

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE

Sede di Forlì

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE
IN INTERPRETAZIONE DI CONFERENZA
(classe LM - 94)

Tesi di Laurea in
Lingua e Mediazione Inglese III (Prima lingua)

La scuola di oggi:

accoglienza e integrazione degli alunni stranieri presso la scuola
primaria Diego Fabbri, il *Child Language Brokering* come pratica
interculturale.

CANDIDATO:

Claudia Di Rubbo

RELATORE:

Prof.ssa Rachele Antonini

CORRELATORE

Prof.ssa Ira Torresi

*Annno Accademico 2013 /2014
Sessione I*

Sommario

Sommario	3
Introduzione.....	7
1. Immigrazione e integrazione.....	9
1.1 Breve excursus storico sulle migrazioni in età moderna	9
1.1.1 L'immigrazione ai tempi della globalizzazione	11
1.2 Modelli teorici di integrazione a confronto	13
1.2.1 Modello dell'insediamento	13
1.2.2 Modello di istituzionalizzazione della precarietà	15
1.3 Verso una nuova definizione di integrazione	16
1.4 Il punto di vista europeo	19
1.4.1 Da terra di emigrazione a terra di immigrazione	19
1.4.2 Le normative europee nel contesto internazionale	22
1.4.3 Comunitarizzazione delle politiche migratorie.....	24
1.5 La normativa italiana	29
1.5.1 Il dibattito sulla cittadinanza.....	33
1.6 Quali risposte alle sfide del nuovo millennio?.....	37
2. Una scuola interculturale.....	39
2.1 La scuola e l'integrazione degli alunni stranieri	39
2.2 Dall'universalismo al multiculturalismo	40
2.2.1 Esperienze assimilazioniste	41
2.2.2 Uno sguardo alla realtà anglosassone	43
2.2.3 Critiche alla <i>multicultural education</i>	46
2.3 La nascita dell'intercultura	49
2.3.1 Una necessaria precisazione terminologica	49
2.3.2 Il contributo del consiglio d'Europa	52
2.4 Una scelta italiana	53
2.5 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri	55
2.5.1 Composizione delle classi a forte presenza di alunni stranieri	59

2.5.2	Coinvolgimento e partecipazione delle famiglie	60
2.5.3	Valutazione delle competenze	61
2.5.4	Orientamento	61
2.5.5	Inserimento e contrasto ai ritardi scolastici	63
2.5.6	L'importanza dell'italiano come lingua seconda	64
2.5.7	Plurilinguismo e valorizzazione della diversità linguistica	66
2.5.8	Formazione del personale scolastico	67
2.6	L'intercultura, punto di arrivo o di partenza?	67
2.7	La scuola italiana oggi	71
3.	Il ruolo del <i>Child Language Brokering</i> nel percorso di integrazione	75
3.1	La mediazione linguistica non professionale.....	75
3.2	Il CLB un fenomeno doppiamente sommerso	81
3.2.1	Effetti del CLB sui bambini e sulle loro famiglie	84
3.3	Il CLB a scuola	88
3.3.1	Dal caso isolato al <i>team</i> allo <i>scheme</i>	92
3.4	L'Hampshire Young Interpreter scheme	95
3.4.1	Key stage 1	98
3.4.2	Key stage 2	99
3.4.3	Key stage 3-4	100
3.5	Il CLB come pratica interculturale	101
4.	Metodologia	103
4.1	La scelta di un approccio qualitativo	103
4.2	Raccolta dati	105
4.2.1	Prima fase: l'osservazione	106
4.2.2	Seconda fase: le interviste aperte	112
4.3	Perché combinare più strumenti di ricerca	120
4.4	Ricercare con i bambini	122
4.5	L'analisi dei dati qualitativi	123
5.	Analisi dei dati raccolti	127
5.1	Introduzione: la città di Forlì e l'immigrazione.....	127
5.1.1	Stranieri a scuola: iniziative cittadine.....	128
5.2	La scuola primaria Diego Fabbri	130
5.2.1	Il progetto Ambassador: limiti e potenzialità	131

5.2.2	Il mediatore linguistico: un ausilio importante ma non sufficiente	136
5.2.3	Il CLB: scelta o estrema ratio?	139
5.2.4	Gli insegnanti di fronte alla diversità.....	143
5.2.5	Non più un'emergenza: tra prima e seconda generazione	145
5.2.6	L'educazione interculturale fra il dire e il fare	150
5.2.7	Oltre la scuola la famiglia.....	152
5.2.8	La scuola che vorrei.....	154
5.3	Considerazioni finali.....	157
6.	Conclusioni.....	159
	Abstract.....	163
	Ringraziamenti	165
	Allegati	167
	Intervista 1	167
	Intervista 2	172
	Intervista 3	177
	Intervista 4	183
	Intervista 5	188
	Intervista 6	191
	Intervista 7	194
	Intervista 8	201
	Intervista 9	207
	Opere citate.....	211

Introduzione

La trasformazione dell'Italia in un paese di immigrazione ne ha profondamente segnato ogni aspetto della vita sociale. Gli stranieri in arrivo sul nostro paese aumentano e, cosa ben più importante, decidono di restare. Tuttavia, complici probabilmente la scarsità di risorse economiche, oltre che l'incapacità di prevedere le conseguenze della trasformazione sul lungo periodo, gli strumenti a disposizione per gestire il coesistere di un numero sempre maggiore di culture, di etnie e di lingue su di uno stesso territorio, si sono rivelati insufficienti.

Per quanto riguarda l'integrazione degli stranieri all'interno della propria società, l'Italia ha scelto di seguire la via dell'interculturalità, una decisione non casuale ma fondata sull'analisi di esperienze passate e presenti di paesi vicini e lontani. Alla luce della prospettiva interculturale, integrare non significa assimilare, cioè chiedere agli immigrati di rinunciare alla propria appartenenza per sposare i principi della società italiana, né segregare, ovvero permettere agli stranieri di mantenere le proprie tradizioni ma senza la possibilità di interagire con il gruppo maggioritario. Seguire la via dell'interculturalità significa invece favorire il dialogo e lo scambio fra individui, nel rispetto delle diversità e allo stesso tempo attraverso la ricerca di ideali comuni. L'interculturalità non può essere imposta ma si costruisce nella sensibilità di ogni appartenente alla società, a partire dai valori veicolati dalla famiglia e dalla scuola. Ecco perché l'interculturalità è prima di tutto un aggettivo da associare alla parola educazione.

Relativamente al superamento dell'ostacolo linguistico, che non permette la comunicazione fra i servizi pubblici italiani e i nuovi arrivati, la presenza di mediatori linguistici professionisti, rappresenta sì un valido aiuto ma sicuramente insufficiente a coprire l'ampio spettro di combinazioni linguistiche rappresentate e il bisogno continuo di interventi. È per questo motivo che anche in Italia, come in tanti altri paesi del mondo, il fenomeno della mediazione linguistica non professionale ha preso piede in modo capillare in tutti gli aspetti della vita quotidiana. A svolgere il ruolo di ponte tra il paese d'origine e quello d'accoglienza sono spesso i figli degli immigrati, bambini nati o cresciuti tra due mondi che mettono le proprie conoscenze linguistiche e culturali al servizio dei genitori o della comunità di appartenenza. Il fenomeno del *Child Language Brokering* (CLB), la mediazione linguistica ad opera di bambini appunto, è stato negli ultimi anni analizzato

sotto molteplici punti di vista. Ne sono stati enumerati aspetti positivi e negativi per lo sviluppo dei più piccoli, per i rapporti familiari, e per l'apparato dei servizi pubblici. Uno degli ambienti in cui il CLB assume particolari caratteristiche è la scuola, poiché i giovani mediatori si trovano a mediare sia tra adulti che ad offrire la propria collaborazione per aiutare altri alunni. Consapevoli di questo, insegnanti e ricercatori hanno sfruttato in maniera più o meno strutturata la grande risorsa rappresentata dai bambini bilingue nell'accogliere gli alunni neo-arrivati. I bambini che svolgono attività di CLB rappresentano infatti l'esempio più lampante di interculturalità, a maggior ragione quando operano nell'ambiente interculturale per eccellenza: la scuola.

Ma quali sono le conseguenze di questa attività sui piccoli mediatori? Quali le implicazioni per l'istituzione scolastica e per gli alunni che ne beneficiano? Attraverso una ricerca condotta presso la scuola primaria Diego Fabbri di Forlì, si è cercato di comprendere in che modo questa attività tanto spontanea, se adeguatamente gestita, potesse contribuire a creare integrazione all'interno delle classi a vantaggio di tutti gli attori della scuola. Dopo una prima fase di osservazione delle attività scolastiche, sono state condotte interviste individuali semi-strutturate a 9 insegnanti di tre diverse classi in cui avvenivano quotidianamente attività di CLB. Le risposte degli intervistati e gli appunti raccolti sono quindi stati analizzati secondo i metodi della ricerca qualitativa, facendo riferimento ad estratti delle trascrizioni delle interviste, presentate in allegato.

1. Immigrazione e integrazione

1.1 Breve excursus storico sulle migrazioni in età moderna

Le migrazioni hanno sempre rappresentato un aspetto intrinseco al genere umano, sin da quando, per sopravvivere, i nostri antenati nomadi viaggiavano seguendo il ciclo delle stagioni o gli spostamenti della selvaggina. Successivamente, quando gran parte delle popolazioni divennero stanziali, singoli individui o intere comunità continuarono a spostarsi verso territori vicini o lontani, alla ricerca di condizioni di vita migliori. Le carestie, le guerre, le catastrofi naturali, la miseria o gli ideali hanno da sempre mosso l'uomo da un lato all'altro del pianeta, creando occasioni di incontro e di scontro, tessendo legami tra realtà distanti e fondando le radici di quegli intrecci di storia, tradizioni e consuetudini che oggi chiamiamo culture.

Ripercorrendo la storia umana si possono individuare due grandi tipologie di migrazioni: le migrazioni coloniali o di conquista e le migrazioni di forza lavoro. Nel primo caso si allude a tutte quelle occasioni in cui una determinata società, attratta dalla possibilità di accrescere le proprie ricchezze o il proprio prestigio ha cercato di imporre la propria superiorità su di un'altra popolazione. Pensiamo ad esempio all'espansione dell'impero romano, alle invasioni barbariche oppure, più recentemente, alla conquista delle Americhe e al colonialismo, resi possibili tramite, la sottomissione e in alcuni casi l'eliminazione dei popoli locali (Colombo, 2002).

