

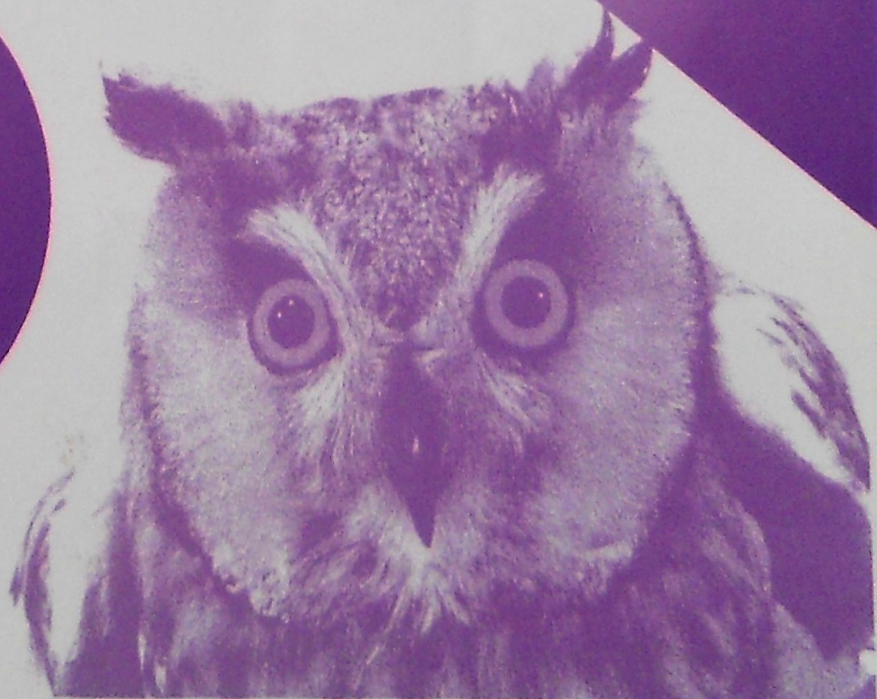
Rapporto di ricerca a cura di Nora Lonardi
RES - Ricerca e Studio

Progetto scuola e alunni stranieri

Le questioni dell'accoglienza, il rapporto con le famiglie, il ruolo della mediazione e dell'educazione interculturale

STUDI E RICERCHE

 IPRASE
TRENTINO



PREMESSA

Gli alunni stranieri configurano una componente delle scuole trentine che possiamo ormai definire organica, integrante. Questi/e bambini/e e ragazzi/e rappresentano *una* espressione, la più “familiare”, in senso letterale e figurato, di quella più ampia parte costitutiva della società locale odierna rappresentata dalle comunità immigrate. Dopo oltre dieci anni trascorsi dai primi arrivi di questi cittadini e dato l’ormai avvenuto inserimento sul piano lavorativo e abitativo (anche se non tutte le questioni relative a questi due aspetti possono definirsi risolte¹), l’attenzione delle istituzioni, ma anche della società civile più attenta, si concentra sempre più sugli aspetti dell’inclusione sociale, che implica necessariamente delle strategie di intervento fondate su un cambiamento ed uno sviluppo culturale e sociale delle parti coinvolte.

All’interno di tale ottica, la scuola - l’ambiente educativo in genere - svolge un ruolo primario, non solo perché “indotta”, in qualche modo, da precise direttive ministeriali² e dalla normativa attualmente vigente, ma proprio perché direttamente coinvolta nella costruzione sociale e culturale, e perché chiamata ogni giorno a dare risposte efficaci a chi, in questo processo di cambiamento, è l’attore più fragile: il bambino, l’adolescente, in generale e ancor più il bambino e l’adolescente straniero, “sospeso fra due mondi”.

"Negli studi sui bambini della migrazione ricorre spesso il tema dell'identità, definita di volta in volta come identità «sospesa, multicolore, a mosaico, soggetta a rotture, ambivalenza, vulnerabilità...». Identità che ha a che fare con la condizione esistenziale e psicologica dell'essere e del sentirsi "tra": tra due culture e due mondi, tra due lingue e riferimenti, tra le aspettative della famiglia e i messaggi della scuola." (Demetrio - Favaro 1997, 42).

¹ Si veda al riguardo la ricerca della P.A.T., Servizio Attività socio-assistenziali, Cittadini immigrati e famiglie straniere in Trentino. Inserimento comunitario e bisogni sociali, a cura di studio RES (2002). Si veda inoltre la parte sullo stato di integrazione delle presenze straniere nel Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino, a cura del Servizio Statistica della P.A.T., ed, 2001

² Ricordiamo fra queste la Circolare Ministeriale N° 73 del 2.3.94, "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"; altre disposizioni specifiche sono contenute nella c.m. n. 205 del 26.7.90: "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale", "

SCOPI E STRUTTURA DELLA RICERCA

Obiettivo principale della ricerca era quello di effettuare una prima e approfondita esplorazione fra gli insegnanti degli istituti comprensivi e delle scuole elementari e medie della provincia di Trento, in relazione alla presenza degli alunni stranieri, alle questioni dell'accoglienza e dell'educazione interculturale.

Nello specifico la ricerca si proponeva di raccogliere ed analizzare elementi utili:

- alla conoscenza delle principali peculiarità riguardanti gli aspetti suddetti, in relazione all'ordine di scuola e all'area territoriale di insegnamento
- alla comprensione dei fattori più importanti che entrano in gioco e che esercitano un'eventuale influenza sul percorso soggettivo e oggettivo dell'insegnante nel corso della sua esperienza con alunni stranieri
- all'individuazione delle possibili linee di intervento da adottare all'interno di una strategia complessiva che coinvolga in prima istanza le scuole, le famiglie immigrate e tutti i soggetti territoriali e istituzionali che sono coinvolti in questo processo
- alla predisposizioni di interventi efficaci nell'ambito dell'informazione e della formazione agli insegnanti.

La ricerca si è sviluppata secondo due direttrici. La prima ha mirato a rilevare gli aspetti relativi alla questione dell'accoglienza e all'inserimento degli alunni stranieri, nonché le potenzialità e le problematiche dell'educazione interculturale sul versante scuola; la seconda ha teso invece a esplorare la realtà e i bisogni di alcune famiglie straniere residenti sul territorio provinciale in riferimento all'esperienza scolastica dei figli.

Lo studio ha pertanto considerato le seguenti aree:

- *consistenza della presenza di alunni stranieri nelle scuole elementari e medie della provincia*
- *esperienza degli insegnanti con alunni stranieri*
- *bisogni e atteggiamenti degli insegnanti in riferimento all'inserimento degli alunni, al rapporto con gli stessi, e all'educazione interculturale*

- *bisogni, difficoltà e suggerimenti delle famiglie nei rapporti con gli insegnanti e il sistema scolastico*

Nota metodologica

Campionamento insegnanti

Il campione è stato fissato nell'ordine delle 500 unità: 300 insegnanti delle scuole elementari e 200 insegnanti delle scuole medie.

Il piano di campionamento ha tenuto conto della distribuzione degli insegnanti sul territorio provinciale (dati Servizio Statistica della PAT per l'a.s. 1999/2000). I comuni di Trento e Rovereto sono stati "scorporati" all'interno dei relativi comprensori: la quota di insegnanti suddivisa fra i due capoluoghi e relativi comprensori è stata calcolata in maniera proporzionale alla concentrazione di alunni stranieri nelle scuole cittadine e in quelle dislocate nel rimanente territorio comprensoriale. All'interno di ognuna delle aree comprensoriali i comuni sono stati selezionati in base alla diversa concentrazione di alunni stranieri, in modo da comprendere zone sia ad alta sia a bassa densità. Nei comuni con presenza di più scuole e/o istituti, l'estrazione degli stessi è avvenuta secondo criteri casuali.

Anche l'estrazione degli insegnanti facenti capo agli istituti selezionati è stata operata secondo criteri di casualità.

I questionari, contenuti in buste singole, sono stati inviati ai dirigenti di istituto, ai quali è stata richiesta la collaborazione per la distribuzione degli stessi agli insegnanti selezionati e per il ritorno postale.

In totale sono stati restituiti 323 questionari, pari al 65% del campione.

Di seguito si riporta la distribuzione percentuale del campione originale per comprensorio e lo scarto con il campione.

**Distribuzione percentuale dell'universo degli insegnanti di scuola elementare e
media per comprensorio e scarto con il campione**

<u>COMPRESORI</u>	<u>UNIVERSO</u>	<u>CAMPIONE</u>	<u>SCARTO</u>
C1	3.8	2.8	-1
C2	1.9	3.1	+1.1
C3	5.8	6.2	+0.6
C4	9.9	6.5	-3.5
C5	15.0		
15.5	+1.5		
Trento	16.9		
31.9	17.0	32.5	+0.1 +1.6
C6	8.8	8.7	-0.1
C7	3.4	4.0	+0.6
C8	8.0	9.0	+1.0
C9	8.0	7.4	-0.6
C10	8.0		
6.5	-1.5		
Rovereto	8.1		
16.1	10.0	16.5	+0.4 +1.1
C11	2.4	3.4	+1.0
TOTALI	100.0	100.0	-0.4

Questi i dati strutturali del campione

Genere		%
Donne		78,0
Uomini		18,9
N.r.		3,1

Età		%
Fino a 39 anni		25,1
Da 40 a 49 anni		39,3
50 anni e oltre		28,8
N.r.		6,8

Scuola		%
Elementare		63,2
Medie		36,8

Area di insegnamento		%
Area linguistica		37,2
Area antropologica		21,8
Area scientifica		20,5
Area tecnico-pratica		20,5

Sede Scuola		%
Aree urbane		26,9
Aree di valle gravitanti su centri urbani		37,2
Aree di valle periferiche		26,9

Presenza degli alunni stranieri in Trentino per comprensorio nelle scuole elementari e medie A.S. 2000-2001

Comprensori	Val. assoluti	% su totale iscritti	% stranieri su Provincia
C1	32	2,1	1,8
C2	29	3,6	1,6
C3	104	5,2	5,8
C4	149	4,2	8,4
C5	637*	5,0	35,8
C6	177	5,8	9,9
C7	30	2,5	1,7
C8	110	3,9	6,2
C9	144	4,5	8,0
C10	344**	5,6	19,3
C11	25	3,2	1,4
Totale	1.781	4,7	100,0

Elaborazioni su dati Sovrintendenza e Comitato di valutazione scolastica

* di cui 336 a Trento

** di cui 197 a Rovereto

Presenza degli alunni stranieri in Trentino per comprensorio nelle scuole elementari, medie e superiori. A.S. 2001-2002³

Comprensori	Val. assoluti	% su totale iscritti	% stranieri su Provincia
C1	49	2,1	2,0
C2	30	2,8	1,2

³ Per ulteriori dati e approfondimenti si rimanda direttamente alla pubblicazione citata nella fonte (a cura di L. Bampi e P. Rauzi)

C3	144	6,0	5,9
C4	244	5,6	9,9
C5	910	4,4	37,0
C6	244	5,4	9,9
C7	39	3,2	1,6
C8	145	3,9	5,9
C9	168	2,9	6,8
C10	460	5,2	18,7
C11	25	2,7	1,0
Totale	2.458	4,4	100,0

Fonte: "Alunni stranieri nelle scuole statali e non statali della provincia di Trento",
P.A.T., Sovrintendenza scolastica- Agenzia provinciale per l'istruzione

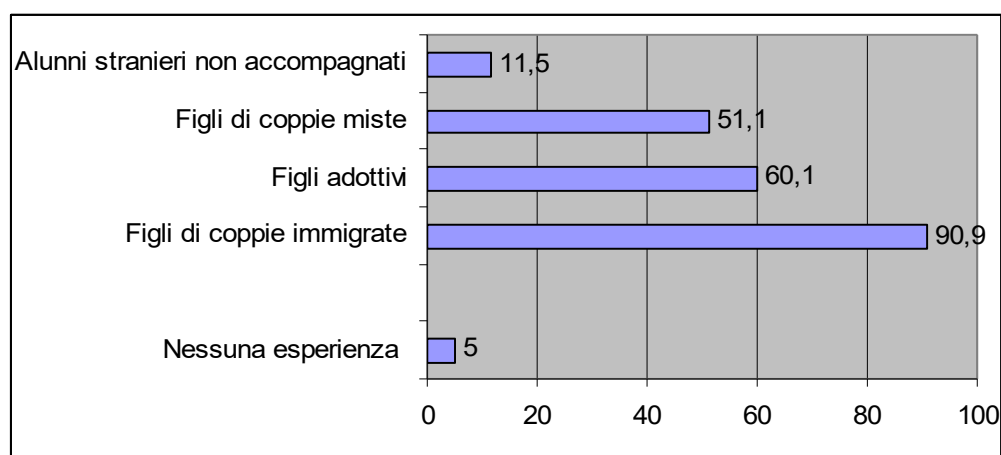
PARTE PRIMA. LA RICERCA SUGLI INSEGNANTI.

1. Accoglienza

1.1 Alunni stranieri in classe

A conferma di una presenza oramai diffusa e organica degli alunni immigrati nelle scuole trentine, la ricerca rileva che tale esperienza riguarda o ha riguardato quasi la totalità degli insegnanti coinvolti. Meno comune, ma in ogni caso molto diffusa, risulta l'esperienza con alunni figli adottivi. Inoltre più della metà degli insegnanti ha o ha avuto contatti con alunni figli di coppie miste, a testimonianza di un costume sociale che si va diffondendo anche nella comunità trentina. Infine rileviamo pochi casi di esperienze scolastiche relative a minori stranieri non accompagnati.

Grafico 1 - Esperienza degli insegnanti con alunni stranieri

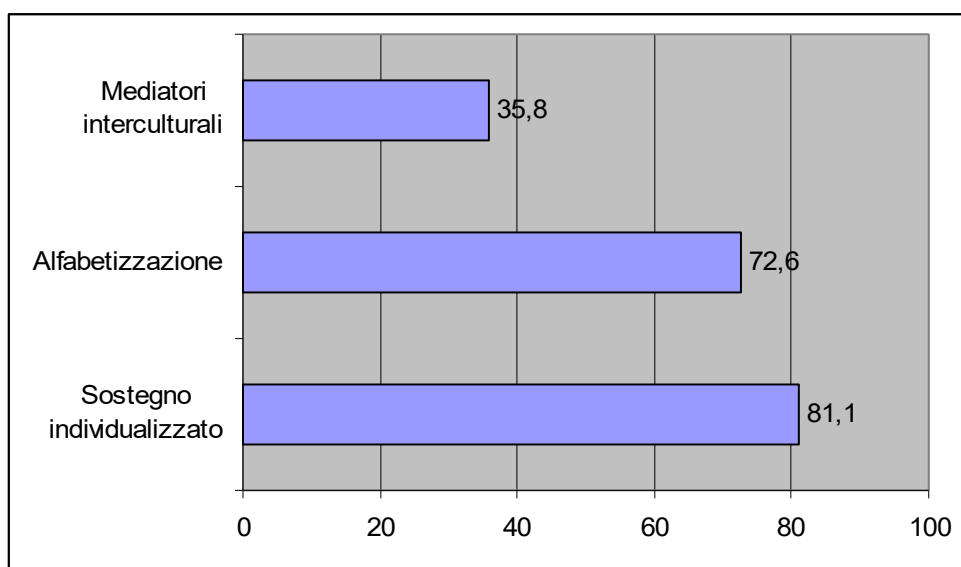


Di fronte all'arrivo di alunni provenienti da altri paesi, i comportamenti degli insegnanti sono stati diversi, anche in relazione all'ordine di scuola. In generale la maggioranza degli insegnanti (62%) ha ritenuto opportuno lavorare in sintonia con il consiglio di classe. In secondo luogo un contributo importante è stato cercato attraverso l'esperienza pregressa di colleghi dentro e fuori la scuola (circa la metà di entrambi i gruppi). Anche la figura del dirigente scolastico è stata spesso coinvolta direttamente dall'insegnante per affrontare l'arrivo di un alunno straniero (34%), e questo in

particolare da parte degli insegnanti elementari (39% contro il 25%). In una certa percentuale di casi si è potuto fare riferimento ad una commissione apposita già operante nella scuola (19%), oppure, in qualche occasione, all'insegnante referente. In misura minore ci si è rivolti invece agli enti istituzionali della provincia (rispettivamente: Centro Millevoci 9%; Iprase 3%; Sovrintendenza 2%), ma anche ai comprensori o ad altri soggetti quali istituti specializzati o associazioni operanti dentro e fuori provincia (8%). Infine, va segnalato che un quinto degli insegnanti dichiara di non essersi rivolto a nessuno in particolare.

