vengono integrati più rapidamente e hanno una mobilità sociale superiore ad altri (Brint 1999), per i vantaggi derivanti dalla cultura di provenienza. In particolare i gruppi in ascesa risultano forniti di una cultura urbana, derivante dal proprio luogo di provenienza, mentre hanno maggiori difficoltà i gruppi provenienti da culture agricole. Gli asiatici presentano modelli di comportamento che stimolano un successo scolastico più elevato: ad esempio i figli studiano intorno al tavolo di cucina e i più anziani aiutano i più piccoli; si tratta di modelli di apprendimento fortemente cooperativi che arrivano fino all'istruzione superiore, dove i giovani asiatici spesso costituiscono gruppi di studio a fini accademici con ottimi risultati (*ibidem*).

Numerose ricerche dimostrano che le attese verso la scuola da parte dei genitori delle minoranze etniche sono simili, e spesso superiori, a quelle dei genitori autoctoni, con un forte interessamento per la riuscita scolastica, soprattutto per quanto riguarda gli asiatici (Gupta 1977).

La debole autostima degli studenti immigrati, ad esempio nel caso di quelli di origine antillense, può produrre insuccesso scolastico e chiusura difensiva nella propria cultura d'origine: se questa situazione provoca ribellione verso gli insegnanti, si ha un rafforzamento dello stereotipo che vuole questi ragazzi insofferenti per l'autorità, con conseguenti sanzioni che possono arrivare all'espulsione (Wright 1987). Del resto, ricerche di tipo qualitativo sembrerebbero dimostrare pregiudizi razzisti negli insegnanti, ma la loro attendibilità andrebbe verificata con indagini più ampie e meno (volutamente) ideologizzate. L'appartenenza di genere sembra giocare in modo contraddittorio: lo stesso Wright afferma che le femmine avrebbero la stessa difficoltà dei maschi e la stessa reazione di rivolta, mentre altri ricercatori rilevano che, pur condannando gli atteggiamenti discriminatori di certi docenti, queste studentesse nere riescono a ottenere risultati positivi, perché investono nella scuola al fine di rendersi autonome dalla famiglia e dalla comunità d'origine. Fra le asiatiche sono le figlie delle minoranze indù e sik, di estrazione sociale superiore, ad andare meglio negli studi, mentre i maschi originari del Marocco, con genitori lavoratori manuali, risultano i più lontani dai valori della società inglese (Ghuman 1991).

Questi dati evidenziano che è sbagliato sopravvalutare le differenze etniche nella spiegazione dell'insuccesso scolastico, quando invece sembra chiaro che l'estrazione socioculturale risulta maggiormente esplicativa: in realtà classe sociale, etnia e genere si intersecano in modo complesso in rapporto alla riuscita scolastica.

2.4. *La situazione italiana*

2.4.1. *Una descrizione quantitativa della presenza degli alunni stranieri*

Nell'anno scolastico 2000-2001 gli studenti stranieri nella scuola italiana ammontavano a quasi 150.000 unità, con un aumento di sei volte nell'ultimo decennio: è una moltiplicazione impressionante, ma questi alunni rappresentano ancora soltanto l'1,84% della popolazione scolastica complessiva (Mpi 2001a). Va notato che le

province di Bologna, Brescia, Firenze, Mantova, Modena, Prato e Reggio Emilia hanno una presenza di alunni con cittadinanza non italiana superiore al 4% di tutti i frequentanti la scuola italiana (la punta massima è Prato con il 5,44%).

L'aumento si è accentuato fortemente a partire dall'anno scolastico 1997-1998, con una crescita di 13.000 unità (nei precedenti anni del decennio gli incrementi erano di 5000-7000 unità circa all'anno) e si è verificato un picco, nell'anno 1999-2000, di 34.000 alunni in più, dovuto agli effetti della legge che favorisce i ricongiungimenti familiari. L'altro fattore incrementale è dato dal numero di figli di immigrati nati nel nostro paese: nel 1999 essi superavano già le 21.000 unità (Lostia 2001), cioè quasi il 4% dei nati in Italia. La bassa natalità italiana e il probabile aumento degli iscritti stranieri nella secondaria superiore (mentre nella scuola materna, elementare e media gli alunni con cittadinanza non italiana superano il 2%, nella secondaria superiore sono appena lo 0,79%) dovrebbe portare, nel decennio in corso, a un incremento considerevole, anche se è prevista una stabilizzazione all'inizio del decennio successivo (*ibidem*).

Attualmente il 51% dei plessi elementari e il 58% delle scuole medie hanno, fra i propri iscritti, almeno un alunno di cittadinanza diversa da quella italiana (ma nella secondaria superiore sono in questa situazione soltanto il 43% delle scuole). Secondo un'indagine recente (Mpi 2001b) la distribuzione percentuale delle presenze di studenti stranieri nelle singole scuole è interessante: quasi un terzo segnala una presenza «marginale», cioè non superiore all'1%, poco meno fra l'1 e il 3%, mentre il 28% supera il 3% (il 13,5% va oltre il 5%): il secondo, ma soprattutto il terzo gruppo, evidenziano dunque un rapporto costante con la problematica dell'inserimento di alunni stranieri. Le scuole con oltre il 5% di alunni con cittadinanza non italiana sono quasi tutte nel Centro-nord, mentre al Sud e nelle Isole i quattro quinti delle scuole raggiungono al massimo l'1% di presenze di alunni stranieri.

La composizione per genere evidenzia una rappresentanza inferiore delle alunne nella scuola dell'obbligo, ma una prevalenza sui maschi nella secondaria superiore: purtroppo sono dati difficili da valutare, non possedendo statistiche relative all'effettiva presenza percentuale dei ragazzi stranieri dei due sessi nel nostro paese, ma è

chiaro che, terminato l'obbligo, le ragazze hanno la tendenza a proseguire gli studi più dei maschi, i quali sono probabilmente attratti dalla possibilità di sbocchi lavorativi immediati.

La tipologia delle scuole secondarie superiori frequentate differenzia notevolmente stranieri e autoctoni: mentre questi ultimi si iscrivono agli istituti professionali in appena il 20% dei casi, la percentuale raddoppia per quanti non hanno la cittadinanza italiana, viceversa il 37% degli italiani frequenta un liceo, contro appena il 20% degli stranieri; soprattutto i maschi, se proseguono dopo l'obbligo scolastico, lo fanno prevalentemente negli istituti professionali e tecnici.

Per quanto riguarda la riuscita scolastica, da due anni il Ministero chiede alle scuole elementari e medie i dati relativi all'esito degli scrutini e degli esami, distinguendo gli alunni stranieri. Anche nel 1999-2000 il rendimento medio di questi ultimi risulta inferiore a quello degli autoctoni, ma con una riduzione della differenza rispetto all'anno scolastico precedente: è ancora presto per poter affermare che l'integrazione dei ragazzi stranieri si realizza positivamente, ma certamente questo giudizio potrà essere formulato se il trend continuerà nei prossimi anni (Mpi 2001a). La differenza nella riuscita è di soli 3 punti percentuali alle elementari, ma di oltre 9 nella scuola media (dove peraltro il miglioramento per gli studenti stranieri è stato di oltre il 2% in un anno): occorrerebbe possedere dati relativamente all'anno di immigrazione di questi ragazzi, in quanto è evidente che le difficoltà linguistiche dei primi anni sono molto più gravi, se ci si inserisce nella scuola media piuttosto che in quella elementare. Sarebbero inoltre indispensabili dati relativi all'estrazione sociale degli stranieri, come anche degli italiani, in quanto, come abbiamo precedentemente ricordato, in Francia e altrove, gli immigrati di estrazione sociale bassa presentano una riuscita scolastica superiore a quella degli autoctoni con analogo *background*.

La distribuzione degli studenti stranieri non è per nulla omogenea sul territorio nazionale: quasi i due terzi sono concentrati nel Settentrione, un quarto nel Centro e meno di un decimo nel Meridione. Infatti le province con più studenti stranieri sono tutte nelle regioni settentrionali e centrali, e cioè nell'ordine: Milano, Roma, Brescia, Torino, Firenze, Vicenza, Bologna, Treviso. Il fatto che la

provincia di Brescia abbia superato Torino dimostra che si sta realizzando un tipo di società multietnica non concentrata soltanto nelle grandi città, ma anche diffusa nel territorio circostante alcune città medio-piccole: a Milano, Roma e Torino gli studenti stranieri risultano nel capoluogo nel 60-70% dei casi, mentre a Brescia, Treviso e Vicenza sono nella stessa situazione soltanto nel 15-25% dei casi. Nelle metropoli (Milano, Roma, Torino) e anche a Prato, vi sono dei quartieri con scuole che presentano percentuali molto alte di studenti stranieri: arrivano al 20-25% della scuola e in alcune classi possono essere addirittura in maggioranza (Lostia 2001).

Occorre sottolineare che cittadine come Vicenza o Treviso accolgono più alunni stranieri di Napoli o Palermo e che nella provincia di Cuneo ve ne sono più che a Bari (Mpi 2001a). È facile comprendere le ragioni strutturali di questa situazione: gli immigrati stabili (quelli che mandano a scuola i propri figli) non si stabiliscono solo nelle tre metropoli del Centro-nord, ma anche, sempre di più, nell'interland delle città medie – e anche piccole – con forte tessuto industriale: del resto è ovvio che gli immigrati cerchino di stabilirsi nelle zone più ricche del paese, quelle che hanno più bisogno di lavoratori, mentre le altre zone costituiscono, al più, luogo di primo ingresso in Italia o di attività meramente stagionali.

In alcune regioni, soprattutto del Nord, la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana è più elevata di quella degli stranieri soggiornanti, mentre in gran parte del Centro e in tutto il Sud e le Isole vi è la situazione inversa. Ad esempio in Lombardia gli immigrati costituiscono il 21% del totale nazionale, ma i loro figli iscritti nelle scuole sono il 25%, viceversa in Campania i dati sono rispettivamente il 5% e l'1% (Lostia 2001).

Gli allievi stranieri nella scuola italiana provengono, complessivamente, da 184 paesi: nelle classi di Milano vi sono 156 nazionalità differenti, 154 a Roma, 117 a Firenze e Torino, e appena 22 province scendono al di sotto di 40 origini distinte (Mpi 2001a). La frammentazione delle provenienze complica, evidentemente, l'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Nelle due metropoli con il più alto numero di alunni immigrati (Milano e Roma) vi è anche una frammentazione delle nazionalità molto elevata, tanto che la cittadinanza estera più rappresentata (rispettivamente Perù e Romania) costituisce appena un decimo degli studenti stranieri.

Capitolo secondo

Nell'anno scolastico 2000-2001 la nazionalità con le maggiori presenze nella scuola italiana era quella albanese (25.050), seguita da quella marocchina (23.052) e da quella ex-jugoslava (16.225); questi stati esteri erano, rispettivamente, i più rappresentati in 45, 36 e 4 delle province italiane: quasi la metà degli studenti stranieri proviene, quindi, dalle sponde del Mediterraneo. È interessante il fatto che lo stato estero di maggioranza relativa a Firenze, Prato e Napoli è la Cina, all'Aquila e Macerata la Macedonia, a Genova l'Ecuador, a Cremona l'India, a Palermo lo Sri Lanka, a Trapani la Tunisia.

Nell'ultimo lustro la presenza albanese si è sestuplicata, quella marocchina, cinese e peruviana triplicata, quella rumena settuplicata, mentre quella della ex Jugoslavia non è neppure raddoppiata. A parte queste sei nazionalità maggiormente rappresentate, sono in forte ascesa le Filippine, la Tunisia, l'India, l'Ecuador e il Ghana (con oltre 2000 presenze), il Pakistan, la Colombia, lo Sri Lanka, la Nigeria e il Bangladesh (con oltre 1000 presenze), la Costa d'Avorio, il Senegal, la Bulgaria, l'Algeria e Cuba (con oltre 500 presenze) (Mpi 2001a).

Per quanto riguarda la distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana nelle aree geografiche del paese, a seconda del continente di appartenenza, vediamo che l'Europa dell'Est prevale nel Nord-est (43%), nel Centro (48%) e nel Sud (65%), mentre l'Africa è maggioranza relativa fra gli studenti del Nord-ovest (32%) e delle Isole (40%); l'America (soprattutto centro-meridionale) è relativamente più presente nel Nord-ovest (17%) e nel Centro (12%), mentre l'Asia, abbastanza distribuita sul territorio nazionale, è poco rappresentata al Sud, dove costituisce appena il 7% degli allievi stranieri.

2.4.2. La problematica dell'interculturalità nel nostro paese

In Italia, come negli altri paesi di recente immigrazione del Sud dell'Europa, la problematica interculturale ha accompagnato, fin dall'inizio, la scolarizzazione dei figli degli «extracomunitari», diventando motivo per affrontare un tema (quello del rapporto fra culture) che prima era stato tralasciato, quando riguardava la questione delle minoranze etniche interne. Mentre in Gran Bretagna e Francia

l'inserimento a scuola dei figli di lavoratori immigrati è stato visto, almeno all'inizio, come una questione di dispersione scolastica, nel nostro paese (ma anche in Spagna) è stato subito evidenziato il problema dell'incontro fra culture fortemente diversificate.

La «culturalizzazione» dei problemi di scolarizzazione dei figli degli immigrati, anche se contribuisce a porre l'educazione al centro delle strategie per rispondere alle difficoltà scolastiche dei figli degli immigrati, risente senza dubbio delle sirene del razzismo differenzialista. E ne risente tanto più nell'Europa del Sud, dove la riflessione sulle relazioni interculturali, sul pluralismo culturale e sul razzismo è appena agli inizi (Campani 1999, pp. 71-72).

Occorre quindi impostare delle politiche educative nuove, in modo da realizzare un'«integrazione ragionevole», volta a superare, proprio grazie alla scuola, le possibili forme di discriminazione (Dutto 2000, pp. 233-272). La scuola nel nostro paese, fin dall'inizio dell'immigrazione, ha cercato di accogliere tutti i minori, indipendentemente dalla loro situazione giuridica: la legislazione, dal 1991, autorizza anche i figli di immigrati senza permesso di soggiorno a iscriversi alla scuola dell'obbligo, anche se solo dal 1995 è stata abolita la riserva che impediva il rilascio del titolo di studio.

Per quanto riguarda la classe scolastica nella quale inserire lo studente straniero, è prevalso il criterio di immetterlo al livello che avrebbe dovuto frequentare se fosse rimasto nel proprio paese, anche se non mancano le difficoltà di comparazione fra i diversi sistemi scolastici. Infatti quasi il 42% delle scuole dichiara di assegnare gli alunni stranieri nella classe corrispondente all'anno di scolarità, il 28% ricorre a colloqui e verifiche iniziali, mentre il 12% adotta il criterio dell'età anagrafica; solo il 5,8% immette empiricamente gli studenti nella classe precedente a quella di scolarità all'estero, con una risposta penalizzante rispetto all'integrazione nella nostra scuola. La modalità individualizzante della verifica iniziale è più frequente dove la presenza meno ampia di alunni stranieri lascia il tempo per percorrere questa via (Mpi 2001b).

In Italia non sono state realizzate «classi speciali» per alunni stranieri, a differenza di quanto era stato fatto un tempo nell'Europa del Nord; questa scelta è il portato di quella più generale, della metà

degli anni settanta, di abolire classi differenziali e scuole speciali per alunni in difficoltà o con handicap. Centri interculturali realizzati da enti locali e associazioni (come ad esempio il Cidiss a Torino) con l'apporto – in qualche caso – dei Provveditorati, sono presenti per lo più al Nord: si tratta di strutture di supporto essenziali per gli insegnanti che sarebbe utile avere ovunque. Infatti si può affermare che in Italia gli interventi per l'interculturalità si sono sviluppati secondo due modelli: il primo, nel Centro-nord, con un ruolo di promozione degli enti locali e la collaborazione delle associazioni di privato sociale: il secondo, nel Sud, tutto interno all'apparato scolastico (Lostia 2001).

Accogliendo l'importante Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 1985, relativa all'insegnamento dei diritti dell'uomo nelle scuole, la normativa italiana, complessivamente piuttosto avanzata, ha scelto la strada più difficile: quella dell'educazione interculturale come quadro formativo volto a ripensare l'insieme delle pratiche educative. Un interessante documento (allegato alla C. M. n. 73 del 2 marzo 1994) riassume gli apporti più attuali delle scienze dell'educazione alla problematica dell'integrazione degli studenti stranieri, in un'ottica, appunto, interculturale. Vi si afferma che

il comune consenso intorno ai valori riconosciuti della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo permette di superare un approccio puramente relativista, per assumerne uno che sappia essere la sintesi tra relativismo e visione universalista. Il riconoscimento delle differenze e del loro valore si colloca in un quadro di ricerca di somiglianze (...) [inoltre si invita] ad approfondire la riflessione anche sul versante psicologico: risalendo alle radici, il rapporto interculturale risulta uno sviluppo della relazione tra il sé e l'altro, esaltandone la funzione costruttiva e implicando la capacità di percepire e vivere la propria identità come potenziale alterità, ponendosi nell'ottica dell'interlocutore. Proprio in questa prospettiva andrebbero ripensate le modalità dell'insegnamento, in modo che si possano favorire forme di dialogo e interlocuzione tra gli alunni tali da promuovere la consapevolezza che i saperi e le relazioni (il cognitivo e il sociale) sono risultato di una costruzione collettiva e non apparati di regole e nozioni definiti e immutabili, indifferenti ai contributi dei diversi soggetti (Frigerio 1996, pp. 256-257).

Dunque il Ministero ha offerto alla scuola compendi efficaci delle esortazioni internazionali e della ricerca educativa, ma, nella sostanza, ha lasciato gli insegnanti nella condizione di doversi soprattutto arrangiare da sé, appoggiandosi agli Irrsae, agli enti locali, alle risorse della società civile. Mancanza di mezzi, di coordinamento, di valutazione dei risultati e dell'indispensabile diffusione delle sperimentazioni migliori costituiscono le carenze del potere centrale. «In una parola il rischio di una politica simbolica, precisa e avanzata nei contenuti intenzionali, incerta, occasionale e scoordinata nelle realizzazioni è tutt'altro che una remota eventualità» (Dutto 2000, p. 253).

L'attiva militanza di non pochi insegnanti ha comunque elaborato interessanti progetti (Todeschini, Caputo e Cipollari 1999, pp. 332-353), che costituiscono veri e propri tentativi di *curricula* di educazione interculturale, perfettamente inquadrati nell'ottica dell'autonomia scolastica e della Commissione dei saggi sui saperi fondamentali. Le indicazioni didattiche sono complesse e articolate: insegnamenti a moduli, attività interdisciplinari, elaborazione di mappe concettuali, articolazione differenziata della classe scolastica, orari flessibili, costruzione di reti fra le scuole. Il pericolo è che rimangano esperienze isolate, senza possibilità di diffondersi, se continua a mancare un piano strategico sostenuto dal centro: l'attivismo degli insegnanti impegnati può produrre cambiamento, ma le *élites* professionali non possono da sole trasformare tutta la scuola. Si tratta di un problema di difficile soluzione, proprio nel momento in cui si sviluppa la «cultura dell'autonomia». La realizzazione di una scuola interculturale generalizzata non può essere affidata solo alla buona volontà dei singoli, per cui il pur positivo sviluppo dell'autonomia scolastica rischia di rendere più difficile l'attuazione di questa prospettiva.

Relativamente ai rapporti fra culture, la scuola rimane comunque un specie di *enclave* protetta, più avanzata della società che la circonda, tanto che questa istituzione potrebbe trovarsi addirittura troppo avanti rispetto alla collettività nella quale è inserita, vanificando la sua funzione integrativa (Besozzi 1997, p. 31). Infatti nell'introduzione alla più ampia indagine sull'atteggiamento dei docenti di scuola elementare nei confronti dell'immigrazione si sottolinea un fatto interessante: i maestri si dimostrano molto pro-

pensi all'accoglienza dei bambini extracomunitari, ma non sono privi di pregiudizi rispetto alla questione generale dell'immigrazione. Il titolo del libro *Allievi in classe, stranieri in città* (Giovannini 1996, pp. 19-20) indica proprio questa diversità di orientamento da parte degli insegnanti, notevolmente aperti nel loro specifico professionale verso i bambini, abbastanza chiusi verso gli adulti immigrati nella vita fuori della scuola. Quest'ultima sembra dunque rimanere quasi un'isola felice, dove è possibile la convivenza e lo scambio fra culture, così difficile nell'esperienza esterna a tale istituzione.

2.4.3. *Alcune osservazioni riepilogative*

Dai precedenti elementi di analisi emergono alcune riflessioni, forse utili alla costruzione di un'«integrazione possibile»: questa espressione sembra conveniente a mantenere su di un piano di realtà una questione che rischia altrimenti di rimandare a un sogno volontaristico.

La scuola è sicuramente luogo preminente per l'integrazione socioculturale di tutti e quindi anche degli immigrati; inoltre essa si è dimostrata istituzione capace di ridurre le diseguaglianze di diversa origine, basti pensare alla ormai generalizzata miglior riuscita scolastica femminile.

Quali sono gli insegnamenti che le esperienze di Francia e Gran Bretagna possono fornirci? Sarebbe impossibile e sbagliato trasportare meccanicamente modelli altrui nel nostro sistema scolastico, ma la lunga tradizione di inserimento di ragazzi stranieri in quelle scuole può tornare utile. Infatti, nonostante le diversissime esperienze dei due paesi, non mancano proposte di *curricula* interculturali sostanzialmente convergenti (Hannoun 1987; Lynch 1993) che possono aiutarci.

L'azione della scuola per un'integrazione ragionevole e possibile degli studenti immigrati costituisce un impegno molto difficile, ma è anche uno spazio nel quale questa istituzione dimostra, ancora una volta, la propria insostituibilità. Del resto oggi una molteplicità di istanze, dai mezzi di comunicazione di massa al tempo libero, sembrano svolgere il compito della socializzazione secondaria, inducendo in alcuni la tentazione di pensare a un possibile supera-

mento dei sistemi educativi formalizzati. In realtà proprio per poter utilizzare appieno le potenzialità dei mutamenti in corso, occorre una solida formazione di base, che soltanto l'istituzione scolastica può fornire.