La nascita delle migrazioni in età moderna si fa comunemente risalire all'epoca delle grandi esplorazioni geografiche. È a partire dal 1492, infatti, che iniziò l'esodo europeo verso il nuovo continente e con esso l'importazione di schiavi africani. Un flusso di migranti che si acuì poi tra il XVII e il XX secolo, per raggiungere il suo apice tra il 1830 e il 1930. In totale, in questo lungo lasso di tempo, partirono alla volta dell'America Latina, degli Stati Uniti e del Canada circa 52 milioni di europei (Minerva, 2002), senza considerare i flussi verso l'Australia, la Nuova Zelanda, l'Africa o le isole del Pacifico. I coloni europei che andavano ad insediarsi in questi luoghi erano accomunati dagli stessi ideali di speranza e di fiducia nel futuro. Inizialmente, il disinteresse dimostrato per le culture locali e nei confronti delle popolazioni autoctone affermarono la rappresentazione dei nuovi terreni di insediamento come 'territori vergini' o 'nuovi mondi', in cui a tutti era

data la possibilità di realizzare i propri sogni: “terre in cui tutti potevano avere la possibilità di successo, economico e sociale, terre in cui non contava l’origine ma solo ciò che era possibile costruire con la propria volontà, la propria intelligenza e il proprio lavoro.” (Colombo, 2002, p. 52). Paesi in cui, al di là delle differenze linguistiche, culturali e religiose, si sarebbe costituita una nuova società più giusta ed egualitaria.¹ La storia dimostra invece come il diritto ad un’uguaglianza universale fu riservato per un lungo lasso di tempo esclusivamente alla ristretta cerchia dei bianchi europei mentre le popolazioni autoctone, gli schiavi africani e gli immigrati di origine Asiatica furono invece discriminati ed emarginati. La visione dell’immigrazione nei paesi del nuovo mondo (Stati Uniti e Canada in primis) subì infatti, d’improvviso, un brusco cambiamento quando l’espansione territoriale delle colonie raggiunse limiti geografici invalicabili. Tra la fine del XIX secolo e il 1925, in piena rivoluzione industriale, proprio quando si registrò il maggior afflusso di europei verso l’America, qualcosa iniziò a cambiare. Ne è una testimonianza il museo di Ellis Island che riporta i nomi ‘americanizzati’ di milioni di migranti (Zanfrini, 2004). Più avanti, a cavallo fra le due guerre, gli arrivi dall’Europa iniziarono a calare, mentre i flussi di popolazione sudamericana e asiatica si fecero via via più consistenti: cominciava così a delinearci una netta distinzione tra immigrati considerati “assimilabili” e non “assimilabili” (ivi) (§1.2). È esattamente a questo punto che gli immigrati in arrivo sul nuovo continente cessarono definitivamente di essere considerati stranieri fra gli stranieri. Da possibili fautori di una società migliore e nuova, passarono invece ad essere considerati ospiti indesiderati:

Un’invasione di alieni e barbari che minacciano l’unità della nazione e il livello di vita e di democrazia dei suoi legittimi abitanti. Non più pensati come potenziali membri effettivi della società, come individui venuti per restare e per partecipare a pieno titolo alla costruzione della nazione ma come ospiti estranei o invasori abusivi.

(Colombo, 2002, p. 53).

Il fenomeno migratorio perse così ogni valenza utopica e smise per sempre di rappresentare il mezzo privilegiato attraverso il quale costruire un ‘nuovo mondo’. Esauriti i territori vergini da popolare, l’immigrazione inizierà ad essere vista, prima come il mezzo più efficace per reclutare mano d’opera a basso prezzo, poi, una volta calata la disponibilità

¹ Si tratta del *melting pot* o modello dell’omogeneizzazione (Golinelli, 2008, p. 38) di cui si parla poco più avanti.

di occupazione, come una piaga da cui difendersi. Dopo gli anni del boom, sarà questa la visione che permarrà in Europa e in Italia, irrimediabilmente trasformate, a partire del secondo dopoguerra, da terre di origine ad ambite destinazioni di immigrazione (Colombo, 2002).

1.1.1 L'immigrazione ai tempi della globalizzazione

Rispetto al passato, le motivazioni e le dinamiche alla base delle migrazioni sono forse per alcuni versi cambiate, ma il loro motore principale è rimasto pressoché intatto. Variano i protagonisti, i paesi di origine diventano talvolta paesi d'accoglienza, i mezzi di trasporto si adattano allo scorrere del tempo. In fin dei conti però, ciò che porta un individuo a lasciare la propria terra continua ad essere il desiderio di offrire a se stessi e ai propri figli un futuro migliore. Che si tratti di un'aspirazione ideologica, sociale o economica, il fine ultimo insomma resta immutato. Questo per suggerire come le migrazioni, e quindi l'immigrazione, esistano in fin dei conti da sempre. Sono invece la portata del fenomeno e le sue modalità a trasformarlo da mero accadimento a problematica, tanto più alla luce dell'attuale scenario mondiale, che vede una crescente apertura delle frontiere, sia fisiche che virtuali (Zanfrini, 2004).

Tra gli studiosi è ricorrente parlare di una 'nuova immigrazione', "con riferimento ai suoi volumi crescenti ma soprattutto alla sua maggiore eterogeneità dal punto di vista delle provenienze etniche e nazionali, delle figure sociali coinvolte, dei modelli di insediamento e di incorporazione a cui essa dà luogo" (p. 52). Gli spostamenti sempre più rapidi e semplici di merci e persone, ma anche di idee e di informazioni, stanno mettendo in crisi il concetto stesso di confini nazionali, "conducendo l'umanità verso un moderno *nomadismo* fisico, intellettuale e culturale sempre più accentuato" (Minerva, 2002, p. 7). La mobilità rappresenterebbe così, secondo alcuni, non più l'eccezione ma la regola, anche alla luce del fatto che non tutti coloro che desiderano emigrare possono farlo. In questo scenario, in cui su uno stesso territorio si trovano a convivere temporaneamente o permanentemente persone di diverse origini, con accesso a diritti diversi, il rapporto fra stato e nazione inizia a sgretolarsi, lasciando spazio a nuove forme di cittadinanza: molteplici appartenenze culturali, doppie cittadinanze o spazi sovranazionali come l'Unione Europea (Zanfrini, 2004).

Le "trasformazioni economiche, politiche, sociali e culturali a cui ci si suol riferire con il termine (equivoco ma evocativo) di 'globalizzazione'" (Melotti, 2004, p. 9) applicate ai sistemi di produzione hanno scatenato un'accanita competizione tra lavoratori

su scala planetaria che si è tradotta in una parallela globalizzazione delle migrazioni (Melotti, 2009). Questo nuovo equilibrio, o meglio disequilibrio, macroeconomico è alla base dell'odierno sistema incentrato sullo sfruttamento dei lavoratori del sud del mondo, il quale a sua volta determina la crescente disoccupazione a cui si assiste nei paesi più economicamente sviluppati (ivi).

Il crescente divario tra paesi poveri e paesi ricchi attira così sempre più persone verso questi ultimi. A tale tendenza si oppone tuttavia l'atteggiamento di chiusura da parte dei territori di destinazione e l'inasprimento delle misure di contrasto all'immigrazione. Tali meccanismi, invece di ridurre le entrate, risultano impotenti dinnanzi alla natura migratoria dell'uomo, inducendo sempre più persone a cercare fortuna nei paesi ricchi in situazioni di irregolarità. Ne consegue una diminuzione, da parte dei paesi ospitanti, delle possibilità di controllo delle problematiche legate ai flussi migratori (Zanfrini, 2004).

Secondo l'Organizzazione internazionale delle migrazioni (OIM), nel corso degli ultimi decenni, la popolazione mondiale che vive al di fuori del paese di cui possiede la cittadinanza è più che raddoppiata. Non bisogna pensare che i fenomeni migratori interessino solo alcune aree o alcuni paesi, sono anzi eventi che coinvolgono anche le aree più recondite del pianeta, le quali sfuggono spesso all'attenzione dei media. Il Giappone, i paesi dell'area del Golfo a partire dagli anni '80 e, più recentemente, Taiwan e la Corea del Sud sono stati interessati da ondate migratorie improvvise e di grandi proporzioni, del tutto simili a quelle sperimentate dai paesi occidentali (Portera 2013). Anzi, vista l'attuale fluidità dell'economia globale e la facilità di spostamento da un paese all'altro di idee, capitali, oggetti, persone e informazioni, c'è da stupirsi che l'immigrazione resti comunque un fenomeno limitato e che non tutte le persone che trarrebbero vantaggio dall'emigrare decidano o riescano a farlo.

Resta il fatto che l'attuale volume dei flussi migratori internazionali è certamente sottodimensionato in rapporto all'ampiezza dei divari [...] che separano i paesi sviluppati da quelli in via di sviluppo. [...] per quanto possa essere estesa, la migrazione è pur sempre un fenomeno selettivo, nel senso che a emigrare è un numero di individui decisamente inferiore a quello di coloro che potrebbero avere una convenienza in tal senso

(Zanfrini, 2004, p. 56)

In futuro dovremo quindi confrontarci con un pianeta sempre più dinamico, in continua mutazione, dove i momenti di contatto continueranno a moltiplicarsi ma si ridurranno al tempo stesso le reali opportunità di incontro (Minerva, 2002).

1.2 Modelli teorici di integrazione a confronto

Come abbiamo visto (§1.1.1) le migrazioni sono ormai un fenomeno che abbraccia l'intero pianeta, nonostante alcuni stati europei e del mondo abbiano visto presentarsi la problematica dell'immigrazione prima di altri. Ogni paese ha affrontato diversamente la gestione della convivenza tra la popolazione locale e i nuovi arrivati, adattando le misure di regolazione degli ingressi e la gestione degli stranieri presenti sul territorio al proprio trascorso storico e alla sua struttura sociale ed economica. A partire dalle esperienze di paesi come il Canada, gli Stati Uniti, il Regno Unito, la Francia, il Belgio o la Germania, gli studiosi hanno definito vari modelli teorici di integrazione, riducendo le diversissime realtà territoriali a pochi principi di base. Comunemente si parla di un modello francese (assimilazionista) in opposizione ad uno inglese (pluralista), talvolta si aggiunge un modello tedesco (di precarizzazione). La terminologia utilizzata per definire tali modelli, il loro numero e le sottocategorie individuate tuttavia sono varie quanto i punti di vista di chi si è interessato al tema. Si è cercato in questa sede di evitare semplificazioni eccessive e di sviscerare la questione nella sua complessità: per stilare la suddivisione che segue si sono presi come riferimento gli schemi di Golinelli (2008), Colombo (2002), Zanfrini (2004) e Scidà (1993). Una prima grande suddivisione vede il modello dell'insediamento (Zanfrini, 2004) opposto a quello dell'istituzionalizzazione della precarietà (Golinelli, 2008) o del lavoro temporaneo (Zanfrini, 2004). A loro volta queste due tipologie presentano molteplici applicazioni e generano diverse varianti, sia teoriche che pratiche:

1.2.1 Modello dell'insediamento

Questo modello raccoglie i principi che hanno guidato le azioni dei paesi di 'vecchia immigrazione', Australia, Stati Uniti e Canada in cui l'immigrazione veniva considerata come essenziale per sostenere lo sviluppo economico e demografico del paese ospitante. (Lorcerie, 2012) In questo caso, il viaggio intrapreso dal migrante rappresenta solamente la prima fase di un percorso che dovrà culminare con la naturalizzazione, e quindi l'acquisizione della cittadinanza, da parte dello straniero. Non a caso, i paesi che aderiscono a questo modello, in tutte le sue espressioni, permettono l'ottenimento della cittadinanza attraverso il principio dello *ius soli*, ovvero garantiscono a chiunque nasca o risieda in un certo paese il diritto a farne parte (Golinelli, 2008). Poiché il processo di acculturazione, un termine 'neutro' che sta ad indicare il reciproco adattamento di una cultura ad un'altra, è bidirezionale, cioè coinvolge in entrambe le culture che entrano in

contatto, esistono diversi modelli attraverso i quali il rapporto fra i gruppi minoritari e la cosiddetta società dominante può essere gestito:

- a) *Modello dell'assimilazione*: punta ad inglobare lo straniero nella società di accoglienza garantendo ad ognuno pari diritti e libertà. L'uguaglianza si fonda in questo caso sull'annullamento di ogni diversità: lo straniero, accettando di far parte della comunità che lo accoglie, assume i diritti e i doveri di tutti gli altri cittadini e si astiene dal rivendicare le proprie specificità. Comporta da parte dell'immigrato la totale rinuncia all'esternazione della propria cultura e tradizioni, nonché all'uso della propria lingua madre. Lo stato garantisce la libertà del singolo e interagisce con l'individuo. In nessun caso accetta di riconoscere diritti collettivi, basati sull'appartenenza ad un particolare gruppo di origine (Golinelli, 2008; Scidà, 1993). È per questo motivo che, per ridurre i conflitti, si prediligeva nel nuovo continente l'ingresso di popolazione quanto più simile alla cultura di accoglienza, e quindi più facilmente assimilabile (Zanfrini, 2004). Uno degli ultimi avamposti di un modello assimilativo nel mondo occidentale è rappresentato dalla Francia, la quale basa l'armonia della propria società sulla laicità dello stato e sull'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge, chiedendo tuttavia ai vari gruppi etnici di rinunciare ad esprimere pubblicamente la propria appartenenza. La peculiarità dell'esempio francese è rappresentata da una netta suddivisione tra la sfera privata, in cui è possibile ad esempio professare la propria fede o parlare una lingua diversa dal francese, e quella pubblica che deve invece mantenersi estranea ad ogni diversità (Lorcerie, 2012).
- b) *Modello dell'omogeneizzazione*: meglio conosciuto come *melting pot*. Dalla fusione di vari gruppi di diversa appartenenza dovrebbe scaturire una nuova società migliore ed egualitaria che riassume in modo esemplare tutti i caratteri delle culture di origine. (Golinelli, 2008; Scidà, 1993). Rappresenta il modello a cui si sono ispirati i grandi paesi di immigrazione anglosassone, in particolare gli Stati Uniti, prima della grande 'svolta' (§1.1).
- c) *Modello pluralista o della separatezza*. Non è in questo caso l'uguaglianza ad essere posta in prima linea ma piuttosto l'ideale democratico. Ogni comunità ha il diritto di esprimere la propria diversità e di richiedere che i propri diritti vengano riconosciuti battendosi affinché vengano prese in considerazione le proprie necessità, favorendo lo scambio di opinioni e una continua ricerca del compromesso. In una società pluralista ognuno è libero di agire secondo i propri

valori e di esprimere le propria appartenenza purché rispetti le leggi e regole di comportamento scaturite dal confronto fra i vari gruppi (Golinelli, 2008). Le istituzioni dovrebbero garantire non l'uguaglianza ma la parità fra i vari individui (Scidà, 1993). Si tratta di un modello che nel caso britannico e statunitense può definirsi anche *multiculturale*, in quanto protegge le varie identità presenti sul territorio, e *comunitarista*, poiché attribuisce un ruolo sociale e politico alle varie comunità presenti sul territorio (Facchi, 2001).

1.2.2 Modello di istituzionalizzazione della precarietà

Il modello di istituzionalizzazione della precarietà, anche detto del lavoro temporaneo, si oppone completamente al modello dell'insediamento ed è caratteristico di alcuni paesi dell'Europa settentrionale (Germania, Svizzera e in parte Belgio). Tende a considerare gli immigrati come ospiti di passaggio che resteranno sempre stranieri e diversi. Questo modello riconosce il contributo economico dell'immigrazione e regola l'importazione di manodopera secondo bisogni specifici e contingenti. Nonostante ai cittadini stranieri siano attribuite molteplici 'buone qualità' non si contempla la possibilità di inserirli a pieno titolo all'interno della società del paese di destinazione (Golinelli, 2008). Lo stato in questo caso promuove la diversità e il mantenimento della cultura di origine, in vista di un auspicato ritorno dell'immigrato nel proprio paese una volta scaduto il permesso di soggiorno per lavoro. Il diritto alla cittadinanza è regolato dallo *ius sanguinis*. Si acquisisce la cittadinanza dei propri genitori, a parte poche eccezioni di stranieri naturalizzati. (Golinelli, 2008; Zanfrini, 2004)

Va da sé che quelli qui esposti costituiscono, semplici linee di principio che oggi la maggior parte degli stati mette in pratica in maniera del tutto soggettiva e, sempre più, coniugando le peculiarità di diversi modelli. Anche parlare di *ius sanguinis* e *ius soli*, si vedrà (§1.5.1), è frutto ormai di una visione decisamente semplicistica. In un certo senso anche le politiche migratorie sono oggi sottoposte agli effetti della globalizzazione sopra citati (§1.1.1).

Le tendenze più recenti in tema di politica migratoria vanno in direzione di una progressiva convergenza di esperienze un tempo molto diverse. Lo scenario internazionale registra la presenza di modelli “ibridi”, generati dallo sforzo di controllare una fenomenologia migratoria divenuta molto più complessa di un tempo e costellata di tentativi di evadere le restrizioni legali.

(Zanfrini, 2004, p. 108)

1.3 Verso una nuova definizione di integrazione

Non è possibile parlare di un approccio giusto o di uno sbagliato né individuare una variante migliore, quel che è certo è che, con il passaggio ad una maggiore consapevolezza nel considerare l’immigrazione europea, tutti i modelli sopraesposti hanno dimostrato i propri limiti (Colombo, 2002; Scidà, 1993; Facchi, 2001; Berti, 2010).

I modelli dell’insediamento, ad esempio, si fondano tutti sulla stessa convinzione: danno per scontato che lo straniero voglia aderire ai principi della società che lo accoglie e acquisirne la cittadinanza.

Segnatamente, il modello dell’assimilazione ha manifestato la sua inefficacia nel caso in cui sussistano fattori differenziali impossibili da eliminare (come ad esempio il colore della pelle), su cui la componente temporale non può nulla. Per quanto riguarda il caso francese, ad esempio, è stato più volte sottolineato come la distinzione tra pubblico e privato sia ben delineata a livello teorico ma di difficile applicazione nella pratica. Le rivolte delle *banlieues* e il caso del velo negli anni 2000² dimostrerebbero infatti la presenza di una vera e propria crisi identitaria fra le nuove generazioni, “masse di diseredati costantemente in bilico tra una identità perduta ed un’altra mai pienamente acquisita” (Berti, 2010, p. 25). Tra l’altro, vista l’odierna facilità di mantenere i contatti

² Nel primo caso si fa riferimento alle sommosse scatenatesi nel 2005 nella periferia parigina di Clichy-sous-Bois in seguito ad un tragico incidente in cui persero la vita alcuni giovani immigrati successivamente ad un inseguimento. L’impossibilità di far chiarezza tempestivamente sulla realtà dei fatti dette vita a dei violenti scontri fra la popolazione locale, la quale accusava la polizia di essersi accanita senza ragione contro i ragazzi, e le forze dell’ordine, che difendevano invece l’innocenza degli agenti, inviati sul posto per sedare un tentativo di furto. Data l’incapacità delle autorità di gestire diplomaticamente la situazione, le rivolte si estesero a macchia di leopardo ad altre zone della periferia parigina, fino a coinvolgere in breve tempo tutte le maggiori città francesi. Dopo 12 giorni lo stato francese fu costretto a dichiarare lo stato d’emergenza. Di quei mesi si ricordano soprattutto le immagini delle auto incendiate ma vennero vandalizzati anche numerosi edifici pubblici con un pesante bilancio in termini economici e sociali. Nello stesso periodo, in Francia imperversava il dibattito sulla legge emanata nel 2004 che proibiva di indossare a scuola qualsiasi simbolo religioso, la legge fu accusata di camuffare un’intolleranza verso l’appartenenza mussulmana e di essere indirizzata a proibire l’uso del velo islamico a scuola, per questo motivo è solitamente ricordata come *loi sur le porte du voile*.

con il paese di origine e di farvi ritorno per brevi periodi, non è più possibile considerare l'immigrazione come un atto di abbandono definitivo della propria precedente appartenenza come avveniva fino alla prima metà del XX secolo. Infine, le profonde disparità economiche e sociali tra la stragrande maggioranza dei francesi di origine straniera e i *français de souche* (francesi 'autoctoni'), palesano l'insuccesso del modello francese anche sul piano sociale (Berti, 2010).

Il modello omogeneizzante, caratteristico delle società più 'giovani', nasconde anch'esso, dietro alla richiesta di condividere un'ideologia universale, l'imposizione di una cultura considerata come dominante e costituisce di fatto un mito che ha mostrato la sua evanescenza. Si è visto, infatti, come il sogno americano del *melting pot* abbia comunque portato a far emergere un carattere dominante, quello del bianco anglosassone e protestante, che alla lunga si è imposto sugli altri (Zanfrini, 2004).

Parimenti, nel modello pluralista o della separatezza, l'affermazione dei principi democratici rivela comunque una presunta superiorità dei presupposti che regolano la società di accoglienza, celati dietro agli ideali di giustizia ed equità. Inoltre, si potrebbe individuare nella volontà di preservare le diverse appartenenze degli immigrati, un tentativo di evitare che queste intacchino la mentalità prevalente, così come la convinzione che trovare un punto di contatto con l'altro sia pressoché impossibile, da cui la perdita di interesse per l'integrazione. In tal modo, lo straniero è tenuto a distanza e sarà destinato a costituire per sempre una minoranza, dando adito a conflitti anche gravi fra gli stranieri e la popolazione locale. Si pensi a questo proposito ai gravi attentati terroristici alla metropolitana di Londra del 2005, per mano di immigrati di seconda generazione e al grande dibattito aperto sul multiculturalismo (§2.2.3).

D'altro canto, le realtà che applicano il contrapposto modello di istituzionalizzazione della precarietà percepiscono la cultura come qualcosa di immutabile, chiudono gli occhi sullo stanziamento a lungo termine dei migranti e sulla questione delle nuove generazioni, negando di fatto il diritto degli stranieri a partecipare alla vita sociale e politica del paese (Colombo, 2002). La Germania per lunghi anni non si è riconosciuta come paese d'immigrazione ed ha semplicemente ignorato la problematica dell'integrazione continuando a considerare gli stranieri sul proprio territorio come *Gastarbeiter*, lavoratori ospiti che una volta assolta la loro funzione avrebbero fatto ritorno in patria. Le cose stanno lentamente cambiando, vista la necessità impellente di risolvere il problema delle seconde generazioni, relegate in una sorta di 'limbo sociale', ma non

mancano gli episodi xenofobi e il rifiuto a rivedere le proprie posizioni di parte dell'opinione pubblica e di alcuni esponenti politici (Berti, 2010).