Nell'ambito delle attività intraprese, quelle più frequentemente adottate riguardano gli interventi di sostegno individualizzato; seguono, in ordine di frequenza, interventi di alfabetizzazione e infine l'impiego del mediatore culturale.

Grafico 2 - Interventi adottati con alunni stranieri



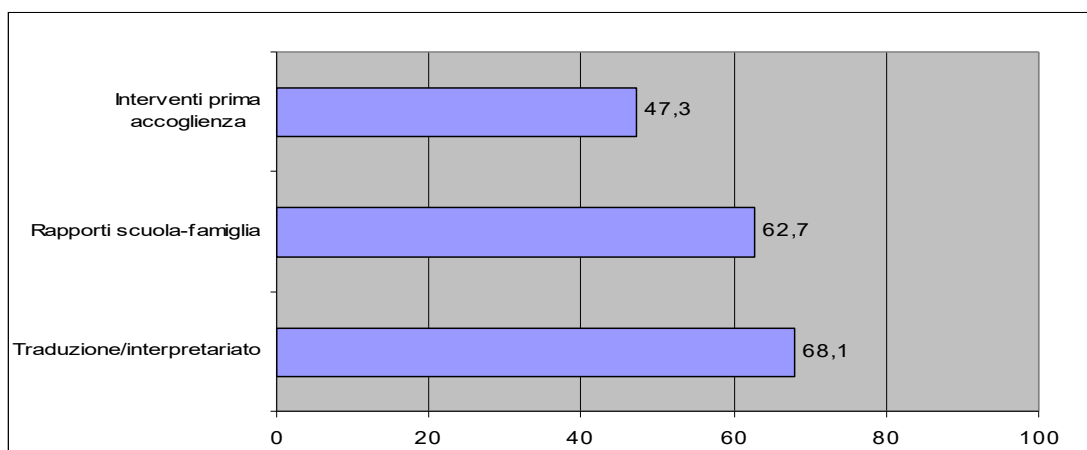
Per quanto riguarda la figura del mediatore, sul cui ruolo avremo modo di tornare, osserviamo che, al momento della rilevazione, non si è rilevato un utilizzo diffuso. Di fatto, rispetto ad altre province del Nord Italia⁴, il Trentino appare un po' in ritardo per

⁴ Dovrebbe essere disponibile a breve la ricerca promossa dalla già Commissione per le Politiche di Integrazione, Presidenza del Consiglio dei Ministri, "La mediazione interculturale. Progetti, esperienze e figura del mediatore in alcune amministrazioni del Nord Italia", a cura di N. Lonardi e A. Jabbar

ciò che riguarda l’inserimento del/la mediatore/trice culturale nei servizi, figura che d'altra parte fino a questo momento troviamo quasi esclusivamente nell’ambiente scolastico. E' vero che le realtà regionali a tale riguardo hanno assunto modalità e tempi differenti in ragione della più o meno accentuata, più o meno “matura” familiarità con il fenomeno dell’immigrazione. Attualmente tuttavia si stanno concretizzando anche in territorio trentino varie e diverse iniziative sia nell'ambito della formazione di questa figura sia nell'avvio vero e proprio del servizio in ambiti diversificati (scuola, sanità, assistenza).

Al momento della ricerca in ogni caso la funzione assegnata dagli insegnanti a questa figura risulta ancora piuttosto circoscritta, centrata più su un ruolo di “pronto soccorso” linguistico-interpretativo che non di progettazione e pianificazione degli interventi o di sostegno nel rapporto famiglia - scuola (per quanto quest'ultimo utilizzo risulti già più diffuso).

Grafico 3 - Tipologia di utilizzo del mediatore culturale



Se l’intervento del mediatore è maggiormente segnalato dagli insegnanti delle scuole medie (44% contro il 31% degli insegnanti delle elementari), non si rilevano invece variazioni significative nei diversi ordini riguardo al tipo di impiego di questa figura.

1.2 *Le difficoltà nell’interazione con i nuovi alunni*

Venendo a considerare le difficoltà incontrate nel rapporto con i nuovi alunni, è interessante notare come circa un quarto degli insegnanti coinvolti affermi di non avere sperimentato inizialmente alcun problema particolare, da cui si dovrebbe desumere che, almeno in questi casi, l'inserimento dei nuovi arrivati nella classe è stato del tutto agevole. Nei restanti casi invece sono stati segnalati problemi di vario genere, per alcuni facilmente superabili, per altri più ostici e difficili da risolvere.

Grafico 4 - Difficoltà incontrate con i nuovi alunni

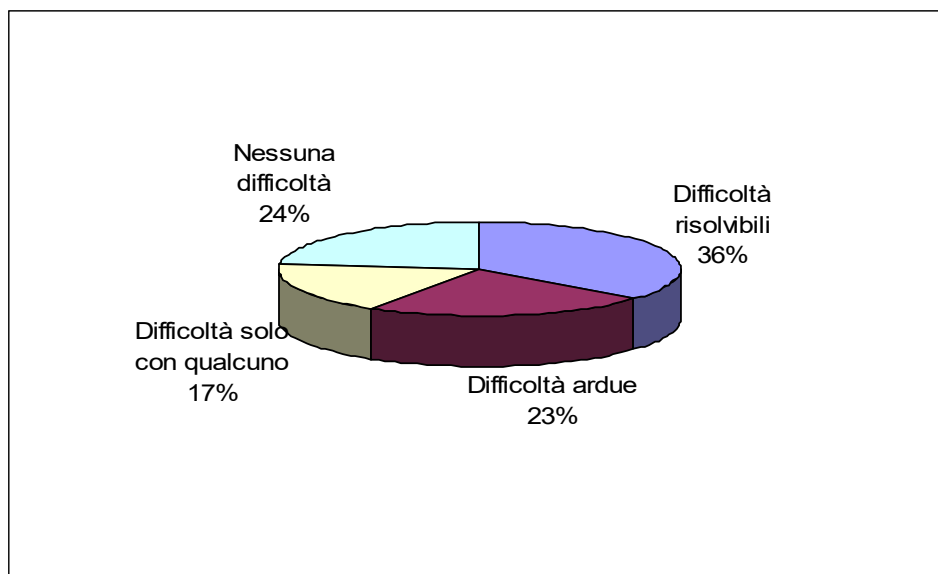


Tabella 1 - Difficoltà incontrate con i nuovi alunni

Grado di difficoltà	Elementari	Medie	Totale
	%	%	%
Facilmente risolvibili	38,5	32,7	36,3
Non facilmente risolvibili	24,1	21,1	23,1
Nessuna particolare difficoltà	21,4	27,4	23,6
Difficoltà solo con qualcuno	16,0	18,6	17,0
Totale	100,0	100,0	100,0

Fra i diversi possibili ostacoli incontrati, gli insegnanti sono stati invitati a segnalare i tre più importanti. In cima alla “graduatoria” troviamo, come prevedibile, lo scoglio linguistico. Al secondo posto, in ordine di segnalazione, ci sono i rapporti con le famiglie e, subito al seguito, le relazioni fra alunno straniero e la classe in cui è inserito.

In altri termini, è evidente che prevalgono su tutto le difficoltà comunicative in senso lato e relazionali; altri ostacoli, riferibili alla mancanza di spazi o alla non condivisione delle procedure da attuare, esistono, ma passano in secondo piano.

Tabella 2 - Tipo di difficoltà incontrate con i nuovi alunni

Difficoltà	Elementari	Medie	Totale
	%	%	%
Linguistiche	37,1	32,4	35,3
Relazioni famiglie/insegnante	21,5	16,5	19,6
Relazioni alunno/classe	16,6	18,7	17,4
Piano culturale	9,3	16,5	12,0
Relazioni alunno/insegnante	5,0	8,8	6,4
Mancanza procedure condivise	7,0	3,8	5,8
Mancanza spazi attrezzati	3,6	3,3	3,5
Totale	100,0	100,0	100,0

Inoltre, come si vede nelle tabelle sopra riportate, anche in questo caso si rilevano solo variazioni minime e poco significative sul piano statistico nelle risposte fornite dagli insegnanti dei due ordini di scuola, sia nel segnalare l'esistenza di difficoltà, sia nello specificarne la natura.

In ogni caso, per la maggior parte degli intervistati le difficoltà incontrate sono state superate dopo un periodo più o meno lungo, o appaiono comunque in fase di soluzione; una componente minima, ma pur sempre indicativa (16%), mostra invece un maggiore pessimismo al riguardo.

1.3. Situazione scolastica e rapporti con le famiglie

Come valutano gli insegnanti il “comportamento” sociale e cognitivo degli alunni immigrati o appartenenti ad altri contesti culturali? La tendenza generale delle risposte a questo riguardo è principalmente quella di sottolineare l'esistenza di problemi iniziali, che vengono comunque superati in un secondo momento. Ma non tutti sono d'accordo; anzi, una parte considerevole, e sono in questo caso soprattutto gli insegnanti medi,

ritengono che questi alunni abbiano e conservino nel tempo maggiori problemi sia comportamentali sia cognitivi rispetto agli altri.

Aprendo una breve parentesi, si tratta di una questione molto importante perché porta in primo piano il significato centrale del concetto di inserimento scolastico e tutte le implicazioni a ciò relative. Cosa si intende infatti con questo termine, quale obiettivo ci si pone a monte, quali i risultati che si intendono raggiungere con gli alunni estranei per origine ai modelli culturali locali? Trasportata sul piano più generale dell'immigrazione, si tratta della nota questione *assimilazione/inclusione*, che si pone anche nei termini di *adeguamento passivo/interazione partecipante*. Proponendoci di ritornare su questo fondamentale punto della ricerca dopo aver acquisito e considerato ulteriori elementi, vediamo per ora come si orientano gli insegnanti nell'esprimere un giudizio a questo riguardo.

Tabella 3 - Valutazione su comportamento e rendimento degli alunni stranieri

Problemi degli alunni	Elementari	Medie	Totale
<i>Piano sociale e comportamentale</i>	%	%	%
Inizialmente maggiori degli altri	58,2	47,7	54,2
Sempre maggiori degli altri	19,6	28,8	23,1
Nessuna differenza	21,2	22,5	21,7
Minori problemi degli altri	1,1	0,9	1,0
<i>Piano cognitivo</i>	%	%	%
Inizialmente maggiori degli altri	45,7	45,9	45,8
Sempre maggiori degli altri	25,8	35,1	29,3
Nessuna differenza	25,8	18,9	23,2
Minori problemi degli altri	2,7	0,0	2,7
Totale	100,0	100,0	100,

In ogni caso, a prescindere dal significato di tale valutazione, ai fini dell'inserimento scolastico degli alunni stranieri il rapporto con le famiglie costituisce sicuramente una variabile influente. Le famiglie rappresentano l'ancoraggio alle origini e il loro percorso di inserimento nel nuovo ambiente sociale può evolversi più lentamente di quanto non avvenga per i figli (soprattutto se nati nel nuovo ambiente). Infatti, il bagaglio "culturale" e il vissuto personale sono nell'adulto più saldamente interiorizzati e le modalità di "aggiustamento" richiedono un'elaborazione diversa rispetto a quella del bambino; inoltre spesso tali modalità sono fortemente influenzate dalle risorse materiali (lavoro, alloggio, disponibilità economica) e culturali in senso lato (livello di istruzione,

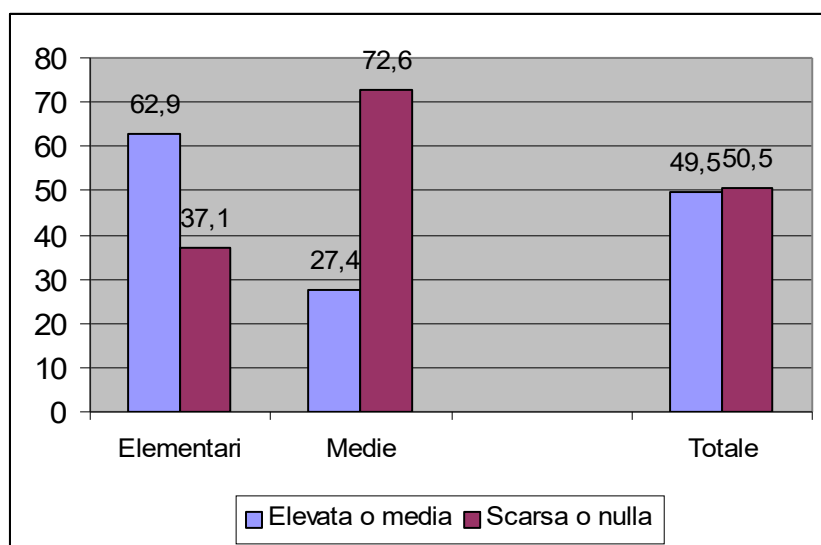
conoscenze generali e specifiche del contesto di vita attuale). Si può ben comprendere dunque quanto la scuola possa rappresentare un elemento “trainante” del processo di inserimento generale della famiglia immigrata, e nello stesso tempo potenzialmente “disturbante”, a volte di vera e propria rottura del rapporto figli – genitori, se non gestito in maniera appropriata.

"Per loro (i bambini) si tratta di imparare tutto ciò di cui hanno bisogno in Italia, rimanendo pur sempre legati alla loro cultura d'origine. Guardandoli seduti alla televisione o a scuola, si ha l'impressione di trovarsi di fronte a dei piccoli europei, ma essi restano attirati da una patria che non possono dimenticare e di cui tutti intorno a loro parlano. I genitori per cercare di tenerli stretti, e gli italiani per ricordarli la loro estraneità. (...) All'inizio (il bambino) si trasforma in interprete e crede di divenire il responsabile della famiglia, che tuttavia non accetta facilmente questo suo nuovo ruolo, e il fossato si scava sempre più profondo tra di loro" (Bichri 1995, 75-76).

Alla luce di ciò, vediamo il livello dei rapporti scuola - famiglia e la natura degli stessi secondo il giudizio degli insegnanti.

Per cominciare, osserviamo che oltre la metà degli insegnanti rileva sporadici o inesistenti rapporti con le famiglie e tale riscontro cresce ulteriormente nelle scuole medie.

Grafico 5. - Frequenza dei rapporti con le famiglie



A questo riguardo è interessante notare come la percezione della frequenza dei rapporti scuola famiglia risulti generalmente più intensa fra i genitori degli alunni stranieri che fra gli insegnanti, come si rileva in alcune ricerche che hanno avuto come soggetto le famiglie immigrate (Istituto Pedagogico 1996; P.A.T 2001). Si è ipotizzato fra l'altro che la defezione nei rapporti con la scuola dei genitori immigrati sia in parte determinata da un atteggiamento di "delega", orientato ad accelerare il più possibile il processo di "normalizzazione". In altre parole le famiglie talvolta ritengono che la richiesta di un colloquio o di informazioni, in altri termini una presenza attiva dentro la scuola, oltre a innescare sentimenti di inadeguatezza (tanto più forte, quanto più "elevato" è il grado scolastico e quanto meno alta è la scolarità dei genitori), possa essere intesa come una sorta di interferenza indesiderata. Con ciò non si deve essere portati a considerare tale atteggiamento in termini di distacco o indifferenza da parte delle famiglie immigrate, come talora si ritiene. *"La delega al sistema scuola sembra (...) una necessità che se a volte appare priva di approfondimento critico, causa invece sofferenza quando i genitori si trovano nell'impossibilità di partecipare in modo pieno al processo di apprendimento dei figli, come avrebbero fatto nel loro paese di origine"* (Zincone, Commissione per le politiche di integrazione 2001, 62).

Non a caso diversi insegnanti ritengono che i genitori di questi alunni abbiano delle difficoltà nei rapporti con le istituzioni e che tali difficoltà siano una causa, anche se non la più significativa, sia delle incomprensioni nei rapporti sia dell'assenza di relazioni.