Nella scuola è urgente realizzare un'educazione alla cittadinanza efficace per tutti gli studenti, non solo per gli immigrati, perché in Italia c'è, come è largamente noto, diffusa scarsità di senso civico: solo così si potrà sperare che i giovani diano vita, in futuro, a una società più civile, perché più democratica e tollerante, in quanto maggiormente aperta e pluralista. Quale altra istituzione, se non la scuola, potrebbe provare a colmare le carenze italiane di etica pubblica e cercare di formare individui capaci di scelte consapevoli rispetto alle alternative morali del mondo attuale? La necessità di impostare un curriculum interculturale potrebbe portare a una vera educazione alla cittadinanza, oggi spesso lasciata, con risultati negativi, ai comportamenti inconsapevoli degli insegnanti. Infatti, se questi ultimi non sono equi e trasparenti nel valutare i propri allievi, se non si preoccupano di aiutarli a scegliere razionalmente fra posizioni opposte in un'ottica che vede la democrazia come il miglior sistema di regolazione pacifica dei conflitti, se non si adoperano per far loro interiorizzare che l'interesse individuale non deve andare a discapito del bene comune, provocano, magari senza volerlo, grave indifferenza civica negli studenti (Cavalli 1999).

Costituisce elemento fondamentale di un'educazione dei giovani alla «cittadinanza democratica» l'avviamento al rispetto delle regole, che può cominciare da quelle da stabilire insieme nell'organizzare la convivenza nella classe scolastica, proseguire nel «senso civico» applicato ai comportamenti della vita quotidiana e trovare la sua realizzazione più completa nell'osservanza delle leggi e nella fiducia nelle istituzioni. Inoltre gli studenti, fino dai primi anni, dovrebbero essere aiutati a capire che non si possono avere solo diritti, ma che a essi corrispondono sempre anche dei doveri: ecco un altro importante fattore di convivenza democratica nella società attuale.

La scuola ha il compito di insegnare agli studenti anche a «vivere insieme» (questo è il quarto dei pilastri su cui si fonda il «tesoro» dell'educazione, insieme a sapere, saper fare e saper essere, secondo l'Unesco) in un mondo occupato da valori differenti (Delors

1996). Per la realizzazione di questo obiettivo un'educazione interculturale deve preoccuparsi di trasmettere, oltre agli elementi culturali comuni ai diversi gruppi, le tradizioni regionali e quelle straniere (ad esempio maghrebine, africane e asiatiche): in questo modo l'allievo può essere reso idoneo a vivere sia nel suo ambiente di provenienza, sia in quello comune nel quale coabitano i diversi gruppi. L'interscambio fra culture, fatto di contrapposizioni e di complementarità, costituisce la sola possibilità di realizzare una coesistenza feconda fra i gruppi umani, che oggi sempre più spesso si trovano a coabitare.

L'interculturalismo si propone di evitare un fenomeno abbastanza diffuso: la situazione per cui il bambino, a scuola, è portato a rifiutare sia la cultura familiare che quella di accoglienza, rischiando gravi forme di asocialità. L'educazione interculturale svolge dunque funzioni molto importanti: *a)* agli studenti della cultura maggioritaria insegna la «diversità» e abbatte i muri, permettendo di prendere in considerazione alternative utili, inoltre aiuta tutti gli studenti a comprendere i problemi con i quali debbono confrontarsi; *b)* agli studenti delle minoranze culturali permette di beneficiare di un aumento di rispetto sociale, grazie all'apertura della maggioranza a idee non convenzionali e agli apporti delle altre culture. Per tutti gli studenti l'educazione interculturale si propone di realizzare una considerazione critica delle culture, della propria come delle altre, superando gli stereotipi e i pregiudizi: è chiaro che questa impostazione vuole evitare di sostituire all'eurocentrismo qualche altro tipo di etnocentrismo (Hannoun 1987).

Nell'educazione interculturale un elemento fondamentale è costituito dallo sviluppo, negli allievi, di una mentalità razionale, che scarta le superstizioni ed è capace di un calcolo razionale fini-mezzi: questo è possibile se ci si pone in un'ottica che rifiuta il relativismo forte e quindi ammette che la razionalità è patrimonio di tutti i gruppi umani. Si può accettare ad esempio l'affermazione secondo la quale alcuni criteri di razionalità sono universali, e quindi applicabili in ogni contesto, mentre altri dipendono da quest'ultimo (Zec 1981). Perciò tutti gli allievi debbono venire trattati come individui potenzialmente razionali e l'insegnante, in qualità di educatore per la razionalità, cercherà di selezionare un curriculum adeguato a questo fine. Non è difficile trovare elementi comuni alle diverse culture:

la musica provvede un buon esempio, in quanto in tutti i tipi di musica vi sono gli stessi elementi fondamentali di ritmo, tono e pause. Vi è molto in comune fra le culture umane, in particolare nella loro capacità di costruire strutture internamente coerenti e di apprezzarne l'armonia.

La risposta di «integrazione possibile» che l'istituzione scolastica può fornire, per rispondere in modo razionale alle differenze etnoculturali prodotte dai processi integratori, è dunque costituita dal suo sforzo di costruire un'unità pluralista.

Capitolo terzo

Studenti immigrati nella scuola a Torino, Genova e in altre città italiane: risultati di una ricerca

3.1. *Premessa*

L'indagine *Appartenenza etnica, processi di socializzazione e modelli formativi*, finanziata dal Murst e dalla Fondazione Agnelli, ha coinvolto diverse università italiane e ha interessato nove città capoluogo di provincia. Lo scopo principale della ricerca consisteva nell'esplorare l'insieme di rapporti che gli studenti stranieri delle terze medie (confrontati con un gruppo uguale di studenti italiani) hanno con la scuola, e le loro percezioni intorno ai valori, alle difficoltà incontrate e ai risultati ottenuti. Attraverso questionari strutturati, con domande prevalentemente chiuse, sono stati rilevati: il percorso migratorio, la composizione delle famiglie, le lingue conosciute, la situazione abitativa, l'attività e il livello di istruzione dei genitori, il significato attribuito all'istruzione, la riuscita scolastica, le relazioni con i compagni stranieri e italiani e con gli insegnanti, l'universo valoriale e le aspettative e i progetti per il futuro.

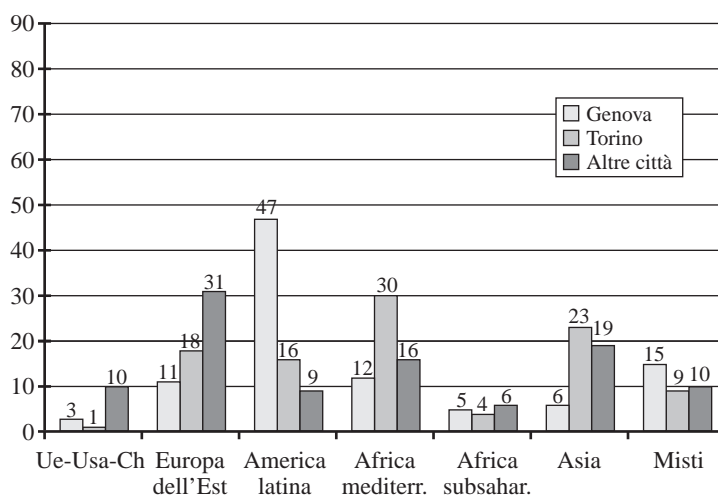
Il questionario è stato somministrato a 954 studenti, stranieri e italiani, che durante l'anno scolastico 1998-1999 frequentavano la terza media. In ciascuna delle nove città (Arezzo, Bari, Bologna, Brescia, Genova, Modena, Padova, Ravenna e Torino) si è cercato di coinvolgere tutti gli alunni di cittadinanza non italiana iscritti alla terza media delle scuole statali, effettivamente frequentanti: purtroppo a Bologna e Padova alcune scuole hanno rifiutato di collaborare. Il gruppo degli studenti italiani è stato selezionato casualmente, nelle stesse classi nelle quali si trovavano i compagni stranieri, in modo da risultare di pari numero e del medesimo sesso.

3.2. Il percorso migratorio

L'insieme degli intervistati è stato suddiviso in tre sottogruppi, costituiti dagli studenti di Genova, di Torino e da quelli, esaminati congiuntamente, delle altre città italiane (Arezzo, Bari, Bologna, Brescia, Modena, Padova e Ravenna), allo scopo di confrontare fra loro i ragazzi stranieri delle terze medie di due città grandi ma diverse fra loro e quelli di alcuni altri capoluoghi.

Il primo dato che emerge è la considerevole differenza nel tipo di immigrazione:

Figura 1. *Origine dei genitori degli studenti stranieri (%)*



Mentre a Genova quasi la metà dei genitori è originaria dell'America latina, a Torino i provenienti da quest'area costituiscono appena il 16% e nelle altre città del campione non raggiungono il 10%. Gli originari dell'Africa mediterranea e dell'Asia (soprattutto cinesi) sono, come si vede dal grafico, presenti in percentuale rilevante in particolare a Torino e nel resto d'Italia, dove risultano numerosi anche gli immigrati dall'Est europeo.

Studenti immigrati nella scuola a Torino, Genova e in altre città italiane

Con l'esclusione di Genova, dove quasi un quinto dei ragazzi stranieri è nato in Italia, gli studenti immigrati sono, nella stragrande maggioranza dei casi, originari di paesi esteri; si nota inoltre che, per quanto le città di nascita siano innumerevoli, nel capoluogo piemontese si ha una forte affluenza di studenti provenienti dallo Zhejiang e da Casablanca, mentre in quello ligure si osserva una concentrazione di intervistati provenienti da Guayaquil, nell'Ecuador: questa nazione costituisce, per Genova, un'importante fonte di immigrazione (proviene da qui, infatti, un quarto dei ragazzi stranieri); per quanto riguarda gli studenti del terzo sottogruppo, le città che fanno registrare un maggior numero di immigrati sono Durazzo, Valona e, per il Maghreb, ancora Casablanca. Occorre ancora segnalare che quasi il 15% degli studenti stranieri è genovese di nascita, contro appena il 6% circa di ragazzi nati a Torino e meno del 3%, in media, di originari delle altre città considerate.

Sono gli studenti stranieri di Torino che, mediamente, si trovano in Italia da meno tempo; solo il 47% di essi (contro il 56% di Genova e il 59% delle altre città) risiede, infatti, nel nostro paese da più di tre anni.

Fra gli intervistati la mobilità geografica risulta piuttosto scarsa e con differenziazioni minime fra i tre sottogruppi: circa i nove decimi degli immigrati nei capoluoghi ligure e piemontese non hanno mai cambiato città di residenza, mentre negli altri capoluoghi la percentuale scende al 77%.

Uno dei problemi che molto spesso affliggono gli immigrati è costituito dalla difficoltà di trovare un alloggio adeguato: si è quindi indagato se i ragazzi stranieri, residenti in città da più di tre anni, abbiano dovuto subire molti spostamenti. I più stabili, da questo punto di vista, si sono rivelati gli intervistati del terzo sottogruppo, mentre sono gli stranieri di Genova, in oltre la metà dei casi, ad aver cambiato abitazione almeno una volta. In questo capoluogo, che pure presenta un'alta mobilità abitativa anche per gli italiani, la differenza fra i due campioni è evidente, poiché gli immigrati hanno cambiato casa in percentuale più che doppia degli autoctoni.

La scarsa mobilità si estende anche all'istituto frequentato: solo il 9% degli stranieri di Torino e il 10% di quelli delle altre città ha cambiato scuola media almeno una volta; la percentuale aumenta,

di nuovo, nel capoluogo ligure, ma il cambiamento (se ne ha conferma dalla specifica domanda) è dovuto principalmente a problemi di distanza dall'abitazione.

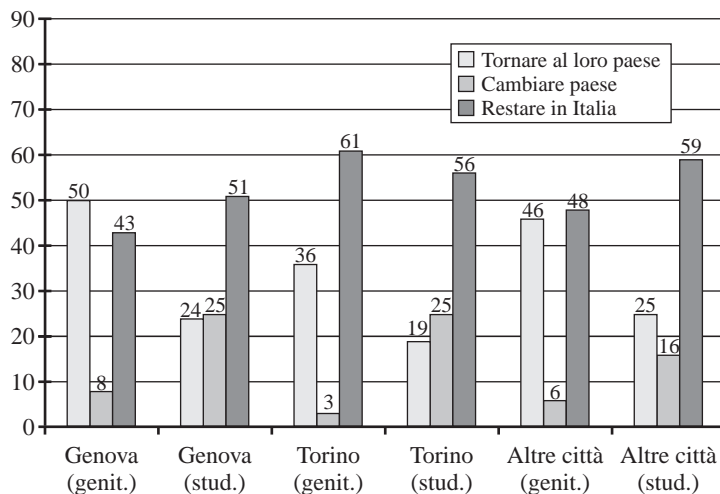
Gli intervistati si sono mostrati alquanto incerti sia sui programmi futuri dei loro genitori che sui propri desideri: due quinti degli stranieri a Torino e circa un terzo degli immigrati a Genova e nelle altre città ignorano quali siano i progetti dei parenti e loro stessi non hanno ancora chiare prospettive personali sul futuro. Fra quanti si sono sentiti in grado di rispondere, tuttavia, si nota come siano soprattutto i genitori degli immigrati nel capoluogo ligure a progettare, addirittura nella metà dei casi, il ritorno in patria, mentre neppure un quarto dei ragazzi desidera fare altrettanto. Gli studenti immigrati a Torino, e in misura ancora maggiore i loro genitori, desiderano, invece, rimanere in Italia (fig. 2). La differenziazione è significativa e legata, soprattutto, al tipo di provenienza: sono gli immigrati dall'America latina che si propongono di ritornare in patria, anche quando hanno ricostruito in Italia un completo nucleo familiare. Bisogna sottolineare questo dato in quanto la composizione del tipo di famiglia in cui gli studenti stranieri vivono si differenzia notevolmente nei tre sottogruppi: sotto la Lanterna il 61% degli intervistati abita con entrambi i genitori e il 31% con la madre soltanto; sotto la Mole, invece, il 73% degli studenti stranieri vive con padre e madre e meno dell'11% solo con la madre; nelle altre città considerate il 76% vive con entrambi i genitori e il 15% circa con la madre soltanto.

Questa disparità è probabilmente dovuta al diverso tipo di immigrazione: va ricordato che, fra gli studenti stranieri delle scuole torinesi, vi è un'alta percentuale di originari della Cina e che questi ultimi, come anche gli studenti immigrati dall'Est europeo, risultano fortemente sovrarappresentati fra quanti vivono con entrambi i genitori; le madri sole, invece, generalmente originarie dell'America latina, sono molto più presenti nel capoluogo ligure.

I nuclei familiari degli studenti immigrati sono generalmente numerosi, anche tenendo conto dei soli componenti venuti in Italia: meno a Genova dove, pure, la metà degli intervistati ha due o più fratelli, un po' di più negli altri capoluoghi, maggiormente a Torino dove si trovano in questa situazione oltre i tre quinti dei ragazzi. Le famiglie italiane sono, invece, meno numerose, soprattutto quelle

Studenti immigrati nella scuola a Torino, Genova e in altre città italiane

Figura 2. *Prospettive future per genitori e studenti immigrati*



della città ligure. Anche le reti parentali degli studenti stranieri intervistati sono vaste: fra gli immigrati sotto la Lanterna oltre i due terzi hanno parenti che vivono nella medesima città e altrettanto si verifica sotto la Mole, mentre solo negli altri capoluoghi la percentuale scende al di sotto del 60%.

3.3. *L'estrazione socioculturale degli intervistati*

Nei tre sottogruppi considerati l'estrazione sociale presenta notevoli differenze: se si considera l'attività lavorativa dei padri degli studenti stranieri si nota che quanti non hanno un lavoro, a Torino, sono due volte e mezza che a Genova e più del doppio degli immigrati nelle altre città. Il capoluogo piemontese è quello che vede il minor numero di genitori con professioni di prestigio: nel capoluogo ligure e nelle altre città, i padri dei ragazzi immigrati con attività di livello elevato (per quanto numericamente limitati) sono in percentuale doppia che a Torino.

Vi sono analoghe diversità anche per la situazione delle madri che, soprattutto sotto la Mole, ma anche negli altri capoluoghi, sono casalinghe in percentuali molto più alte che a Genova: fra le non lavoratrici sono numerose le immigrate di origine maghrebina. Risulta di particolare interesse, nella città della Lanterna l'alta percentuale di madri collaboratrici domestiche, prevalentemente di nazionalità ecuadoregna, attività per altro molto frequente anche fra le madri latinoamericane sotto la Mole e nelle altre città. In questo terzo gruppo, tuttavia, si dedicano a questo tipo di lavoro anche donne provenienti dall'Est europeo e dall'Asia (Filippine), ma nessuna immigrata dall'Africa mediterranea.

L'estrazione sociale degli studenti italiani dei tre sottocampioni considerati differisce da quella degli stranieri, ma ricalca, almeno parzialmente, le diversità già riscontrate: a Torino, anche fra i locali, vi è una percentuale molto bassa di professioni particolarmente qualificate, mentre sono molto numerosi i padri operai.

Per quanto riguarda le madri italiane si notano differenze, rispetto alle immigrate, soprattutto in relazione alla quantità di casalinghe, complessivamente inferiore fra le prime ma, come già notato per le straniere, notevolmente più alta nel capoluogo torinese in confronto a Genova o alle altre città. Fra le genitrici si rilevano a Torino un alto numero di operaie e una percentuale di collaboratrici domestiche molto più alta fra le madri genovesi che fra quelle degli altri due gruppi.

Le diversità di estrazione culturale dei tre gruppi di ragazzi immigrati sono profonde: per entrambi i genitori, a Genova, il grado d'istruzione è nettamente superiore che a Torino e negli altri capoluoghi (che si rivelano abbastanza simili fra loro) soprattutto a livello universitario; inoltre i genitori non scolarizzati (particolarmente le madri) sono molto più numerosi fra gli studenti stranieri sotto la Mole. Si è visto come, soprattutto nel capoluogo ligure, vi è un'alta percentuale di collaboratrici familiari, anche se con questo termine non si vuole indicare esclusivamente il lavoro domestico, ma anche quello di assistenza e cura: ebbene, il grado di istruzione di queste madri è, prevalentemente, a livello di scuola secondaria superiore o universitaria (e tale situazione si verifica anche a Torino). Questa incongruenza fra livello culturale e attività lavorativa è presente, anche se in misura minore, fra i padri: fra questi ultimi i collaboratori

domestici sono pochi, ma tutti con istruzione medio-alta. Anche fra gli operai o assimilati, d'altronde, si trovano percentuali abbastanza elevate di immigrati in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore.

La mancata congruenza fra titolo di studio e tipo di attività svolta, invece, è del tutto assente fra i genitori degli intervistati italiani in tutti e tre i sottocampioni.

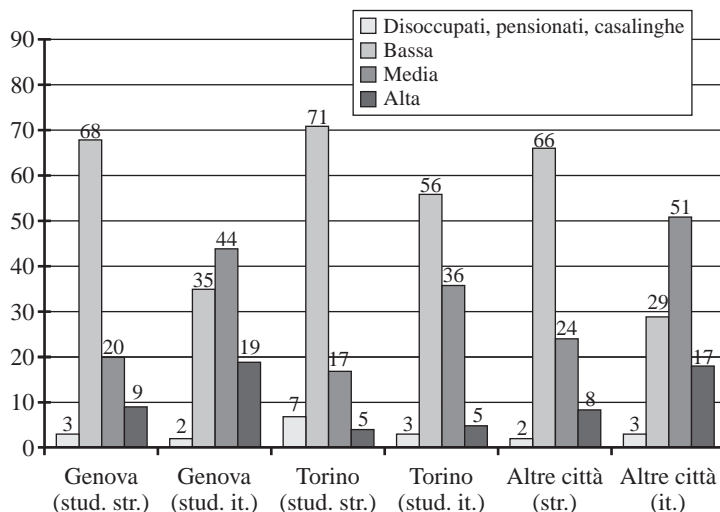
Poiché, almeno per le risposte ottenute, si nota una notevole diversità fra l'attività lavorativa dei genitori in patria e quella attuale, si è voluto operare un confronto dal quale è emerso che il livello professionale nel paese di origine era più alto dell'attuale (anche fra le madri sembra aumentato il numero di quante attualmente non lavorano) e, soprattutto, che in patria non si riscontrava l'attuale incongruenza fra titolo di studio e tipo di lavoro. Probabilmente, in particolare per quanto riguarda gli immigrati dall'Est europeo (ma anche per gli altri stranieri in genere), è economicamente più redditizio un lavoro meno qualificato in Italia che uno più prestigioso nel proprio paese.

C'è da chiedersi, comunque, se i ragazzi stranieri intervistati non abbiano un poco sopravvalutato il livello scolastico di padri e madri, anche per la difficoltà di «tradurre» percorsi scolastici spesso molto diversi dai nostri. Infatti se nella città della Lanterna non vi sono differenze significative fra il livello di istruzione dei genitori stranieri e di quelli italiani, se non per quanto riguarda quello universitario (che vede i locali in netta inferiorità), sotto la Mole la situazione è molto diversificata. Qui neppure un terzo dei padri italiani ha frequentato una scuola superiore e solo il 6% l'università, mentre per i padri degli studenti stranieri la percentuale si attesta rispettivamente sul 38% e sul 17%. Analogamente, le madri immigrate sono in possesso di un diploma superiore o di una laurea in percentuale significativamente più alta delle italiane.

L'estrazione culturale¹ degli studenti stranieri conferma quanto sin qui rilevato: Torino è la città in cui il livello culturale dei genito-

¹ Si è preferito usare, separatamente, l'estrazione culturale e l'estrazione sociale, piuttosto che un indice complessivo di estrazione socioculturale. I due nuovi indicatori rappresentano rispettivamente il genitore con il più alto titolo di studio e quello con la professione più elevata.

Figura 3. Estrazione sociale degli intervistati stranieri e italiani



ri degli intervistati, sia stranieri che italiani è, in assoluto, il più basso: va sottolineato che questo è anche l'unico capoluogo in cui la percentuale di stranieri che ha frequentato la scuola superiore o l'università è più alta di quella dei locali.