Quasi tutti i paesi in effetti, nel corso della loro evoluzione come paesi di immigrazione, hanno cercato di modificare le proprie politiche volte a risolvere la problematica della convivenza tra un numero sempre maggiore di etnie sul proprio territorio. Gli Stati Uniti hanno preso atto dell'ingenuità dell'aver riposto la propria fiducia nel *melting pot* con la speranza che le cose si sarebbero aggiustate da sole. Alcune ex potenze coloniali come la Gran Bretagna e l'Olanda hanno rivisto a partire dal secondo dopo guerra le loro politiche fortemente assimilazioniste indirizzandosi verso la costruzione di una società multiculturale e pluralista, basata cioè sul concetto del *laissez-faire*. Anche la Germania, decisa ad uscire dalla totale rifiuto di un immigrazione ormai penetrata nel tessuto sociale della nazione, a partire dall'inizio del nuovo millennio ha cercato di avvicinarsi a questa visione. La soluzione adottata, individuata come salvifica è stata in tutti questi casi quella del multiculturalismo che tuttavia non ha sempre saputo portare le risposte sperate ed sarebbe crollata anch'essa, nell'opinione di diversi politici europei, alla luce dei tragici fatti che hanno scosso l'Europa negli ultimi anni³.

Non sempre è chiaro cosa si debba intendere con il termine 'integrazione', questo poiché è difficile ridurre a poche parole il concetto di immigrazione a cui questo termine è strettamente connesso. Le migrazioni sono costituite da un insieme di micro e macro fattori di origine economica, politica, sociale e culturale, a cui si aggiungono le non meno importanti componenti relazionali rappresentate dai rapporti di parentela, i legami affettivi e le relazioni alla base delle diverse comunità. La stessa complessità verrà quindi a galla al momento di descrivere l'integrazione (Berti, 2010).

Sempre nella visione di Berti (ivi) i modelli sopra esposti fanno invece tutti riferimento ad un approccio di tipo funzionalista, ovvero alla convinzione che una società sia data da un insieme di individui accomunati da un fine unico. Tale unione di intenti distinguerebbe così una società da un branco o da un semplice gruppo di individui e

³ Si sono visti i casi di violenza e di intolleranza scatenatisi in Francia, ma anche la Gran Bretagna è stata vittima nel 2005 di attentati terroristici ad opera di immigrati di seconda generazione, senza dimenticare poi l'omicidio del regista Teo Van Gogh e del politico Pim Fortuyn. Diversi episodi di xenofobia in Germania e in Europa hanno portato la cancelliera Angela Merkel a dichiarare il fallimento del multiculturalismo. Di questi episodi si parlerà anche nel capitolo 2.2.3

l'integrazione servirebbe, seguendo questa stessa logica, ad assimilare i nuovi membri nel perseguimento dell'obiettivo primario ed ad evitare, in tal modo, ogni contrasto interno. Secondo questa visione l'integrazione potrebbe dirsi come: l'incorporazione di individuo o di una comunità all'interno di una società in assenza di discriminazioni (Berti, 2010). Sebbene questa visione sia chiaramente riduttiva è quella che ha trovato più eco nella politica, nei media ed infine nell'opinione pubblica europea (ivi). Fatta eccezione per il modello tedesco che ha completamente ignorato la questione, le politiche migratorie adottate fino ad oggi sarebbero state dettate dalla fretta e scaturite dalla somma di diverse politiche nazionali, invece che da una risposta concreta all'articolata problematica migratoria (Berti, 2010).

Anche ai fini dell'evolversi di questo elaborato, pare opportuno discostarsi dalla definizione maggiormente diffusa in fatto di integrazione e adottarne invece una nuova, bidirezionale e fondata su un movimento dialogico. Si tratta di quello che Berti (ivi) definisce come *modello del costruzionismo umanista* che concepisce la realtà sociale non più come un dato di fatto che si impone sull'individuo, ma come un prodotto dell'umanità. Dal canto suo l'essere umano, sotto questa nuova veste, cessa di essere semplice individuo, per tornare ad essere persona, non più asettico e indeterminato ma assolutamente unico:

Alla luce di questa nuova prospettiva teorica, l'immigrato - concepito come persona (con la sua unicità, concretezza, cultura, razionalità) e non come individuo (astratto e fungibile) – entrando a far parte di strutture della società d'approdo sarà da esse condizionato (senza per altro essere determinato), ma nel contempo, almeno in una qualche misura, concorrerà con la sua originalità ad alimentare quelle stesse strutture. Egli infatti, al pari di ogni altra persona, diventa artefice della realtà che lo circonda attraverso la messa in atto di processi di interiorizzazione (dall'oggettività alla soggettività) e di esteriorizzazione (dalla soggettività all'oggettività).

(Berti, 2010, p. 29)

Secondo tale nuovo approccio, l'integrazione viene quindi così definita dall'autore:

Quel processo multidimensionale finalizzato alla pacifica convivenza, entro una determinata realtà storico sociale, tra individui e gruppi culturalmente e/o etnicamente differenti, fondato sul reciproco rispetto delle diversità etnico-culturali, a condizione che queste non ledano i diritti fondamentali e non mettano a rischio le istituzioni democratiche.

(p. 30)

1.4 Il punto di vista europeo

1.4.1 Da terra di emigrazione a terra di immigrazione

Come si è detto (§1.1), per secoli, dalla scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo, fino ai primi anni del XX secolo, gli europei furono un popolo di *conquistadores* e di coloni, che occuparono territori fertili e ricchi di materie prime ai

danni delle civiltà autoctone. Tra il primo e il secondo conflitto mondiale poi, i lavoratori italiani, irlandesi e portoghesi, che non potevano sostenere le spese di lunghi viaggi, iniziarono a preferire nazioni limitrofe che offrissero migliori prospettive di vita, occupando spesso i posti di lavoro lasciati vuoti da altri migranti meno poveri, partiti verso le più ambite destinazioni oltreoceano (Zanfrini, 2004). In particolare, gli italiani si recarono in questo periodo verso la Francia, la Germania, il Belgio, o la Svizzera dove tutt'ora esistono comunità ben radicate di discendenti di immigrati, giunte ormai alla terza o quarta generazione. Il periodo a cavallo fra le due guerre si può definire come una fase di passaggio per l'Europa, che da terra di emigrazione si trasformò gradualmente in terra di immigrazione: prima accogliendo i flussi migratori interni, successivamente le attuali migrazioni internazionali, le quali interessarono, a partire dal secondo dopo guerra, sempre più stati del vecchio continente, prima i paesi del nord Europa più industrializzati e poi in misura crescente anche gli stati meridionali (Pollini, 1998).

L'esperienza europea è singolare rispetto a quella americana, poiché non ha goduto di una lunga fase evolutiva durata secoli, ma ha avuto solo pochi decenni per maturare. In un certo senso la linea d'azione europea si è forgiata nel passato più recente del nuovo continente, saltando a piè pari le fasi di libera circolazione, incentivi all'immigrazione e promozione della naturalizzazione, che avevano segnato la storia delle migrazioni moderne. Alla fine degli anni '60, le economie europee settentrionali conobbero una breve fase di prosperità economica, dovuta sia alla congiuntura internazionale che a fattori interni. Si avviò in questi anni uno sviluppo industriale basato sul modello fordista, nonché su di un elevato utilizzo di forza lavoro (ivi). In questa prima fase di internazionalizzazione dell'immigrazione, le ex potenze coloniali, Francia, Gran Bretagna e Olanda, si avvalsero degli ampi bacini di manodopera a basso prezzo, rappresentati dalle loro colonie, dando così vita ad un'immigrazione con direzionalità quasi univoche (Zanfrini, 2004). Sin da subito l'immigrazione in Europa fu quindi governata da dispositivi di reclutamento di operai con tempi e scopi ben definiti, non si trattava più di popolare immensi spazi incontaminati, ma di servire lo sviluppo economico dei paesi di destinazione. Per questo motivo si affermò per la prima volta la visione dell'immigrato come ospite temporaneo, arrivando di fatto a negare il passaggio a paese di immigrazione:

si è soliti ritenere che la trasformazione dell'Europa in area di destinazione dei flussi migratori abbia aperto una nuova era nella storia delle migrazioni. Diversamente dai paesi del Nuovo Mondo, infatti, non si trattava in questo caso di nazioni con ampi spazi liberi da popolare, così che invece dell'ideologia che favoriva l'insediamento permanente prevalse una concezione funzionalistica dell'immigrazione, strettamente connessa coi fabbisogni congiunturali di manodopera. La figura idealtipica di questa fase è *Gastarbeiter*, il

“lavoratore ospite”, che simboleggia la resistenza nel prendere atto di essersi trasformati in paese di immigrazione.

(Zanfrini, 2004, p. 49)

Tuttavia, l’espansione economica ed industriale delle potenze europee era destinata a rallentare e ad infrangere il delicato equilibrio che coniugava le necessità degli stati europei di sopperire alla mancanza di popolazione attiva e di coprire i posti lavori meno retribuiti, con quella degli immigrati di sfuggire dalle situazioni di povertà dei propri paesi d’origine (ivi). Con l’avvento della crisi petrolifera degli anni ’70, l’aumentare dell’offerta di lavoratori locali, figli del baby boom post bellico, e l’entrata delle donne nel mondo del lavoro, si abbandonò in modo definitivo la visione positiva dell’immigrazione che aveva caratterizzato la colonizzazione del Nuovo Mondo (Zanfrini, 2004; Pollini, 1998; Scidà, 1993). L’improvvisa interruzione degli approvvigionamenti energetici infatti rappresentò, secondo molti, la classica ‘goccia’ che portò ad una svolta nella percezione del fenomeno migratorio.

Lo shock petrolifero del 1973 segna il definitivo compimento della fase precedente: da qui in poi le migrazioni assumeranno il carattere di presenze “non volute”, tollerate o respinte secondo i casi, ma comunque sempre meno legittimate da considerazioni economiche.

(Zanfrini, 2004, p. 50)

Con il venir meno della convenienza economica alla base dell’importazione di mano d’opera dai paesi esteri, gli stranieri iniziarono ad essere sempre meno ben visti nei paesi europei.