Tuttavia le ragioni più determinanti in questo senso, secondo gli insegnanti che affermano di incontrare con una certa regolarità le famiglie, sono ancora essenzialmente le difficoltà di comprensione sul piano linguistico, ma anche la mancanza di attività progettate ai fini di un coinvolgimento diretto, nonché gli impedimenti dovuti ai tempi di lavoro dei genitori.

Tabella 4 - Difficoltà incontrate nei rapporti con i genitori degli alunni

Difficoltà	Elementari	Medie	Totale
	%	%	%
Linguistiche	55,9	28,1	50,0
Assenza attività di coinvolgimento	23,9	25,0	24,2
Tempi e orari di lavoro	23,7	21,9	23,3
Contenuti educativi	18,6	9,4	16,7

Difficoltà per diversità cultura/ religione	15,3	9,4	14,9
Problemi nei rapporti con istituzioni	12,8	15,6	13,4
Mancanza incontri informali	11,1	6,3	10,1
Nessuna difficoltà	25,6	37,5	28,2

Altri ostacoli nelle relazioni vengono evidenziate, seppure in misura più contenuta, anche sul piano culturale. Si potrebbe anche ipotizzare, di fatto, che il rapporto con le istituzioni e nel caso specifico con la scuola possa essere in parte influenzato da variabili culturali e che semplicemente non rientri nelle abitudini e nelle prassi consolidate di queste famiglie.

Da notare che poco meno del 30% degli insegnanti che hanno rapporti regolari con le famiglie afferma di non avere alcuna difficoltà specifica al riguardo e che, nel caso di contatti frequenti, sono gli insegnanti delle medie a incontrare meno ostacoli. I docenti delle medie, come si è visto, sono però in maggioranza anche fra coloro che ritengono troppo sporadici o inesistenti i rapporti con le famiglie immigrate. Agli intervistati che hanno rilevato tale problema si è chiesto di scegliere, fra alcune possibili spiegazioni, le tre più indicative. Anche in questo caso si riaffermano in prima istanza i problemi sul piano della comunicazione verbale, cui seguono, circa con lo stesso peso, i ritmi lavorativi e, come si diceva poc'anzi, la distanza fra cittadini immigrati e sfera istituzionale.

Tutti questi aspetti, naturalmente, saranno approfonditi nell'esposizione dei risultati dell'approfondimento qualitativo su alcune famiglie immigrate.

2. Intercultura

2.1 Ruolo della scuola e percezione soggettiva

Avvicinandoci al nucleo vero e proprio della ricerca sugli insegnanti - che intendeva esplorare motivazioni, atteggiamenti e bisogni nei confronti di una tematica sicuramente complessa quale l'accoglienza di alunni stranieri e l'educazione interculturale - il primo passo consiste nel cogliere la valutazione sul ruolo della scuola in questo ambito, sulle relative potenzialità e sui limiti.

In primo luogo è parso utile rilevare le diverse funzioni attribuite agli organismi istituzionali del mondo scolastico trentino, vale a dire la Sovrintendenza scolastica (ora

Agenzia provinciale per l'istruzione) e l'IPRASE. Inoltre, data la specifica valenza in ambito interculturale, è stato considerato anche il Centro Millevoci. Per ognuno degli organismi citati si è chiesto agli insegnanti di indicare le tre funzioni principali all'interno di un elenco di finalità possibili. Di seguito vediamo come si sono distribuite in termini di peso percentuale le scelte degli insegnanti.

Tabella 5 - Principali competenze in ambito interculturale dei tre enti considerati

Funzioni	Sovrintendenza	Iprase	Centro Millevoci
	%	%	%
Ricerca educativa	3,0	25,1	3,5
Formazione del personale docente	8,9	31,7	4,3
Consulenza alle scuole per la progettazione	9,3	13,2	22,9
Documentazione delle esperienze educative	5,3	13,5	18,1
Produzione di sussidi didattici	6,6	10,2	25,6
Biblioteca	3,3	4,5	22,4
Informazioni amministrative	30,8	0,0	2,0
Finanziamenti su progetti di inserimento	32,8	1,8	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0

Osserviamo che, in relazione all'attività rivolta agli alunni stranieri, all'istituzione centrale, ossia alla Sovrintendenza, vengono riconosciute prevalentemente le competenze amministrative e finanziarie, mentre molto più limitata risulta l'attribuzione di funzioni nell'ambito formativo, educativo e di ricerca; viceversa, queste risultano essere le competenze maggiormente attribuite all'Iprase, in particolare per quanto riguarda la formazione del personale docente. Un ruolo essenzialmente di consulenza e di documentazione in senso ampio è quello invece riconosciuto principalmente al centro Millevoci.

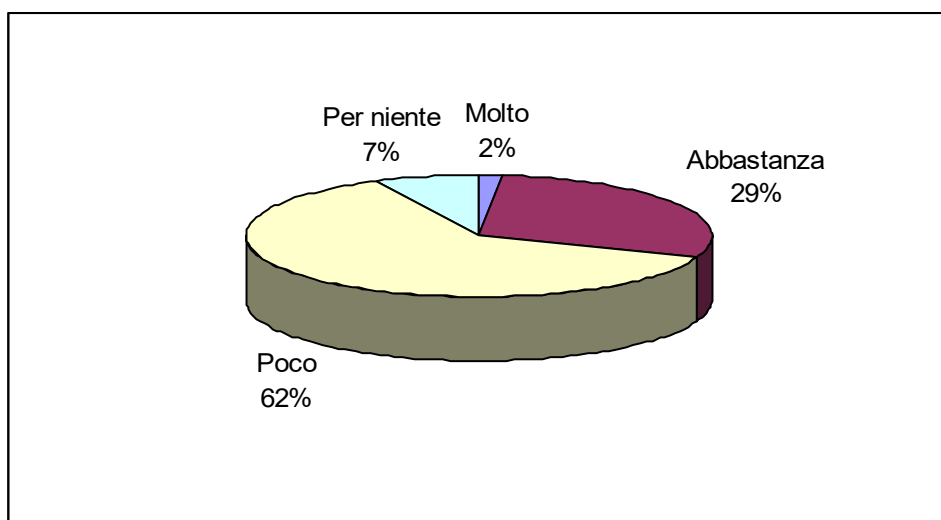
In linea di massima dunque la percezione dei tre organismi per quanto riguarda la didattica e l'attività interculturale appare nell'insieme corretta. Teoricamente pertanto gli insegnanti dimostrano di sapersi orientare sul piano istituzionale nel reperimento delle informazioni e del materiale necessario in questo particolare settore.

Ma come reputano gli insegnanti il livello di preparazione della scuola nell'affrontare la presenza di alunni stranieri?

I risultati a questo proposito appaiono piuttosto sorprendenti, infatti soltanto il 30% considera la scuola "abbastanza" preparata per affrontare l'inserimento di questi nuovi

alunni; ben oltre la metà degli insegnanti la ritiene poco preparata, mentre una parte di loro afferma che la scuola non è "per niente" preparata a gestire tale impegno.

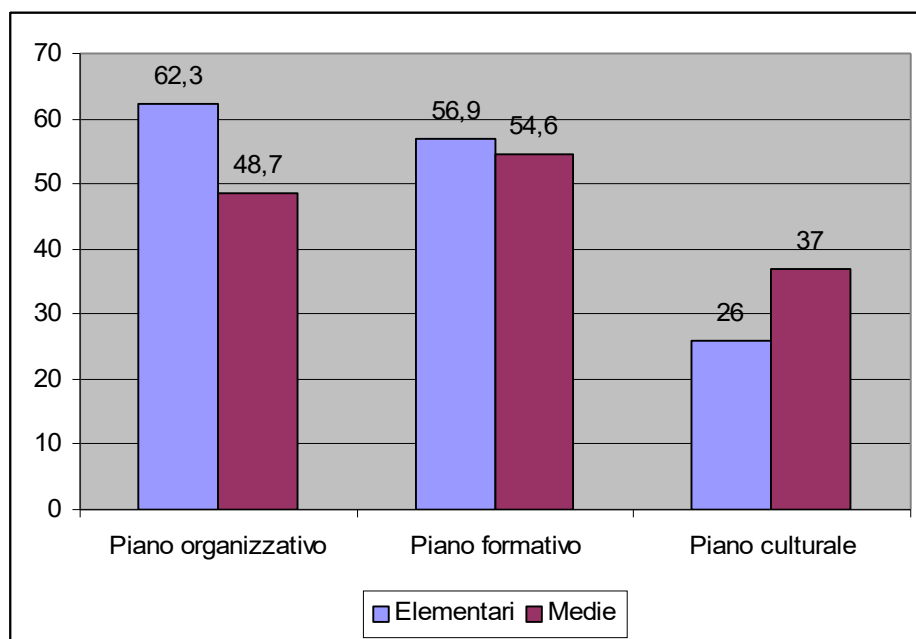
Grafico 6 - Giudizio sul livello di preparazione della scuola riguardo all'inserimento di alunni stranieri



Appare significativo che il giudizio sull'adeguatezza della scuola registri esattamente le stesse percentuali di risposta fra gli insegnanti delle elementari e delle medie. Fra le possibili difficoltà vengono segnalate con maggiore frequenza gli ostacoli di natura organizzativa (57%) e le carenze sul piano della formazione ai docenti (56%), mentre meno rilevanti, seppure presenti, risultano le resistenze di tipo culturale, con riferimento agli atteggiamenti e alle mentalità interni alla scuola (30%).

Tuttavia, in questo caso diverso è il giudizio degli insegnanti delle elementari e delle medie; in particolare mentre i primi ravvisano problemi soprattutto a livello organizzativo, i secondi tendono a segnalare con maggiore frequenza degli altri le carenze di tipo culturale.

Grafico 7 - Carenze nell'inserimento di alunni appartenenti a culture altre secondo l'ordine di scuola



Sul piano organizzativo emergono principalmente le difficoltà ad adeguare tempi e programmi di insegnamento all'interno degli ambiti disciplinari (24%) e in secondo luogo la mancanza di risorse da impiegare nell'insegnamento dell'italiano L2 (21%). Quale terzo aspetto problematico (in ordine di priorità) si segnala la scarsa opportunità di svolgere attività compensative e di recupero (16%). Altre mancanze o difficoltà sono citate meno frequentemente, fra cui quelle relative alla funzione di mediazione interculturale (7%).

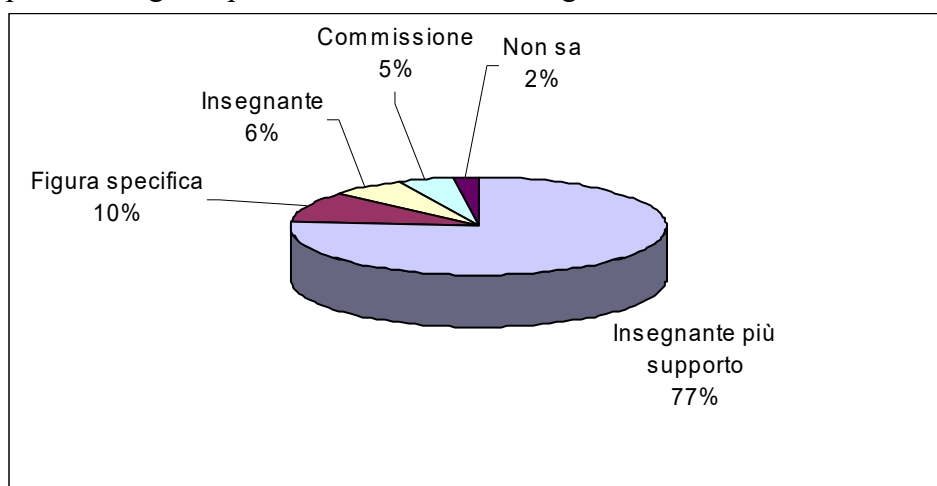
Per quanto riguarda invece il livello della formazione, i bisogni formativi degli insegnanti si orientano prevalentemente sulle conoscenze relative ai paesi di origine (21%), se in quest'area tematica comprendiamo sia gli aspetti storico-culturali (14%), sia quelli legislativi con particolare riferimento ai sistemi scolastici (7%); sono inoltre frequentemente richieste opportunità di formazione circa le modalità di insegnamento dell'italiano L2 (19%), nonché competenze necessarie all'adattamento degli insegnamenti disciplinari ai bisogni degli alunni (16%). Risultano infine segnalati con una certa frequenza interventi formativi mirati ad un'organizzazione flessibile delle attività scolastiche (11%).

Sia le richieste organizzative sia i bisogni formativi non rilevano variazioni significative se rapportate alle variabili strutturali; in altri termini si tratta di esigenze trasversali a tutto il campione nell'ordine di priorità riportato.

Riguardo alle risorse di cui la scuola abbisogna per fare fronte alle difficoltà e alle questioni relative all'inserimento dei nuovi alunni, un insegnante su dieci ritiene che tali questioni dovrebbero essere affidate unicamente ad una persona dotata di preparazione specifica. Solo una piccola parte ritiene che se ne possa occupare il docente da solo e ancora meno sono gli insegnanti che reputano adeguata una specifica commissione incaricata dal collegio docenti. Invece circa tre insegnanti su quattro sostengono che la formula più indicata sia quella che prevede l'insegnante affiancato da una figura di supporto con conoscenze e competenze specifiche nel settore.

Grafico 8 - Figure giudicate necessarie per l'inserimento di alunni stranieri

A proposito di figure specifiche, circa il 70% degli intervistati ritiene che dovrebbe



essere disponibile su richiesta l'intervento di personale specializzato nell'insegnamento dell'italiano L2, mentre oltre un quinto sostiene che tale opportunità dovrebbe essere sempre presente.

2.2 *Il confronto con la diversità culturale*

2.2.1. Una questione di atteggiamento

Volendo affrontare il tema dell'educazione interculturale nella scuola, si è voluto dare ascolto e spazio alle opinioni degli insegnanti, cercare di cogliere le loro percezioni, poiché è anche attraverso la comprensione di alcuni atteggiamenti di fondo - oltre che degli aspetti oggettivi e quotidiani del rapporto con gli alunni - che si possono individuare bisogni reali, difficoltà, ma anche potenzialità inesprese.

Gli atteggiamenti costituiscono l'espressione del rapporto fra la sfera soggettiva e quella oggettiva, rappresentano il modo di porsi dell'individuo nei confronti dell'altro, del diverso da sé - che si tratti di individuo o di entità astratta - attraverso un'elaborazione personale di norme, valori, fatti. In generale gli atteggiamenti riflettono comunque e inevitabilmente gli universi e gli schemi culturali di riferimento, sia in termini di contesto originario, l'ambiente da cui si proviene e in cui si è cresciuti, sia del contesto secondario, legato alla formazione, al ruolo, alle scelte.

E proprio in riferimento a quest'ultimo ambito, si è cercato di porre a confronto da una parte l'atteggiamento e le opinioni riguardanti il rapporto fra culture e l'educazione interculturale e, dall'altra, la percezione del ruolo di insegnante.

Affrontare un tema come l'educazione interculturale, per un insegnante, richiede infatti una certa disponibilità a interrogarsi sul proprio modo di intendere l'insegnamento e il rapporto con gli alunni. Si presume infatti che l'esperienza con queste nuove presenze all'interno delle classi rappresenti un banco di prova per l'insegnante, e quindi un'occasione per testare la propria capacità di lettura della realtà e dei bisogni educativi dei propri alunni; un'opportunità, infine per ampliare l'orizzonte e il *sensu* della propria professione, un mestiere difficile e oggi più che mai attraversato da una profonda ridefinizione.

Per questo motivo nel questionario sono state inserite alcune domande volte ad esplorare il vissuto della tematica interculturale - in termini di conoscenze, di formazione, di opinioni e di atteggiamento - che successivamente è stato posto in relazione al vissuto del ruolo di insegnante.

2.2.2. Interesse e sensibilità interculturale

Al di là delle risorse istituzionali che permettono di attingere informazioni utili a porre in atto prassi di accoglienza e inserimento degli alunni stranieri, premeva cogliere

il livello di "avvicinamento spontaneo", quindi al di fuori degli eventuali iter formativi e/o di aggiornamento specifici, ai vari temi e alle diverse questioni riguardanti popoli e culture, quali ad esempio le tematiche dello sviluppo, dell'immigrazione, dei diritti umani e altri.