3.4. Atteggiamenti verso la scuola

3.4.1. Importanza della scuola dell'obbligo

Una delle finalità della ricerca consisteva nell'analisi dell'atteggiamento degli studenti immigrati nei confronti della scuola, iniziando dalla loro opinione rispetto all'obbligatorietà della stessa. Si sono notate, così, alcune analogie fra i tre sottogruppi considerati: a Genova più dei quattro quinti degli studenti, sia italiani che stranieri, si dichiarano convinti della necessità di costringere i ragazzi a studiare; nel capoluogo piemontese la percentuale per gli italiani è molto simile, ma, fra gli immigrati, la percentuale dei favorevoli alla

scuola dell'obbligo supera addirittura il 90%; negli altri capoluoghi, infine, solo il 14% degli stranieri e il 13% dei locali si dichiara contrario a questa imposizione. Ma se la quasi totalità degli intervistati è convinta della necessità di un periodo di studi obbligatorio per tutti, i pareri sulla durata di questo periodo divergono. A Torino e nel terzo sottogruppo oltre un quarto degli stranieri (il doppio degli intervistati di Genova) considera adeguata un'obbligatorietà che non superi i 14 anni. Tuttavia, nel capoluogo piemontese un'alta percentuale di immigrati apprezzerrebbe un prolungamento dell'obbligo di due o tre anni e nel capoluogo ligure quasi la metà degli intervistati vorrebbe che l'obbligo scolastico fosse protratto fino ai 18 anni.

Mediamente, gli studenti stranieri di Genova sono favorevoli a un prolungamento dell'obbligo scolastico di circa tre anni, quelli di Torino e delle altre città di due; fra gli italiani l'indicazione è di un'estensione dell'obbligo di un anno soltanto per i torinesi, di due per tutti gli altri.

Le motivazioni della necessità dell'obbligo scolastico risultano significativamente diverse. Gli studenti stranieri del capoluogo piemontese, ad esempio, ritengono l'obbligo scolastico strumentale al lavoro, più di quanto facciano gli italiani, che lo giudicano importante soprattutto per acquisire competenze di base; gli immigrati considerano l'obbligo scolastico indispensabile soprattutto per l'aspetto espressivo-formativo, aspetto del resto considerato importante anche dagli autoctoni. L'aspetto generico-strumentale riveste maggior importanza per gli stranieri ed è interessante notare che alcuni studenti italiani pensano che l'obbligo scolastico possa aiutare nella prevenzione della devianza, mentre i compagni immigrati quasi non sono sfiorati da questo tipo di considerazione. Pochissimi studenti stranieri considerano l'obbligo scolastico un diritto (e quei pochi sono di genere femminile e di origine latinoamericana o asiatica), mentre la percentuale è un poco più alta fra gli italiani: si tratta soprattutto di ragazze, ma anche i loro compagni non sono completamente estranei a tale visione. Significativa è la relazione fra lo status socioculturale degli intervistati e queste valutazioni: quasi i tre quarti di quanti scelgono la strumentalità al lavoro è di estrazione bassa, mentre oltre la metà degli estimatori della formazione e delle competenze di base che la scuola può dare sono di estrazione medio-alta o alta.

Nel capoluogo ligure, ancora una volta, la situazione appare sensibilmente diversa: la «strumentalità al lavoro» dell'obbligo scolastico è presa in considerazione da quasi un quinto di entrambi i gruppi intervistati, con addirittura una leggera prevalenza degli studenti italiani; fra gli stranieri le ragazze superano i compagni nella scelta di questa giustificazione. La necessità di raggiungere le competenze di base, qui, non è particolarmente considerata né dagli stranieri né dagli italiani (che comunque vi fanno riferimento ancor meno dei compagni). L'aspetto espressivo-formativo risulta scarsamente considerato dagli immigrati, mentre è maggiormente valutato dagli italiani. Particolarmente importante, per gli studenti stranieri, a differenza dei compagni autoctoni, è il riferimento all'età: essi vedono, probabilmente, la scuola dell'obbligo come necessaria per raggiungere (facendo qualcosa di utile) il momento in cui, in Italia, è possibile, legalmente, cercare un «vero» lavoro. Per circa un quarto degli intervistati italiani di Genova (cioè la moda statistica) la funzione principale dell'obbligatorietà scolastica è definibile come «generico-strumentale», funzione che gli stranieri tengono, al contrario, in scarsa considerazione. Un'ultima annotazione relativa all'obbligo scolastico considerato come «un diritto»: anche qui, pur se in percentuale minore che a Torino, sono gli italiani a rivelarsi più sensibili (senza alcuna distinzione di genere), mentre fra gli stranieri questa impostazione viene presa in considerazione unicamente dalle ragazze (anche a Genova di origine asiatica o latinoamericana). Nei capoluoghi del terzo gruppo e in quello piemontese sia gli immigrati che gli autoctoni giudicano l'obbligo importante soprattutto per la sua valenza espressiva e formativa. Gli stranieri ritengono, inoltre, particolarmente importante la possibilità di acquisire competenze di base, mentre tendono a ignorare sia la capacità di prevenire la devianza, sia il fatto che poter studiare costituisca un vero e proprio «diritto» degli adolescenti: quest'ultima caratteristica, riveste, al contrario, grande importanza per i loro compagni italiani (soprattutto per le ragazze) ed è seconda, quanto a rilevanza, solo alle potenzialità espressivo-formative.

3.4.2. *Le motivazioni della frequenza della scuola dell'obbligo*

Ma quali sono i motivi che spingono gli intervistati a frequentare la scuola dell'obbligo? Nelle tre situazioni considerate, fra gli

immigrati, l'iscrizione alla terza media è dovuta, principalmente, all'intenzione di andare avanti negli studi. Sussistono, però, differenziazioni significative soprattutto fra Genova (con il numero più alto di ragazzi che intendono continuare a studiare) e Torino, dove si registra la percentuale più bassa di intenzionati a proseguire: gli studenti delle altre città si pongono, come al solito, in posizione centrale rispetto ai capoluoghi maggiori.

Gli studenti stranieri che confessano di andare a scuola solo perché questo costituisce un obbligo sono più numerosi a Genova che a Torino e negli altri capoluoghi, ma, in tutti i casi, la loro percentuale è assai meno rilevante di quella dei compagni italiani.

Le studentesse immigrate dei tre sottocampioni (ma particolarmente quelle del terzo gruppo) sentono meno dei compagni la frequenza scolastica come un dovere imposto, al contrario delle italiane che, a questo proposito, sono perfettamente allineate ai compagni. Nel capoluogo ligure le principali motivazioni delle ragazze straniere sono: continuare la carriera scolastica, l'amore per lo studio e il desiderio di imparare cose nuove. Queste ultime due motivazioni, inoltre, sono scelte dalle immigrate in percentuale nettamente superiore ai compagni di genere maschile. Anche a Torino, come nelle altre città considerate, queste tre spiegazioni sono le maggiormente diffuse fra le studentesse, e in modo molto più accentuato che fra i maschi. Fra gli italiani, a Genova, un terzo dei ragazzi frequenta la terza media per poi poter trovare un lavoro. Qui sono i maschi che in percentuale maggiore delle compagne (24% contro il 18%) desiderano continuare gli studi, mentre le studentesse prevalgono fra quanti frequentano per imparare cose nuove. A Torino la percentuale di ragazzi che pensa di trovarsi subito un lavoro è di poco inferiore a quella del capoluogo genovese, mentre diminuisce fortemente negli altri capoluoghi. Le ragazze di questi due gruppi sono, invece, sovrarappresentate, sia per quanto riguarda la continuazione negli studi, sia nel desiderio di imparare cose nuove.

I moventi relativi alla frequenza della scuola media si differenziano, oltre che rispetto al genere, anche in base all'origine etnica. Fra gli stranieri di Genova, i ragazzi che provengono dall'America latina studiano soprattutto per andare alle superiori e imparare cose nuove, quanti provengono dall'Africa mediterranea sono ampiamente sovrarappresentati tra chi frequenta per imparare l'italiano e

per trovare un lavoro; gli asiatici vogliono, in particolare, apprendere la lingua del posto. Infine quanti provengono dall'Est europeo si dividono fra la necessità di imparare l'italiano e il desiderio di continuare a studiare. La percentuale di maschi che frequentano solo perché è obbligatorio supera la media per tutte le etnie, esclusa la maghrebina. Le ragazze, in particolare quelle provenienti dall'Est europeo, dall'Africa mediterranea e dall'Asia, studiano, soprattutto, per poter frequentare le superiori (e le asiatiche anche per imparare l'italiano); le latinoamericane dichiarano, invece, di farlo perché amano studiare e conoscere cose nuove.

Nel capoluogo piemontese solo i ragazzi latinoamericani e maghrebini vivono la scuola come un obbligo; qui fra le motivazioni maggiormente ricorrenti vi è la necessità di imparare l'italiano, soprattutto per gli asiatici, ma un po' per tutte le etnie, con la sola eccezione degli immigrati dall'Est europeo. Questi ultimi sono, invece, percentualmente sovrarappresentati fra quanti frequentano solamente per poter trovare un lavoro e fra chi vuole continuare gli studi. Fra le ragazze maghrebine e asiatiche prevale il desiderio di imparare l'italiano, mentre sono soprattutto le straniere dell'Est, dell'Africa subsahariana e le latinoamericane a voler continuare gli studi. Fra le asiatiche, al contrario, prevalgono quante studiano soltanto in vista di un futuro lavoro o perché costrette dai genitori.

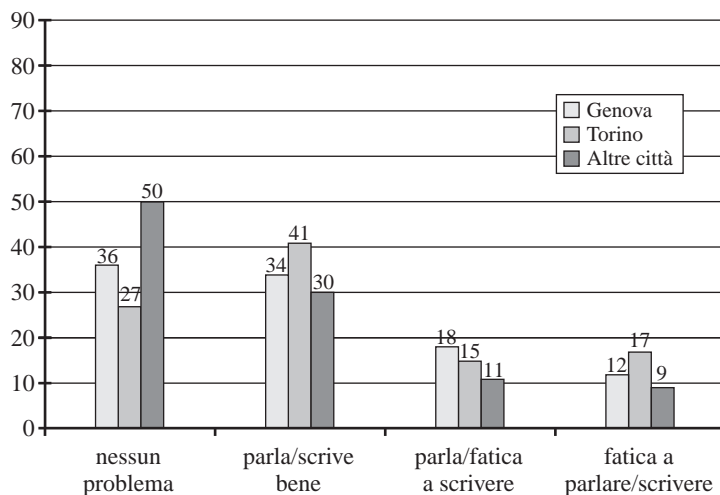
Nel terzo sottocampione sono ancora una volta i ragazzi, più che le loro compagne, a considerare la scuola media semplicemente un obbligo. In questo gruppo i maschi africani indicano, come motivazione preminente, la volontà di imparare la lingua italiana, mentre le ragazze maghrebine frequentano la scuola media perché amano studiare e imparare cose nuove. I ragazzi immigrati provenienti dall'Est (che in questo gruppo risultano particolarmente numerosi) sono motivati soprattutto dalla decisione di continuare gli studi oppure dalla volontà di trovare subito un lavoro; fra le ragazze, invece, prevalgono quante intendono iscriversi alle superiori. Gli asiatici, maschi e femmine, desiderano, in particolare, imparare la lingua locale.

3.4.3. *La conoscenza della lingua italiana*

Abbiamo visto che, nel capoluogo piemontese, circa un quinto degli studenti stranieri adduce, a motivazione della frequenza della

scuola media, la necessità di imparare la lingua italiana, mentre, in quello ligure e nelle altre città del campione, questa spiegazione riguarda un numero molto inferiore di ragazzi (fig. 4).

Figura 4. *Conoscenza della lingua italiana (%)*



Questa situazione sembra dovuta al tasso di bilinguismo piuttosto alto sia a Genova che, in particolar modo, negli altri capoluoghi, ma notevolmente più basso a Torino. Come abbiamo già visto, gli studenti stranieri che vivono sotto la Lanterna, nati in Italia, sono il doppio che negli altri due sottocampioni; inoltre i residenti nel nostro paese da più di tre anni costituiscono il 56% degli intervistati del capoluogo ligure, il 50% di quelli degli altri capoluoghi, ma solo il 46% dei ragazzi del capoluogo piemontese. La maggior permanenza in Italia influisce, naturalmente, sulla padronanza della lingua: vediamo così che se si considerano solo quanti sono in Italia da più tempo, le differenze fra Genova e Torino si stemperano.

Mentre fra gli immigrati da più tempo non si riscontrano diversità significative, la padronanza linguistica di quanti (anche se poco numerosi) risiedono in Italia da un minor numero di anni si differenzia nei tre gruppi a seconda del genere e dell'origine. Infatti si è potuto

constatare che, nel capoluogo ligure, le studentesse riescono a padroneggiare meglio dei compagni la lingua italiana e che, rispetto all'etnia, sembrano decisamente avvantaggiati quanti provengono dall'Est europeo o dal Maghreb, mentre per gli asiatici l'italiano costituisce un grave problema. Negli altri due sottocampioni la situazione non cambia, ma le differenze si rivelano assai meno significative. La peculiarità degli immigrati nel capoluogo ligure viene anche evidenziata da un'altra caratteristica: ben un terzo degli studenti stranieri di questa città parla italiano anche in casa, contro il 27% dei ragazzi del terzo sottogruppo e il 17% di quelli di Torino. In tutte e tre le situazioni, questo tipo di comportamento è proprio, in particolare, degli intervistati di estrazione sociale e culturale più alta, ma le differenze di classe sono significative soprattutto a Genova.

Meraviglia trovare, fra le motivazioni di frequenza della scuola dell'obbligo, la necessità di imparare l'italiano, segnalata anche dagli studenti autoctoni (pur se in percentuale molto minore degli stranieri). Soprattutto stupisce che un 5% di torinesi (contro il 2% degli altri due gruppi) pensi, in terza media, di non conoscere ancora in modo sufficiente la propria lingua madre. Un'analisi più approfondita di questi soggetti ha rivelato che, mentre non si riscontrano significative differenze di estrazione socioculturale o di genere, gli intervistati dei tre gruppi con questo tipo di problema (in modo particolarmente significativo a Torino) sono quelli abituati a parlare, in casa, il dialetto.

3.5. La riuscita scolastica. Valutazioni soggettiva e oggettiva

L'andamento scolastico degli intervistati è stato rilevato da due diversi punti di vista: il primo, soggettivo, si basa sull'autovalutazione, da parte degli studenti, della propria riuscita scolastica, mentre il secondo, più oggettivo, è affidato alla richiesta di specificare il giudizio ottenuto da parte degli insegnanti in tutte le materie di studio. Per rendere effettivamente confrontabili, rispetto alla riuscita scolastica, il gruppo degli stranieri con quello degli italiani, si è deciso di prendere in considerazione solo gli immigrati che hanno frequentato le elementari in Italia. Questa distinzione ha consentito, infatti, di lavorare su di un campione di residenti in Italia da un ra-

gionevole numero di anni e con una preparazione di base effettivamente paragonabile a quella degli autoctoni.

Considerando il campione così selezionato nel suo insieme, si è potuto constatare che gli intervistati, sia stranieri che italiani, giudicano, in prevalenza, in modo decisamente positivo la propria riuscita scolastica: è particolarmente interessante il fatto che vi sia la stessa percentuale di immigrati e autoctoni convinti di avere dei risultati scolastici buoni o molto buoni (fig. 5).

Lo stesso andamento si verifica anche in due dei tre sottocampioni: tranne che nei capoluoghi del terzo gruppo, infatti, gli stranieri ritengono di riuscire ottimamente negli studi in percentuale più alta degli autoctoni. Torino, come sempre, si distingue anche per essere l'unica città dove, in assoluto, gli immigrati pensano di avere un buon successo scolastico in misura maggiore degli italiani. Un'analisi più approfondita ha evidenziato interessanti differenze di genere: fra tutti gli stranieri dei tre gruppi, e in modo significativo fra quelli del capoluogo ligure, la percentuale di ragazze che giudicano la propria riuscita buona o molto buona è decisamente superiore a quella dei compagni.

Per avere un indice in grado di misurare il successo scolastico in modo più oggettivo, è stata calcolata la media dei giudizi assegnati dai docenti in tutte le materie scolastiche, con la sola eccezione dell'italiano. Volendo infatti confrontare la riuscita scolastica di studenti di terza media è sembrato inopportuno inserire anche la valutazione in quella che per gli autoctoni è la lingua madre e per gli alloctoni solo la seconda lingua. La comparazione fra il gruppo degli stranieri e quello dei locali effettuata con questo indice ha dato dei risultati degni di attenzione: se gli italiani risultano avere, da un livello di riuscita medio-basso ad alto, risultati migliori di quelli degli stranieri, la percentuale di studenti con valutazioni basse è identica per i due gruppi (fig. 6). Inoltre, a parità di bassa estrazione socioculturale, la percentuale di intervistati con valutazioni scolastiche scadenti è più alta fra gli italiani (30%) che fra gli stranieri (23%).

Questa constatazione riveste un notevole interesse: i dati della nostra indagine, infatti, sembrano in tal modo confermare i risultati di numerose ricerche straniere che sottolineano come, nelle classi sociali basse, siano gli stranieri ad avere risultati migliori degli autoctoni.

Capitolo terzo

Figura 5. *Autovalutazione della riuscita scolastica*

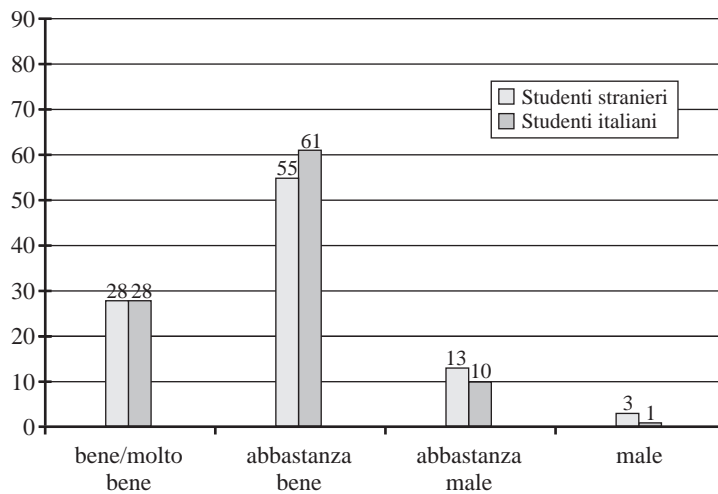
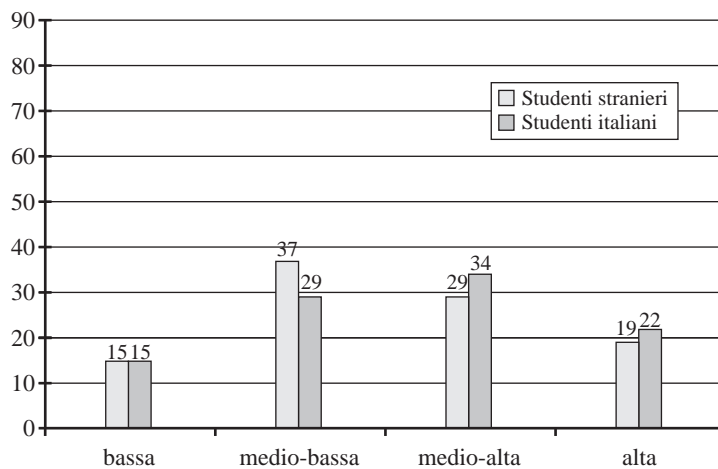


Figura 6. *Riuscita nelle materie scolastiche*



Se si considerano i tre sottocampioni, si vede che nel capoluogo ligure stranieri e italiani si collocano, al più basso livello di riuscita, in percentuali molto simili; la proporzione di immigrati e locali che raggiungono il livello più alto, inoltre, è identica. A Torino, invece, gli stranieri ottengono, in assoluto, giudizi migliori dei locali, situazione che troviamo completamente ribaltata negli altri capoluoghi. Come si vede, dunque, l'obiettivo successo scolastico degli immigrati e la loro autovalutazione della riuscita negli studi tendono a coincidere, anche se sempre in termini sopravvalutati.

Anche considerando separatamente i tre gruppi, comunque, si nota che, a livello di bassa estrazione sociale, la percentuale di stranieri con riuscita scolastica non positiva è decisamente inferiore a quella degli italiani.

Fra gli stranieri, nei tre gruppi considerati, le differenze di genere, parzialmente, si diversificano: a Genova si nota (controllando i dati sulla base della completa frequenza della scuola media in Italia) una significativa prevalenza di ragazze con valutazioni medio-alte. Troviamo una situazione molto simile, anche se meno accentuata, nelle altre città; a Torino, infine, la differenza è poco accentuata, anche se pur sempre a favore delle studentesse. Fra gli italiani, le differenze di valutazione scolastica, fra maschi e femmine, risultano a favore di queste ultime soprattutto nel terzo sottocampione; a Genova la situazione è analoga, mentre a Torino queste discrepanze sono davvero minime.

Considerata la complessità del quadro relativo alla riuscita scolastica, si è cercato di costruire un modello che consentisse una visione più completa dei vari fattori che agevolano il conseguimento, nell'ultimo anno della scuola dell'obbligo, di una valutazione scolastica medio-alta. Relativamente all'insieme degli studenti stranieri si vede che a influenzare positivamente la riuscita scolastica (misurata in base alla media dei giudizi ottenuti in tutte le materie, italiano escluso) sono soprattutto: l'elevata estrazione sociale (ma non quella culturale), la decisione di iscriversi alla secondaria superiore, l'impegno negli studi, ma, soprattutto, aver avuto un percorso scolastico regolare. Controllata dalle altre variabili introdotte nel modello, l'influenza della differenza di genere sui risultati scolastici, per gli immigrati, si rivela poco significativa, al contrario di quanto si verifica per gli italiani, fra cui, essere di genere femminile mi-

gliora significativamente la probabilità relativa di ottenere un buon successo scolastico. La riuscita degli autoctoni è inoltre favorita da un'alta estrazione sociale e culturale, da un forte impegno, dall'aver avuto un percorso di studi regolare ma, in particolare, dal desiderio di continuare a studiare.