È a partire da questo momento inoltre che si iniziarono ad imputare le migrazioni esclusivamente ai *push factors*⁴ e ad immaginare il fenomeno dell’immigrazione come “un’emergenza dalla quale difendersi” (ivi), ignorando completamente i complessi legami storici ed economici alla base del binomio colonizzatore-colonizzato. A fronte della chiusura delle frontiere da parte dei paesi che avevano caratterizzato la prima fase

⁴ Negli studi che indagano le origini delle migrazioni i *push factors*, o fattori di espulsione, si distinguono dai *pull factors*, anche detti fattori di attrazione. I primi sono costituiti dall’insieme di elementi negativi che spingono il migrante a lasciare il proprio paese d’origine. I secondi, al contrario, sono costituiti dalle condizioni offerte dai paesi di destinazione che invogliano il migrante a partire (Zanfrini, 2004). Secondo la sociologia moderna, alla base di ogni migrazione vi sarebbe sempre un’unione di entrambe le componenti. Non solo, anche il considerare l’atto migratorio esclusivamente dal punto di vista economico o, d’altra parte, solamente dal punto di vista sociologico, significherebbe tralasciare un aspetto essenziale per comprenderne le cause (Pollini, 1998). Negare l’esistenza di uno qualsiasi di questi aspetti insomma, equivarrebbe ad assumere una posizione parziale sul fenomeno migratorio.

dell'immigrazione europea, si assistette alla comparsa di flussi spontanei, completamente slegati da qualsiasi politica di reclutamento e dal passato coloniale. Le rotte migratorie interessarono così, per la prima volta, anche i paesi del sud Europa: la Spagna, il Portogallo e in particolar modo l'Italia (Zanfrini, 2004).

1.4.2 Le normative europee nel contesto internazionale

Per comprendere le politiche migratorie interne agli stati europei ed in particolare dell'Italia, è necessario inquadrarle nel giusto contesto sovranazionale, prima a livello internazionale e poi su scala comunitaria. Mentre prima della seconda guerra mondiale le questioni migratorie erano affrontate per lo più in un ottica nazionale, dopo la fine del conflitto, sempre più si farà attenzione alla dimensione internazionale della problematica. I primi trattati transnazionali in materia di immigrazione nacquero infatti con il consolidarsi di organismi come le Nazioni Unite e l'Unione Europea (Caponio, 2013).

Si può affermare che l'origine dei diritti dei migranti sia contenuta nell'articolo 2 della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948. Tale documento, assegnando ad ogni essere umano, in quanto tale, tutti i diritti affermati dalla Dichiarazione stessa, conferisce anche ai migranti, proprio poiché individui, le stesse libertà e gli stessi diritti inalienabili.

Il primo strumento internazionale formulato ad hoc per proteggere i migranti nacque nel 1951 con la *Convenzione sullo status dei rifugiati*, tuttavia non ci si soffermerà sul caso dei migranti per ragioni umanitarie in particolare, quanto piuttosto sulla condizione dei "migranti economici", ovvero tutti coloro che emigrano per ragioni di lavoro o, quanto meno, per ricongiungersi a familiari partiti con questo intento. A questo proposito, è doveroso citare le convenzioni OIL 97/1949 e 143/1975, nonché la *Convezione internazionale sui diritti dei lavoratori migranti e i membri delle loro famiglie* delle Nazioni Unite, adottata nel 1990. L'intento di questi documenti è di abolire ogni forma di discriminazione e garantire agli stranieri lo stesso trattamento dei cittadini dello stato ospitante. Ad ogni stato spetta quindi il dovere di proteggere i lavoratori presenti sul territorio nazionale, che siano questi regolarmente o irregolarmente immigrati. La convenzione ONU riprende ed integra i principi contenuti nei testi precedenti. Dalla sua pubblicazione in avanti, gli stranieri che si trovino in un paese senza un regolare permesso non verranno più definiti 'illegali' ma 'irregolari'. A tutti gli immigrati, regolari e irregolari la convenzione garantisce i seguenti diritti:

diritto alla vita; proibizione di subire torture; condizione di schiavitù o lavoro forzato; libertà di opinione, espressione, coscienza e credo religioso; diritto di aderire a un sindacato; divieto

di arbitraria confisca della proprietà; diritto di sicurezza della persona e salvaguardia contro arresto, detenzione arbitraria ed espulsioni collettive; principio di uguaglianza di trattamento in termini di remunerazione e altre condizioni di lavoro, nonché accesso alla previdenza sociale; diritto a ricevere le cure mediche urgenti; diritto alla registrazione dei bambini alla nascita e all'accesso all'istruzione; rispetto delle identità e delle culture di origine.

(Caponio, 2013, p. 42)

Nonché alcuni diritti aggiuntivi agli immigrati in situazione regolare:

diritto di assentarsi temporaneamente dal paese di insediamento senza conseguenze sul permesso di lavoro o residenza; la libertà di movimento sul territorio del paese di immigrazione; la piena uguaglianza nell'accesso all'istruzione, alla casa, ai servizi sociali e sanitari. Inoltre viene protetto esplicitamente il diritto all'unità familiare che dovrebbe essere favorita con politiche volte a facilitare il ricongiungimento familiare.

(ivi)

Tuttavia, mentre il diritto di emigrazione è affermato dalla *Dichiarazione dei diritti umani* delle Nazioni Unite, il diritto di immigrazione, non compare in nessuna normativa internazionale (Zanfrini, 2004). Secondo il diritto internazionale, infatti, spetta agli stati sovrani disciplinare l'ingresso dei cittadini stranieri sul territorio nazionale. Essi, inoltre, hanno la facoltà di introdurre “discriminazioni legali” (p. 103), con l'obiettivo di garantire ai propri cittadini la priorità di accesso ai servizi di assistenza sociale e alle opportunità di lavoro.

Il concetto di politiche migratorie si riferisce precisamente a tale prerogativa, ossia alla capacità di uno Stato di esercitare il suo controllo sui flussi migratori, importando migranti quando vuole, dove vuole, con le qualità da esso desiderate, nelle quantità da esso specificate, alle condizioni da esso definite, e per la durata da esso scelta.

(Zanfrini, 2004, p.103)

Dopo oltre vent'anni dalla sua adozione, il numero di paesi che hanno ratificato la *Convenzione internazionale sui diritti dei lavoratori migranti e i membri delle loro famiglie* ha superato appena la soglia necessaria per la sua entrata in vigore (nel 2003 con l'adesione del Guatemala) e tra questi non figurano molti dei tradizionali stati di immigrazione e nessuno stato membro europeo, Italia compresa (Natalini, 2006). Sebbene la ratifica di questa convenzione da parte degli stati europei non entrerebbe in conflitto con gli strumenti nazionali e comunitari, che regolano attualmente il riconoscimento dei diritti dei migranti, permane un diffuso sentimento di diffidenza da parte dei paesi più economicamente sviluppati. La convenzione, se ratificata, potrebbe infatti rappresentare un potente segnale da parte dell'Unione verso un'armonizzazione delle normative nazionali degli stati membri in fatto di immigrazione. Come si è visto, gli immigrati sono oggi percepiti come una minaccia per i privilegi dei cittadini europei, soprattutto se irregolari (Colombo, 2002; Portera, 2013). Ecco perché gli stati del vecchio continente, così come

più in generale tutti quelli annoverati fra i paesi industrializzati, indugiano nel riconoscere pari diritti all'intera popolazione immigrata, che sia essa regolare o irregolare (Natalini, 2006). D'altro canto invece, i paesi più poveri, o in via di sviluppo, da cui provengono la maggior parte dei migranti che tentano di varcare le frontiere clandestinamente, premono per migliorare la condizione dei propri cittadini.

Per tale motivo, i Paesi poveri continuano ad invocare la ratifica, i Paesi ricchi ne temono le conseguenze e la protezione internazionale dei diritti umani fondamentali dei lavoratori migranti rimane nel limbo.

(ivi)

Le iniziative di 'promozione' della convenzione a livello internazionale, europeo ed italiano non hanno portato sino ad ora a nessuno sviluppo significativo.

1.4.3 Comunitarizzazione delle politiche migratorie

Come si è visto (§1.4.2), il diritto internazionale sancisce la libertà di ogni essere umano ad emigrare e riconosce protezione agli immigrati ma, nel contempo, rispetta il diritto sovrano di ogni paese di gestire l'ingresso e il soggiorno degli stranieri, così come l'eventuale espulsione degli stessi dal proprio territorio.

Sulla necessità e l'utilità o meno di un intervento politico per regolare i flussi migratori, si potrebbe discutere a lungo⁵, Quel che è certo è che, chi più, chi meno, tutti i paesi interessati dal fenomeno migratorio prima o dopo hanno sentito il bisogno di legiferare in proposito. Con l'estendersi dei diritti conferiti ai propri cittadini, la capacità degli stati di garantire tali diritti ad un numero sempre più esteso di persone è stata messa a dura prova:

è proprio con l'avvento dei moderni Stati Democratici, con la loro promessa di un diritto al lavoro e all'assistenza sociale garantiti a tutti, che si è posto il problema di definire giuridicamente la possibilità per gli estranei di accedere ad alcuni dei diritti riconosciuti ai cittadini.

(Zanfrini, 2004, p. 103)

Così, proprio sul territorio europeo, si è affermata, per la prima volta e con forza, la necessità di regolare l'ingresso dei migranti e il loro accesso ai diritti sociali, civili e politici.

⁵ Per un'analisi sociologica delle politiche migratorie incentrata sul "fallimento" delle stesse, nonché sulla distanza tra gli obiettivi perseguiti e i reali risultati delle misure adottate, si veda Zanfrini (2004), capitolo 4 "Le politiche migratorie", p.102-134.

Probabilmente proprio a causa dell'ampio ventaglio di scelte spesso discordanti operate dagli stati membri, si è riscontrata una certa reticenza a cedere la propria sovranità in materia di immigrazione; una riluttanza palesata dal Trattato di Maastricht del 1993 e che, in parte, sussiste ancor oggi. Zanfrini (2004) parla di una politica di non-politica portata avanti, per molti anni, a livello comunitario. In passato sono stati infatti messi in atto provvedimenti e misure volti a risolvere situazioni di emergenza e ad armonizzare le modalità di ingresso e circolazione degli stranieri sul territorio europeo, "sia pure in modi non necessariamente coerenti con le loro finalità ufficiali" (p. 105). Ad oggi, in ogni caso, non si può ancora fare affidamento su di una normativa organica a livello europeo (ivi). Sebbene l'aspetto economico, la gestione dei flussi e il controllo delle frontiere siano ormai gestiti a livello comunitario, l'eventuale inclusione dei cittadini stranieri nel tessuto sociale e culturale di ogni paese, resta, invece, prerogativa dei singoli stato membro, come esplicitamente affermato sul sito ufficiale del parlamento europeo:

l'UE può fornire incentivi e sostegno a favore di misure adottate dagli Stati membri al fine di promuovere l'integrazione di cittadini di paesi terzi che soggiornano legalmente nel paese; tuttavia, non è prevista un'armonizzazione degli ordinamenti e delle regolamentazioni nazionali.