Le tematiche e le questioni relative alle diverse culture e al confronto culturale vengono seguite più frequentemente dagli insegnanti in maniera fortuita e occasionale che non intenzionale, come si può desumere dalla seguente tabella.

Tabella 6 - Informazione sui temi relativi all'intercultura
(% di risposte affermative)

Mezzi di informazione	%
Periodici e riviste di largo consumo	89,2
Programmi radiofonici e televisivi	74,6
Pubblicazioni e libri storici o antropologici	53,2
Contatti personali	45,2
Associazioni diverse	44,9
Periodici e riviste specializzati	44,6
Dibattiti e convegni rivolti agli insegnanti	41,2
Materiale audiovisivo	34,0
Dibattiti e convegni rivolti ad un pubblico ampio	30,3
Periodici e riviste a carattere turistico	24,8
Gruppi religiosi	22,0
Internet	14,9

Il contatto con i temi relativi all'intercultura avviene prevalentemente attraverso riviste generiche o programmi radio-televisivi, il che rientra in gran parte in quella che possiamo definire come una quotidiana esposizione all'informazione in generale. Numerosi sono anche gli insegnanti che segnalano di aver avuto l'opportunità di informarsi sui temi dell'intercultura attraverso contatti personali e diretti, a testimoniare l'importanza e la diffusione di canali informali. Meno frequente, ma piuttosto diffuso, appare il ricorso a organismi, iniziative e mezzi di informazione a carattere specialistico. Decisamente poco comune, almeno in questo settore, risulta l'impiego di quello che oggi passa sovente come uno dei mezzi di informazione più utilizzati: Internet.

2.2.3 Il concetto di intercultura

Ma cosa si intende con il termine *interculturale*, quale significato si attribuisce a questa espressione verbale ormai entrata nell'uso (quasi) comune della lingua?

A tale riguardo la domanda è stata posta in forma aperta, lasciando agli insegnanti libertà di interpretazione e di risposta (o di non risposta).

Le definizioni di questo termine sono risultate dunque varie, nonché in molti casi interessanti e ricche di spunti.

Per praticità le risposte sono state aggregate secondo dimensioni di significato, che abbiamo riassunto nella seguente tabella.

Tabella 7 - Il concetto di interculturale

Significati attribuiti al termine	%
Confronto dialettico fra soggetti di appartenenza diversa	29,7
Processo di osmosi e integrazione culturale	16,7
Universalismo plurale	10,8
Risposte vaghe e generiche	22,1
Non risponde	20,7
Totale	100,0

Vediamo di commentare e spiegare questi risultati. Il dato più significativo è senz'altro quello relativo alla somma percentuale delle due ultime categorie: il 43% degli insegnanti ha preferito non rispondere alla domanda, oppure fornire una risposta generica, limitandosi ad una vaga "traduzione" del termine *interculturale*, sul genere "*rapporti fra culture*", senza cercare di offrire una propria interpretazione del concetto. Si osserva a questo riguardo che la tendenza a non rispondere o a rispondere in maniera vaga si accentua al crescere dell'età (48% degli insegnanti con 50 o più anni contro il 32% degli insegnanti più giovani) e, analogamente, degli anni di insegnamento (51% negli insegnanti con un'esperienza superiore ai 25 anni). Questo potrebbe introdurre delle valutazioni a carattere più generale riguardanti la figura e il ruolo dell'insegnante, aspetti sui quali ci soffermeremo più avanti.

Nei casi in cui gli intervistati hanno fornito la propria definizione di intercultura, l'analisi del contenuto delle varie espressioni ha dato luogo alle categorie sopra riportate, che cercheremo ora di esplicitare, precisando che non si tratta di categorie nettamente differenziate, quanto piuttosto di dimensioni qualitative, a tratti anche sfumate e intersecate, che ci aiutano nella lettura complessiva delle affermazioni.

Confronto dialettico

Le interpretazioni sintetizzate in questa categoria sono quelle che hanno posto l'accento, in forma più o meno elaborata e articolata, sugli aspetti dialettici che dovrebbe assumere una relazione fra soggetti appartenenti ad ambienti culturali diversi. Ricorre spesso il concetto di *scambio*, basato sul riconoscimento della uguale dignità nella diversità, del rispetto del diritto a mantenere la propria specificità soggettiva e culturale; uno scambio attraverso il quale costruire un progetto di convivenza e anche di "*collaborazione alla soluzione dei problemi dell'umanità*". L'intercultura diventa dunque "*rapporto di interfecondazione*", il che significa che tale relazione comporta "*un cambiamento reciproco*" nella "*convivenza quotidiana*", e nel rispetto, in primo luogo, "*del valore della persona*".

Processo di osmosi e integrazione culturale

Ciò che distingue questa classe di risposte è il concetto di *integrazione* che si pone come superamento delle diversità e ricerca degli elementi *comuni* nelle varie culture, dalle quali trarre gli aspetti *positivi*. Una concezione che si esprime in termini se vogliamo *culturalisti*, poco attenta alla complessità dei rapporti fra individui, a tratti etnocentrica. L'intercultura viene vista come "*osmosi di patrimoni culturali*", "*linguaggio universale*", "*ricerca delle radici comuni*", "*intervento educativo finalizzato all'integrazione*" "*il rapportarsi positivamente all'altro*", "*attenzione e disponibilità che la nostra cultura riserva all'altro*".

Universalismo plurale

Riassume la concezione più dinamica e critica, la *de-centralità* come modo di porsi verso la realtà e la conoscenza, "*la negazione di possedere l'esclusiva della verità*",

"una cultura non strettamente legata alla realtà in cui si vive". Ma anche una prassi di vita fondata sull'educazione e sul rispetto, "capacità di informarsi, insegnare, creare condizioni per il riconoscimento e il rispetto dei diritti fondamentali delle persone", "promozione di una cultura realmente democratica". Intercultura dunque come atteggiamento che necessita studio, conoscenza, educazione "in forma dinamica, in relazione ai differenti modi di vivere, di pensare, di progettare"; "acquisizione di metodi e strumenti di confronto propositivo sui diversi approcci alle tematiche sociali e culturali".

Interazione, integrazione, inclusione

Dalle molteplici e varie risposte sono pertanto emerse tre dimensioni fondamentali del concetto di intercultura, che possono essere riportate alle categorie concettuali di *interazione, integrazione, inclusione*. L'attribuzione di significato a questi tre concetti è qui da operare sul piano sociologico, più che propriamente etimologico.

Il termine *interazione* sta a significare una relazione fra soggetti, in una particolare situazione, che comporta delle modificazioni del comportamento e dell'agire reciproco (Gallino 1993, 381). Può essere quindi inteso come una sorta di aggiustamento mutuo e contestuale anche se non necessariamente simmetrico.

Il concetto di *integrazione* è di solito legato, in termini sociologici, ad un suo opposto concetto che è quello di "conflitto". L'integrazione, come acquisizione e condivisione dei principi strutturali e fondanti una collettività, è una condizione "funzionalmente" necessaria (nel senso della teoria funzionalista) per il mantenimento di un sistema sociale (Gallino 1993, 372).

L'*inclusione* è in qualche misura invece un concetto più nuovo e scaturito in particolare dal dibattito sulle relazioni interculturali; ciò che lo contraddistingue dagli altri due concetti è una prospettiva insieme storica, sociologica e filosofica, che pone l'accento sull'azione di accogliere all'interno di un sistema la diversità che l'*altro* di per sé incarna, facendone parte costitutiva. "*Inclusione dell'altro significa (...) che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche - e soprattutto - a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere*" (Habermas 1998, 10). Questa accezione del concetto di inclusione nulla ha a che fare con quella che talvolta lo

accomuna all'assimilazione o all'integrazione (ISMU 1998, 42), portandolo ad assumere la connotazione di inclusione "subalterna"; al contrario implica un superamento sia di visioni culturaliste, sia di tendenze separatiste, in quanto il termine *estraneo* non va qui inteso nell'accezione di esclusione o di isolamento. L'inclusione si basa sul riconoscimento reciproco fra individui che si sanno diversi, ma nello stesso tempo ugualmente partecipi e responsabili della realtà che condividono (inclusione "partecipata"). Ciò che, nel tempo, può implicare una rielaborazione vicendevole di modelli di vita e di pensiero, finanche degli assetti istituzionali e giuridici di una società. In altri termini, principi e norme possono essere ripensati sulla base delle trasformazioni strutturali che investono il corpo sociale (si pensi ad esempio all'attuale dibattito sul concetto giuridico di cittadinanza).

Per tornare alla nostra ricerca, un'interpretazione di intercultura in termini interazionistici (*confronto dialettico*), la più diffusa fra gli insegnanti che hanno fornito una propria interpretazione del concetto, sottolinea l'atto dello scambio e del confronto, che implica il cambiamento in termini di adattamento reciproco; l'integrazione (*osmosi e integrazione culturale*) si orienta verso un processo uniformante che annulla le differenze; l'inclusione (*universalismo plurale*), infine, meno diffusa in assoluto, aggiunge qualcosa in più rispetto all'approccio interazionista (con il quale ha comunque delle analogie), andando oltre il contesto relazionale per rivelare una più generale disponibilità al cambiamento non come semplice adattamento ma anche come crescita intellettuale, e quindi ad una inclusione in forma dinamica, sia mentale, sia sociale, della pluralità.

Per quanto riguarda le differenze nel campione relativamente all'interpretazione del concetto di intercultura, sembra risultare una certa prevalenza del significato di *interazione* fra gli insegnanti delle scuole elementari, mentre la dimensione definita come *inclusione* sembrerebbe maggiormente diffusa fra i docenti delle scuole medie. Inoltre l'occuparsi di materie che rientrano nell'area antropologica sembra avere una correlazione positiva con un concetto di intercultura come *interazione* (questi insegnanti sono anche maggiormente propensi a rispondere alla domanda), mentre chi si occupa (in misura esclusiva o parziale) di materie scientifiche abbassa il valore medio relativo alla dimensione *inclusione*. Nessuna particolare variabilità si rileva invece per la dimensione definita come *integrazione*.

Queste definizioni rappresentano tuttavia solo una prima panoramica delle opinioni degli insegnanti nei confronti delle tematiche interculturali, che approfondiremo e svilupperemo sulla base di altri elementi; dovremo pertanto proseguire l'analisi prima di trarre indicazioni specifiche a questo riguardo. Spesso sono le sfumature che fanno la differenza ed è dunque fondamentale, tanto più in un settore così complesso, non concentrarsi sulle singole domande. Vediamo comunque graficamente alcune particolarità della distribuzione delle dimensioni ricavate, laddove queste si evidenziano.

Grafico 9 - Distribuzione delle interpretazioni di "interculturala" come *interazione* e *inclusione* secondo l'ordine di scuola

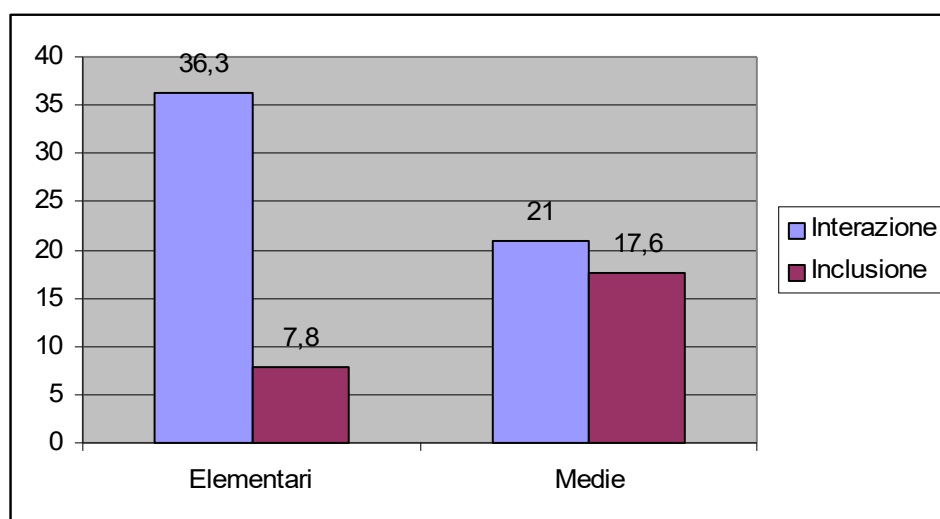


Grafico 10 - Distribuzione dell'interpretazione di "interculturala" come *interazione* e secondo l'area di insegnamento

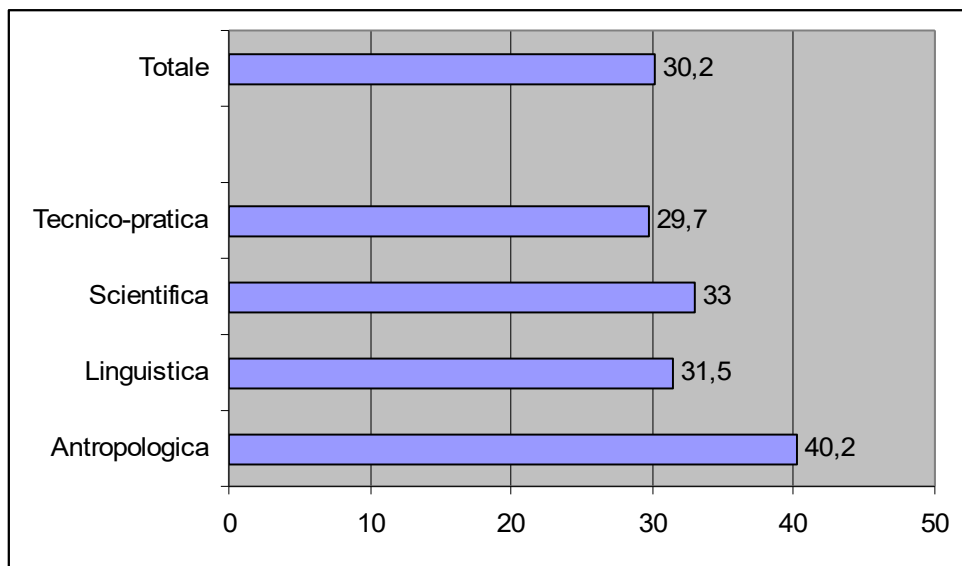
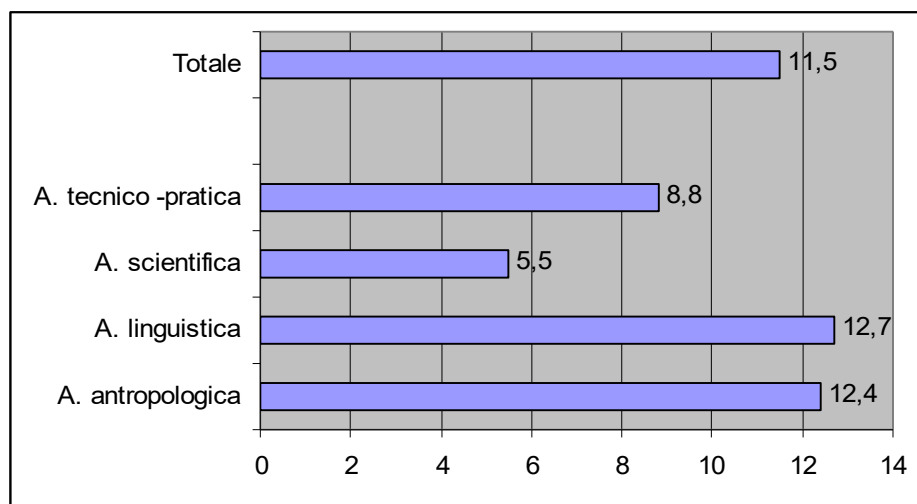


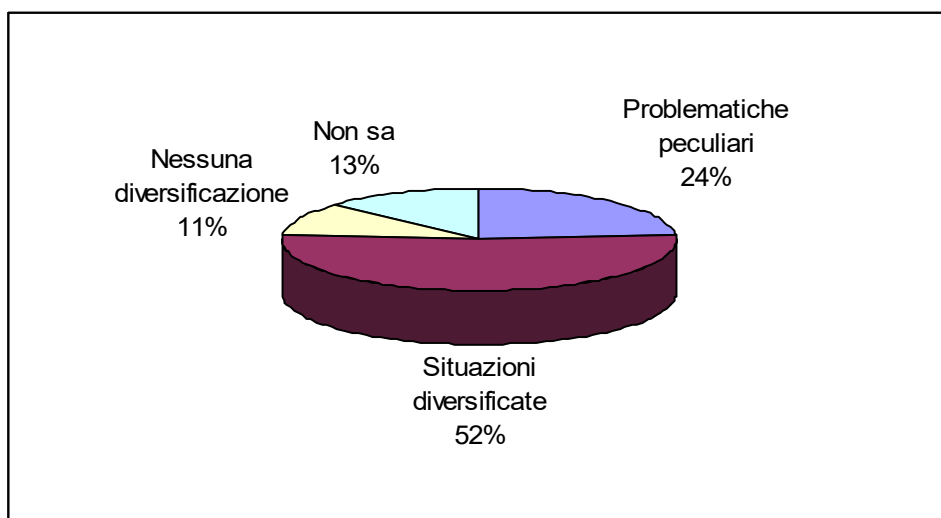
Grafico 11 - Distribuzione dell'interpretazione di "intercultural" come *inclusione* secondo l'area di insegnamento



Prima di passare dal concetto di interculturalità alla questione dell'educazione interculturale vera e propria, è interessante considerare le risposte fornite dagli insegnanti alle due domande immediatamente successive a quella appena considerata. Nello specifico, è stata chiesta una valutazione sul grado di "problematicità" indotta

dalla presenza di alunni stranieri in relazione alla loro origine geografica/culturale. Oltre la metà degli insegnanti ritiene che, al di là delle situazioni oggettivamente diversificate degli alunni stranieri, non emergano particolari problemi sulla base della relativa appartenenza originaria. In un caso su dieci si afferma che non esistono nemmeno situazioni diversificate. Tuttavia quasi un insegnante su quattro afferma il contrario, ossia rileva problemi specifici sulla base della provenienza degli alunni.