È interessante notare come i modelli si diversifichino nei tre sottocampioni considerati. Per quanto riguarda gli stranieri vediamo che a Genova il successo è favorito da un regolare percorso di studi, dall'impegno scolastico, dall'essere di genere femminile e, soprattutto, dall'aver un'alta estrazione culturale. A Torino si mantengono tutte le condizioni osservate nel capoluogo ligure, con l'esclusione della differenza di genere, che qui non sembra esercitare alcuna influenza. Nel capoluogo piemontese, inoltre, la variabile che dimostra di avere un effetto positivo maggiore sulla riuscita è la volontà di proseguire gli studi.

Anche negli altri capoluoghi il desiderio di iscriversi alla secondaria superiore influenza positivamente il successo scolastico, così come la regolarità, unita a un forte impegno negli studi, e, soprattutto, a un'alta estrazione sociale. Ancora una volta non si riscontrano significative differenze di genere. Fra gli italiani, al contrario, tanto a Genova quanto nelle città del terzo gruppo, le studentesse hanno una probabilità relativa maggiore di avere delle buone valutazioni scolastiche: solo a Torino non si riscontrano differenze significative fra maschi e femmine. Un percorso scolastico privo di ripetenze, l'impegno e la volontà di proseguire gli studi sono condizioni favorevoli al successo degli studenti autoctoni di tutti e tre i gruppi. L'alta estrazione culturale influenza fortemente il successo scolastico nel capoluogo ligure e nelle altre città, mentre un'estrazione sociale elevata favorisce la riuscita degli studenti di Torino e degli appartenenti al terzo gruppo, ma si rivela ininfluente a Genova.

Un discorso a parte va fatto sul rapporto fra riuscita scolastica (oggettiva) e origine degli studenti immigrati. Il tipo di origine non rientra nel modello creato, in quanto la sua influenza sul successo scolastico non risulta significativa. Se a una prima analisi può sembrare che un legame esista, un controllo più accurato dei dati mostra come si tratti, in realtà, di una relazione spuria, dovuta cioè alla correlazione di entrambe le variabili considerate con l'estrazione sociale.

Possiamo solo dire, quindi, che a livello descrittivo, a parità di estrazione sociale, medio-alta, e considerando unicamente gli immigrati che hanno frequentato la scuola media in Italia, gli asiatici risultano sovrarappresentati fra quanti hanno ottenuto delle «buone» valutazioni, seguiti dagli studenti latinoamericani; fra gli studenti che hanno, invece, delle «ottime» valutazioni spiccano in particolare gli originari dell'Europa nordoccidentale, degli Stati Uniti o quanti hanno un genitore italiano; anche fra gli immigrati dall'Est europeo si nota una percentuale di valutazioni alte decisamente superiore alla media complessiva.

3.6. Il rapporto con il gruppo dei pari

La relazione fra pari svolge, da sempre, un'importante funzione nella socializzazione dei giovani. È soprattutto nel periodo dell'adolescenza, con i suoi mutamenti biologici e psicologici, che i ragazzi, non più bambini e non ancora adulti, cercano, soprattutto nel gruppo dei coetanei, il sostegno e la condivisione di nuove esperienze. In una scuola multietnica quali sono dunque i rapporti fra compagni di scuola, come si sviluppano le relazioni nel gruppo dei pari degli studenti immigrati?

Per prima cosa si nota come gli studenti italiani di entrambi i sessi coltivino le proprie amicizie principalmente nel quartiere in cui abitano, al contrario degli stranieri, tra cui, soprattutto fra le ragazze, prevalgono le amicizie scolastiche. Poco meno di un terzo dei ragazzi immigrati (una percentuale più alta di quella delle compagne) trova i suoi amici soprattutto fra i coetanei stranieri o lamenta di averli lasciati nel paese d'origine (fig. 7).

Malgrado la percentuale di italiani e immigrati che dichiarano di trovarsi abbastanza o molto bene con i compagni di classe sia altissima, quella degli studenti maschi autoctoni supera considerevolmente quella degli alloctoni e le differenze fra le studentesse dei due gruppi sono ancora più marcate (fig. 8).

Stesso tipo di diversità si nota rispetto alle relazioni degli studenti del campione con i coetanei in generale: un'alta percentuale dei ragazzi dei due gruppi dichiara di non aver nessun problema, ma sono gli italiani, soprattutto le studentesse, a trovarsi maggior-

Capitolo terzo

Figura 7. Dove si incontrano prevalentemente gli amici

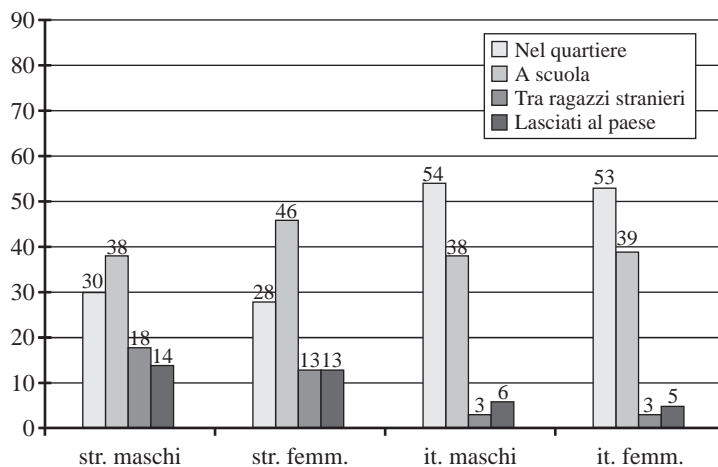


Figura 8. Rapporti con i compagni di scuola

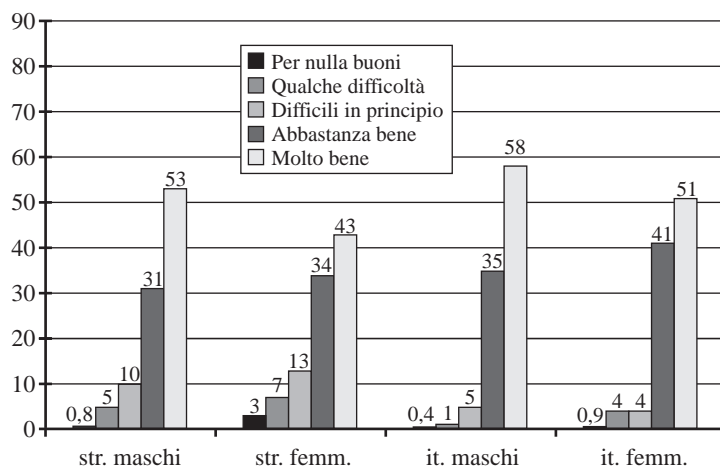
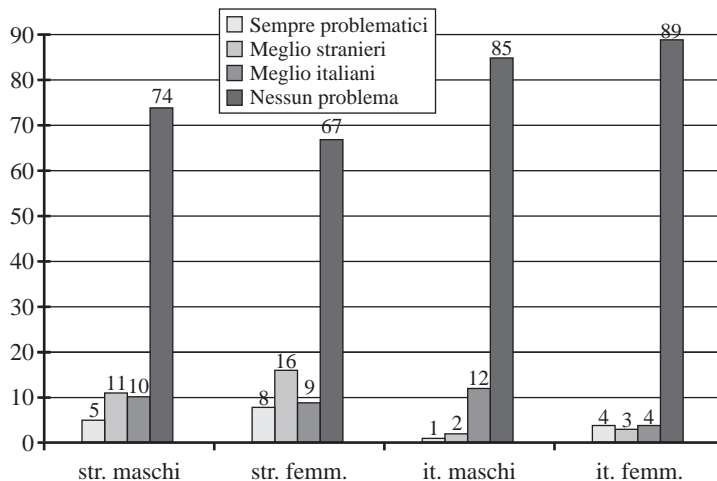


Figura 9. *Rapporti con i coetanei in generale*



mente a proprio agio, mentre sono le immigrate ad accusare il disagio maggiore (fig. 9).

Per cercare di comprendere quali siano le caratteristiche che, effettivamente, influiscono sulla completa integrazione degli studenti immigrati si è deciso, innanzitutto, di creare quello che si può definire un «indice di integrazione fra pari» che tiene conto delle variabili «Dove sono i tuoi amici?», «Come ti trovi con i compagni di classe?» e «Come ti trovi, in genere, con i ragazzi della tua età?». La dicotomizzazione di questo indice (integrazione entro la media o superiore) ha consentito di costruire un modello abbastanza interessante. In base a esso si può affermare che su un buon livello di integrazione con i coetanei influiscono positivamente un'alta estrazione sociale, una buona riuscita scolastica e, soprattutto, il voler continuare gli studi. Anche la provenienza geografica ha una sua influenza, fortemente positiva per gli originari dell'Europa dell'Est, ma decisamente negativa per gli studenti di provenienza asiatica. Questo per quanto riguarda il campione nel suo complesso, ma, per verificare se esistono differenze nei tre sottocampioni considerati, abbiamo preferito costruire tre diversi modelli.

Per quanto riguarda il capoluogo ligure l'unica, importante, disparità, rispetto al modello complessivo, riguarda la differenza di genere: qui essere di sesso maschile influenza positivamente, in modo significativo (57% di probabilità relativa in più) il raggiungimento di un alto livello di integrazione con i coetanei. L'effetto positivo di un'alta estrazione sociale, della decisione di continuare gli studi e, soprattutto, di una buona riuscita scolastica si rivela molto più forte di quanto risultasse nell'insieme del campione. Le origini maghrebina o asiatica influiscono, invece, in modo negativo, mentre le altre provenienze geografiche non sono affatto significative.

A Torino, riguardo al genere degli studenti, la situazione si capovolge: l'essere di sesso femminile raddoppia addirittura la probabilità relativa di essere ben integrate nel gruppo dei pari. Altrettanto favorevole, in misura addirittura maggiore, è l'effetto dovuto all'intenzione di frequentare le scuole superiori, mentre l'essere di estrazione sociale elevata dimostra sì un'influenza positiva, ma assai meno forte che a Genova e la riuscita scolastica non pare avere alcun effetto. Per quanto riguarda l'origine, influisce, in modo positivo, solo quella africana; tutte le altre provenienze, in particolare quella asiatica, diminuiscono la probabilità di una buona integrazione.

Nei capoluoghi del terzo sottogruppo, infine, il genere risulta totalmente ininfluenza, così come la buona riuscita scolastica; in questo sottocampione un buon inserimento nel gruppo dei pari sembra essere positivamente influenzato soprattutto dalla volontà di continuare gli studi, dall'essere di origine est-europea e, seppure in misura minore, da un'alta estrazione sociale. Tutte le provenienze geografiche che non siano l'Europa dell'Est, influiscono negativamente, soprattutto, ancora una volta, quella asiatica.

3.7. Il rapporto con gli insegnanti, la scuola e i genitori

Le relazioni col gruppo dei pari sono, dunque, seppure con qualche differenza, abbastanza buone per entrambi i gruppi considerati: trattandosi di adolescenti, tuttavia, è interessante analizzare anche quale tipo di rapporto abbiano gli studenti di terza media, italiani e

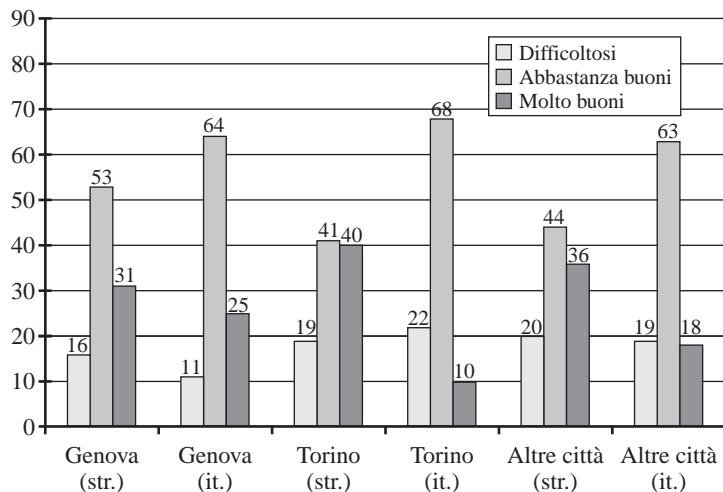
stranieri, con i loro docenti, con i genitori (rispetto alla riuscita scolastica) e con la scuola in generale.

3.7.1. *Gli insegnanti*

Nel campione complessivo, alla domanda «Come ti trovi con i tuoi insegnanti?» si notano subito alcune diversità fra autoctoni e alloctoni: se rispetto alle difficoltà (passate e presenti) le percentuali di locali e immigrati si equivalgono, alla inequivocabile risposta «molto bene»; questi ultimi rispondono affermativamente in percentuale doppia degli italiani (fig. 10).

La situazione si ripresenta, con qualche differenza, in tutti e tre i sottocampioni; a Torino, ancora una volta, le diversità si acuiscono: qui solo un decimo degli italiani afferma di trovarsi «molto bene» con i propri insegnanti, a fronte dei quattro decimi degli immigrati; inoltre mentre negli altri due gruppi (in particolare a Genova) sono gli stranieri a confessare maggiori difficoltà di rapporto, nel capoluogo piemontese la situazione si presenta completamente capovolta.

Figura 10. *Rapporti con gli insegnanti nei tre sottocampioni*



Per gli stranieri, tra i fattori che favoriscono ottimi rapporti con gli insegnanti, risulta particolarmente importante avere una buona riuscita scolastica. Un effetto positivo è prodotto anche dalla decisione di proseguire gli studi e sono, soprattutto, gli studenti di bassa estrazione sociale a considerare ottimale il proprio rapporto con i docenti. Probabilmente questi ragazzi, essendo meno critici e avendo, più dei compagni di ceto elevato, bisogno di un modello da seguire, sono portati a istituire un buon rapporto coi professori. Riguardo all'origine etnica, è la provenienza asiatica (proprio quella degli studenti che presentano le maggiori difficoltà di integrazione nel gruppo dei pari) a facilitare il buon rapporto con gli insegnanti, mentre provenire dall'Europa dell'Est o dall'America latina ha un'influenza decisamente negativa. La differenza di genere è poco significativa, ma sono comunque le ragazze a trovarsi meglio con i propri insegnanti.

Per quanto riguarda il gruppo degli italiani, il modello ci mostra delle linee di tendenza analoghe, ma molto meno definite (e quindi assai meno significative), con la differenza di genere quale unica, importante caratteristica in grado di favorire la possibilità di trovarsi molto bene con i professori: fra gli autoctoni, infatti, le ragazze hanno il doppio di probabilità, rispetto ai loro compagni, di istituire con i docenti una buona intesa.

Se fra i due gruppi, nel rapporto con gli insegnanti, si possono notare differenze, non si può dire altrettanto per quanto riguarda la preferenza per un determinato professore: il 75% degli stranieri ne ha uno che apprezza particolarmente, contro il 76% degli italiani. Italiani e immigrati si diversificano, invece, rispetto alle motivazioni che hanno provocato tale scelta. Mentre gli autoctoni fondano le loro preferenze non solo sulle caratteristiche comportamentali dei docenti ma anche sulle loro capacità professionali, gli stranieri si basano sulle caratteristiche comportamentali e sul tipo di relazione interpersonale che riescono a stabilire con particolari insegnanti (figg. 11-12). Rispetto alle capacità professionali, adducono tale motivazione molti più studenti italiani che stranieri, mentre fra le studentesse le percentuali sono molto simili. Inoltre, se scegliere il docente preferito sulla base del tipo di relazione che si riesce a instaurare con lui è caratteristico degli immigrati più che dei locali, va sottolineato che sono soprattutto le ragazze ad avere questo tipo di atteggiamento.

Poiché nella scuola italiana le professoressa sono in forte maggioranza è facile comprendere come siano le studentesse, più dei compagni, a ricercare nell'insegnante (generalmente dello stesso sesso) un modello da seguire e a cui poter far riferimento.

I ragazzi di estrazione medio-alta che nella maggioranza dei casi scelgono il docente preferito sulla base delle sue qualità comportamentali sono quelli che maggiormente si avvicinano all'atteggiamento proprio degli italiani, anche se questi ultimi, in particolare i maschi (e indipendentemente dal *background* sociale), sembrano basare le proprie motivazioni anche su aspetti più «oggettivi», quali, ad esempio, le qualità professionali degli insegnanti.

Gli studenti che ammettono l'esistenza di un docente che risulta loro decisamente sgradevole sono assai meno numerosi di quanti ne hanno uno preferito, e la distanza fra gli italiani (37%) e gli stranieri (47%) è rilevante. Nel complesso non si notano significative dif-

Figura 11. *Valutazione dell'insegnante preferito (studenti)*

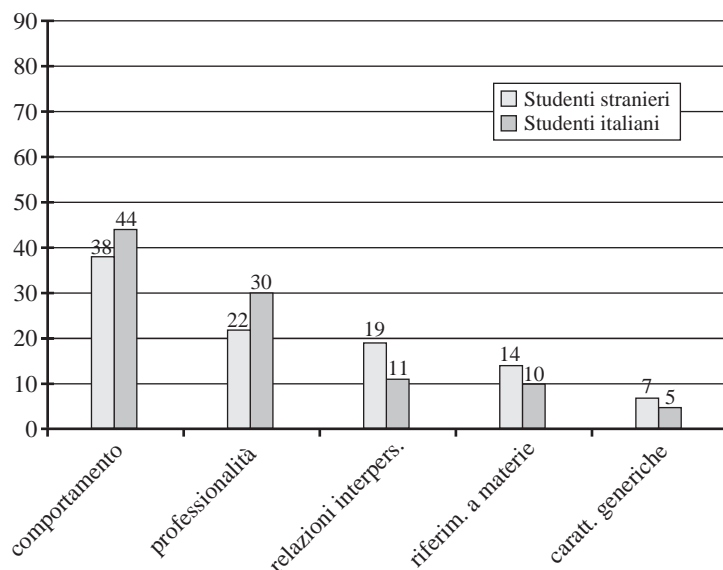
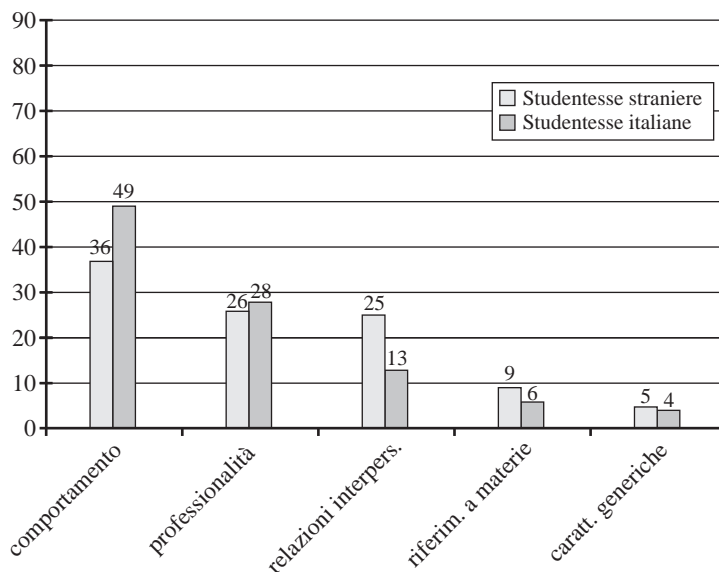


Figura 12. Valutazione dell'insegnante preferito (studentesse)



ferenze di genere, ma gli studenti stranieri con estrazione sociale alta, hanno l'84% di probabilità in più di provare una forte ostilità nei confronti di un qualche docente: questo ci porta a sottolineare, ancora una volta, come il *background* socioculturale elevato renda più critici i ragazzi.

Le motivazioni addotte sono abbastanza simili sia per gli immigrati che per gli italiani: questi ultimi si differenziano dai compagni soltanto nel giustificare il proprio atteggiamento sulla base delle scarse qualità professionali dei docenti detestati (26% gli autoctoni, 16% gli alloctoni).

Fra gli stranieri le ragazze si concentrano soprattutto sul tipo di comportamento degli insegnanti detestati e i ragazzi si dividono fra giustificazioni generiche e comportamentali. Fra gli italiani si equivalgono le motivazioni relative al comportamento e quelle inerenti le capacità professionali.

3.7.2. *La scuola*

Considerando il campione nel suo complesso si può notare come la quasi totalità degli intervistati italiani e stranieri (l'86% per entrambi) si ritenga contento della scuola che sta frequentando. Tuttavia la situazione si diversifica, almeno parzialmente, se si analizzano separatamente i tre sottocampioni: a Genova il numero di soddisfatti è uguale per italiani e stranieri e ancora più alto che nel campione totale (qui raggiunge infatti il 90%). Nel capoluogo piemontese i due gruppi si differenziano, mostrando gli immigrati assai meno compiaciuti degli autoctoni, mentre negli altri capoluoghi la situazione si capovolge.

Piuttosto interessante appare l'origine di tale soddisfazione: nei tre sottocampioni, sia gli autoctoni che gli alloctoni tendono ad addurre spiegazioni prevalentemente generiche, ma gli studenti immigrati di estrazione socioculturale bassa, pongono al secondo posto, fra le motivazioni, la qualità dell'istruzione e della formazione fornita dall'istituto frequentato; ciò avviene sia a Genova che negli altri capoluoghi, molto più che fra gli autoctoni, che paiono invece più sensibili al clima relazionale complessivo della scuola. Come sempre Torino tende a differenziarsi: qui sono gli alunni italiani a preoccuparsi moltissimo, ancor più dei compagni, del tipo di istruzione ricevuta, mentre vengono superati dagli stranieri rispetto alla soddisfazione dovuta al tipo di relazione instaurato con docenti e compagni. Nel capoluogo piemontese gli immigrati di estrazione socioculturale medio-alta basano la propria soddisfazione su quanto viene loro fornito dal punto di vista culturale, mentre negli altri due sottogruppi, fra gli studenti dello stesso livello sociale, le motivazioni o sono generiche o si fondano, senza significative differenze fra italiani e stranieri, sul clima scolastico.