(Raffaelli, 2013)

Nonostante la *Convenzione sui diritti dei lavoratori migranti e i membri delle loro famiglie* non sia stata accolta dagli stati membri nemmeno dopo il Trattato di Lisbona, che conferisce all'Unione Europea la possibilità di ratificare i trattati internazionali (Soldini, 2012), le normative europee si fondano comunque su una base comune. La *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* riconosce infatti i diritti fondamentali di ogni persona, migranti compresi, seppur con le dovute differenze in fatto di diritti politici tra i cittadini europei e i cittadini di paesi terzi (Caponio, 2013).

Di fatto, l'esperienza europea in materia di immigrazione è stata da sempre caratterizzata da esigenze contrapposte (Zanfrini, 2004). Nel 1985, iniziò a prendere forma l'idea di un trattato di libera circolazione, che ha preso poi forma nell'Accordo di Schengen del 1995. L'accordo, siglato attualmente da tutti i membri dell'Europa a 28 (fatta eccezione per Regno Unito e Irlanda) e da alcuni stati terzi come la Norvegia, la Svizzera o l'Islanda, definisce uno spazio di libera circolazione tra i paesi aderenti ma, allo stesso tempo, un rafforzamento delle frontiere esterne. Questa nuova condizione, che viene spesso descritta con il termine 'Fortezza Europa', prevede quindi, da un lato, una maggiore apertura alla libera circolazione dei cittadini europei, dall'altro, la crescente chiusura nei confronti dei paesi non segnatari del trattato (Zanfrini, 2004).

L'Accordo di Schengen va contestualizzato nel periodo storico in cui vide la luce, tenendo ad esempio presente che gli anni novanta furono caratterizzati da importanti sconvolgimenti geo-politici e dal timore di vere e proprie ondate migratorie dai paesi dell'est, le quali avrebbero potuto intaccare la stabilità dei paesi dell'Unione (ivi). Gli Stati membri adottarono quindi un atteggiamento di difesa attraverso le cosiddette "politiche degli stop". Nel 1999, con il trattato di Amsterdam, per la prima volta, si affrontarono in un'ottica comunitaria alcune problematiche connesse all'immigrazione, come l'asilo, le condizioni di entrata e di soggiorno, i ricongiungimenti familiari, i flussi irregolari e l'accesso all'occupazione. Le questioni relative all'immigrazione e alla libera circolazione entrarono così a far parte dell'*acquis* comunitario. Si applicava, allora come oggi, il principio di sussidiarietà. Erano cioè gli stati ad occuparsi direttamente delle politiche migratorie e l'Unione Europea ad intervenire solamente in caso di conflitto tra la normativa nazionale e quella comunitaria. La regolazione del processo di integrazione degli immigrati era insomma ancora legata interamente alle scelte nazionali di ogni singolo paese (Bussini, 2006).

Successivamente, prima con il Consiglio Europeo di Cardiff del 1998 e poi con il Vertice di Tampere del 1999, si affermò la necessità di un Piano d'Azione per attuare le disposizioni del trattato di Amsterdam. Ancor più importante, in queste sedi:

si assiste ad un cambiamento nella percezione del fenomeno dell'immigrazione, visto finora come un mero problema di sicurezza interna, contestualmente al delinearsi di una maggiore consapevolezza che un'immigrazione ordinata costituisce una risorsa positiva sia per l'Unione, sia per gli immigrati e per i paesi d'origine.

(Bussini, 2006, p. 213)

Un cambiamento di rotta che non cancellò interamente la visione dell'immigrazione in quanto "problematica" ma che piuttosto aumentò il divario tra l'universo della legalità e quello dell'illegalità (ivi). Sempre più sarà forte, negli anni seguenti fino ad oggi, la distinzione, da parte dell'opinione pubblica, tra un'immigrazione, se non accettata per lo meno tollerata, ed una fortemente indesiderata. Così come, a livello istituzionale, l'immigrazione sarà sempre più considerata come un'arma a doppio taglio, voluta poiché indispensabile per il mantenimento degli equilibri socio-economici dell'attuale modello di sviluppo europeo, nonché temuta, in quanto se sfuggisse al controllo, potrebbe sfociare in conseguenze estremamente negative (Bussini, 2006).

Ancor oggi, sebbene permangano importanti distinzioni tra gli stati membri dell'Unione Europea, i quali hanno visto l'immigrazione svilupparsi all'interno delle proprie frontiere con tempistiche, modalità e portata diverse, sempre più le varie

legislazioni nazionali convergono verso due esigenze condivise ma discordanti (Zanfrini, 2004). Da un lato infatti, si riscontra un deciso tentativo di limitare i nuovi ingressi, dall'altro vi è la necessità di integrare gli immigrati già presenti e di gestire la doppia appartenenza delle seconde generazioni (ivi). Secondo Caponio (2013) le categorie di immigrati individuate dalle normative dei vari stati membri sarebbero tre: "i migranti altamente qualificati, i neoarrivati (newcomers) per motivo di lavoro non qualificato e per ricongiungimento familiare; i residenti di lungo periodo." (p. 49). Ancora più esacerbata sarebbe dunque la differenza fra immigrati "desiderabili" e immigrati "meno desiderati" (ivi).

Negli anni 2000 si è continuato ad approfondire la comunitarizzazione delle politiche migratorie, sempre concentrando l'interesse sul controllo dell'immigrazione clandestina, tramite il rafforzamento delle frontiere e nella fattispecie dei partenariati con i paesi terzi (Caponio, 2013). Fase, questa, culminata nella pubblicazione nel 2005 del documento *L'approccio globale in materia di migrazione* (GAM), successivamente modificato nel 2011 e rinominato *L'approccio globale rinnovato in materia di migrazione e mobilità* (GAMM).

Con il Trattato di Lisbona del 2007, le competenze dell'Unione Europea in materia di immigrazione sono stravolte rispetto a quanto sancito dal precedente Trattato di Maastricht, la convergenza degli ordinamenti nazionali è attuata con il chiaro obiettivo di individuare quanto prima una politica migratoria comune a livello europeo (ivi).

Nonostante si sia ripetutamente accennato alla necessità di approfondire l'armonizzazione delle normative degli stati membri in materia di immigrazione, per giungere ad una reale politica europea in materia (ivi), il GAMM rappresenta oggi il testo più aggiornato in proposito. La principale novità rispetto al testo del 2005 sta nell'aggiunta della parola 'mobilità' che, "applicandosi a una vasta gamma di persone, tra cui i visitatori di breve durata, i turisti, gli studenti, i ricercatori, gli uomini d'affari e le persone in visita a familiari, rappresenta un concetto molto più ampio di quello di migrazione." (Commissione Europea, 2011, p. 3). Una scelta dettata dalla necessità di descrivere la realtà contemporanea, caratterizzata da una grande velocità e facilità di spostamento, in un mondo dalle frontiere sempre più labili (ivi).

Come dichiara lo stesso testo, la finalità principale delle politiche migratorie europee resta invariata rispetto al passato. Il GAMM si prefigge come principale obiettivo

di esaltare i risvolti positivi del fenomeno migratorio e di ridurre invece le conseguenze negative, tanto per i paesi di provenienza come per quelli di accoglienza.

Aumentare gli effetti positivi della migrazione sullo sviluppo dei paesi partner (sia di origine che di destinazione), limitandone al contempo le conseguenze negative, rimarrà una delle priorità dell'approccio globale.

(Commissione Europea, 2011, p. 1)

Per fare questo, l'azione europea si basa attualmente su quattro pilastri fondamentali: incentiva l'immigrazione regolare, scoraggia l'immigrazione clandestina, migliora le politiche di asilo e aumenta la correlazione tra immigrazione e sviluppo.

- (1) organizzazione e agevolazione della migrazione legale e della mobilità;
- (2) prevenzione e riduzione della migrazione irregolare e della tratta degli esseri umani;
- (3) promozione della protezione internazionale e rafforzamento della dimensione esterna della politica di asilo;
- (4) aumento dell'incidenza della migrazione e della mobilità sullo sviluppo.

(Commissione Europea, 2011, p. 7)

Si noti l'acuirsi del gap tra immigrazione legale, percepita come utile e positiva per lo sviluppo europeo, e l'immigrazione clandestina, che sfugge al controllo delle autorità, arrecando danno ai paesi di origine e di destinazione, e che dev'essere perciò a tutti i costi arginata.

Al di là dei temi trattati, che non si discostano di molto dagli obiettivi individuati nei decenni precedenti sin dall'entrata in vigore dell'accordo Schengen, quest'ultimo approccio rinnovato dimostra una singolare maturità delle politiche migratorie europee rispetto al passato. Si può notare, in primis, un maggiore interesse per la dimensione umana del fenomeno migratorio e un'accresciuta attenzione al rispetto dei diritti umani dei migranti.

L'approccio globale dovrebbe inoltre incentrarsi sui migranti. In sostanza, la governance della migrazione non deve occuparsi di 'flussi', 'stock' e 'rotte migratorie', ma di persone. Per essere pertinenti, efficaci e sostenibili, le strategie devono essere formulate in modo da rispondere alle aspirazioni e ai problemi delle persone che riguardano. Occorre quindi rendere autonomi i migranti dando loro accesso a tutte le informazioni di cui hanno bisogno sulle loro opportunità, sui loro diritti e sui loro obblighi.

(Commissione Europea, 2011, p. 6)

Inoltre, non meno importante è la consapevolezza degli sconvolgimenti che le migrazioni comportano, non solo per i paesi di destinazione, ma anche e soprattutto per i paesi di origine. Il termine 'globale', in questo caso, va ad indicare una cooperazione ed una ricerca di mutuo beneficio, non limitata ai rapporti fra i diversi stati membri, ma realmente universale, che abbracci cioè anche i paesi terzi. Il documento cerca di

introdurre pratiche volte a limitare i costi sociali dell'emigrazione per le zone di provenienza. Suggestisce di accrescere il trasferimento delle competenze dai paesi europei verso i paesi terzi, promuove l'avviamento di progetti di sviluppo, di sostegno al lavoro dignitoso e di reinvestimento delle rimesse dei migranti. Tutti questi meccanismi hanno come principale obiettivo di migliorare le prospettive di vita offerte dai paesi in via di sviluppo e scoraggiare gli esodi verso l'Europa, riducendo in tal modo i risvolti negativi del fenomeno migratorio per tutte le parti coinvolte.

Infine, il documento contiene anche un richiamo alla necessità, non soltanto di regolare gli aspetti economici dell'immigrazione o di garantire la sicurezza dei cittadini e il rispetto della legalità, ma anche al bisogno, sempre più pressante, di favorire l'integrazione con misure di carattere comunitario.

Intensificare gli sforzi per migliorare l'integrazione degli immigrati nei paesi di destinazione costituisce una componente cruciale di questo approccio [...]. Occorre migliorare le conoscenze e gli interventi in materia di integrazione sociale e adattamento delle politiche sociali (specialmente nel settore sanitario e in quello dell'istruzione), integrazione economica e della forza lavoro e lotta contro la xenofobia e l'esclusione sociale.

(p. 25)

Dal 2009 con l'istituzione del Forum europeo di Integrazione e l'apertura di un sito web dedicato, nel dialogo europeo, si è iniziato a parlare della possibilità di favorire la piena integrazione dei cittadini non comunitari. Non più un'integrazione esclusivamente economica e lavorativa, ma anche sociale: una nuova, possibile deviazione, nel tracciato delle politiche migratorie europee.