Grafico 12 - Valutazione di problematicità indotta dalla presenza di alunni stranieri in relazione alla loro origine geografica/culturale



Soltanto la metà di quanti dichiarano difficoltà peculiari specificano poi l'appartenenza degli alunni cui si riferiscono, fra i quali vengono citati più frequentemente quelli di origine araba e/o di cultura musulmana (come per altro emerge in altre ricerche, Istituto Pedagogico 1996, ISMU 1998). Andando quindi a leggere nello specifico le problematiche che, a detta di alcuni insegnanti, emergono in maniera peculiare, vengono evidenziati principalmente e nella stessa misura sia aspetti comportamentali/relazionali (33%), sia espressioni di tipo "culturale" o religioso (33%). Si tratta di osservazioni che sottolineano le difficoltà (in molti casi lette come mancanza di volontà) sul piano dell'inserimento, nonché i comportamenti o atteggiamenti ritenuti

non idonei al "nostro" modello culturale. E' interessante notare a questo riguardo come la componente religioso-culturale, prima ancora di quella linguistica, svolga un ruolo centrale nella percezione dei problemi relativi alle nuove presenze in classe.

Un altro gruppo consistente di considerazioni (23%) riguarda quello che viene definito come scarso impegno degli alunni o il disinteresse della famiglia nei confronti delle attività scolastiche (il che ci riporta al discorso precedente sulle difficoltà delle famiglie immigrate), mentre meno "pesanti" (7%) risultano in questo caso le difficoltà di natura linguistica. Soltanto due persone hanno posto attenzione al fatto che con alcuni specifici alunni i problemi possono nascere anche dalla mancanza di conoscenze o di apertura nella scuola, nei docenti anziché nei discenti, o quanto meno in termini di reciprocità.

Queste risposte, come si diceva, possono essere definite interessanti nel momento in cui osserviamo che, sul piano interculturale, non sempre alle definizioni verbali si accompagna un atteggiamento mentale corrispondente, mentre si può incorrere nell'errore di affermare solo verbalmente, appunto, la parità e l'uguale dignità soggettiva e culturale. Questo ci riporta propriamente alla questione iniziale relativa al significato dell'inserimento scolastico, e al fatto che spesso questo viene inteso implicitamente nel senso di semplice "adattamento" dell'alunno, il che, oltre a costituire una interpretazione inadeguata, si pone ancor più in evidenza laddove esistono differenze più "vistose" nella abitudini individuali e culturali.

(...) fra gli alunni stranieri, gli insegnanti tendono a percepire come più "difficili", "problematici", quelli la cui appartenenza familiare e culturale implica l'affermarsi di nuove prassi dentro la scuola e una revisione negli atteggiamenti mentali, come accade ad esempio nel caso dalle famiglie di religione non cattolica oppure (...) delle famiglie zingare (...). Ciò non significa necessariamente che nella scuola avvengano delle discriminazioni, tuttavia può essere che le aspettative rivolte agli alunni come alle famiglie straniere siano comunque delle attese di uniformità, di adeguamento automatico a regole, metodi, contenuti, modelli. Al contrario, le famiglie e gli alunni stranieri dovrebbero poter vivere la propria appartenenza, culturale, religiosa, linguistica, non come pesi, limiti da superare per diventare in fretta "come" gli altri (che non vuol dire "uguali" agli altri), bensì come un vissuto da confrontare in una prospettiva di cambiamento reciproco .(Lonardi, Istituto Pedagogico, 2001).

2.3 *La scuola e l'insegnante come attori dell'educazione interculturale*

Dopo avere visto, sia pure brevemente, l'interesse e l'orientamento dei nostri insegnanti nei confronti delle tematiche relative ai popoli, alle culture diverse e all'interazione fra persone di diversa appartenenza in generale, passiamo ora a considerare in maniera più specifica le opinioni e gli atteggiamenti degli insegnanti riguardo all'educazione interculturale, ossia in riferimento alla funzione dell'istituzione scolastica e al proprio ruolo di educatori nell'accoglienza di alunni appartenenti a culture diverse.

2.3.1 L'educazione interculturale

Da vari anni ormai nell'ambiente scolastico si parla di educazione interculturale. Molte sono state in questo campo le iniziative avviate e promosse dalle istituzioni, sia in ambito informativo sia in quello formativo. Pertanto questa ricerca forniva fra l'altro l'occasione per cogliere lo "stato" dell'educazione interculturale, non certo in termini di valutazione riguardo alla formazione o alle esperienze attuate (che avrebbe richiesto altro tipo di indagine), bensì concentrandosi sulle percezioni, gli atteggiamenti e in parte anche i comportamenti degli insegnanti, individuando punti di forza ed eventuali debolezze nell'interpretazione di tale obiettivo educativo e soprattutto del proprio ruolo di insegnante rispetto ad esso.

Come primo passo in questa direzione è stata sondata la modalità di intendere l'inserimento dell'e.i. nella scuola: come percorso specifico ritagliato all'interno dell'organizzazione didattica complessiva, come vera e propria materia oppure ancora come orientamento generale e di fondo che vada a caratterizzare l'educazione in senso lato? Quest'ultimo risulta essere l'orientamento maggiormente condiviso dagli insegnanti, per quanto esso non escluda automaticamente le altre ipotesi. Di fatto soltanto una minima parte dei rispondenti è propensa ad intendere l'e.i. come ottica educativa generale che non necessita né di ritagliarsi spazi specifici nella didattica né, a maggior ragione, di istituirsi come materia. Quasi la metà degli insegnanti condivide invece varie combinazioni di ipotesi, mentre nessuno degli intervistati ritiene che si

possa inserire l'e.i nella scuola soltanto istituendola come materia specifica. Piuttosto alto per questa domanda risulta il tasso dei non rispondenti.

Tabella 8 - Modalità di inserimento dell'educazione interculturale nella scuola

Modalità	%
Orientamento di fondo, prevedendo anche percorsi specifici	35,9
Orientamento di fondo, materia e ore specifiche	29,7
Come orientamento generale dell'educazione senza spazi specifici	11,4
Ritagliare spazi all'interno dell'attività scolastica	4,0
Altro	3,4
Disaccordo su tutte le modalità o non risponde	15,5
Totale	100,0

Pur non rilevandosi particolari variazioni nel campione riguardo alle ipotesi considerate, si osserva tuttavia che l'idea di un inserimento dell'e.i come orientamento di fondo si sposa maggiormente con una concezione dell'intercultura come *universalismo plurale*, mentre quello che possiamo interpretare come un entusiasmo persino eccessivo verso la pratica dell'e.i. (orientamento di fondo, materie e ore specifiche), di per sé in realtà scarsamente significativo, è più condiviso fra coloro che hanno dimostrato un approccio verso l'intercultura del tipo *osmosi/integrazione*.

Per mettere in pratica l'educazione interculturale in ogni caso la scuola abbisogna di particolari risorse e strumenti. Nello specifico una quota consistente considera necessario del materiale didattico specifico; la netta maggioranza reputa inoltre opportuno anche incentivare la formazione nei confronti del corpo docente, l'ausilio del mediatore culturale, nonché poter disporre di una biblioteca multiculturale. Minore consenso, ma sempre su livelli elevati, si rileva in relazione all'opportunità di un laboratorio interculturale e di una formazione rivolta anche al corpo non docente.

Tabella 9 - Risorse e strumenti utili per la pratica dell'educazione interculturale

Risorse e strumenti	%
Materiale didattico vario (testi, guide, percorsi educativi..)	78,6

Formazione specifica al corpo docente	70,6
Supporto di un mediatore culturale	62,8
Biblioteca multiculturale	57,6
Laboratorio interculturale	46,4
Una formazione specifica al corpo non docente	34,8

Per quanto riguarda l'esperienza diretta nell'ambito dell'educazione interculturale, questa ha finora coinvolto circa la metà degli insegnanti (48%); fra quanti ancora non hanno avuto l'opportunità di occuparsene, una minima parte (6%) sostiene di non essere intenzionata a farlo nemmeno in futuro.

La pratica dell'e.i. ha riguardato, fino a questo momento, principalmente gli insegnanti delle elementari (52% rispetto al 40% dei docenti di scuola media); inoltre si sono attivati maggiormente in questo senso gli insegnanti della coorte più giovane (59%). Ma soprattutto appare importante segnalare a questo riguardo come l'educazione interculturale nelle classi coinvolga molto più frequentemente le scuole situate nelle aree cittadine mentre è molto meno diffusa sia nelle scuole periferiche della provincia, sia (e in misura anche più consistente) in quelle centrali, gravitanti attorno alle aree urbane ma esterne ad esse. Questo, a prescindere dalla concentrazione di alunni stranieri, come si vede dai seguenti grafici.

Grafico 13 - Attivazione di progetti di educazione interculturale nelle classi secondo la collocazione territoriale delle scuole

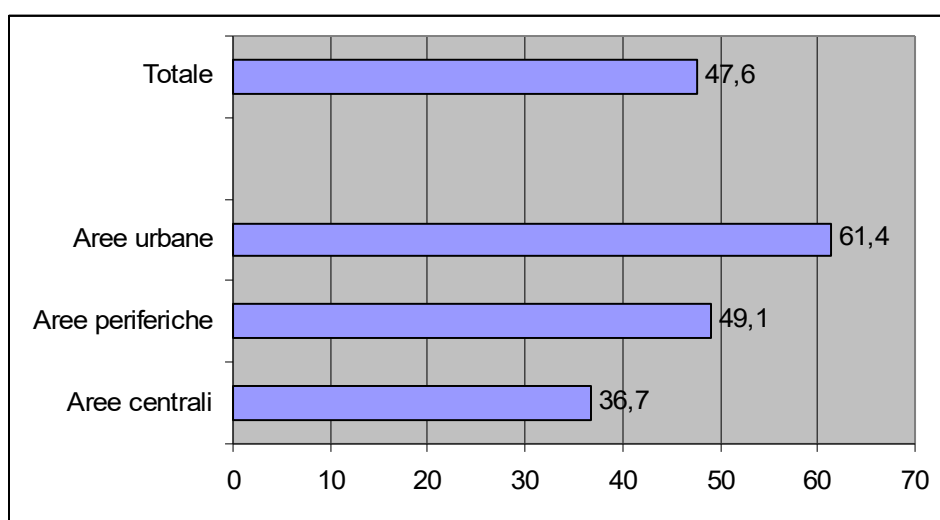
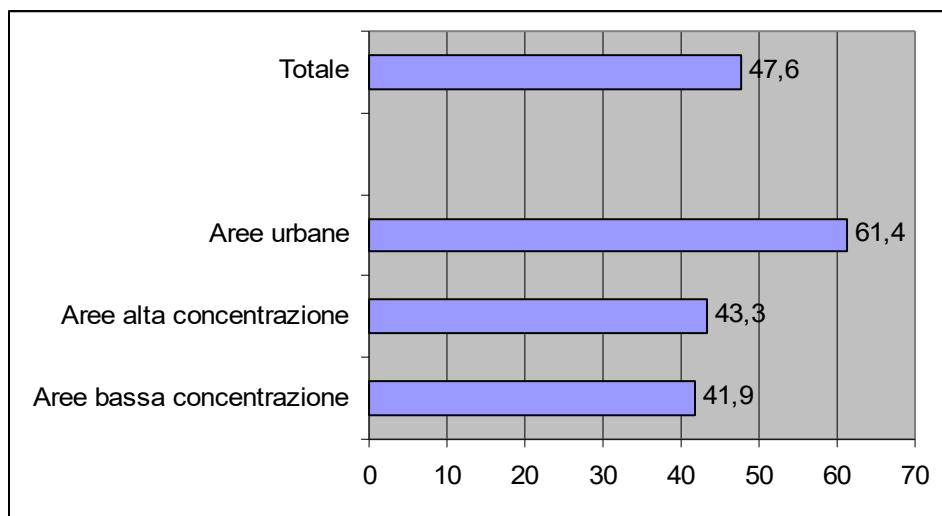


Grafico 14 - Attivazione di progetti di educazione interculturale nelle classi secondo la concentrazione territoriale di alunni stranieri



Sicuramente una possibile spiegazione è subito rintracciata nel fatto che, al di là della concentrazione attuale, l'insediamento delle comunità immigrate è più recente nelle valli e nelle zone limitrofe cittadine che all'interno delle stesse. In secondo luogo, è evidente la più ampia opportunità nelle aree urbane di accedere a risorse e iniziative di formazione, ma anche solo di sensibilizzazione (dibattiti, convegni) intorno a questi temi. Infine, ma non per ultimo, anche la presenza sul territorio di soggetti sia pubblici sia appartenenti al mondo associazionistico (di e per immigrati), fornisce importanti occasioni di confronto e di scambio.

I programmi di educazione interculturale finora attuati si sono basati soprattutto sul lavoro con gli alunni attraverso metodologie didattiche di vario tipo, in particolare letture, temi, discussioni. Meno frequente è stato invece il ricorso ad esperti o figure significative dell'immigrazione.

Ora vediamo invece qual è l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti di questa attività. Per rilevare tale atteggiamento, nel questionario è stata inserita una batteria di item, o affermazioni, riguardanti ruolo e effetti possibili dell'educazione interculturale. Vediamo di seguito gli item secondo il grado di condivisione espresso dagli intervistati, considerando in questo caso unicamente la risposta molto d'accordo, data l'implicazione etica della questione, che di fatto tende a generare risposte standardizzate.

Come si osserva nella seguente tabella, l'atteggiamento nei confronti dell'educazione interculturale appare in linea di massima disponibile. Osserviamo tuttavia che il grado di condivisione relativo agli item favorevoli all'e.i. tende ad essere ampio e diffuso soprattutto in relazione alle affermazioni più generali, i cui contenuti risultano piuttosto vaghi (cultura, pace, diritti fondamentali, cooperazione, solidarietà), mentre scema gradualmente quando tali affermazioni sollevano concetti più "forti" (sviluppo democratico, cambiamento, identità), ossia implicano una dimensione di trasformazione/mutamento. Inoltre, alcune delle affermazioni in questione possono avere valenza ambigua e assumono senso a seconda di come si coniugano con le altre.