Che gli immigrati, comunque, siano complessivamente soddisfatti delle scuole italiane è confermato anche dal numero, piuttosto basso, di quanti preferirebbero frequentare istituti riservati a ragazzi della medesima etnia (23%) o della stessa religione (29%). Questo non significa che non vi siano posizioni diverse a seconda dell'origine degli intervistati (figg. 13-14): sono soprattutto i maghrebini e gli asiatici a desiderare di non doversi mischiare con coetanei di altra origine e di altra religione.

Capitolo terzo

Figura 13. *Studenti che preferirebbero frequentare scuole riservate al proprio gruppo etnico (%)*

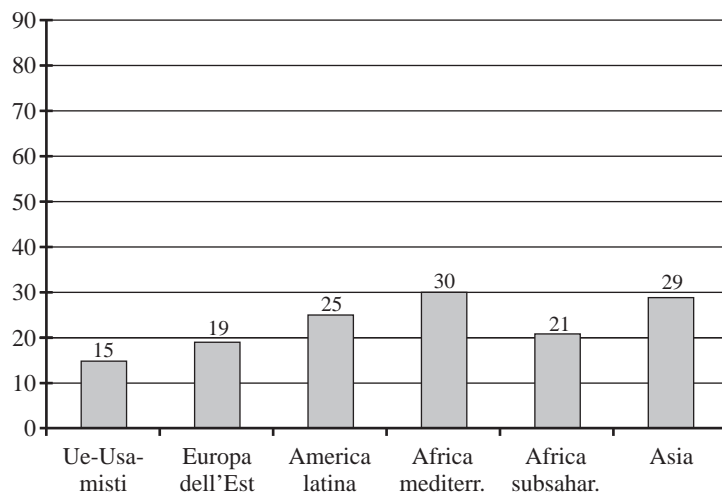
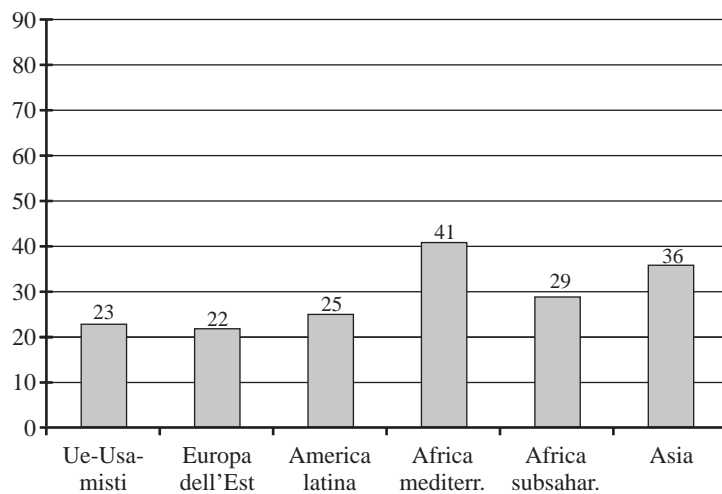


Figura 14. *Studenti che preferirebbero frequentare scuole riservate al proprio gruppo religioso (%)*



Studenti immigrati nella scuola a Torino, Genova e in altre città italiane

Relativamente alla richiesta di scuole religiose, colpisce (ma non stupisce) l'alta percentuale di ragazzi provenienti dall'Africa mediterranea, mentre sconcerta l'elevato numero di originari dall'Asia che preferirebbero frequentare scuole riservate ai correligionari: probabilmente la loro scelta è dovuta a un forte desiderio di frequentare scuole esclusivamente cinesi, dove poter mantenere le proprie tradizioni culturali e dove non sia richiesta un'integrazione, poco gradita, con coetanei di origine diversa.

Gli studenti stranieri che preferirebbero una scuola riservata alla propria religione sono, prevalentemente, maschi, di bassa estrazione socioculturale, provenienti dal Maghreb (e dall'Africa subsahariana) o dall'Asia, con valutazioni scolastiche decisamente basse e che non intendono continuare gli studi.

3.7.3 I genitori

Abbiamo analizzato il tipo di rapporto instaurato dagli intervistati con i coetanei, gli insegnanti e la scuola, ma qual è l'atteggiamento dei loro genitori nei confronti dell'istituzione scolastica? L'abitudine ad andare a parlare con gli insegnanti, che era stata individuata come indicatore per comprendere il grado di interesse dei parenti sull'andamento scolastico dei ragazzi, mostra l'esistenza di significative diversità fra stranieri e locali: i primi, infatti, non si sono mai recati dai docenti in percentuale maggiore degli italiani, mentre un'alta percentuale di questi ultimi contatta gli insegnanti più volte l'anno.

La situazione si differenzia assai poco nei tre sottocampioni: solo a Genova il comportamento dei genitori è molto simile in entrambi i gruppi.

Questo indicatore è in realtà poco attendibile, poiché per gli immigrati esistono maggiori difficoltà, sia logistiche che soprattutto di comunicazione, a rapportarsi con gli insegnanti.

Particolare è la situazione dei genitori asiatici, che nel 51% dei casi non sono mai andati a parlare con i professori delle figlie (ma, d'altra parte, un terzo di loro non si è mai neppure preoccupato di contattare i docenti dei figli maschi). Questa situazione è facilmente spiegabile con il diverso investimento parentale nella carriera scolastica dei propri figli, infatti i cinesi, in larga prevalenza, parti-

colarmente a Torino, progettano di inserirli in attività commerciali, per le quali l'assolvimento dell'obbligo è considerato sufficiente (Carpos 1995).

Per comprendere meglio l'atteggiamento dei genitori degli studenti stranieri è stato creato un indice che può essere definito di «partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli». L'indice è basato su tre variabili: «Soddisfazione rispetto alla riuscita scolastica», «Contattare i docenti» e «Consigli rispetto alla prosecuzione o meno degli studi». La dicotomizzazione di questo indice ha permesso la costruzione di un modello abbastanza interessante, che mostra come siano le ragazze con una buona riuscita scolastica e di estrazione alta ad avere una probabilità relativa maggiore di avere genitori che partecipano attivamente al loro iter scolastico, sia presente che futuro. Va inoltre sottolineato che l'unica origine etnica che mostra di avere, a questo riguardo, un'influenza fortemente negativa è quella asiatica.

Per quanto riguarda gli italiani, invece, si rivelano poco significativi sia il genere che l'estrazione sociale: solo il successo scolastico sembra influenzare fortemente la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli.

3.8. *La continuazione degli studi*

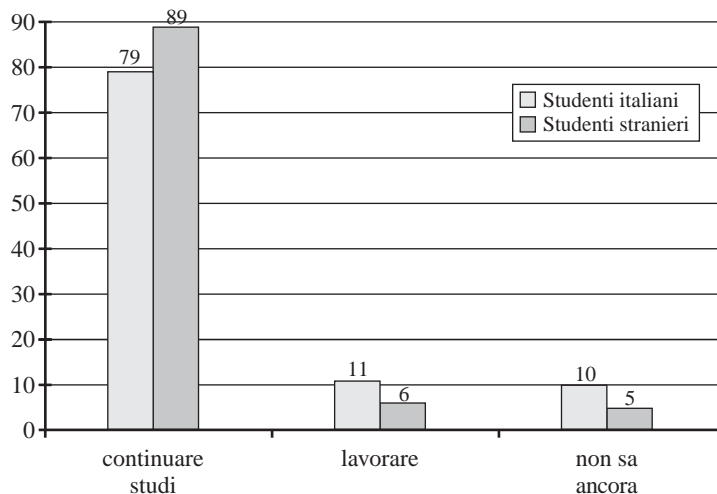
Oltre i quattro quinti degli studenti di terza media intervistati sono già decisi a continuare gli studi, mentre quanti vogliono andare subito a lavorare non raggiungono neppure il 9%; vi è una discrepanza notevole, a favore degli italiani, non solo più determinati a iscriversi alla secondaria superiore, ma anche meno incerti sul proprio futuro.

Si conferma la già nota maggiore propensione delle studentesse a proseguire gli studi, evidente soprattutto fra gli stranieri (83% di ragazze rispetto al 75% di ragazzi).

Ma quali sono gli elementi che meglio spiegano il desiderio di continuare a studiare? Prendendo in considerazione gli immigrati, si vede che i fattori che sembrano influire maggiormente sull'iscrizione alle superiori sono, soprattutto, un'alta estrazione sociale, una buona valutazione da parte degli insegnanti e un grande impegno

Studenti immigrati nella scuola a Torino, Genova e in altre città italiane

Figura 15. *Prospettive degli studenti dopo la licenza media (%)*



scolastico. L'essere di genere femminile, l'essere molto giovani² e un buon livello di integrazione nel gruppo dei pari sono altri fattori che dimostrano di avere un effetto positivo sul proseguimento degli studi, mentre provenire dall'Europa dell'Est o dal Maghreb sembra negativamente correlato con la volontà di continuare a studiare. Per quanto riguarda gli italiani la situazione si presenta molto simile, con l'eccezione di due importanti caratteristiche: risultano non significative, infatti, sia la differenza di genere che un buon rapporto con i coetanei.

Nei tre sottocampioni considerati la domanda relativa al desiderio di proseguire gli studi indica l'esistenza di realtà diverse, in particolare per quanto riguarda gli stranieri, ma anche fra gli italiani. Incominciamo con l'esaminare gli intervistati del capoluogo ligure: qui gli immigrati che desiderano continuare a studiare costituiscono

² Va ricordato che l'età media degli stranieri del nostro campione è di 15 anni e che oltre il 22% ha 16 anni o più.

Capitolo terzo

L'86% dei casi, contro l'89% dei compagni autoctoni, con una situazione abbastanza uniforme. Nel capoluogo piemontese gli studenti non italiani che vogliono continuare ad andare a scuola dopo la terza media non raggiungono neppure il 70%, mentre i locali sfiorano l'83%. Negli altri capoluoghi gli alloctoni che vogliono iscriversi alle superiori costituiscono il 79%, gli autoctoni il 92%.

Tranne che a Genova, dunque, la differenza fra italiani e immigrati risulta piuttosto netta: vi è, infatti, una forte discrepanza con una situazione nettamente più sfavorevole al proseguimento degli studi sia nelle città del terzo gruppo che sotto la Mole, dove la percentuale di immigrati già decisi a trovarsi subito un lavoro supera di tre volte quella degli studenti delle terze medie genovesi.

Ma quali sono le caratteristiche che favoriscono, nelle diverse situazioni geografiche, la scelta di continuare a frequentare la scuola da parte degli immigrati?

Nel capoluogo ligure si vede che l'incentivo più forte a voler proseguire gli studi è dato dall'attuale ottima riuscita, da un grande impegno nel lavoro scolastico e dall'aver i propri amici nella stessa classe, mentre un buon rapporto con gli insegnanti si rivela, invece, ininfluenza. In questa città sono soprattutto i ragazzi e quanti hanno un'estrazione socioculturale alta a desiderare la continuazione dell'iter scolastico; l'unica origine etnica che sembra svolgere un'influenza positiva è quella dell'Europa orientale.

Nel capoluogo piemontese la situazione è diversa: qui è il genere femminile che influenza, positivamente, la volontà di andare avanti a studiare; anche un buon *background* socioculturale e l'aver amici nella propria classe svolgono un ruolo positivo, ma molto meno di quanto non accada a Genova. A Torino solo la provenienza dall'Africa (sia mediterranea che subsahariana) ha un'incidenza negativa sul proseguimento degli studi, ma anche qui sono soprattutto una riuscita molto buona e, in particolare, un duro e costante lavoro scolastico a influire, in modo positivo, su tale desiderio.

Negli altri capoluoghi le ragazze dimostrano una maggiore propensione per il proseguimento negli studi: i fattori che stimolano a continuare a studiare sono, ancora una volta, l'alta estrazione sociale e culturale, una buona riuscita, un forte impegno scolastico e l'aver i propri amici nella stessa classe. Non si nota, invece, nessun effetto dovuto alle diverse origini etniche.

Sembra anche utile comprendere quanto influiscano, sul desiderio di continuare gli studi i consigli di insegnanti e genitori. Nei tre sottocampioni, l'aiuto «generico» dei docenti non mostra alcuna significativa influenza sulla decisione di proseguire l'iter scolastico: è lo specifico consiglio dei professori di continuare a studiare l'elemento preponderante nella decisione. Per quanto riguarda i genitori, più dell'incitamento a proseguire negli studi, è la responsabilizzazione dei ragazzi, concretizzata nel lasciare loro la scelta di cosa fare del proprio futuro, ad accrescere la probabilità che essi si risolvano a iscriversi alla secondaria superiore.

Un'altissima percentuale di intervistati, sia italiani che stranieri, desidera continuare gli studi, ma le scuole superiori a cui si sono iscritti differiscono significativamente al variare delle caratteristiche degli studenti. Se consideriamo i due gruppi, possiamo constatare che, a parità di estrazione socioculturale la percentuale di autoctoni che si è già iscritta a un liceo è molto più alta di quella degli immigrati e che, in entrambi i gruppi, sono le ragazze a scegliere, in misura maggiore, gli studi liceali (figg. 16-17).

Figura 16. Tipo di scuola scelto dagli studenti stranieri di diversa estrazione (%)

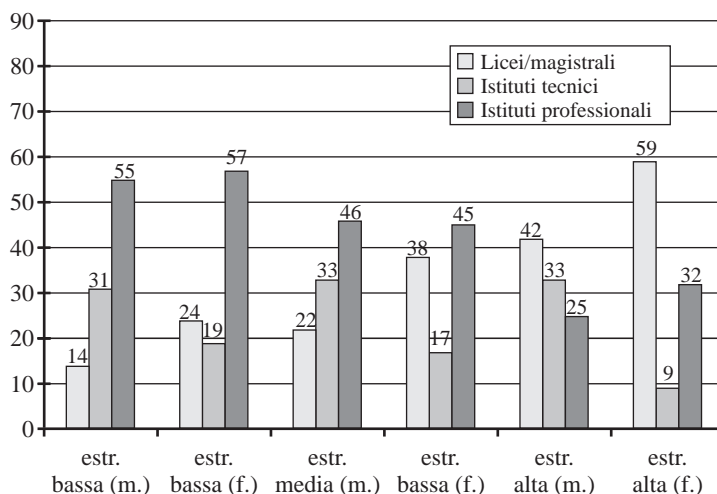
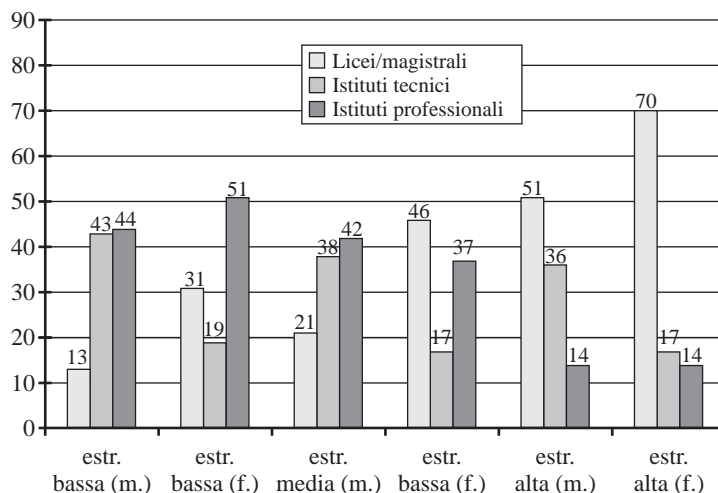


Figura 17. *Tipo di scuola scelto dagli studenti italiani di diversa estrazione (%)*



3.9. *Analisi dei valori degli studenti stranieri e italiani*

Abbiamo chiesto ai giovani intervistati quali fossero, secondo loro, i requisiti più importanti per riuscire nella vita: intelligenza, buona volontà, una famiglia che segue e stimola i ragazzi e la capacità di cavarsela sono state le qualità specifiche maggiormente menzionate.

L'«intelligenza», fra gli stranieri dei tre sottocampioni, viene considerata importante soprattutto dai maschi di estrazione sociale bassa, che non pensano di continuare gli studi oppure si sono iscritti a istituti tecnici e che aspirano a lavorare, soprattutto, nel campo dello spettacolo e dello sport, oppure in attività di tipo tecnico. Situazione del tutto analoga si riscontra fra gli intervistati autoctoni genovesi e del terzo gruppo, con la sola eccezione del tipo di scuola: la probabilità relativa di considerare importante l'intelligenza non è alta soltanto fra quanti si sono iscritti a istituti tecnici, ma anche fra quanti hanno scelto i licei, mentre diminuisce se si è

scelta una scuola di tipo professionale. Significativamente diverso è quanto accade fra gli studenti torinesi, dove sono le ragazze di ceto elevato che vogliono continuare gli studi, iscritte ai licei, ma che vorrebbero lavorare nel campo dello spettacolo o della moda, ad attribuire all'intelligenza una grande importanza per la riuscita nella vita.

Un'altra caratteristica importante è quella della «buona volontà», rispetto a cui la situazione appare diversa da quella precedentemente considerata. A ritenere che tale requisito sia fondamentale contribuisce, fra gli stranieri sia del capoluogo ligure che del terzo sottogruppo, l'essere di genere maschile, di alta estrazione socioculturale, aspirare a continuare gli studi e volere, in futuro, lavorare nel campo tecnico o sportivo. Anche fra gli immigrati del capoluogo piemontese sono i maschi a giudicare importante questo requisito (ma hanno un basso *background* sociale), individui che sono decisi a iscriversi al liceo e che mirano a professioni di un certo prestigio, come l'insegnamento oppure occupazioni tecniche di alto livello. Gli autoctoni di Torino presentano le stesse caratteristiche dei compagni immigrati: soltanto per quanto riguarda il lavoro c'è la tendenza a sperare in attività a livelli ancora più alti.

Fra gli italiani di Genova e delle altre città la situazione, invece, è diversa: sono le ragazze di estrazione sociale elevata e che vogliono continuare gli studi per conseguire un diploma liceale a giudicare essenziale la «buona volontà».

Nei tre sottogruppi, avere una famiglia che segue i ragazzi e li stimola a migliorarsi e ad affermarsi nella vita è considerato importante soprattutto dalle ragazze straniere, di estrazione socioculturale bassa a Torino, alta invece a Genova e nelle altre città: si tratta di studentesse che intendono iscriversi a licei o istituti tecnici e aspirano a professioni di alto livello.

I ragazzi italiani che, a Genova e a Torino, giudicano importante la presenza di una famiglia partecipe e incoraggiante sono prevalentemente maschi e di bassa estrazione sociale, ma, mentre nel capoluogo ligure sono giovani che non desiderano continuare gli studi e hanno aspirazioni lavorative nel campo dello spettacolo o dello sport, nella città piemontese si tratta di studenti che, probabilmente grazie agli incitamenti dei genitori, aspirano a continuare gli studi e a ottenere un lavoro che implichi un alto titolo di studio. Nelle città

Capitolo terzo

del terzo gruppo sono, invece, le ragazze di estrazione medio-alta a dare particolare importanza all'appoggio familiare: si tratta di studentesse preiscritte al liceo, che vorrebbero lavorare nella moda o nello spettacolo, ma non disdegnerebbero, eventualmente, lavori di basso livello.

Altra risorsa ritenuta importante dagli intervistati per riuscire nella vita è quella relativa alla capacità di cavarsela: in tutti e tre i gruppi, danno grande importanza a questa risorsa soprattutto le straniere di estrazione socioculturale alta, ma mentre a Torino sono ragazze che vogliono continuare a studiare, scelgono gli istituti tecnici e aspirano ad attività diverse da quelle tradizionali, in tutte le altre città, compresa Genova, si tratta di immigrate che non intendono proseguire gli studi e si accontentano di attività lavorative di livello medio-basso.

Anche fra gli italiani, nei tre sottocampioni, ad attribuire grande importanza alla capacità di cavarsela sono soprattutto le ragazze, quanti hanno un' estrazione socioculturale medio-bassa, chi ha scelto di iscriversi a istituti tecnici o professionali e aspira, prevalentemente, a un lavoro nel campo dello spettacolo, sport o moda o più modestamente a una qualche attività, anche di basso livello.

Capitolo quarto

Esiti della ricerca e possibilità d'intervento

4.1. *Risultati principali della ricerca*

L'origine degli immigrati intervistati è notevolmente diversificata: se a Genova prevalgono gli immigrati dall'America latina, a Torino e nelle altre città considerate è presente un'alta percentuale di ragazzi originari dell'Africa mediterranea e dell'Asia (soprattutto dalla Cina); inoltre, negli altri capoluoghi, sono numerosi anche i giovani provenienti dall'Est europeo. Si tratta di ragazzi che, tranne per quanto riguarda il capoluogo ligure, sono generalmente nati all'estero e che presentano una scarsa mobilità scolastica, in quanto le famiglie risultano, geograficamente, abbastanza stabili.

L'incertezza rispetto ai programmi futuri, propri e dei genitori, è abbastanza alta: nel capoluogo ligure i genitori progettano, nella metà dei casi, di ritornare in patria, anche se neppure un quarto dei ragazzi vorrebbe lasciare l'Italia: l'origine latinoamericana prevalente può spiegare questo fatto. Gli studenti immigrati a Torino, e ancor più i loro genitori, vorrebbero, invece, rimanere nel nostro paese.

Nelle scuole torinesi vi sono molti studenti originari della Cina che, in genere, vivono con entrambi i genitori; anche gli immigrati dall'Est europeo hanno spesso ricostruito un nucleo familiare completo; le madri sole risultano, invece, soprattutto originarie dell'America latina e sono molto più presenti nel capoluogo ligure.

Le famiglie degli studenti immigrati, come prevedibile, sono (particolarmente a Torino) piuttosto ampie, assai più di quelle italiane, soprattutto delle genovesi. Anche le reti parentali degli alunni stranieri intervistati sono vaste: fra gli immigrati sotto la Lanterna

Capitolo quarto

oltre i due terzi hanno parenti che vivono nella medesima città e altrettanto si verifica sotto la Mole, mentre solo nelle altre città la percentuale scende al di sotto di tre quinti.