1.5 La normativa italiana

La rapidità dell'inversione di rotta, che ha trasformato l'Italia da paese di emigrazione a paese di destinazione di milioni di migranti, spiega secondo alcuni il perché della mancanza di un modello di integrazione all'italiana. L'immigrazione nel nostro paese infatti non ha radici in programmi di reclutamento né in particolari scelte politiche (Golini & Amato, 2001, p. 56) ed è iniziata quando ancora la vocazione migratoria del popolo italiano era forte. Saraceno, Sartor, & Sciortino (2013) ironizzano sul fatto che l'Italia sia diventata una terra d'immigrazione in un momento di distrazione. Alcuni sociologi imputano questa inavvertenza proprio al coesistere dei nuovi ingressi con i vecchi flussi in uscita, un fenomeno che, seppur in modalità quantitativamente e qualitativamente diverse sussiste ancor oggi:

L'emergere dell'immigrazione non ha coinciso con la fine dell'emigrazione italiana, che, pur non avendo nemmeno lontanamente le dimensioni conosciute in passato, continua comunque

a far parte della nostra storia. E questo non solo per le consistenti comunità italiane ancora esistenti all'estero, ma anche per i persistenti flussi, sia pur modesti, in uscita. Si tratta però di un fenomeno che è diverso rispetto al passato, anche e soprattutto qualitativamente: l'emigrazione degli italiani all'estero in molti casi da emigrazione di braccia è diventata fuga di cervelli.

(Golini & Amato, 2001, p. 56)

Ecco perché la normativa italiana ha avuto sin da subito un'impronta emergenziale che, se da un lato ha dato adito alla metafora dell'"invasione" (Saraceno, Sartor, & Sciortino, 2013, p. 12), dall'altro ha suscitato un sentimento di "solidarietà a prescindere"(ivi) nei confronti degli immigrati. Come risultato, molti lamentano ancor oggi che non si sia riusciti a mettere in atto strategie a lungo o medio termine per far fronte al nuovo scenario sociale a cui si stava andando incontro (ivi). Come segnala Berti, ancor oggi:

nei confronti dell'immigrazione nel nostro paese continuiamo a muoverci con una certa schizofrenia, ipotizzando determinati obiettivi ed ottenendone altri.[...] il cammino per l'integrazione ha finito per trasformarsi in una sorta di "gioco dell'oca", fatto di una serie infinita di *stop and go* all'interno dei quali anche gli immigrati si muovono con grande difficoltà legate alle contingenze del momento.

(2010, p. 28)

In effetti, si sente e si legge spesso parlare di un atteggiamento contraddittorio nei confronti degli immigrati in Italia, tanto dal punto di vista della società civile, quanto dal punto di vista istituzionale:

pur consapevoli che il fenomeno è destinato ad aumentare, gli italiani continuano a essere divisi in due blocchi contrapposti, gli uni favorevoli gli altri contrari. L'atteggiamento schizofrenico della società civile, oscillante tra accoglienza e rifiuto, si rispecchia fedelmente negli interventi normativi che a partire dal 1990 hanno progressivamente affinato la struttura giuridica di quel fenomeno economico-sociale che è l'immigrazione.

(Gramaglia, 2008)

L'Italia riuscì a dotarsi di una prima normativa in materia di immigrazione solo nel 1990, si tratta della 39/1990, la cosiddetta legge Martelli. La principale tematica affrontata fu quella dei rifugiati e dei richiedenti asilo, tuttavia vi si riscontra anche un tardivo tentativo di far fronte al forte aumento di cittadini stranieri che, a partire dagli anni '80 avevano iniziato ad arrivare in Italia. Vennero così introdotti provvedimenti per scoraggiare l'immigrazione clandestina tra cui il carcere, l'espulsione e pene pecuniarie; misure tuttavia piuttosto blande se comparate alla legislazione in vigore attualmente (Gramaglia, 2008). Con la legge Martelli si scelse inoltre di riservare una particolare attenzione all'aspetto economico del fenomeno migratorio (ivi). Nonostante questo primo testo in materia di immigrazione cercasse di risolvere problematiche passate, piuttosto che

delineare una strategia organica per il futuro, gettò comunque le basi per avviare un tentativo di integrazione degli stranieri nella società italiana (ivi).

Quando gli stranieri presenti sul nostro paese erano già circa un milione, si approvò la legge 40/1998, anche detta Turco-Napolitano che conflui poi assieme alla legge Martelli nel Decreto legislativo n.286 del 25 luglio 1998, il “*Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*”. La Turco-Napolitano, più esaustiva rispetto alla legge precedente, si basava su quattro assi portanti (Berti, 2010):

- *Sicurezza*: tramite il controllo delle frontiere, il contrasto dell’immigrazione clandestina e della criminalità.
- *Rispetto dei diritti umani*: garanzie minime per tutti gli stranieri anche se in situazione irregolare, protezione dei minori, accesso ai servizi sanitari e all’istruzione.
- *Integrazione*: la legge cercava di allargare i diritti sociali degli stranieri entrati legalmente in Italia, accelerando così il processo di integrazione.
- *Rispetto delle diversità culturali e religiose*: attraverso il dialogo e il pluralismo per garantire la libertà di ognuno.

Solo pochi anni dopo, la Turco-Napolitano fu sostituita dalla Bossi-Fini ancora oggi in vigore. La legge 189/2002 si presentava formalmente come una semplice modifica al testo precedente, ma introduceva in realtà cambiamenti significativi. La nuova normativa si proponeva un duplice obiettivo, rendere più difficile non solo l’entrata, ma anche la permanenza degli stranieri in territorio italiano. Pur continuando ad applicare un sistema numerico per il controllo degli ingressi, rispetto alla legge precedente si inasprirono i controlli alle frontiere e le misure di contrasto all’irregolarità, si irrigidirono le procedure per l’ottenimento di un visto nonché del permesso di soggiorno (ivi).

La Bossi Fini prevede inoltre maggiori restrizioni per quei paesi che non collaborano adeguatamente con il governo italiano nel contrastare l’immigrazione clandestina e favorisce invece i cittadini degli stati più virtuosi. È per questo motivo che la legge viene accusata di attuare una discriminazione manifesta, poiché basa l’accettazione delle domande di ingresso quasi esclusivamente sullo stato di provenienza del migrante (Gramaglia, 2008). Il nuovo testo ricalcherebbe inoltre l’esperienza tedesca (§1.2) , insistendo sulla funzione dell’immigrazione di supplire alle carenze di mano d’opera in determinati settori dell’economia italiana (ivi). Ad esempio, il nuovo meccanismo di entrata dei lavoratori stranieri è diventato quello della ‘chiamata’, il datore di lavoro

dovrebbe impegnarsi ad assumere l'immigrato quando ancora all'estero, garantendogli alloggio e facendosi carico delle spese di viaggio in modo che possa ottenere un permesso di soggiorno.

Questa "sbandierata severità" (Berti, 2010, p. 28) tuttavia, invece di limitare il numero di nuovi arrivi e di arginare il fenomeno dell'irregolarità, secondo alcuni avrebbe fatto sì che l'immigrazione clandestina, la più temuta dall'opinione pubblica, aumentasse in modo incontrollabile (ivi). La Bossi-Fini rappresenterebbe insomma per i suoi detrattori una vera e propria fabbrica di irregolarità (Granaglia & Rigo, 2010) che nemmeno il pacchetto sicurezza del 2009, che ha introdotto il reato di clandestinità, sarebbe riuscito ad arrestare (Berti, 2010). Sebbene sia difficile avere accesso a dati certi in proposito e comprendere se gli effetti dell'attuale legge immigratoria italiana siano stati più o meno coerenti rispetto alle finalità per cui era nata, i sostenitori della Turco-Napolitano notano come questa fosse forse più realistica, nel basarsi su di un garante, italiano o straniero regolarmente soggiornante, che doveva assicurare alloggio e sostentamento al nuovo migrante per tutta la fase iniziale della permanenza, dandogli così la possibilità di ricercare un regolare impiego (Gramaglia, 2008). È un dato di fatto invece che i pattugliamenti dei mari previsti dalla Bossi-Fini per arginare gli sbarchi di clandestini, abbiano violato il diritto inalienabile di ogni persona a lasciare il proprio paese. Per questo motivo nel 2012 l'Italia è stata infatti condannata dalla Corte europea dei diritti dell'uomo che ha disapprovato la gestione dell'emergenza clandestini a Lampedusa attraverso la cosiddetta 'politica dei respingimenti'.

Un altro punto fortemente messo in discussione è quello dell'espulsione. Se nel testo del 1998 l'esecuzione forzata era considerata come ultima ratio, nella Bossi-Fini la proporzione viene ribaltata. L'espulsione coatta diventa la norma, mentre l'intimazione a lasciare il paese è applicata ad un numero irrisorio di casi. Questa nuova scelta infervora il dibattito sui centri di identificazione ed espulsione nei quali tutti gli immigrati irregolari sono costretti a passare e spesso a restare per lunghi mesi (Gramaglia, 2008).

Tuttavia, la più aspra critica alla legge in materia di immigrazione attualmente in vigore viene mossa contro la supposta volontà di mantenere parte degli immigrati in una condizione di illegalità. Come abbiamo visto, in Italia si è riscontrata la tendenza a legiferare per risolvere squilibri già in atto piuttosto che con una progettualità di lungo termine.

L'Italia si è sempre caratterizzata per una certa tolleranza delle presenze irregolari "utili" alla consistente economia sommersa del paese e per tanto sanate nel corso del tempo attraverso l'introduzione diverse regolarizzazioni

(Caponio, 2013, p. 52)

Le sanatorie emanate dai governi, ormai sempre più di rado e con numeri non sufficienti a far emergere la totalità degli stranieri clandestini, (l'ultima nel 2012) dimostrerebbero la volontà non manifesta dello stato di mantenere parte dell'immigrazione in una situazione di illegalità, permettendo all'economia di giovare dei bassi salari e dell'assenza di tutele tipiche del lavoro nero (Saraceno, Sartor, & Sciortino, 2013). Una critica forte espressa anche da Gramaglia:

Impegnati a perseguire i clandestini,[i governi] hanno dimenticato di costruire le basi sociali, ma soprattutto culturali, su cui poggiare l'accoglienza verso i regolari. Nell'evoluzione a tratti contraddittoria della normativa, possiamo ravvisare un elemento di continuità nella progressiva trasformazione dell'immigrazione da fenomeno sociale a fattore essenzialmente economico. L'Italia vanta un indice di natalità bassissimo e ambizioni produttive elevate. Gli immigrati ci servono. Meglio – è l'inevitabile conclusione a seguito dell'analisi della normativa che li riguarda – se irregolari: possono così formare quell'esercito di riserva a basso costo necessario a un'economia capitalistica che affronta la propria crisi strutturale con l'assalto al costo del lavoro.