Tabella 10 - Opinioni sull'educazione interculturale
% di risposte: "Molto d'accordo"

L'educazione interculturale...	%
Consente a chi se ne occupa di arricchire e ampliare il proprio orizzonte conoscitivo e culturale	75,9
Contribuisce a creare le condizioni per riconoscere e rispettare i diritti fondamentali di tutte le persone	74,0
Favorisce la pace, la cooperazione e la solidarietà fra persone di diversa origine/cultura	65,9
Favorisce uno sviluppo democratico per tutti i cittadini, immigrati e locali	51,4
Aiuta ad acquisire maggiori capacità di affrontare i cambiamenti in atto nella società odierna	49,8
Implica un cambiamento nella visione del mondo e nei valori delle persone	41,5
Aiuta la costruzione dell'identità	32,5
Può contribuire all'instaurarsi di equi rapporti di scambio anche in campo economico e commerciale	25,1
Può prevenire il conflitto genitori/figli nelle famiglie immigrate	14,2
Si riferisce in generale alla relazione fra persone e non riguarda i curricula disciplinari	13,6
Provoca la perdita dell'identità culturale	2,2

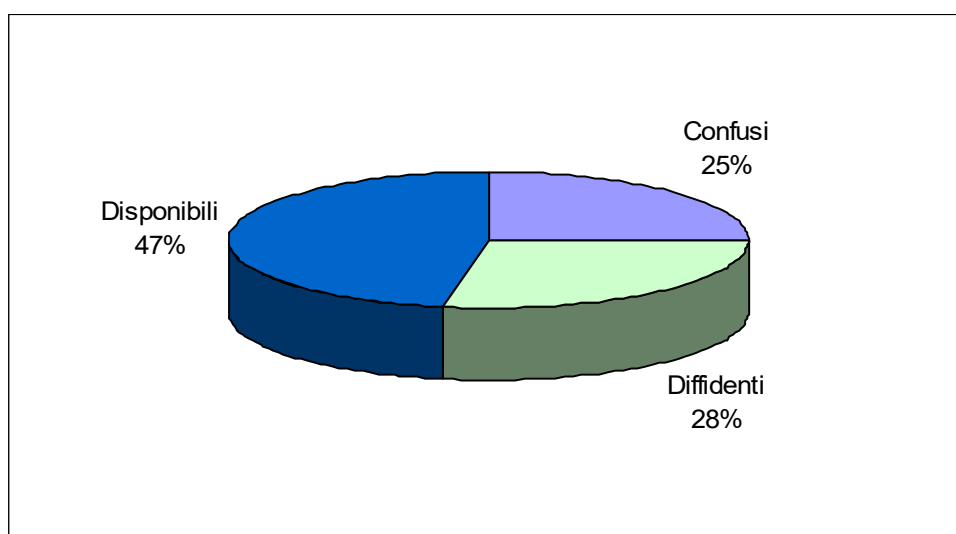
Riguarda esclusivamente alcune discipline (storia o geografia)	1,2
Nella scuola rischia di rallentare il normale svolgimento dei programmi, con conseguenze sul rendimento degli alunni	1,9
Può essere considerata un freno ai progetti di trasformazione culturale degli immigrati	0,9
Accresce le occasioni di tensione, conflitto e scontro razziale	0,3
Crea confusione, disagio e difficoltà di interpretazione della realtà	0,3

Al fine di ottenere indicazioni più precise, attraverso analisi fattoriale sono stati estratti i fattori sottostanti ai vari item e evidenziate le tre dimensioni di fondo seguenti:

1. *E.I. come attitudine al cambiamento*
2. *E.I. come fonte di confusione identitaria*
3. *E.I. come fattore di disturbo nell'attività scolastica*

Quindi, incrociando i tre fattori e tenendo conto anche delle non risposte, è stato possibile ricavare gli atteggiamenti nei confronti dell'e.i, evidenziando nel contempo dubbi e contraddizioni che possono emergere riguardo ad un tema complesso come questo.

Grafico 15 - Atteggiamento verso l'educazione interculturale



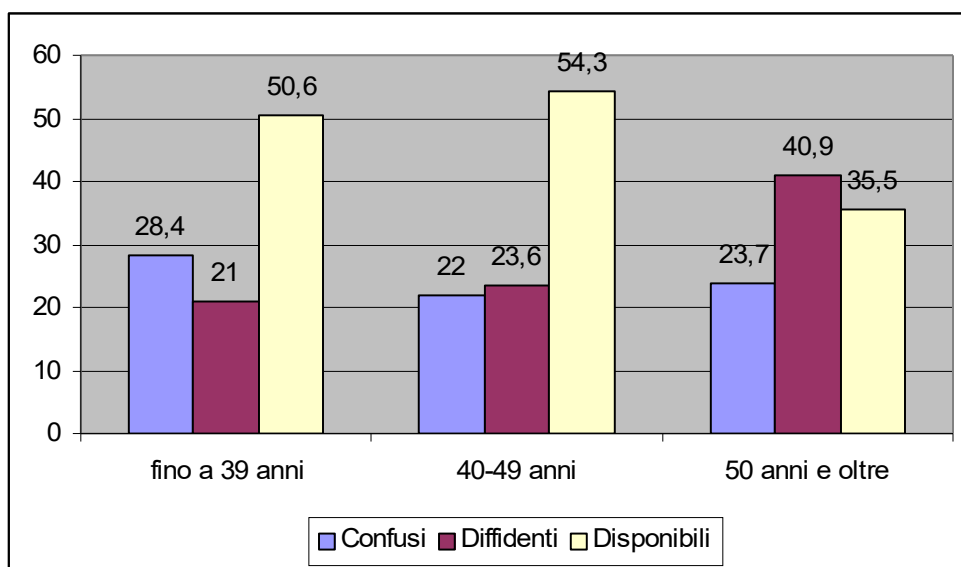
Sono stati definiti "confusi" quegli insegnanti che rivelano un atteggiamento alquanto incoerente, apparentemente aperti ad una visione dell'e.i. implicante l'idea di un cambiamento reciproco, ma nello stesso tempo preoccupati da un possibile effetto negativo sull'identità (propria e degli alunni) e orientati a non considerarla necessariamente come parte integrante degli obiettivi educativi scolastici.

Risultano invece "diffidenti" gli intervistati che hanno registrato una bassa apertura verso una dimensione di e.i. orientata al cambiamento ed una certa resistenza sia "mentale" sia "professionale".

Infine la maggioranza, sia pure relativa, degli insegnanti mostra nel complesso un atteggiamento "disponibile" e abbastanza coerente verso l'e.i, consapevole che il "mettersi in gioco" comporta un certo rischio di tensione e di disagio.

Nell'insieme questi atteggiamenti risultano correlati soprattutto all'età degli insegnanti, per cui si riscontra una più accentuata tendenza alla disponibilità in particolare nella coorte di età intermedia, mentre i più anziani si orientano prevalentemente in termini di diffidenza e i più giovani appaiono leggermente più "confusi" nei riguardi dell'e.i.

Grafico 16. Atteggiamento verso l'educazione interculturale secondo l'età



Inoltre va rilevato come nelle aree urbane tenda a diminuire la diffidenza verso tale attività (18%), a conferma di quanto detto sopra riguardo alle maggiori opportunità informative e formative sui temi e sulle relazioni interculturali.

E una ulteriore conferma di questo aspetto la si ricava direttamente dalle risposte riguardanti la partecipazione a iniziative specifiche nel campo dell'educazione interculturale, partecipazione che se risulta complessivamente debole, è in ogni caso su livelli superiori alla media ancora una volta nei centri urbani, soprattutto in relazione a convegni e seminari.

Tabella 11 - Partecipazione ad attività specifiche sull'educazione interculturale

Ambiti	A. centrali	Periferia	A. urbane	Totale
	%	%	%	
Corsi di aggiornamento	30,0	25,9	33,3	29,4
Convegni	18,3	18,1	36,8	23,2
Seminari	5,0	9,5	14,9	9,3

Mancanza di tempo e distanze (41%), disinformazione (25%) altre attività di impegno (19%) sono le principali cause della scarsa partecipazione alle iniziative di sensibilizzazione e formazione sull'e. i., mentre un'esplicita assenza di interesse a tale riguardo viene espressa dal 5% degli insegnanti.

3. *La percezione di sé come insegnante*

Veniamo ora a concludere questa parte relativa agli atteggiamenti nei confronti dell'educazione interculturale con alcune valutazioni circa la rappresentazione del sé, in termini di auto percezione, di ruolo e di immagine, degli insegnanti.

A tale riguardo sono state inserite nel questionario due domande, la prima delle quali riguarda le caratteristiche ritenute importanti nella figura dell'insegnante. Come vediamo di seguito, le caratteristiche maggiormente condivise risultano essere quelle riferite alla sfera comunicativa e relazionale, cui seguono quelle inerenti all'ambito professionale vero e

proprio. Meno importanti appaiono requisiti quali l'attenzione verso l'esterno, ma anche le caratteristiche relative all'inclinazione personale, fra le quali lo spirito di sacrificio.

Tabella 12 - Caratteristiche dell'insegnante
(% di risposte: "Molto importante")

Caratteristiche	%
La capacità di comunicare	87,9
La disponibilità al confronto con gli altri	77,7
La curiosità e l'apertura al cambiamento	69,3
Le competenze in campo psicologico e pedagogico	60,7
La sensibilità d'animo	59,1
L'interesse per il mondo giovanile	56,3
Un atteggiamento critico verso ciò che si insegna	53,3
L'aggiornamento continuo	47,7
La creatività e l'inventiva	47,1
La conoscenza dei problemi sociali	45,5
Le capacità organizzative	43,7
L'intraprendenza e lo spirito di iniziativa	37,5
L'interesse e l'attenzione per le questioni mondiali	32,8
L'interesse e l'attenzione per le questioni locali	24,8
L'interesse e l'attenzione per le questioni nazionali	23,5
Lo spirito di sacrificio, la dedizione	20,7

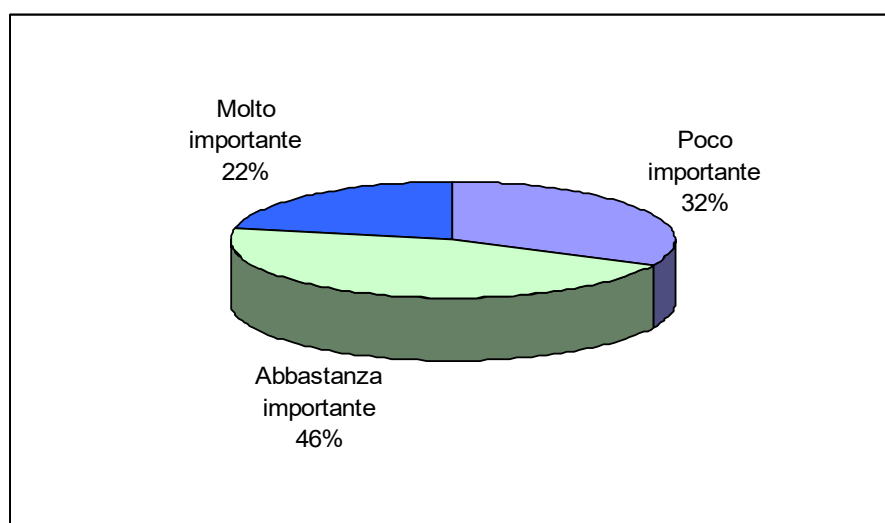
Aggregando le diverse peculiarità secondo dimensioni di significato comune, è stato possibile riassumerle in due categorie di fondo così definite.

Ruolo civico-culturale

Comprende le qualità dell'insegnante che si riferiscono ad una sensibilità verso le problematiche sociali (incluse quelle specifiche del mondo giovanile), nonché verso la realtà odierna e le sue manifestazioni a livello mondiale, nazionale, locale. Sottintende inoltre una disponibilità al confronto dialettico, al cambiamento e la capacità di elaborare e trasmettere in forma critica i contenuti delle proprie materie di insegnamento. Questa

interpretazione del ruolo dell'insegnante risulta fondamentale per oltre un quinto del campione, mentre è scarsamente significativa per circa un terzo.

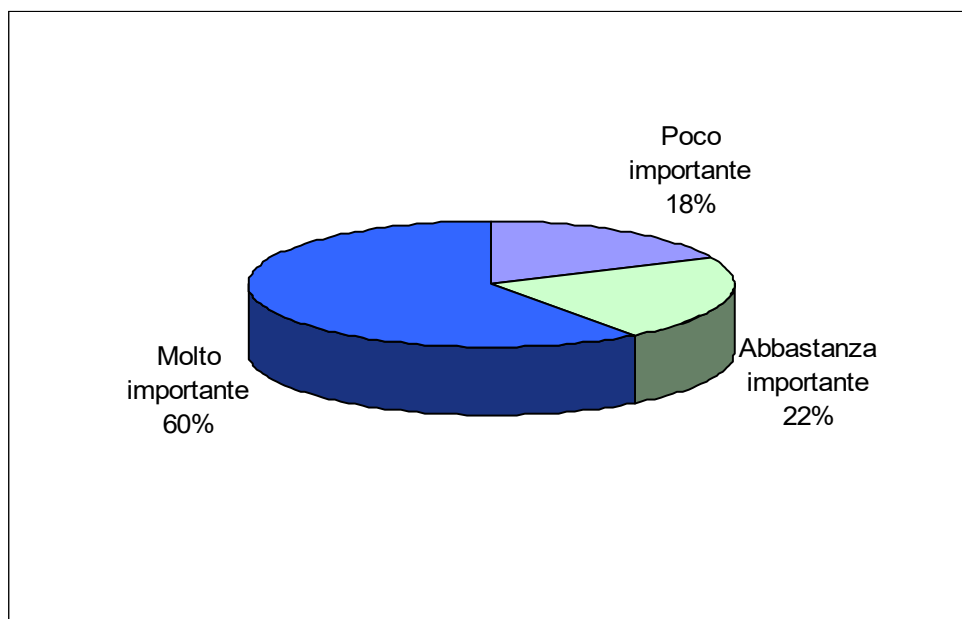
Grafico 17 - Caratteristiche insegnanti. Ruolo civico-culturale



Competenze professionali e comunicative

Riguarda principalmente le abilità gestionali e relazionali in termini psicologici e pedagogici, delineano una figura abbastanza incline al confronto ma scarsamente attenta alle problematiche e alle trasformazioni sociali. Sono ritenute molto importanti dal 60% degli insegnanti.

Grafico 18 - Caratteristiche insegnanti. Competenze professionali e comunicative



Nell'insieme, dunque, le competenze che possiamo definire "classiche" della figura dell'insegnante prevalgono largamente rispetto a quelle che delineano un ruolo più complesso e aderente alla realtà odierna. Chiaramente le due funzioni non si escludono a vicenda. Tuttavia si rileva che gli insegnanti che assegnano molta importanza ad un ruolo civico sono in grande maggioranza propensi anche a non trascurare altre competenze (70%), mentre, al contrario, solo una quota minima (25%) di chi si orienta principalmente verso una figura più tradizionale attribuisce importanza anche al ruolo civico-culturale dell'insegnante.

I requisiti di tipo civico-culturale sono meno condivisi fra gli insegnanti più anziani.

Una ulteriore questione indagata al fine di approfondire l'auto percezione del ruolo di insegnante riguardava invece le possibili motivazioni riferite alla scelta dell'insegnamento, che esponiamo nella seguente tabella.

Tabella 13 - Motivazioni all'insegnamento
(% di risposte: "Molto importante")

Motivazioni	%
Interesse per la/e materia/e	58,5
Interesse per l'insegnamento	58,2

Continuo arricchimento culturale	55,4
Forma di impegno civile e sociale	45,5
Lavoro utile per la società	36,5
Aiuta la formazione dell'identità dei giovani	34,4
Realizzazione aspirazioni personali	26,3
Vocazione	26,3
Aiuta a interrogarsi sul senso della vita	18,9
Professione che fa sentire giovani	12,1
Professione che consente autonomia	8,0
Consente di conciliare impegni lavorativi e familiari	3,4
E' un lavoro impiegatizio come un altro	3,1
Professione che consente tempo libero	1,9
Conferisce prestigio sociale	0,3

L'interesse per la professione in senso lato, e l'attrattiva esercitata dai risvolti culturali e sociali impliciti nell'insegnamento, risultano condivisi da un numero significativo di insegnanti, più di quanto non lo siano motivazioni di tipo personalistico, come l'affermazione delle proprie aspirazioni, oppure la possibilità, reale o ipotetica, di ricavarne dei vantaggi.