L'estrazione sociale presenta notevoli differenze: se si considera l'attività lavorativa dei padri degli studenti stranieri, si nota che a Torino quanti non hanno un lavoro sono due volte e mezza quelli di Genova e più del doppio degli immigrati nelle altre città. Il capoluogo piemontese è anche quello che vede il minor numero di genitori con professioni di prestigio. Vi sono analoghe diversità anche per la situazione delle madri che soprattutto sotto la Mole ma anche nelle altre città sono casalinghe più spesso che a Genova. Le non lavoratrici sono prevalentemente di origine maghrebina, le collaboratrici domestiche provengono specialmente dall'America latina ma anche dall'Asia (Filippine) e dall'Europa dell'Est. Le diversità di estrazione culturale dei tre sottogruppi di ragazzi immigrati sono profonde: per entrambi i genitori, a Genova, il grado d'istruzione è nettamente superiore a quello degli altri capoluoghi, soprattutto a livello universitario; invece i genitori non scolarizzati (soprattutto le madri) sono molto più numerosi fra gli studenti stranieri di Torino. Quest'ultima città presenta, infatti, il livello culturale dei genitori degli intervistati (non solo degli immigrati) più basso in assoluto, anche se è l'unico capoluogo in cui la percentuale di stranieri che ha frequentato la scuola secondaria o l'università risulta superiore a quella degli autoctoni. In tutti e tre i sottogruppi vi è, per gli immigrati, un'elevata incongruenza fra titolo di studio e tipo di attività svolta, del tutto assente fra i genitori italiani.

La quasi totalità dei ragazzi intervistati è convinta dell'utilità di un periodo di studi obbligatorio per tutti, ma i pareri divergono sulla durata di tale obbligo. Mediamente gli studenti stranieri di Genova sono favorevoli a un prolungamento dell'obbligo scolastico di circa tre anni, quelli di Torino e delle altre città di due; fra gli italiani l'indicazione è di un'estensione dell'obbligo di un anno soltanto per i torinesi, di due per tutti gli altri.

Le motivazioni addotte per il prolungamento degli studi risultano abbastanza diversificate. Nel capoluogo piemontese gli immigrati considerano l'obbligo scolastico indispensabile soprattutto per l'aspetto espressivo-formativo, aspetto del resto considerato importante anche dagli autoctoni. La motivazione generico-strumentale

riveste, invece, maggior importanza per gli stranieri. Pochissimi immigrati considerano l'obbligo scolastico un diritto (e quei pochi sono di genere femminile e di origine latinoamericana o asiatica), mentre la percentuale è un poco più alta fra gli italiani. Quasi i tre quarti di quanti scelgono la strumentalità al lavoro è di estrazione bassa, mentre oltre la metà degli estimatori della formazione e delle competenze di base che la scuola può dare sono di estrazione medio-alta o alta.

Nel capoluogo ligure, mentre la strumentalità al lavoro dell'obbligo scolastico è equamente presente fra stranieri e autoctoni, la valenza espressiva e formativa è soprattutto presente fra gli italiani. Importante, per gli studenti stranieri, è il riferimento all'età: sembra che la scuola dell'obbligo sia considerata necessaria per raggiungere (facendo qualcosa di utile) il momento in cui sarà possibile cercare, legalmente, un «vero» lavoro. Nelle altre città, sia gli immigrati che gli autoctoni giudicano l'obbligo importante soprattutto per la sua valenza espressiva e formativa; gli stranieri ritengono, inoltre, particolarmente utile la possibilità di acquisire competenze di base.

Per quanto riguarda le motivazioni personali degli intervistati, nelle tre situazioni considerate, fra gli immigrati l'iscrizione alla terza media è dovuta, principalmente, all'intenzione di continuare gli studi. Si notano, comunque, differenze fra Genova (con il numero più alto di ragazzi che vogliono continuare a studiare) e Torino (con la percentuale più bassa di intenzionati a proseguire). Va sottolineato che gli stranieri che confessano di andare a scuola soltanto perché obbligati sono meno numerosi dei compagni italiani, ma fra questi ultimi non vi sono differenze di genere, mentre le studentesse immigrate studiano più volentieri.

Nel capoluogo piemontese circa un quinto degli studenti stranieri frequenta la scuola media soprattutto per imparare la lingua italiana, mentre in quello ligure e nelle altre città del campione questa spiegazione riguarda un numero molto minore di ragazzi. Questa situazione è, probabilmente, dovuta al tasso di bilinguismo, molto basso soprattutto a Torino. D'altronde a Genova vi è un alto numero di stranieri nati in Italia, le ragazze presentano una maggiore abilità linguistica e un terzo di questi ragazzi parla italiano anche in casa.

Meraviglia e preoccupa che la necessità di imparare l'italiano venga segnalata anche dagli studenti autoctoni (di terza media), in particolare torinesi. A questo riguardo non si riscontrano significative differenze di estrazione socioculturale o di genere: gli italiani con questo tipo di problema sono quelli abituati a parlare in casa il dialetto.

Si è potuto constatare che gli intervistati, sia stranieri che italiani, giudicano, in prevalenza, in modo decisamente positivo la propria riuscita scolastica: è particolarmente interessante il fatto che vi sia la stessa percentuale di immigrati e autoctoni convinti di avere dei risultati scolastici buoni o molto buoni.

Gli studenti stranieri (soprattutto ragazze) valutano la propria riuscita negli studi meglio di quanto facciano gli autoctoni sia a Torino che a Genova, ma non nelle altre città dove l'ottimismo è analogo.

Sulla base di un indice più oggettivo di misura del successo scolastico, basato sui giudizi dei docenti, è stato possibile costruire, sul campione complessivo, un modello che consentisse di conoscere sinteticamente le cause che influiscono positivamente sulla riuscita. Per gli stranieri i fattori significativi sono soprattutto: l'elevata estrazione sociale (ma non quella culturale), la decisione di iscriversi alla secondaria superiore, l'impegno negli studi, ma, soprattutto, aver avuto un percorso scolastico regolare e aver frequentato in Italia i tre anni delle medie. Controllata dalle altre variabili introdotte nel modello, l'influenza della differenza di genere sui risultati scolastici si rivela poco significativa per gli immigrati, al contrario di quanto si verifica per gli italiani, fra i quali l'essere di genere femminile migliora significativamente la probabilità relativa di ottenere un buon successo scolastico. La riuscita degli autoctoni è, inoltre, favorita da un'alta estrazione sociale e culturale, da un forte impegno, dall'aver avuto un percorso di studi regolare ma, in particolare, dal desiderio di continuare a studiare.

Un'approfondita comparazione fra il gruppo degli stranieri e quello dei locali ha dato dei risultati degni di attenzione: se gli italiani risultano avere, nel complesso, risultati migliori degli stranieri, la quota di studenti con valutazioni scarse è identica per i due gruppi. Inoltre, a parità di condizione sociale bassa, la percentuale di studenti con valutazioni scolastiche scadenti è più alta fra gli italiani (30%) che fra gli stranieri (23%). Anche considerando separata-

mente i tre sottogruppi, si è potuto notare che, a livello di bassa estrazione socioculturale, la percentuale di stranieri con riuscita scolastica non buona è decisamente inferiore a quella degli italiani. Come abbiamo precedentemente accennato, questa constatazione riveste un notevole interesse: i dati della nostra indagine, infatti, sembrano confermare in tal modo i risultati di numerose ricerche straniere che sottolineano come, nelle classi sociali basse, siano gli immigrati ad avere risultati scolastici migliori degli autoctoni.

Data l'importanza rivestita dal gruppo dei pari, si è cercato di indagare quali siano i rapporti dei ragazzi immigrati con i compagni di scuola e i coetanei.

Per quanto riguarda il campione nel suo complesso, si può affermare che influiscono positivamente su un buon livello di integrazione con i coetanei: un'alta estrazione sociale, una buona riuscita scolastica e, soprattutto, il voler continuare gli studi. Anche l'origine geografica dimostra la propria influenza a questo proposito: fortemente positiva per la provenienza dall'Europa dell'Est, decisamente negativa per la provenienza dall'Asia. La differenza di genere, invece, si rivela poco significativa.

È interessante come gli studenti italiani, di entrambi i sessi, coltivino le proprie amicizie principalmente nel quartiere in cui abitano, al contrario degli stranieri, per i quali, soprattutto se di genere femminile, prevalgono le amicizie scolastiche. Poco meno di un terzo dei ragazzi immigrati (una percentuale più alta di quella delle compagne), trova i propri amici soprattutto fra i coetanei stranieri o lamenta di averli lasciati nel paese d'origine.

Decisamente rilevanti appaiono i fattori che rendono ottimali i rapporti con gli insegnanti. Per gli stranieri è importante, soprattutto, avere un'oggettiva buona riuscita scolastica ed essere decisi a proseguire gli studi; al contrario, l'essere di estrazione sociale elevata influisce negativamente: infatti sono prevalentemente gli studenti di basso ceto a considerare ottimo il proprio rapporto con i docenti. Probabilmente questi ragazzi, essendo meno critici e avendo bisogno, più dei compagni di ceto elevato, di un modello da seguire, sono portati a istituire un buon rapporto con gli insegnanti. Riguardo all'origine etnica è la provenienza asiatica (quella degli studenti che presentano le maggiori difficoltà di integrazione nel gruppo dei pari) a rendere migliori i rapporti, mentre provenire

dall'Europa dell'Est o dall'America latina ha un'influenza decisamente negativa. Malgrado la differenza di genere sia poco significativa, si può comunque affermare che sono le ragazze a trovarsi meglio con i propri insegnanti. Per gli italiani sono state riscontrate delle linee di tendenza analoghe, ma molto meno definite (e quindi assai meno significative). Contrariamente a quel che accade fra gli immigrati, la differenza di genere è l'unica importante caratteristica in grado di favorire la possibilità di trovarsi molto bene con i professori: fra gli autoctoni, infatti, le ragazze hanno il doppio di probabilità, rispetto ai loro compagni, di istituire con i docenti una buona intesa.

Mentre gli autoctoni fondano le loro preferenze non solo sulle caratteristiche comportamentali dei docenti, ma anche sulle loro capacità professionali, gli stranieri tendono a basarsi sul tipo di atteggiamento e sul tipo di relazione interpersonale che riescono a stabilire con particolari insegnanti. Le differenze di genere sono significative: se i ragazzi italiani scelgono l'insegnante preferito sulla base delle sue qualità comportamentali in percentuale appena superiore ai compagni stranieri, le ragazze italiane superano sensibilmente le alloctone. Effetto opposto si verifica, invece, rispetto alle capacità professionali: adducono tale motivazione molti più studenti italiani che stranieri, mentre fra le studentesse le percentuali sono molto simili. Il fatto di scegliere il docente preferito sulla base del tipo di relazione che si riesce a instaurare con lui è una caratteristica, complessivamente, assai più diffusa tra gli immigrati che tra gli autoctoni, e, in modo particolare, fra le ragazze straniere.

Gli studenti che ammettono l'esistenza di un docente decisamente sgradevole sono assai meno numerosi di quanti ne hanno uno preferito: è un problema che riguarda molto più gli immigrati (quasi il 50%) che gli italiani. Non vi sono significative differenze di genere, ma di estrazione sociale: gli studenti di ceto sociale alto hanno l'84% di probabilità relativa in più di provare una forte antipatia nei confronti di un qualche professore e questo ci porta a considerare, ancora una volta, come il *background* socioculturale elevato renda più critici i ragazzi.

Le motivazioni addotte, abbastanza simili sia per gli stranieri che per gli italiani e senza significative differenziazioni di genere, sono costituite principalmente dagli atteggiamenti e dal tipo di

comportamento degli insegnanti; unica diversità è il maggior numero di autoctoni che attribuisce la propria ostilità alle scarse qualità professionali dei docenti detestati.

La quasi totalità degli intervistati italiani e stranieri si ritiene soddisfatto della scuola che sta frequentando. A Genova la percentuale di studenti stranieri e italiani contenti del proprio istituto è praticamente identica e ancora più alta che nel campione totale. Nel capoluogo piemontese i due gruppi si differenziano, mostrando gli immigrati molto meno soddisfatti degli autoctoni, mentre nelle altre città la situazione si capovolge.

Le motivazioni tendono a essere abbastanza generiche, ma è interessante che gli studenti immigrati di estrazione socioculturale bassa pongano fortemente l'accento sulla qualità dell'istruzione e della formazione fornita dall'istituto frequentato, mentre gli italiani si dimostrino più sensibili al clima relazionale complessivo della scuola. Solo Torino tende a differenziarsi: qui sono gli alunni italiani a preoccuparsi maggiormente del tipo di istruzione ricevuta, mentre gli stranieri sono soprattutto interessati al tipo di relazione instaurata con docenti e compagni.

Che gli immigrati, comunque, siano complessivamente soddisfatti delle scuole italiane è confermato anche dalla percentuale, piuttosto bassa, di quanti preferirebbero frequentare istituti riservati a ragazzi della medesima etnia (23%) o della stessa religione (29%). Questo non significa che non vi siano posizioni diverse a seconda dell'origine degli intervistati: sono soprattutto i maghrebini e gli asiatici a desiderare di non doversi mischiare con coetanei di altra origine e di altra religione. Nel caso della professione religiosa, in particolare, colpisce (ma non stupisce) l'alta percentuale di ragazzi provenienti dall'Africa mediterranea, mentre sconcerta l'elevato numero di originari dall'Asia che preferirebbero frequentare scuole riservate ai correligionari: probabilmente la loro scelta è dovuta a un forte desiderio di frequentare scuole esclusivamente cinesi, dove poter mantenere le proprie tradizioni culturali e dove non sia richiesta un'integrazione, che sembra poco gradita, con coetanei di origine diversa.

Gli studenti stranieri che preferirebbero una scuola riservata alla propria religione sono prevalentemente maschi, di bassa estrazione socioculturale, provenienti dal Maghreb (e dall'Africa subsaharia-

na) o dall'Asia, con valutazioni scolastiche decisamente basse e che non intendono continuare gli studi.

Molto importante è l'atteggiamento dei genitori nei confronti degli studi dei figli: fra gli stranieri sono le ragazze con una buona riuscita scolastica e di estrazione alta ad avere una probabilità relativa maggiore di avere genitori che partecipano attivamente al loro iter scolastico, sia presente che futuro. Va inoltre sottolineato che l'unica origine etnica che mostra di avere, a questo riguardo, un'influenza fortemente negativa è quella asiatica. Per quanto riguarda gli italiani, invece, solo il successo scolastico sembra influenzare fortemente la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli.

Oltre i quattro quinti degli studenti di terza media intervistati sono già decisi a continuare gli studi, mentre quanti vogliono andare subito a lavorare non raggiungono neppure il 9%; gli italiani, rispetto agli stranieri, sono non soltanto più determinati a iscriversi alla secondaria superiore, ma anche meno incerti sul proprio futuro.

Tranne che a Genova, la differenza fra italiani e immigrati risulta piuttosto netta: nelle altre città vi è una situazione decisamente più sfavorevole al proseguimento degli studi, soprattutto sotto la Mole, dove la percentuale di immigrati già decisi a trovarsi subito un lavoro supera di tre volte quella degli studenti delle terze medie genovesi.

In piena coerenza con la realtà, ormai generalmente accertata, della maggiore propensione delle ragazze a proseguire gli studi, notiamo che l'83% delle studentesse straniere ha deciso di iscriversi alle superiori, contro il 75% dei compagni. Fra gli italiani il proseguimento è talmente generalizzato che ogni altra analisi è superflua.

Per quanto riguarda le peculiarità che influiscono sul desiderio di continuare a studiare, fra gli immigrati, i fattori che influiscono maggiormente sono: un'alta estrazione sociale, una buona valutazione da parte degli insegnanti e un grande impegno scolastico. Inoltre l'essere molto giovani, di genere femminile e avere un buon livello di integrazione nel gruppo dei pari sono caratteristiche che dimostrano di avere un effetto positivo sul proseguimento degli studi, mentre la provenienza dall'Europa dell'Est o dal Maghreb sembra negativamente correlato con la volontà di continuare a studiare. Per quanto riguarda gli italiani, notiamo che la situazione si presen-

ta molto simile, ma con l'eccezione di due, importanti, aspetti: risultano ininfluenti, infatti, tanto la differenza di genere quanto un buon rapporto con i coetanei.

Rispetto ai tre sottocampioni, notiamo che solo nel capoluogo ligure a desiderare la continuazione dell'iter scolastico sono in maggioranza i ragazzi, mentre nel capoluogo piemontese e nelle restanti città sono le ragazze che mostrano un maggior desiderio di proseguire gli studi. In tutte e tre le zone una buona riuscita, un alto *background* socioculturale e l'aver amici nella propria classe svolgono un ruolo positivo, in particolare a Genova, dove le caratteristiche di italiani e stranieri sono molto simili. Per quanto riguarda la provenienza etnica, a Genova è solo quella dall'Europa dell'Est a influire positivamente sul proseguimento degli studi, mentre a Torino la provenienza dall'Africa (sia mediterranea che subsahariana) presenta un'incidenza negativa; negli altri capoluoghi non si nota, invece, nessun effetto dovuto alla diversa origine geografica.

Nei tre sottocampioni, l'aiuto «generico» dei docenti non mostra di avere alcuna significativa influenza sulla decisione di proseguire l'iter scolastico: è il loro consiglio specifico di continuare a studiare il fattore che maggiormente influisce sulla decisione. Per quanto riguarda i genitori, è interessante sottolineare che più dell'incitamento a proseguire negli studi, è la responsabilizzazione dei ragazzi, concretizzata nel lasciare loro la scelta di cosa fare del proprio futuro, ad accrescere la probabilità che gli studenti decidano di iscriversi alla secondaria superiore.

Parzialmente diversa si presenta la situazione degli intervistati italiani: come si è visto, la percentuale di questi ragazzi intenzionati a continuare gli studi è complessivamente più alta di quella degli immigrati. Nei tre sottocampioni i fattori che favoriscono la continuazione dell'iter scolastico sono, ancora una volta, un grande impegno, l'alta estrazione sociale e l'ottima riuscita scolastica ma, mentre a Genova non si riscontrano differenze di genere, a Torino sono i ragazzi (con estrazione socioculturale bassa) a voler proseguire gli studi, considerando forse il diploma come un mezzo indispensabile per migliorare la propria condizione sociale. Invece nelle restanti città l'appartenenza al genere femminile aumenta del 96% la probabilità relativa di voler continuare gli studi.

4.2. Una tipologia: confronto fra gli studenti stranieri e quelli italiani

Dall'analisi precedentemente effettuata, alcune caratteristiche sono apparse utili nel differenziare gli studenti immigrati, in particolare il più o meno alto livello di integrazione con i coetanei e nell'ambiente scolastico. Le variabili: «Come ti trovi in genere con i tuoi insegnanti», «Sei soddisfatto della tua scuola» e l'oggettiva valutazione dei risultati scolastici hanno consentito di costruire un indice che è stato definito «di integrazione scolastica». Quest'ultimo, sommato all'indice di integrazione fra pari e unitamente a quello di estrazione socioculturale, ha permesso, utilizzando la *cluster analysis*, di individuare tre differenti tipi di studenti immigrati.

Questi tre tipi sono stati definiti:

- 1) abbastanza integrati di estrazione medio-bassa (comprende il 47% degli immigrati);
- 2) fortemente integrati di estrazione alta (comprende il 29% degli immigrati);
- 3) poco integrati di estrazione bassa (comprende il 24% degli immigrati).

Il primo *cluster* «Abbastanza integrati di estrazione medio-bassa» è il più numeroso, e presenta una netta prevalenza di studenti di genere maschile (58%), di origine est-europea e con una riuscita negli studi di livello medio-basso. Questo giudizio, riportato dagli intervistati, ma dato dagli insegnanti, differisce considerevolmente dalla loro convinzione soggettiva, visto che l'87% di questi ragazzi considera i propri risultati scolastici buoni o abbastanza buoni, mentre in realtà solo il 37% ha ricevuto dai docenti una valutazione alta o medio-alta. Quasi un quarto degli appartenenti a questo gruppo ha ripetuto anni scolastici, ma, attualmente, il 78% è convinto di studiare davvero con impegno. Circa i quattro quinti fanno i compiti da soli, ma il 28% frequenta un doposcuola.

Relativamente al rapporto con i professori si nota che questi studenti si mantengono nella media, per quanto riguarda l'aver un insegnante preferito o uno particolarmente detestato: la motivazione più forte sia della preferenza che dell'antipatia è data dal tipo di rapporto che si è venuto a instaurare con quel particolare docente.

Oltre i quattro quinti di questi ragazzi vogliono continuare gli studi e a questa decisione sono stati spinti più dal consiglio degli insegnanti che da quello dei genitori, non particolarmente soddisfatti dei loro risultati (anzi piuttosto indifferenti) e che sembrano, sì, interessati a vederli proseguire l'iter scolastico, ma solo perché possano trovare presto un'occupazione. Forse per tale motivo la loro preferenza è andata alle scuole professionali o agli istituti tecnici e le aspettative, riguardo al lavoro, sono di profilo decisamente basso (impiegatizio di livello minimo oppure operaio).

Per gli studenti di questo gruppo i fattori più importanti per riuscire nella vita sono l'intelligenza, la capacità di cavarsela e l'aver una famiglia che segue e stimola. Per quanto riguarda la zona, in questo gruppo risultano in maggioranza gli studenti immigrati a Genova.

Il secondo gruppo «Fortemente integrati di estrazione alta», che raggruppa il 29% degli immigrati, è caratterizzato da una chiara prevalenza femminile (59%); questi studenti, che provengono, soprattutto, dall'Europa occidentale o dall'Est europeo, hanno, nel 69% dei casi, una valutazione medio-alta o alta. La loro percezione soggettiva di successo scolastico è, anche in questo caso, maggiore di quella oggettiva (oltre nove ragazzi su dieci sono convinti di riuscire molto o abbastanza bene) ma, anche se si sopravvalutano un poco, costituiscono effettivamente il gruppo con la miglior riuscita scolastica. Solo il 15% ha ripetuto anni scolastici, e oltre il 90% dichiara di impegnarsi a fondo nello studio: circa un quarto di questi studenti afferma di applicarsi davvero molto, mentre nel primo *cluster*, i «superimpegnati» non superavano il 16%. Circa i nove decimi fanno i compiti da soli e pochissimi frequentano il doposcuola.

Rispetto al rapporto con i professori, gli studenti di questo gruppo sono quelli che, meno di tutti, hanno un professore preferito o particolarmente odiato, ciò nondimeno quanti ammettono particolari simpatie o antipatie danno come motivazione più forte della preferenza le capacità professionali del docente e, in seconda istanza, le sue qualità comportamentali; l'antipatia, invece, è dovuta principalmente all'inadeguatezza professionale dell'insegnante e alle sue caratteristiche, prima fra tutte quella di «non essere giusto».

Più dei nove decimi di questi ragazzi vogliono continuare gli studi, spinti dal consiglio degli insegnanti ma anche da quello dei

genitori, che insistono per vederli frequentare liceo e università. La loro preferenza è andata, pertanto, ai licei, a cui si sono iscritti nel 48% dei casi e non stupisce, quindi, che il lavoro che si attendono di poter fare sia di livello molto alto. E, forse proprio perché sono intelligenti, perché hanno un buon *background* sociale e culturale, perché sono perfettamente integrati sia a scuola che con i coetanei e perché i genitori li seguono e li stimolano, questi giovani sono convinti che il fattore più importante per riuscire nella vita sia la buona volontà: in fondo è questo l'unico elemento rilevante di cui sono loro a doversi far carico. In questo *cluster* prevalgono gli studenti immigrati nel terzo sottogruppo di città.

Anche il terzo *cluster* dei «Poco integrati di estrazione bassa» (che raggruppa il 24% degli immigrati) è caratterizzato, da una presenza prevalentemente femminile; si tratta di studenti che provengono, in gran parte, dall'Africa mediterranea e dall'Asia, e hanno, in oltre i quattro quinti dei casi, una valutazione scolastica medio-bassa. La percezione soggettiva di successo scolastico, è, anche in questo gruppo, poco obiettiva, visto che il 64% è convinto di riuscire bene o abbastanza bene. Quasi un terzo di questi ragazzi (la percentuale più alta di tutti i *clusters*) ha ripetuto uno o più anni scolastici, e anche se più della metà sostiene di impegnarsi a fondo nel lavoro scolastico, oltre un terzo ammette di studiare poco o nulla. Gli studenti di questo gruppo sono quelli, dei tre *clusters*, che fanno i compiti da soli in percentuale minore, anche se frequentano il doposcuola esattamente quanto i ragazzi della prima tipologia.

Per quanto riguarda il rapporto con i professori, si nota che l'80% di questi studenti ha un insegnante preferito e il 46% ne ha uno che detesta in modo particolare: la motivazione più forte della simpatia come dell'antipatia è data dal tipo di rapporto che si è venuto a instaurare con il docente, dalla capacità o meno di quest'ultimo di essere «accogliente» nei confronti di ragazzi che hanno indiscutibilmente dei problemi.

Gli appartenenti a questo *cluster* sono gli unici a risultare sovrarappresentati fra quanti desidererebbero poter frequentare scuole riservate al proprio gruppo etnico o ad appartenenti alla loro stessa religione. A questo proposito si nota una differenza di genere soltanto rispetto alla frequenza di una scuola monoconfessionale: sarebbe gradita dal 42% degli studenti e dal 30% delle studentesse.

Un quarto di questi ragazzi ha deciso di andare subito a lavorare, mentre oltre il 16% è ancora incerto: gli appartenenti a questo gruppo sono quelli che, meno di tutti, hanno ricevuto dagli insegnanti il consiglio di proseguire gli studi e i cui genitori vorrebbero che trovassero un'occupazione al più presto, soddisfatti dei loro risultati scolastici in quanto, sostanzialmente, indifferenti. In questa situazione la scelta di chi ha comunque deciso di proseguire gli studi è andata prevalentemente agli istituti o ai corsi professionali. Malgrado ciò, per quanto riguarda il lavoro, le aspettative non sono di basso profilo: molti vorrebbero lavorare nel campo dello spettacolo, dello sport, della moda ma, soprattutto, desidererebbero accedere ad attività tecniche di alto livello.

Per questi studenti i fattori più importanti per riuscire nella vita sono l'intelligenza, la fortuna e (anche se si tratta di pochi casi) l'essere religiosi. Per quanto riguarda la zona, in questo gruppo prevalgono gli studenti immigrati a Torino.

Pur senza pretendere di generalizzare le caratteristiche del nostro campione, abbiamo voluto controllare se la tipologizzazione effettuata sugli stranieri fosse compatibile con quella degli italiani. I risultati si sono rivelati interessanti in quanto anche fra gli autoctoni possono essere individuati tre diversi tipi di studenti:

Questi tre tipi, molto simili a quelli degli stranieri, tranne che per l'ampiezza, sono stati definiti:

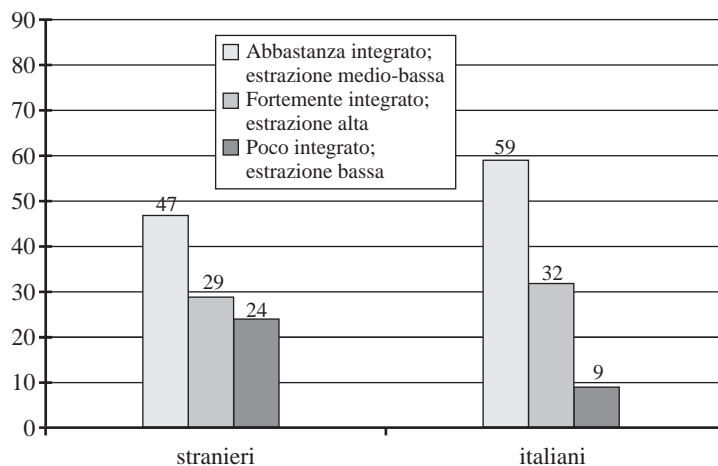
- 1) abbastanza integrati di estrazione medio-bassa (comprende il 59% dei casi);
- 2) fortemente integrati di estrazione alta (comprende il 32% dei casi);
- 3) poco integrati di estrazione prevalentemente bassa (comprende il 9% dei casi).

Il grafico di figura 18 consente di paragonare più agevolmente le due tipologie.

L'aspetto che stupisce maggiormente è la percentuale, quasi equivalente per i due diversi gruppi, degli appartenenti al *cluster* dei fortemente integrati con estrazione alta. Pertanto sembra interessante approfondire meglio l'esame di questo raggruppamento, che riunisce, sia fra gli stranieri che fra gli italiani, i «Fortemente integrati di estrazione alta».

Capitolo quarto

Figura 18. *Tipologia degli studenti stranieri e italiani: confronto sul campione complessivo (%)*



La differenza di genere, molto accentuata fra gli alloctoni con una forte presenza di ragazze (quasi i tre quinti), si mantiene anche fra gli autoctoni, pur se in modo assai meno significativo; gli italiani che hanno ottenuto una valutazione medio-alta o, soprattutto, alta, sono in percentuale decisamente maggiore degli stranieri (rispettivamente 79 e 69%). La percezione soggettiva di un buon successo scolastico è maggiore di quella oggettiva in entrambi i gruppi, ma la sopravvalutazione è superiore fra i locali, come anche la convinzione di impegnarsi molto a fondo nello studio. In entrambi i gruppi pochissimi frequentano il doposcuola mentre quasi tutti (circa i nove decimi) fanno i compiti da soli.

Rispetto al rapporto con i professori si è visto come gli stranieri appartenenti a questa tipologia siano quelli che, in percentuale minore, hanno un docente preferito o uno particolarmente odiato: fra gli italiani la situazione è analoga per quanto riguarda l'antipatia ma, rispetto all'aver o meno un docente particolarmente stimato, gli appartenenti a questo gruppo non si differenziano significativamente dai compagni degli altri *clusters*. La motivazione più forte della preferenza è costituita, sia per gli alloctoni che per gli autocto-

ni, dalle capacità professionali del docente; l'antipatia è dovuta, per i primi, soprattutto all'inadeguatezza professionale dell'insegnante e alle sue caratteristiche, per i secondi alle qualità comportamentali.

In entrambi i gruppi più dei nove decimi dei ragazzi sono decisi a continuare gli studi, spinti sia dal consiglio degli insegnanti che da quello dei genitori che insistono (gli italiani ancor più degli stranieri) perché frequentino liceo e università.

La loro scelta si è indirizzata, pertanto, verso i licei, a cui si è iscritto il 48% degli immigrati e il 57% dei locali; naturalmente il lavoro che questi studenti si aspettano di trovare è di livello molto alto (con prevalenza, ancora una volta, degli italiani). Gli appartenenti a questa tipologia, a prescindere dall'origine, sono convinti che il fattore più importante per riuscire nella vita sia la buona volontà. Va segnalata una differenza per quanto riguarda i tre sottogruppi in cui è stato suddiviso il campione: gli stranieri fortemente integrati e di estrazione socioculturale alta sono immigrati soprattutto nella terza zona, gli italiani dello stesso tipo sono, invece, prevalentemente di Genova.

4.3. Prospettive d'intervento che emergono dai risultati dell'indagine

Una prima considerazione riguarda la questione della conoscenza della lingua italiana che costituisce, ovviamente, il presupposto indispensabile per l'apprendimento e per l'integrazione scolastica. Una legge del 1998 impone, per realizzare il diritto allo studio degli immigrati, apposite iniziative, tutelandone però anche la cultura e la lingua d'origine. Come è risaputo, nei primi anni di vita imparare la lingua dei coetanei è piuttosto rapido, ma riuscire a comunicare con i compagni non vuole ancora dire aver acquisito le competenze necessarie nell'ambito scolastico, specialmente in un'ottica di proseguimento degli studi. Alcune indagini affermano che, mentre bastano due anni per dialogare con facilità, è necessario un lustro per apprendere la lingua italiana in modo da permettere un inserimento scolastico pienamente efficace (Lostia 2001).

Nella nostra ricerca l'85% degli intervistati afferma di parlare e scrivere la lingua italiana, il 14% ha problemi con la scrittura e sol-

tanto l'11% denuncia problemi gravi (questi ultimi, in quasi la metà dei casi risiedono in Italia da non più di un anno e molti hanno ricevuto o ancora fruiscono dell'aiuto di un «insegnante facilitatore o mediatore linguistico»). Ad ogni modo, quasi i nove decimi dei ragazzi in Italia da oltre tre anni dichiarano di non avere particolari problemi con la lingua del nostro paese: superare i tre anni sembra importante dal punto di vista delle conoscenze linguistiche. Considerando le zone geografiche d'origine, è interessante il fatto che i ragazzi provenienti dall'America latina siano quelli che affermano di avere più problemi con l'italiano: a quanto pare la somiglianza fra le lingue, lungi dal costituire elemento di facilitazione, è un ostacolo, probabilmente perché viene messo un minore impegno nell'apprendimento, essendo molto facile comprendere e farsi comprendere.

L'intervento della scuola su questo tema segue fondamentalmente due modelli principali: i più diffusi laboratori di italiano come seconda lingua, e i pochi tentativi di farla acquisire, indirettamente, attraverso lo studio delle altre normali materie. È forse più opportuno utilizzare i due modelli in successione, in quanto sembra poco utile costringere un ragazzo che non sa una parola di italiano a seguire immediatamente una lezione di matematica fatta in quella lingua.

Un obiettivo prioritario dovrebbe quindi consistere nel migliorare l'aiuto all'apprendimento del nostro idioma, inserendolo nei piani dell'offerta formativa delle diverse scuole.

In terza media gli studenti già adolescenti hanno con il gruppo dei pari una relazione importante, in quanto può fornire sostegno ai ragazzi attraverso la condivisione di nuove esperienze. È interessante capire come si sviluppino i rapporti nel gruppo dei coetanei in una scuola multietnica. Emerge una considerevole differenza fra italiani e stranieri: i primi coltivano le proprie amicizie soprattutto nel quartiere in cui abitano, mentre gli stranieri, in particolare se di genere femminile, hanno amicizie soprattutto nell'ambito scolastico e un terzo dei maschi immigrati sembra avere difficoltà di rapporti con i compagni italiani o rimpiange gli amici lasciati nel paese d'origine. Dai risultati della nostra indagine emerge chiaramente che, per gli stranieri, raggiungere una buona integrazione fra i pari, arricchendo le loro generali condizioni di vita, migliora anche la riuscita scolastica.

Il fatto che per gli immigrati l'integrazione con i coetanei avvenga soprattutto nell'ambito della scuola costituisce probabilmente un fattore positivo per la riuscita scolastica; infatti, fuori da tale istituzione, i pari possono costituire un elemento che produce una subcultura troppo diversa o addirittura antagonistica rispetto a quella scolastica. Una situazione di questo tipo, che già può giocare negativamente sull'apprendimento degli autoctoni, diventerebbe rovinosa per gli stranieri che hanno già altri problemi di inserimento.

Pertanto è necessario che gli insegnanti diventino maggiormente consapevoli dell'importanza, in tal senso, del gruppo dei pari e si adoperino per stimolare l'integrazione degli stranieri con i compagni di scuola: un'ottica pedagogica interculturale, proprio in quanto aumenta la consapevolezza della dignità di tutte le culture, può favorire tale processo.

È un luogo comune piuttosto diffuso l'idea che le differenze etniche e culturali costituiscano una causa potenziale di insuccesso scolastico: questo sembrano dimostrare sia i pochi dati ministeriali, già citati nella prima parte di questo testo, sia indagini puntuali sulla realtà della provincia torinese (Cidiss 1999), dove si segnala, alle medie, per l'anno scolastico 1998-1999, una percentuale di bocciati elevata (15,6%), mentre il livello del ritardo scolastico, in terza, è addirittura del 68%. I dati della nostra ricerca, relativamente alla città di Torino, indicano, per gli studenti stranieri, un ritardo del 56%; ma l'81% afferma di non aver mai ripetuto anni scolastici (a quest'ultimo proposito la situazione non è tanto migliore per gli italiani, che denunciano soltanto un 4% di ripetenze in meno). Risulta evidente che il problema grave del ritardo è in larga misura dovuto all'inserimento degli allievi in classi non corrispondenti alla loro età (48%), o comunque a perdite di tempo generate dal processo migratorio.

Già questi pochi elementi ridimensionano notevolmente l'apparente difficoltà scolastica degli immigrati, ma l'analisi delle valutazioni date dagli insegnanti nelle diverse discipline (con l'esclusione della lingua italiana) fanno emergere, come abbiamo già sottolineato in precedenza, un risultato che finora le poche ricerche italiane su questo tema non avevano mai evidenziato: a parità di bassa condizione sociale la percentuale di studenti italiani con valutazioni scolastiche scadenti è del 30%, contro solo il 23% degli

allievi immigrati. Naturalmente occorrerà, in futuro, confermare questa situazione con indagini più estese: il Ministero dovrebbe, come del resto avviene in altri paesi, ad esempio in Francia, non limitarsi a calcolare percentuali di ritardo e bocciature degli immigrati, confrontati con gli italiani, ma raccogliere dati essenziali sulla condizione sociale e culturale dei genitori, sulla carriera scolastica pregressa degli studenti e sull'eventuale diversità di livello occupazionale dei genitori fra l'Italia e il luogo d'origine (infatti la nostra ricerca evidenzia una diffusa incongruenza fra titolo di studio e lavoro svolto nel nostro paese).

In molte nazioni di immigrazione le prime analisi, confrontando genericamente la riuscita scolastica degli stranieri e degli autoctoni, hanno portato a una visione erronea che attribuisce al fatto migratorio la causa di difficoltà scolastiche che sono invece spesso legate all'estrazione socioculturale; non solo gli stranieri non condividono tutti la stessa condizione sociale, ma appartengono a etnie e culture diversificate che possono avere un diverso rapporto con la scuola e la sua funzione sociale. Ma dove è stato possibile, nell'ultimo decennio, svolgere ricerche longitudinali sui percorsi scolastici degli studenti immigrati, si sono cominciati a correggere gli stereotipi tradizionali e si è iniziato a considerare l'etnia un criterio di «divisione variabile», in relazione al fatto che alcuni gruppi di immigrati vengono integrati più rapidamente e hanno una mobilità sociale superiore ad altri (Brint 1999). In una società come quella attuale, contraddistinta da un'elevata frammentazione culturale, risulta impossibile considerare ciascun gruppo etnico come un tutto unico e occorre analizzare le interrelazioni fra classe sociale, genere e origine etnica.

Soprattutto alcune ricerche francesi recenti, che hanno studiato in modo longitudinale i percorsi scolastici realizzati dai bambini immigrati in Francia, hanno portato a tre conclusioni di notevole interesse. In primo luogo questi studenti sono maggiormente a rischio di incorrere in difficoltà e insuccessi e di orientarsi verso filiere scolastiche poco prestigiose o verso un'uscita precoce dalla scuola: è il risultato più scontato. In secondo luogo, però, quando il paragone con gli autoctoni viene fatto a parità di condizioni sociali, si assiste a un vero e proprio capovolgimento: fra i ragazzi socialmente sfavoriti, sono proprio gli immigrati a presentare percorsi scolastici maggiormente positivi. Infatti i bambini che hanno frequentato più

di due anni scolastici all'estero, nei primi anni della scuola elementare francese hanno maggiori probabilità di ripetenza, ma al *collège* (equivalente alla scuola media italiana) la situazione scolastica migliora nettamente. In terzo luogo, la principale spiegazione di questi risultati positivi per gli stranieri va ricercata nelle aspirazioni educative più forti espresse dalle famiglie immigrate rispetto a quelle francesi dotate del medesimo livello di risorse materiali e culturali (Vallet e Caille 1996).

Nella medesima ricerca viene sottolineato come i risultati francesi non facciano che ripetere quelli di ricerche australiane e statunitensi, che già avevano posto in luce la forza vincente delle motivazioni educative delle minoranze immigrate. Perciò, in Francia, il sistema educativo non sembra creare svantaggi particolari agli allievi immigrati, a differenza di quanto avviene in Germania, dove un sistema educativo ancora suddiviso in filiere con sbocchi differenziati a partire dalla precoce età di 10 anni, produce danni non reversibili ai figli degli immigrati italiani e turchi. I pochi elementi che emergono dalla nostra ricerca sembrano riprodurre la situazione francese, ed è quindi probabile che anche il sistema educativo italiano non costituisca, almeno dopo qualche anno, un ostacolo per gli stranieri, ma anzi possa diventare un possibile strumento di mobilità sociale.

L'analisi dei rapporti fra studenti (stranieri e italiani) con gli insegnanti costituisce un punto focale, in quanto è attraverso il corpo docente che si può soprattutto intervenire per migliorare la scuola in generale e l'integrazione in essa degli immigrati in particolare.

Un primo fatto da sottolineare, per nulla ovvio, è che sono notevolmente più numerosi i ragazzi stranieri, soprattutto se di genere femminile, a trovarsi «molto bene» con i propri insegnanti: sembra che i professori della scuola media italiana, in maggioranza, siano piuttosto accoglienti nei confronti degli immigrati. Inoltre, poiché i docenti sono prevalentemente donne, le ragazze possono meglio identificarsi in chi, per delle adolescenti, si trasforma in un vero e proprio modello.

Nella considerazione degli elementi che portano alla valutazione di un insegnante preferito, emerge un elemento degno di attenzione: quasi un quinto degli studenti stranieri maschi, e un quarto delle ragazze, motivano la preferenza con un «rapporto intenso», sul piano

personale, instaurato con il docente. Questa spiegazione supera, concettualmente, quella relativa alle qualità comportamentali dell'insegnante (capacità di dialogo, comprensione, disponibilità), una motivazione scelta da un buon numero di immigrati e, in misura ancora maggiore, dagli italiani. Una relazione intensa significa, per i ragazzi, «andare d'accordo», parlare di tutto (non solo delle cose scolastiche), avere, in altre parole, un rapporto empatico. Ma è questo il compito di un docente di terza media? Tenendo conto che fra le qualità comportamentali dei professori vengono già considerate: la capacità di comprensione, l'attitudine al dialogo, l'essere collaborativo, gentile e disponibile, in una parola «accogliente», un rapporto ancora più intenso non rischia di trasformare la figura dell'insegnante in quella di genitore putativo?

Intanto occorre ricordare che tutte le ricerche italiane sui giovani, nell'analizzare i difetti che vengono da questi attribuiti agli insegnanti mettono in primo piano «la mancata considerazione delle esigenze degli studenti» (Gasperoni 1997): infatti anche nella nostra indagine gli alunni italiani considerano le qualità comportamentali l'elemento più importante per preferire un determinato professore.

Il fatto che, soprattutto gli studenti stranieri, ma anche una quota non indifferente di italiani, ricerchi soprattutto un «rapporto più intenso», pone un problema di professionalità ai docenti. Per questi ultimi il rischio è di oscillare fra stile repressivo e stile indulgente, mentre sarebbe indispensabile realizzare uno stile autorevole basato sulla reciprocità: la base di questa reciprocità può essere costituita dal «contratto pedagogico», cioè quella negoziazione che definisce e chiarisce, fin dall'inizio, le regole del gioco nella vita scolastica. In quest'ottica le caratteristiche comportamentali preferite dagli studenti diventano regola normale dell'interazione in classe; ma l'insegnante, proprio perché deve costituire una guida e un aiuto per gli allievi, ha il dovere di conservare un sufficiente distacco professionale, che gli consenta di mantenere l'autorevolezza indispensabile per far crescere i propri alunni sul piano emotivo e cognitivo.

L'atteggiamento degli studenti stranieri verso i propri insegnanti varia a seconda dell'estrazione sociale: se essa è elevata si nota un atteggiamento maggiormente critico, se è bassa sembra che il

rapporto sia migliore. Una buona relazione è certamente un fatto positivo, ma è evidentemente più utile agli studenti di estrazione sociale meno elevata. Inoltre i ragazzi provenienti dall'Asia (soprattutto cinesi), che incontrano le maggiori difficoltà a integrarsi nel gruppo dei pari, hanno invece un ottimo rapporto con i docenti: probabilmente il tradizionale rispetto per l'autorità gioca, in questo caso, favorevolmente. D'altronde il miglior rapporto delle ragazze italiane con i propri insegnanti può avere, in parte, una spiegazione analoga.