Al di là dell'importanza attribuita ad ognuno degli aspetti considerati, le risposte risultano più interessanti se considerate in relazione reciproca. Anche in questo caso attraverso analisi fattoriale sono stati isolati tre fattori dai quali sono stati ricavati tre indici corrispondenti, così denominati:

Indice di motivazione socioculturale

Riguarda quelle affermazioni contenute nella scala che sottintendono un orientamento professionale fortemente motivato sul piano dell'utilità sociale, dell'impegno a favore dei giovani, dell'arricchimento che ne deriva in termini culturali; attribuisce valore all'insegnamento in sé. Tale indice misura un livello "forte" per il 36% degli insegnanti.

Indice di realizzazione personale.

L'insegnamento principalmente come "vocazione", come auto affermazione, come professione che dà *senso* alla vita e *mantiene giovani*, è la seconda dimensione che emerge dall'analisi, ma risulta nel complesso poco condivisa e registra un livello "forte" solo nel 10% dei casi.

Indice di ripiego professionale

Riassume la mancanza di motivazioni precise dietro la scelta dell'insegnamento come professione, se non ragioni di tipo "utilitaristico", come l'opportunità di avere del tempo libero o di conciliare i vari impegni quotidiani. Nel complesso l'insegnamento è un lavoro come un altro. Questo orientamento caratterizza in maniera "forte" il 15% degli intervistati.

3.1 Auto percezione e intercultura

A questo punto, incrociando fra loro i tre indici e analizzando la correlazione fra questo risultato e alcune risposte e atteggiamenti riguardanti i temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale, sono stati ricavati tre profili fondamentali, che veniamo a illustrare di seguito.

Distaccati (39%)

Sono quegli insegnanti che investono poco nella propria professione sul piano motivazionale e tendono a non attribuirvi una particolare funzione. Questo atteggiamento, che riguarda quasi due insegnanti su cinque, denota nel complesso una certa "stanchezza" nel vivere il proprio ruolo, rivela una scarsa propensione al cambiamento e un certo disagio riguardo alla presenza di alunni stranieri in classe e a ciò che questo comporta. Più che in termini problematici, tuttavia, tale realtà viene vissuta con una sorta di diffidenza/indifferenza, non mitigata dall'eventuale partecipazione a corsi di aggiornamento e altre iniziative consimili, che di fatto questi insegnanti frequentano nella stessa misura degli altri. Primo per rappresentatività, delinea un profilo più caratteristico degli insegnanti maschi, mentre si rivela trasversale in relazione ad altre variabili quali l'età o il grado scolastico.

Impegnati (32%)

L'esatto opposto del precedente. Fortemente motivati nel proprio ruolo, cui tendono ad attribuire una funzione dagli accentuati risvolti sociali e culturali oltre che preparazione e competenza, questi insegnanti si rilevano consapevoli della necessità di porsi nella

professione con senso critico e disponibilità al cambiamento, atteggiamenti che assumono anche nei confronti dell'interculturalità, forse talvolta con ottimismo quasi eccessivo e un po' tendente al "culturalismo". Distribuita equamente fra donne e uomini, tale tendenza è più rappresentata nella fascia di età intermedia (40-49 anni) e fra gli insegnanti delle scuole elementari. Caratterizza inoltre maggiormente gli insegnanti delle aree urbane.

Disorientati (29%)

Sono insegnanti motivati nella professione ma talvolta contraddittori nelle risposte e spesso incerti nell'esprimersi. Rappresentano se vogliamo in modo esemplare il difficile momento che la scuola sta vivendo e la difficoltà di ridefinire un ruolo in continua trasformazione. Anche di fronte alla sfida interculturale assumono spesso un atteggiamento confuso, indice di qualche tensione, ma anche di consapevolezza della complessità, pur rivelando una certa disponibilità al cambiamento. Più femminile che maschile, questo profilo risulta anche tendenzialmente più frequente fra gli insegnanti più giovani.

I profili appena esaminati pongono in evidenza il legame esistente fra il vissuto, in termini di motivazioni e attese, della propria professione, con le posizioni assunte nei confronti del compito dell'educazione interculturale, uno dei tanti nuovi compiti, forse uno fra i più delicati e impegnativi, ai quali oggi gli insegnanti sono chiamati a far fronte. I risultati che emergono pongono in luce i risvolti per nulla semplici della questione nella sua complessità. Accoglienza dell'altro e intercultura non si esauriscono nella semplice applicazione di percorsi educativi e didattici pronti all'uso, ma rimettono in discussione sistemi di pratiche e credenze sedimentate, strutturali, rivelando l'ambivalenza insita in alcune categorie concettuali e interpretative della realtà. La scuola è un laboratorio nel quale tali categorie prendono forma e consistenza, pertanto è insieme artefice e bersaglio del cambiamento e delle trasformazioni che accompagnano processi importanti. L'ambiente scolastico inoltre interagisce quotidianamente con il territorio e più in generale con l'ambiente esterno, rispetto al quale spesso deve farsi interprete e mediatore, soprattutto nei confronti degli alunni più giovani o più "fragili", quali sono anche gli alunni stranieri. Difficilmente, e sempre di meno, l'insegnante potrà sottrarsi a questo ruolo, anche se certo non da solo, bensì dentro un sistema di responsabilità diffuse e condivise. Un ruolo non semplice, che richiede certo preparazione e strumenti, ma pure una continua mediazione

interna (anche sul piano dell'identità) ed esterna; impone di affrontare dilemmi, superare resistenze, rivedere certezze acquisite, risolvere conflitti e contraddizioni, quell'ambivalenza di fondo ben rappresentata in particolare dai nostri insegnanti "disorientati". Capacità queste che si "apprendono" soltanto attraverso un lavoro di ampia e profonda riflessione, un lavoro lungo, difficile, ma anche stimolante. D'altra parte, la posta in gioco è elevata: la crescita di una generazione capace di agire con maturità e senso civico in primo luogo, ma anche quella *funzione politico-culturale* dell'insegnamento, che parli di valori e di forme di convivenza (Bottani 1986), la cui perdita rischia di crescere le fila degli insegnanti "distaccati" e demotivati.

PARTE SECONDA - IL PUNTO DI VISTA DELLE FAMIGLIE

Questa seconda parte della ricerca costituisce un approfondimento del tema trattato dal punto di vista delle famiglie.

Tale approfondimento è stato affrontato attraverso interviste in profondità condotte con alcune famiglie immigrate, di varia provenienza, residenti nel capoluogo provinciale e in una valle periferica. In totale sono stati condotti otto colloqui seguendo una traccia di riferimento intorno ai seguenti aspetti:

Storia familiare

Percorso migratorio e di inserimento della famiglia nella realtà locale

Rapporti scuola - famiglia

- Rapporti con l'ambiente scolastico;
- bisogni delle famiglie;
- aspetti relativi all'apprendimento della lingua italiana e della lingua di origine
- vissuto dell'esperienza scolastica da parte dei figli

Proposte, idee o suggerimenti

Il numero limitato dei colloqui non ci consente certo di generalizzare i risultati riportati di seguito, ma, come era di fatto intenzione, aiutano a puntualizzare alcuni degli elementi già emersi nell'analisi precedente e quindi a focalizzare le questioni centrali del rapporto scuola - famiglie immigrate

1. *Storia familiare*

Generalmente il primo membro della famiglia ad arrivare in Italia e in Trentino è stato il marito il quale, attraverso la procedura prevista e più o meno impervia, soprattutto per quanto riguarda il reperimento dell'alloggio, è riuscito ad ottenere il ricongiungimento familiare.

La situazione delle famiglie immigrate spesso presenta un andamento “tipico” per quanto riguarda la prole; trattandosi sempre di giovani coppie, infatti, sono usuali le situazioni che rilevano figli arrivati piccolissimi con la famiglia e altri nati in Italia. Anche le “nostre” famiglie presentano in generale situazioni miste di questo tipo.

Il percorso migratorio delle famiglie immigrate, pur essendo accomunato da motivazioni di natura economica/lavorativa, spesso si differenzia nelle condizioni di partenza, in particolare sul piano della scolarità dei genitori e della professione esercitata prima della scelta migratoria. Appare evidente infatti come un buon titolo di studio (spesso medio- alto), un ruolo sociale “riconosciuto” (come ad esempio la qualifica di insegnante), ma soprattutto una certa familiarità con la lingua italiana giochino un ruolo essenziale nelle fasi di “territorializzazione”, ossia dell’insediamento abitativo, e “urbanizzazione”, quando si instaurano rapporti di interazione con la comunità di approdo e le relative istituzioni (Bastenier –Dassetto 1990). Queste prime fasi del processo di inserimento delle comunità immigrate sono di fatto essenziali ai fini del percorso complessivo, che, pur nella difficoltà che lo accompagna sempre e comunque, si rivela in ogni caso più o meno duro e pesante anche sulla base del primo impatto, del vissuto iniziale e della prima accoglienza ricevuta. Non si può dimenticare che il migrante per motivi economici si trova in una condizione di debolezza sociale e giuridica (per la non titolarità di una cittadinanza formale, per la precarietà del suo status, per le difficoltà con la lingua, e altro ancora), che tanto più si accentua, quanto meno strumenti di *contrattualità* egli possiede in partenza e quanto più “distante”, sul piano sociale e culturale, appare il nuovo contesto.

Ne deriva che il tipo di rapporto che le comunità immigrate instaurano con la comunità di arrivo risente fortemente di questa debolezza primaria e della distanza sociale che è insieme causa ed effetto della stessa.

Di fatto, i colloqui condotti con le famiglie immigrate in questa ricerca confermano risultati emersi altrove⁵ ed evidenziano come condizioni materiali, qualifica professionale, strumenti di conoscenza, sia iniziali sia attuali, giochino un ruolo decisivo sul piano della capacità di orientarsi e soprattutto di interagire nella consapevolezza dei propri diritti/doveri.

Conoscendo bene la lingua italiana sono andata in questura per avere tutte le informazioni possibili, sia riguardo la scuola sia per avere informazioni che potevano

⁵ Per un approfondimento riguardo gli indicatori dell’inserimento sociale a livello locale si veda le ricerche della P.A.T. Servizio Attività socio assistenziali (2002) e a livello più generale Zincone (2001)

essermi utili in altre situazioni. (...).Molti nostri connazionali non vanno in questura a chiedere, un po' per paura, un po' perché non sanno bene la lingua; in questo modo si trovano ad essere tagliati fuori da molte opportunità. Sapere la lingua per me è stato fondamentale, ma soprattutto io non avevo paura di andare a domandare, ero consapevole che era un mio diritto

Altra variabile significativa ai fini dell'inserimento sociale è l'origine delle famiglie, in merito alla quale si conferma come, almeno inizialmente, esistano maggiori difficoltà in particolare per le famiglie di origine araba o albanese, soprattutto nella ricerca dell'alloggio.

In generale, tuttavia, le famiglie immigrate non intrattengono particolari rapporti con le famiglie trentine e tendono maggiormente a frequentarsi fra loro; perché è un modo per mantenere saldi legami con il paese e allentare la nostalgia, ma anche perché, soprattutto in alcuni casi, sembrano sentirsi più "tollerate" che "accolte" nel nuovo contesto. E' un aspetto questo che si intuisce più che rilevarlo chiaramente, perché le famiglie tendono a non manifestarlo ma al contrario quasi a "minimizzare" le difficoltà e il senso di solitudine che sicuramente vivono (Ricerca P.A.T. 2002).

Senza soffermarci ulteriormente sulla pur importante questione dell'inserimento sociale, per la quale si rimanda agli approfondimenti già citati, vediamo invece ora l'aspetto qui centrale che è quello dei rapporti con l'ambiente scolastico.

2. *I rapporti scuola - famiglia*

Anche in questo caso non si può non riportare quanto già affermato su un piano più generale. Tendenzialmente le famiglie con un buon titolo di studio e una discreta conoscenza della lingua italiana hanno fin da subito instaurato un rapporto attivo con l'ambiente scolastico, presentandosi anche spontaneamente per avere informazioni sull'inserimento e sull'andamento dei figli, siano stati questi avviati ad inizio ciclo o in un momento successivo.

..Ho anche potuto scegliere il mediatore che poteva andare meglio per mio figlio, riguardo alla lingua. Devo dire che a partire dal Direttore della scuola ai maestri, si sono tutti dimostrati molto disponibili e attenti. Fin dall'inizio della scuola ho avuto contatti molto

frequenti con gli insegnanti per parlare di mio figlio; ho avuto sempre un rapporto molto amichevole con loro.

Viceversa altre famiglie, meno avvantaggiate sul piano socioculturale, tendono maggiormente a “defilarsi” nei rapporti con la scuola, presentandosi soltanto se “chiamate”. Come già si accennava nella prima parte di questo rapporto, è qui evidente l’atteggiamento di “delega”, ossia di totale fiducia attribuita alla scuola, alla quale di fatto queste famiglie tendono a non rimproverare alcunché. Non dimentichiamo che la scuola rappresenta spesso per loro una delle migliori opportunità per “conformarsi” ad un contesto nel quale ci si vuole inserire, il luogo ottimale in cui “normalizzare” la propria condizione e soprattutto quella dei propri figli. Uno dei bisogni più forti delle famiglie immigrate è di fatto proprio questo bisogno di “normalità”, di poter ristabilire al più presto lo scandire quotidiano dell’esistenza, dopo un trascorso difficile, spesso terribile e dopo un evento comunque destabilizzante quale è l’esperienza migratoria. Di qui appunto l’affidarsi al “sistema scuola” e il non voler interferire con i relativi ordinamenti (escluse le pratiche ormai istituzionalizzate, fra l’altro presentate dalla scuola stessa, come l’esonero dall’ora di religione), anche in ragione di quel senso di “inadeguatezza” o di “inferiorità” nei confronti dell’istituzione scolastica, di cui si parlava.

Uno scoglio ampiamente riconosciuto è quello della comprensione linguistica, soprattutto per i bambini arrivati già grandicelli, e soprattutto in quelle famiglie dove non vi è una pre-conoscenza (per quanto elementare) della lingua italiana e l’alfabetizzazione richiede, ovviamente, tempo. L’apprendimento della lingua italiana per i figli, tuttavia, sembra un problema velocemente superabile, sia per la facilità dei piccoli nell’impararla, sia per il sostegno ricevuto in classe attraverso interventi mirati con insegnanti di appoggio o, in qualche caso, con il mediatore culturale. Quest’ultimo di fatto non rappresenta una figura molto familiare per i genitori immigrati e in qualche caso, soprattutto in periferia, non ne hanno mai sentito parlare; viceversa chi conosce la figura e ha anche avuto l’opportunità di usufruirne auspica un ruolo più ampio e attivo della stessa, che vada al di là del ruolo di interpretariato.

In famiglia si parla molto o quasi esclusivamente nella lingua d’origine, sia perché talvolta è l’unica conosciuta bene da tutti i componenti, sia perché le famiglie ritengono giustamente importante che i figli possano mantenerla. Frequente è la presenza in casa di

libri in lingua d'origine e talvolta anche materiale video. Questo forse è l'unico punto sul quale si spingono alcuni genitori come richiesta specifica alla scuola, ossia luoghi e spazi per lo studio della lingua d'origine, mentre altre famiglie ritengono che sia sufficiente parlarla in casa.

Altri sollevano invece il problema della cura dei figli al di fuori dell'orario scolastico, segnalando la necessità di servizi in aiuto alle madri che lavorano. E questo, se rappresenta un problema a livello generale, lo è certo maggiormente per famiglie immigrate, le quali spesso non possono nemmeno contare su una rete informale di sostegno e di cura.

3. Il vissuto scolastico dei figli

Se le famiglie in generale hanno aspettative contenute nei confronti della scuola, ritengono di avere dei buoni rapporti e di essere state accolte bene, come vivono invece i figli questa doppia quotidianità: l'ambiente scolastico, con i suoi obblighi, le sue relazioni, la sua lingua, da una parte e la famiglia, che rappresenta la loro origine, un'origine diversa, rapporti diversi, una lingua diversa, dall'altra?

Anche qui è difficile "strappare" ai genitori qualcosa che vada al di là di una semplice constatazione di quelli che possono essere banali e comuni questioni che riguardano qualsiasi bambino alle prese con la scuola. I genitori dunque non riportano particolari problemi vissuti dai propri figli nei loro rapporti scolastici, ma in taluni casi emerge tuttavia un certo disagio nei bambini di origine nordafricana.