La sopravvalutazione, soprattutto degli studenti stranieri, degli aspetti comportamentali deriva forse dal fatto che queste competenze esulano dal bagaglio professionale di molti docenti italiani, non per loro colpa, ma per il tipo di preparazione ricevuta (di natura esclusivamente disciplinare): quanti sono in grado di esprimerle al meglio lo devono, soltanto, a caratteristiche individuali e/o a impegno personale. Del resto, quasi la metà degli immigrati ammette che vi è un docente con il quale si trova particolarmente male e le motivazioni prevalenti riguardano ancora una volta il tipo di comportamento: non mancano situazioni che vengono sentite come emarginanti o chiaramente discriminatorie.

Dalla ricerca emerge un quadro della scuola media abbastanza positivo per quanto riguarda l'inserimento dei ragazzi immigrati: come si dovrebbe agire per migliorare ulteriormente la situazione? Sicuramente intervenendo sulla formazione in servizio degli insegnanti. Secondo una recente ricerca del Ministero (Mpi 2001b), negli ultimi tre anni un terzo degli istituti intervistati ha risposto che nessun docente aveva partecipato ad attività formative di tipo interculturale e, nella metà dei casi, a tali attività avevano aderito soltanto i docenti interessati. Oltre un terzo dei dirigenti scolastici afferma che le conoscenze didattiche e psicosociopedagogiche per l'inserimento degli alunni stranieri sono insufficienti, anche se poi vi è una relativa sottovalutazione della necessità di approfondire gli aspetti psicosociali per adeguare il livello di conoscenza degli insegnanti.

Anche quando la partecipazione ai corsi di formazione in servizio c'è, essa riguarda quasi esclusivamente l'«educazione interculturale», certamente essenziale, vista la necessità di far fronte alle nuove esigenze della scuola in una società multiethnica, ma che non

Capitolo quarto

può sopperire, da sola, alla consolidata carenza di formazione nelle scienze dell'educazione, del resto largamente sentita, da tempo, da buona parte del personale docente.

Appendice metodologica

I. *Costruzione degli indici*

I.1. *Indice di estrazione sociale e indice di estrazione culturale*

A causa delle particolari caratteristiche dei soggetti (in particolare l'incongruenza fra titolo di studio e occupazione, spesso esistente tra gli stranieri), si è preferito costruire due indici separati: quello di estrazione culturale e quello di estrazione sociale. Al posto del tradizionale indice di estrazione socioculturale, basato sui titoli di studio paterni e materni e sulla professione del padre, sono stati costruiti due nuovi indicatori: uno in cui l'estrazione culturale viene valutata sulla base del titolo di studio più elevato in possesso dei genitori, l'altro in cui l'estrazione sociale è stimata sulla base della professione più prestigiosa.

I.2. *Valutazione media negli studi*

Per avere un indice in grado di misurare il successo scolastico in modo più oggettivo, è stata calcolata la media dei giudizi assegnati dai docenti in tutte le materie scolastiche, con la sola eccezione dell'italiano. Volendo, infatti, confrontare la riuscita scolastica di studenti di terza media è sembrato inopportuno inserire anche la valutazione in quella che, per gli autoctoni, è la lingua madre e, per gli alloctoni, solo la seconda lingua.

I.3. *Indice di integrazione fra pari*

Per cercare di comprendere quali siano le caratteristiche che effettivamente influiscono sulla completa integrazione degli studenti

immigrati, si è deciso di costruire quello che è stato definito «indice di integrazione fra pari», costruito per sommatoria sulla base delle variabili: «Dove sono i tuoi amici», «Come ti trovi con i compagni di classe» e «Come ti trovi, in genere, con i ragazzi della tua età». La dicotomizzazione di questo indice (integrazione entro la media o superiore) ha successivamente consentito di costruire, con la regressione logistica, un modello abbastanza interessante.

I.4. Indice di partecipazione dei genitori alla vita scolastica

Per comprendere meglio l'atteggiamento dei genitori degli studenti stranieri è stato creato un indice che può essere definito di «Partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli». L'indice è costruito per sommatoria ed è basato su tre variabili: la «Soddisfazione rispetto alla riuscita scolastica», «Contattare i docenti» e «Consigli rispetto alla prosecuzione o meno degli studi». La dicotomizzazione di questo indice ha permesso, successivamente, la costruzione di un modello.

II. Principali modelli costruiti con la regressione logistica

Date una variabile dipendente dicotomica e una o più variabili indipendenti quantitative e/o qualitative, la regressione logistica consiste nell'ottenere una funzione lineare delle variabili indipendenti che permetta di classificare gli individui in uno dei due gruppi costituiti dai due valori della variabile dipendente. Il metodo usato per selezionare le variabili è simile a quello della regressione multipla: anche in questo caso l'obiettivo è costruire l'equazione con l'insieme di variabili indipendenti che apportano l'informazione maggiore ai valori della dipendente. Come il metodo *step-by-step* utilizzato per costruire l'equazione di regressione lineare multipla prima di introdurre una nuova variabile nell'equazione testa la possibilità che una variabile previamente selezionata possa venire eliminata, così la regressione logistica consente di procedere all'eliminazione delle variabili, usando, generalmente la significatività del test Wald (ma il programma mette a disposizione numerosi altri metodi). Il Model Chi Square,

nella regressione logistica è l'equivalente del test F in quella lineare. Viene inoltre fornita la Classification Table, una tabella che consente di comparare i risultati predetti a quelli effettivamente osservati nella ricerca: in particolare la Overall Percent Correct informa su quanti casi vengono predetti correttamente dal modello creato. Il programma calcola, inoltre, la statistica R, che consente di valutare la correlazione parziale fra la dipendente e ciascuna delle variabili indipendenti introdotte nel modello (corrispondente al Partial Correlation della regressione multipla). Come nella regressione multipla lineare vengono calcolati i coefficienti stimati (B) ottenuti con il modello: il Beta stima il cambiamento nel *log-odds* (ad esempio: riuscita scolastica / non riuscita scolastica) associato a un'unità di cambiamento nella variabile indipendente. Essendo più semplice pensare in termini di *odds* piuttosto che in termini di *log-odds*, la regressione logistica può essere scritta in termini di *odds*:

$$\text{Prob (evento) / Prob (non evento)} = e^{B_0 + B_1X_1 + \dots + B_pX_p} = e^{B_0} e^{B_1X_1} \dots e^{B_pX_p}$$

allora e elevato alla potenza B_i è il fattore per cui l'*odds* cambia quando la «*i*-esima» variabile indipendente aumenta di una unità: se B_i è positivo il fattore sarà più grande di 1, il che significa che l'*odds* aumenta, se B_i è negativo il fattore sarà inferiore a 1 e l'*odds* diminuisce. Se B_i è 0 il fattore è uguale a 1 e l'*odds* resta invariato.

II.1 *Modello relativo alla riuscita scolastica degli studenti intervistati*

La regressione logistica relativa agli *studenti stranieri* di Genova, Torino e le altre città considerate che ha come variabile dipendente la «Riuscita» (costituita dall'indice di valutazione media ottenuta, dicotomizzato in 0 = sotto la media e 1 = dalla media in su) e come variabili indipendenti il Genere, l'Indice di estrazione sociale, l'Indice di estrazione culturale, la Città dove essi hanno frequentato i tre anni di medie, l'Impegno scolastico, le eventuali Ripetenze e le loro Intenzioni per il futuro, ha permesso di costruire il modello in figura 19.

Appendice metodologica

Figura 19. *Modello studenti stranieri*

	CHI-SQUARE	DF	SIGNIFICANCE
MODEL CHI-SQUARE	97,797	6	,0000

CLASSIFICATION TABLE FOR RIUSCITA

<i>PREDICTED</i>		MEDIO BASSA 0	MEDIO-ALTA 1	PERCENT CORRECT
<i>OBSERVED</i>				
MEDIO-BASSA	0	205	42	83,00%
MEDIO-ALTA	1	84	96	53,33%
			OVERALL	70,49%

VARIABLES IN THE EQUATION

VARIABLE	B	WALD	DF	SIG	R	EXP (B)
PROFM2	,7619	9,7517	1	,0018	,1155	2,1424
STUDIM2	,3752	2,5633	1	,1094	,0311	1,4552
DOVEMED	,6311	5,9020	1	,0151	,0819	1,8797
IMPSCOL	,6921	29,8597	1	,0000	,2189	1,9978
RIPETE	,8976	9,1608	1	,0025	,1110	2,4538
FUTURO	,8489	6,7400	1	,0094	,0903	2,3371
CONSTANT	- 5,9882	70,8729	1	,0000		

(IL GENERE NON ENTRA NELLA REGRESSIONE NON RISULTANDO SIGNIFICATIVO).

La stessa regressione logistica applicata agli *studenti italiani*, ha dato il modello in figura 20.

Sono stati costruiti altri tre modelli: uno per Genova, che ha mostrato di predire il 67% dei casi, uno per Torino, con il quale i casi predetti costituiscono il 77% e uno per le altre città con il 73% di casi valutati correttamente.

Per non appesantire inutilmente questa appendice riporteremo, d'ora in poi, solo la percentuale di casi che i vari modelli hanno dimostrato di essere in grado di classificare in modo corretto.

II.2. Costruzione del modello «integrazione fra pari»

Per costruire il modello è stata creata una nuova variabile «Integrazione fra pari» (variabile dipendente) dicotomizzando l'indice

Figura 20. *Modello studenti italiani*

	CHI-SQUARE	DF	SIGNIFICANCE
MODEL CHI-SQUARE	134,051	6	,0000

CLASSIFICATION TABLE FOR RIUSCITA				
<i>PREDICTED</i>	MEDIO BASSA		MEDIO-ALTA	PERCENT CORRECT
	0	1	1	
<i>OBSERVED</i>				
MEDIO-BASSA	0	131	75	63,59%
MEDIO-ALTA	1	48	214	81,68%
			OVERALL	73,72%

VARIABLES IN THE EQUATION						
VARIABLE	B	WALD	DF	SIG	R	EXP (B)
GENERE	,4272	3,8195	1	,0507	,0532	1,5330
PROFM2	,7007	7,8540	1	,0051	,0955	2,0153
STUDIM2	,7647	9,9210	1	,0016	,1111	2,1484
IMPSCOL	,9552	39,9318	1	,0000	,2431	2,5991
RIPETE	,9682	4,0295	1	,0447	,0562	2,6333
FUTURO	1,3009	8,6630	1	,0032	,1019	3,6728
CONSTANT	- 7,7247	69,0146	1	,0000		

relativo in 0 = entro la media e 1 = sopra la media; le variabili indipendenti introdotte sono: l'Estrazione sociale, il Livello di riuscita, l'Origine etnica (per gli immigrati), la Continuazione negli studi. La percentuale di casi predetti correttamente supera il 63%.

II.3. *Costruzione del modello relativo al rapporto con gli insegnanti*

La variabile «Come ti trovi con i tuoi insegnanti» è stata dicotomizzata in 1 = molto bene e 0 = non molto bene, e considerata dipendente; le variabili indipendenti introdotte nella regressione logistica sono: Genere, Estrazione sociale, Riuscita scolastica, Prospettive per il futuro e Origine (per gli immigrati). Per gli stranieri i casi classificati correttamente costituiscono il 66%, per gli italiani l'82%.

II.4 *Modello relativo al desiderio di frequentare scuole riservate ai correligionari*

In questa regressione la variabile dipendente è costituita dalla domanda «Preferiresti frequentare una scuola per studenti tutti della tua stessa religione?», le variabili indipendenti sono: il Genere, l'Estrazione sociale e culturale, la Riuscita scolastica, il Desiderio di continuare gli studi e l'Origine etnica; i casi predetti correttamente superano il 73%.

II.5. *Modello relativo al proseguimento degli studi degli studenti stranieri e italiani*

La regressione logistica che ha permesso la costruzione del modello relativo alla continuazione degli studi ha come variabile dipendente: «Dopo la licenza media che cosa ti piacerebbe fare?», dicotomizzata in 1 = «Continuare gli studi» e 0 = «Lavorare» e/o «Incerto». Le variabili indipendenti sono: il Genere, l'Estrazione sociale e culturale, la Valutazione scolastica, l'Età, l'Impegno scolastico e l'Integrazione nel gruppo dei pari a cui si aggiunge, per gli stranieri, l'Origine etnica. La percentuale di casi predetti correttamente è, per gli immigrati, l'83%, per gli italiani il 90%. Per tutti gli intervistati, separatamente per alloctoni e autoctoni, sono stati costruiti sei diversi modelli per le tre zone individuate dai tre sottogruppi considerati. I casi correttamente classificati, per gli stranieri, sono rispettivamente: a Genova il 90%, a Torino il 79%, nelle altre città l'82%. Per gli italiani: a Genova il 91%, a Torino l'89%, nelle altre città il 92%.

III. *Costruzione di una tipologia*

Alcune variabili sono apparse particolarmente utili a differenziare gli studenti immigrati: il più o meno alto livello di integrazione con i coetanei e nell'ambiente scolastico – risultato delle risposte alle domande: «Come ti trovi in genere con i tuoi insegnanti?» e «Sei soddisfatto della tua scuola?» – e l'oggettiva valutazione dei risultati scolastici hanno permesso di costruire un indice che è stato defi-

nito «di integrazione scolastica» e che, sommato a quello «di integrazione fra pari», costituisce un indice «di integrazione complessiva a livello scolastico-ambientale». Con la procedura statistica *cluster analysis*, usando questo indice e quello relativo all'estrazione sociale e culturale, è stato possibile individuare tre diversi tipi di studenti immigrati. Precisiamo che, con il termine *cluster analysis* viene definito un insieme di tecniche che hanno il fine di costruire gruppi omogenei di soggetti o di variabili. Quando il ricercatore vuole classificare in gruppi omogenei gli individui del campione che sta analizzando, secondo un certo numero di variabili osservate, con la *cluster analysis* può costruire dei gruppi, in cui i casi del campione vengono raggruppati in base alla maggior somiglianza possibile: si possono creare, così, delle vere e proprie tipologie.

In questa ricerca è stata usata la *cluster analysis* gerarchica, la «matrice delle distanze» è stata costruita col metodo della «distanza euclidea al quadrato», e il criterio di raggruppamento scelto è stato quello definito come metodo di Ward.

I tre tipi individuati sono stati: 1) abbastanza integrati di estrazione medio-bassa (comprendente il 47% degli immigrati); 2) fortemente integrati di estrazione alta (comprendente il 29% degli immigrati); 3) poco integrati di estrazione bassa (comprendente il 24% degli immigrati).

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, Puf.
- Bayart, J.-F. (1996), *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.
- Besozzi, E. (1997), «Accoglienza e integrazione dei bambini immigrati», in *Rivista del Dipartimento di Scienze dei processi conoscitivi del comportamento e della comunicazione*, anno II, novembre.
- Bovero, M. (2000), «Difendersi dalla comunità», prefazione a E. Vitale, *Liberalismo e multiculturalismo*, Roma-Bari, Laterza.
- Brint, S. (1999), *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.
- Campani, G. (1999), *L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei*, dispensa del corso di specializzazione in Pedagogia interculturale, Roma, Università di Roma Tre.
- Caronia, L. (1996), «Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi», in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Carpos (1995), *Crescere altrove. Identità e diritti dei minorenni stranieri immigrati a Torino*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Cavalli, A. (1999), «Educare la società civile», in A. Cavalli e G. Deiana, *Educare alla cittadinanza democratica*, Roma, Carocci.
- Cesareo, V. (2000), *Società multiethniche e multiculturalismi*, Milano, Vita e pensiero.
- Cidiss (1999), *Allievi stranieri a scuola con noi*, Torino, Il Rapporto.
- Crespi, F. (1996), «Mutamento sociale, identità e crisi della solidarietà», in F. Crespi e R. Segatori (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Roma, Donzelli.
- Damiano, E. (1999), «La "sala degli specchi". Intercultura e scuola nei curricula europei», in E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi*.

Riferimenti bibliografici

- Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli.
- Delors, J. (1996), *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Paris, Odile Jacob.
- Dumont, L. (1983), *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil.
- Dutto, M. G. (2000), «L'Italia verso una società plurale: azioni, inerzie e prospettive nel campo dell'educazione», in G. Zincone (a cura di), *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Fabietti, V. (1998), *L'identità etnica*, Roma, Carocci.
- Finkelkraut, A. (1989), *La sconfitta del pensiero*, Roma, Lucarini.
- Forquin, C. (1989), *École et culture*, Bruxelles, Éditions Universitaires.
- Frigerio, A. (1996), «L'inserimento scolastico degli stranieri. Il quadro normativo», in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Fulcker, J. e Scott, J. (1999), *Sociology*, Oxford, Oxford University Press.
- Gasperoni, G. (1997), «L'esperienza scolastica: scelte, percorsi, giudizi», in C. Buzzi, A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani verso il Duemila*, Bologna, Il Mulino.
- Gellner, E. (1994), *Ragione e cultura: il ruolo della razionalità e del razionalismo nella storia*, Bologna, Il Mulino.
- Ghuman, P. A. S. (1991), «Best or worst of two worlds? A Study of Asian adolescents», in *Educational Research*, anno 33 (2).
- Giovannini, G. (1996), «Introduzione: rielaborare le diversità fuori e dentro la scuola», in G. Giovannini (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città*, Milano, Franco Angeli.
- Giromini, M. (1999), «Il conflitto organizzato: educazione interculturale e antirazzista in Gran Bretagna», in E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli.
- Gupta, P. (1977), «Educational and vocational aspirations of Asian immigrants and English school-leavers», in *British Journal of Sociology*, anno 28.
- Habermas, J. e Tylor, C. (1998), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli.
- Hannoun, H. (1987), *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Esf.

Riferimenti bibliografici

- Kymlicka, W. (1999), *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino.
- Lostia, A. (2001), «Allievi da tutto il mondo in una scuola che cambia», in G. Zincone (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Lynch, J. (1993), *Educazione multiculturale in una società globale*, Roma, Armando.
- Martiniello, M. (2000), *Le società multiethniche*, Bologna, Il Mulino.
- Mpi (2001a), *Alunni con cittadinanza non italiana - a.s. 2000/01*, Eds - Servizio di consulenza all'attività programmatoria, www.istruzione.it.
- (2001b), *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la scuola, Eds - Luiss Management, www.istruzione.it.
- Payet, J.-P. (2000), «L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire», in A. Van Zanten (a cura di), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Pierrot, A. (2000), «Qu'en est-il du modèle d'intégration par l'école? Le culturalisme, un enjeu épistémologique et politique», in M. Froment, M. Caillot e M. Roger, *30 ans de Sciences de l'Éducation à Paris V*, Paris, Puf.
- Rex, J. (1998), «Le multiculturalisme et l'intégration politique dans les villes européennes», in *Cahiers internationaux de Sociologie*, anno 45, n. 105.
- Smith, D. J. e Tomlinson, S. (1989), *The School Effect. A Study of Multi-Racial Comprehensives*, London, Policy Studies Institute.
- Taguieff, A. (1994), *La forza del pregiudizio*, Bologna, Il Mulino.
- Tarozzi, M. (1998), *La mediazione educativa*, Bologna, Clueb.
- Therborn, G. (1998), «Società multiculturale», in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana, VIII.
- Todeschini, P., Caputo, M. e Cipollari, G. (1999), «Dall'alto e dal basso. Il "caso italiano"», in E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli.
- Todorov, T. (1986), «Lévi-Strauss entre universalisme et relativisme», in *Le Débat*, n. 42.
- (1988), *Nous et les autres*, Paris, Seuil.
- Tomlinson, S. (1991), «Ethnicity and Educational Attainment in England: An Overview», in *Anthropology and Education Quarterly*, anno 22.
- Touraine, A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, il Saggiatore.

Riferimenti bibliografici

- Troyna, B. e Hatcher, R. (1991), «British Schools for British Citizens?», in *Oxford Review of Education*, anno 17 (3).
- Vallet, L.-A. e Caille J.-P. (1996), *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, «Les dossiers d'Éducation et formations», Paris.
- (2000), «La scolarité des enfants d'immigrés», in A. Van Zanten (a cura di), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Wright, C. (1987), «Black Students - White Teachers», in B. Troyna (a cura di), *Racial Inequality in Education*, London, Tavistock.
- Zec, P. (1981), «Multicultural Education: What Kind of Relativisme is Possible?», in A. James e R. Jeffcoate (a cura di), *The School in the Multicultural Society*, London, Harper and Row and The Open University Press.

Nota sugli Autori

Lorenzo Fischer è docente di Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Torino, è direttore del Circa (Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica e l'Aggiornamento degli insegnanti) e insegna presso la Sis (Scuola di specializzazione per gli Insegnanti della Secondaria) del Piemonte. Ha svolto numerose ricerche sull'insuccesso scolastico, la democratizzazione della scuola, gli insegnanti del biennio della secondaria superiore e il personale docente e dirigente della scuola italiana.

Maria Grazia Fischer è tecnico laureato docente di Metodologia e Tecnica della Ricerca Sociale presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Torino e si occupa di tecniche e modelli di analisi multivariata dei dati. Ha svolto numerose indagini sugli studenti universitari e sui laureati, sull'influenza esercitata dalla scuola sui giovani rispetto alla lettura e sui dirigenti scolastici prima e dopo l'autonomia.

Contributi di Ricerca

Aa. Vv., *La nuova Russia. Dibattito culturale e modello di società in costruzione.*

Jean-Claude Chesnais e Sun Minglei, *Il futuro della popolazione cinese. Declino demografico e crescita economica.*

Franco Garelli, Andrea Pacini e Antonella Castellani, *Cooperazione e solidarietà internazionale in Piemonte.*

Piero Sinatti (a cura di), *La Russia e i conflitti nel Caucaso.*

Lionello Lanciotti (a cura di), *Conoscere la Cina.*

Cristiano Antonelli e Mario Calderini, *Le misure della ricerca. Attività scientifica a Torino.*

Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani.*

Finito di stampare nel mese di marzo 2002
dalla Tipolito Subalpina s.r.l. in Rivoli (To)
Grafica copertina di Gloriano Bosio