Vado spesso a parlare con gli insegnanti, soprattutto perché il maggiore ha problemi a scuola. Gli insegnanti si lamentano dell'aggressività che mio figlio rivolge verso i compagni. Probabilmente lo prendono in giro per il fatto di essere marocchino e lui reagisce in modo violento. Io sono andato spesso dal preside per parlare di questo problema.

Anche nella recente ricerca condotta in provincia di Bolzano questo era un aspetto che emergeva con una certa chiarezza: "*In classe mi chiamano marocchino*", era stata l'affermazione di un bambino per spiegare il suo malessere a scuola, conscio del significato denigratorio che purtroppo tale termine è venuto ad assumere nel linguaggio comune (Istituto Pedagogico, 2001).

Rimane il fatto che, al di fuori dell'orario scolastico, non tutti i bambini intrattengono rapporti con i loro compagni di scuola, frequentandoli solo sporadicamente. Qualcuno

tende ad attribuire la mancanza di relazioni fra ragazzi al fatto che non esista tale consuetudine nella "cultura" locale:

io credo che qui ci siano abitudini diverse da quelle del mio Paese. Non credo sia un problema di discriminazione, qui non c'è proprio l'abitudine di invitare gli altri bambini in casa propria perché giochino insieme ai propri figli. Riescono a giocare insieme solo al parco giochi.

Ma subito dopo si corregge:

...forse con il tempo si risolveranno anche i problemi di socializzazione che hanno i nostri figli. Probabilmente la gente qui ha bisogno di tempo per conoscerci meglio; quando ciò sarà avvenuto anche i nostri figli avranno degli amici. Io credo sia solo questione di tempo.”

Nel complesso comunque i genitori ritengono che i propri figli siano soddisfatti dell'ambiente scolastico, degli insegnanti e dei compagni, ed eventuali difficoltà sono tendenzialmente attribuite a questioni "caratteriali" del bambino, o alla poca conoscenza della lingua italiana. Nell'insieme le famiglie si "accontentano" e non ritengono di avere richieste particolari da rivolgere alla scuola.

Forse è anche per loro questione di tempo. Ma, soprattutto, soltanto attraverso un maggiore coinvolgimento e auto coinvolgimento il rapporto con il territorio, e dunque anche con la scuola, potrà divenire reciproco e attivo, e dunque maggiormente consapevole e attento alle problematiche che lo investono.

CONCLUSIONI

Cercando di trarre una sintesi dei dati raccolti e analizzati e soprattutto alcune indicazioni operative, i punti su cui fermare l'attenzione possono essere riassunti nei seguenti termini.

Concetto di inserimento e ruolo dell'insegnante

L'inserimento degli alunni stranieri, per quanto si parli ormai da anni di relazioni interculturali, ancora oggi nella pratica tende a coincidere fondamentalmente con tre obiettivi centrati sull'alunno: l'apprendimento della lingua italiana, l'acquisizione/osservanza delle regole, l'assunzione di comportamenti adeguati. Il "resto" va da sé, o viene dopo. In verità, se indubbiamente l'apprendimento dell'italiano L2 rappresenta una questione importante, è assodato che i bambini, se opportunamente stimolati, imparano velocemente la nuova lingua. E' proprio su quell'*opportunamente stimolati* che forse bisogna intendersi, poiché sembra che un ambiente accogliente in cui si valorizzi la persona, in questo caso il bambino, e quanto vi è di costitutivo della sua identità (quindi anche la sua origine, la sua famiglia), possa agevolare l'apprendimento della lingua anche più di un intervento mirato e specifico. Non a caso si è visto che la padronanza dell'italiano in questi bambini non è sempre correlata al periodo di permanenza: figli di immigrati nati e vissuti in Italia talvolta ne rivelano un uso più povero rispetto a bambini arrivati da poco, ma che vivono relazioni scolastiche più soddisfacenti (Istituto Pedagogico 2001).

Se accettiamo la concezione più allargata di intercultura, quella dell'*universalismo plurale* per intenderci, allora uno degli obiettivi primari dell'inserimento diventa quello di "dare spazio" al bambino immigrato e ciò che egli porta con sé. Il che non implica ovviamente, trascurare le regole, ma piuttosto che le regole si possono anche *aggiustare* - adeguare, esse sì, alle esigenze reali degli individui e alle trasformazioni sociali (il principio dell'auto trasformazione sopra ricordato); soprattutto appare doveroso correggere l'ottica con cui ci si pone verso l'*altro*, per lasciare anche all'*altro* e alla sua diversità lo spazio e la dignità che gli spetta di diritto. Lasciare spazio non implica necessariamente ridurre il proprio, bensì ridimensionare il contesto, de-costruirlo e ri-costruirlo in termini plurali e di parità.

"(...) *l'atto di accogliere le differenze come valore richiede una seppure momentanea de-costruzione dei reticolati mentali e culturali. Ossia, il contrario di ciò che in genere accade in tutti i rapporti in cui i contesti di riferimento differiscono sul piano culturale, sociale, ma anche personale, allorché si tende ad irrigidirsi sulla base di precostituiti e rassicuranti schemi di interpretazione della realtà e delle persone con le quali entriamo in contatto. Entrare in una relazione interculturale significa allora accettare l'idea che questi schemi vanno messi da parte, per creare una situazione di attesa reciproca, ove siano garantite pari opportunità di espressione.*"(Jabbar 2002, 24).

"*L'identità di ognuno di noi è variabile, plurale, multidimensionale, non riducibile, come oggi si tende a fare alla sola identità etnica, religiosa o nazionale. Proprio perché essa è un fenomeno relazionale e dinamico, piuttosto che di identità occorrerebbe parlare di processi e di strategie identitarie.*" (Galissot 1997, 117)

Accogliere l'altro implica dunque sapersi interrogare sulla propria identità in una prospettiva dinamica e dialettica, *strategica*, appunto, ai fini dell'incontro. Senza questo assunto fondamentale, il principio dell'inclusione viene a cadere, e si va ineluttabilmente sulla strada dell'assimilazione e dell'omologazione. Per questo è importante venire a considerare l'alunno straniero (così come il cittadino immigrato in generale) non solo come soggetto al quale si *dà* qualcosa, non solo come problema richiedente soluzioni pratiche, ma prima di tutto come identità soggettiva (con tutto ciò che questo termine comporta sul piano del diritto, tanto più quando si parli di minori) e anche come opportunità di ampliamento della propria identità e dei propri orizzonti conoscitivi. Nella scuola ciò potrebbe tradursi ad esempio nel richiedere interventi di esperti, artisti, intellettuali e scienziati provenienti da culture, saperi e sistemi diversificati. Ciò che tra l'altro verrebbe ad accrescere il senso di riconoscimento e di auto stima degli alunni stranieri, per la possibilità di identificarsi con modelli positivi.

L'inserimento scolastico in termini di *inclusione* costituisce un percorso non breve, né facile né scontato, ma in ogni caso rappresenta una sfida educativa importante, imprescindibile da un'adeguata formazione, dalla disponibilità delle risorse necessarie, ma soprattutto da una scelta motivata e consapevole, di valore, di atteggiamento e di *ruolo*. E' un processo che deve coinvolgere tutti i soggetti dentro la scuola, promotori, intermediari e destinatari del processo educativo, compresi dunque tutto il personale, docente e non, tutti gli alunni, stranieri e non, poiché il clima complessivo di accoglienza incide fortemente sul

percorso di inserimento⁶ e naturalmente sul benessere di tutti. Tale clima va pertanto costantemente osservato e monitorato.

Ma in particolare:

- la *motivazione* dell'insegnante; l'interpretazione del suo ruolo e della sua funzione;
- la riflessione su come l'impegno professionale nel campo dell'intercultura si coniughi con i valori, le convinzioni e le motivazioni personali;
- gli interrogativi sulle aperture/riserve mentali e culturali e soprattutto sugli obiettivi educativi che la scuola si pone e deve o dovrebbe porsi dentro una società in trasformazione

rappresentano degli elementi chiave dentro un programma complesso di accoglienza e inclusione degli alunni stranieri.

Una formazione interculturale rivolta agli insegnanti non può dunque non tenere conto di tali elementi propedeutici.

Attese e richieste dell'insegnante

Una volta affrontati e definiti i concetti sopra illustrati diviene possibile approntare programmi formativi e di aggiornamento sia in termini generali sull'intercultura, sia più specifici, come, ad esempio l'insegnamento dell'italiano L2, uno degli aspetti, come si è visto, che più preoccupa gli insegnanti. Al contrario, una formazione standard o un qualsiasi percorso generalizzato, per quanto supportati da validi strumenti tecnico-scientifici, ma che trascurino l'aspetto motivazionale, lascerebbero inevitabilmente delle lacune gravi e un vuoto di senso nel marasma dei compiti educativi oggi attribuiti agli insegnanti. In questo ambito educativo, in particolare, la formazione "tecnica", i suggerimenti "pratici", difficilmente avrebbero presa fintanto che l'insegnante non avesse ben chiaro quale sia il suo rapporto, personale e di ruolo, con intercultura e professione, perché da questo dipenderanno in ogni caso le modalità e i contenuti che intenderà adottare nel far fronte:

⁶ Non dimentichiamo che i problemi relazionali fra l'alunno straniero e la classe sono stati segnalati con una certa frequenza dagli insegnanti trentini. Riguardo a questo aspetto e alla diffusione del pregiudizio fra gli studenti si veda anche la ricerca dell'Istituto Pedagogico 1998-1999

- α) alle esigenze concrete e primarie dell'alunno straniero, come appunto la comunicazione;
- β) ai diritti personali e sociali del minore, al suo bisogno di accettazione, alle dinamiche di inclusione
- χ) agli atteggiamenti complessivi, ai comportamenti e alla crescita dell'intera classe.

Ulteriori elementi importanti ai fini della formazione degli insegnanti e dell'organizzazione complessiva derivano:

- α) dall'acquisizione di elementi storici e sociologici relativi ai paesi di provenienza degli alunni stranieri, ai processi e ai rapporti interculturali;
- β) dall'opportunità di adottare metodologie e contenuti operativi interculturali di tipo interdisciplinare, senza prevedere unicamente momenti specifici, bensì nell'ottica di un "orientamento di fondo", come gli stessi insegnanti ritengono;
- χ) dal prevedere momenti di confronto e verifica fra i docenti sulle iniziative adottate, sulle riflessioni prodotte, sui risultati raggiunti, sulle difficoltà incontrate e sulle prospettive.

Il ruolo delle famiglie

Nel delicato e faticoso processo di cittadinanza del soggetto immigrato, la diversità culturale rappresenta soltanto una componente e non la primaria. La questione principale cui prestare attenzione è invece quella dei diritti di *cittadinanza* (qui non intesa in senso giuridico ma come cittadinanza *de facto*). Fondamentale è l'opportunità di emancipazione da una condizione di debolezza sociale pregressa e accentuata attraverso l'esperienza migratoria, ma anche lo sviluppo di una cultura della partecipazione sia all'interno delle comunità immigrate sia nella società di accoglienza e, nel caso specifico, nell'ambiente scolastico. L'inserimento degli alunni stranieri deve quindi necessariamente accompagnarsi all'inclusione, all'emancipazione sociale e alla partecipazione delle loro famiglie nella realtà locale. Certo questo non è compito solo della scuola, o meglio, l'istituzione scolastica può comunque lavorare con il territorio e in concordanza con le politiche sociali assumendo un ruolo di mediazione e di stimolo, approntando, come già sta

facendo, corsi di lingua italiana per adulti, ma anche finalizzati al mantenimento della lingua e della cultura di origine, così come corsi di "alfabetizzazione civica", percorsi orientati alla conoscenza della normativa sull'immigrazione e indirizzati all'orientamento sul territorio, all'utilizzo delle opportunità e dei servizi presenti.

In specifico riguardo alla partecipazione delle famiglie nella scuola, una strada sicuramente da percorrere è quella di cercare di superare l'atteggiamento di delega e di "timidezza" verso l'istituzione scolastica, rilevata dagli stessi insegnanti e confermata da alcune testimonianze dei genitori. Un avvicinamento informale di queste famiglie può rappresentare una strategia valida a tal fine e può avvalersi di occasioni ludiche (feste interculturali). Ma ancora più importante appare un coinvolgimento *valorizzante*, attraverso l'organizzazione nella scuola e nelle classi di spazi e tempi da riservare alle famiglie: alle storie di vita, all'esplorazione di usanze, tradizioni, espressioni culturali e letterarie popolari, alla vita quotidiana nei paesi di origine, raccontate dai genitori stessi e dai loro figli.

Il ruolo del mediatore interculturale

Sia ai fini dell'inserimento degli alunni, sia nel rapporto con le famiglie, questa figura si rivela sempre più centrale e strategica, ma il suo potenziale rimane ancora poco "sfruttato" sul piano della progettualità interculturale. Una presenza effettiva e partecipe del mediatore nella fase di progettazione degli interventi riguardanti gli alunni stranieri e le famiglie può contribuire a promuovere nella scuola le condizioni necessarie per attuarli, oltre che agevolare le famiglie immigrate nell'affermazione dei propri diritti e nell'espressione, se lo vogliono, della propria specificità. Il significato pieno della mediazione non si esaurisce infatti nel ruolo di interposizione fra soggetti che devono comunicare e costruire relazioni, ma assume completezza nell'ideare, progettare e attuare opportunità e modalità concrete che permettano l'instaurarsi di queste relazioni su basi dialettiche, negoziali e democratiche. Per altro, è forse anche sulla base di questa caratteristica professionale che si può prevedere una continuità e un riconoscimento formale di questa figura.

Il mediatore dunque come co-ideatore, in collaborazione con insegnanti e istituzioni, di opportunità e di relazioni ove sia garantito un rapporto equilibrato, dignitoso, efficace fra scuola, alunni stranieri e famiglie immigrate.

Bibliografia

A. Bastenier, F. Dassetto, "Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei", in AA.VV., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 1990.

H. Bichri, *I soldi della miseria*, Extra Edizioni, Bologna, 1995.

A. Jabbar, "Elementi per l'educazione interculturale e idee per la mediazione" in AA.VV.. *Insieme nella diversità*, Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, edizioni junior, Azzano San Paolo (BG), 2002.

Caritas, Roma, *Dossier statistico sull'Immigrazione*, Nuova Anterem, Roma, 2001.

Commissione per le politiche di integrazione, *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, (a cura di G. Zincone), Il Mulino, Bologna, 2001

Commissione per le Politiche di Integrazione, Dipartimento per gli Affari Sociali, Presidenza del Consiglio dei Ministri, *La qualità della vita delle famiglie immigrate in Italia*, a cura della Fondazione "Silvano Andolfi", Roma, Working Paper n. 16, 2001

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

R. Gallissot., A. Rivera, *L'imbroglione etnico*, Bari, Dedalo, 1997.

IARD, *Gli insegnanti di fronte al cambiamento - Seconda indagine sul corpo insegnante della scuola italiana*, 1999.

ISMU, *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca degli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione* (a cura di Graziella Giovannini), Milano, Franco Angeli, 1998

Istituto Pedagogico in lingua Italiana, Laboratorio di educazione interculturale, *Alunni stranieri. Identità e cambiamento*, (a cura di Studio RES), Bolzano, 2001

Istituto Pedagogico in lingua italiana, Laboratorio di educazione interculturale, *La percezione dell'altro e gli atteggiamenti nei confronti della diversità* (a cura di Studio RES), Bolzano, 1998-1999

Istituto Pedagogico in lingua Italiana, Laboratorio di educazione interculturale, *La scuola italiana e le culture altre in provincia di Bolzano*, (a cura di Studio RES), Bolzano, 1996.

J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 1998.

L. Gallino, *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino, edizioni TEA 1993.

Norberto Bottani, *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*, Mulino, 1986.

P.A.T., Servizio Attività socio-assistenziali, *Cittadini immigrati e famiglie straniere in Trentino. Inserimento comunitario e bisogni sociali* (a cura di Studio RES). Collana Infosociale, n.1/2002- Trento.

P.A.T, Servizio Statistica, *Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino*, edizione 2001

P.A.T., Sovrintendenza scolastica - Agenzia provinciale per l'istruzione, *Alunni stranieri nelle scuole statali e non statali della provincia di Trento* (a cura di L. Bampi e P. Rauzi), 2002.