(2008)

1.5.1 Il dibattito sulla cittadinanza

Secondo Grosso (2013), le politiche di regolamentazione dell'accesso alla cittadinanza in età moderna hanno tenuto poco conto di un loro possibile contributo all'integrazione e di un riconoscimento di maggiori diritti agli stranieri interessati, piuttosto sono state mosse da un rapporto di mezzo-fine. A sostegno della sua tesi, l'autore cita l'esempio di due grandi paesi di immigrazione che hanno sfruttato la legislazione in materia di cittadinanza per risolvere problemi specifici e contingenti. Il primo caso è quello degli Stati Uniti, uno dei pochi paesi al mondo in cui ancor oggi vige uno *ius soli* 'puro' (sebbene con qualche specifica volta ad evitare di assegnare la cittadinanza in conseguenza di un evento istantaneo⁶). Questa scelta sarebbe stata dettata nel 1868 dalla volontà degli

⁶ Nel suo articolo Grosso (2013) spiega molto bene come gli Stati Uniti si siano trovati nella condizione di dover introdurre alcune specifiche alla legge che regola l'acquisizione della cittadinanza, visto l'aumentare dei casi di *birth tourism*, ovvero di donne incinte che attraversavano la frontiera per permettere al nascituro di acquisire la cittadinanza statunitense. Queste limitazioni che evitano l'applicazione distorta della legge non ne hanno modificato la sostanza ma evidenziano i punti deboli dei sistemi 'puri', sia che siano basati sullo *ius soli* come sullo *ius sanguinis*. Si pensi ad esempio nel caso italiano a coloro che continuano ad ereditare la

Stati Uniti del nord di imporre agli stati del Sud l'integrazione nel proprio tessuto sociale dei neri, da poco sottratti alla schiavitù. In Francia, invece, fino al XIX secolo, il fatto di non possedere la cittadinanza era considerato dagli stranieri come un vantaggio poiché, da un lato non vi erano comunque particolari restrizioni al soggiorno sul territorio francese e dall'altro non si era sottoposti all'obbligo del servizio militare. Per evitare che gli stranieri rifiutassero la cittadinanza francese e continuassero a godere del privilegio di non andare in guerra, la legge prima basata sul principio di *ius sanguinis*, fu modificata più volte, fino a prevedere nel 1889 l'acquisizione della cittadinanza al compimento della maggiore età e senza possibilità di rinuncia. Così, negli anni '20 si facilitò ancor più l'accesso alla cittadinanza per sopperire alla decrescita demografica dovuta alla prima guerra mondiale e poi ancora, negli anni '70, per avvicinare gli abitanti delle ex colonie e dei territori d'oltremare (Grosso, 2013).

La legislazione europea in fatto di cittadinanza è estremamente variegata. Quasi tutti gli stati, ad eccezione della Gran Bretagna e dell'Irlanda, hanno ereditato il sistema napoleonico dello *ius sanguinis* introdotto dal *code civil* del 1804. Con il trascorrere del tempo le varie legislazioni hanno poi integrato al tramandarsi della cittadinanza esclusivamente attraverso legami di sangue, ormai sottinteso, varie forme di attribuzione che prendono in considerazione anche il legame territoriale.⁷ Per questo oggi, per poter stilare un quadro completo delle diverse situazioni nazionali, non ha più senso rifarsi semplicemente alle comuni diciture *ius soli* e *ius sanguinis* ma bisogna anzitutto distinguere tra i diversi casi in cui la cittadinanza può essere o meno riconosciuta: la nascita all'interno dei propri confini, il soggiorno sul territorio nazionale, il matrimonio con un cittadino dello stato in questione. Se nella prima eventualità lo stato è obbligato a risolvere in qualche modo la questione per evitare di perdere qualsivoglia legame fra stato e nazione, nelle altre due potrebbe legittimamente scegliere di non affrontare del tutto la problematica semplicemente non riconoscendo la cittadinanza in alcun caso. È forse per questo motivo che le discussioni in proposito hanno quasi sempre avuto come fulcro il

cittadinanza italiana pur non conservando ormai alcun legame con il paese di origine dei propri avi (Grosso, 2013).

⁷ Per uno schema esaustivo dei requisiti necessari all'acquisizione della cittadinanza *iure soli* in Francia, Germania, Gran Bretagna e Spagna si rimanda a p.27 di Giovannetti & Zorzella (2013).

diritto alla cittadinanza da parte delle seconde generazioni o delle cosiddette generazioni 1.5⁸, concentrandosi sulle modalità di acquisizione della cittadinanza *iure soli* alla nascita e dopo la nascita (Grosso, 2013).

Gli esempi sopracitati, così come l'evoluzione delle legislazioni dei vari stati in materia di cittadinanza, sottolineano un uso sempre più consapevole di questo strumento giuridico, che troppo spesso invece viene considerato alla leggera nel dibattito pubblico (ivi). Malgrado le critiche alle legislazioni in vigore in alcuni degli stati europei, questi dimostrano tutto sommato un'applicazione sensata dei criteri di conferimento della cittadinanza, sempre più indirizzata ad una reale inclusione dei nuovi cittadini. Non più una cittadinanza sulla carta per motivi di interesse nazionale, bensì una scelta ponderata, di conferimento e accettazione di diritti e doveri reali (ivi). Gli stati, nell'applicazione dello *ius soli*, qualsiasi siano le modalità prescelte, non intendono solamente seguire il tracciato delle sempre più restrittive politiche migratorie, ma cercano in tutti i casi di far coincidere "forma e sostanza" (Grosso, 2013, p. 32), ovvero di evitare che la cittadinanza sia concessa erroneamente o meccanicamente e che spetti invece a individui che abbiano un effettivo legame con la "patria d'elezione" (ivi). Vi è sempre di più infatti la tendenza ad esigere, non solo un certo periodo di permanenza, la conoscenza della lingua e della cultura autoctona o il compimento di un percorso educativo nel paese ospitante, ma anche l'espressa volontà di diventare cittadini dello stato in cui si risiede. Anche nel caso della cittadinanza infine, c'è chi fa appello alla necessità di un'armonizzazione della legislazione europea (ivi).

Nel nostro paese negli ultimi anni sono stati innumerevoli i tentativi di riforma della legislazione in materia di cittadinanza, ben 31 proposte di riforma hanno cercato in questi ultimi anni di riconoscere ai figli di immigrati nati in Italia e alla generazione 1.5 il diritto a non essere più considerati stranieri (Giovannetti & Zorzella, 2013). Tra le tante vi è anche un'iniziativa popolare, scaturita nel 2012 dal movimento *L'Italia sono anch'io*. La legislazione italiana è infatti attualmente la più restrittiva in Europa assieme a quella greca, austriaca e tedesca (Colombo, Domaneschi, & Marchetti, 2009). Anche la Germania, che aveva a lungo negato il suo status di paese di immigrazione, ha attuato nel 2000 una

⁸ Cioè i figli di stranieri emigrati durante l'infanzia o in età adolescenziale e che abbiano seguito interamente o parzialmente il percorso educativo del paese ospitante (Ricucci, 2005).

riforma della legge sulla cittadinanza che facilitasse la naturalizzazione degli stranieri presenti sul proprio territorio nazionale.

L'attuale legislazione italiana in materia, come quella di ogni altro paese, trova origine nel suo trascorso storico e nel particolare legame con il fenomeno migratorio. Le modifiche alla prima legge del 1865 riguardante la cittadinanza furono volte a favorire un eventuale ritorno in patria degli emigranti Italiani e allo stesso tempo la loro integrazione nel paese di accoglienza (Colombo, Domaneschi, & Marchetti, 2009). In particolare, la legge del 1912 stabilì la compatibilità fra il possesso della cittadinanza italiana e quella dello stato di accoglienza, l'automaticità dell'ereditarietà *iure sanguinis* e quindi la necessità di dover rinunciare esplicitamente all'acquisizione, così come la possibilità di riottenerla in caso di rimpatrio (ivi). La legge oggi in vigore nacque nel 1992 in un momento, come si è già detto, di grandi sconvolgimenti per il panorama migratorio europeo. L'Italia si stava scoprendo destinazione di flussi migratori provenienti da tutto il mondo, prevalse quindi in questa legge la volontà di mantenere forti i legami con gli italiani emigrati all'estero, anziché favorire l'integrazione degli stranieri in arrivo (Colombo, 2002). Per i discendenti di italiani emigrati all'estero si moltiplicarono ancora di più le possibilità di conservare la cittadinanza italiana o di riacquisirla.

Le critiche a questa legge si fondano sostanzialmente sull'introduzione di discriminanti basate sull'origine etnica nella regolazione dell'accesso alla naturalizzazione (Colombo, 2002). La legge n. 91 entrata in vigore nel 1992, predilige infatti l'immigrazione di stranieri di origine italiana, rendendo pressoché impossibile la perdita della cittadinanza da parte di chi già la possiede e facilitando la riacquisizione per coloro che possono vantare radici italiane. Individua inoltre diverse categorie di stranieri sottoposti a tempi e modalità differenti di accesso alla cittadinanza: i discendenti di italiani, i cittadini comunitari, gli apolidi e i maggiorenni adottati e infine gli immigrati extracomunitari (ivi).

La legge n.91, oltre ad introdurre differenze tra vari tipi di popolazione, non concede nessuna facilitazione ai nati in Italia. Per le nuove generazioni è prevista la residenza ininterrotta fino al momento della richiesta di naturalizzazione, al compimento del diciottesimo anno di età, nonché il soggiorno regolare dei genitori sin dalla nascita del figlio.

È chiaro che una simile disciplina non può che penalizzare moltissimi ragazzi e ragazze che finiscono col il pagare, in un certo senso le biografie "colpevoli" dei genitori, sia per quanto riguarda l'irregolarità del proprio soggiorno – e si stima che circa il 50% degli attuali stranieri regolarmente soggiornanti venga da una precedente esperienza di irregolarità – sia

per quanto riguarda un'eventuale decisione di far crescere per alcuni anni il figlio o la figlia nel Paese di origine dei genitori.

(Colombo, Domaneschi, & Marchetti, 2009, p. 36)

1.6 Quali risposte alle sfide del nuovo millennio?

Come si è visto in questo capitolo, una delle principali sfide del nuovo millennio è costituita dalla crescita dei fenomeni migratori e dall'avvento di società sempre più multiculturali, complesse ed interdipendenti. Sebbene rappresentino ormai un connotato dello scenario contemporaneo e siano in gran parte facilmente giustificabili come conseguenza diretta del profondo divario esistente fra paesi ricchi e paesi poveri, le migrazioni sono oggi uno dei fenomeni più fraintesi (Portera, 2013). Nonostante il binomio immigrazione-sviluppo sia ormai dato per assodato infatti, permane un forte senso di rigetto da parte dei paesi di destinazione.

Per comprendere il perché di questo atteggiamento è di fondamentale importanza, nell'opinione di Portera (2013), inserirlo in un panorama più ampio, quello del 'villaggio globale'. La globalizzazione è artefice di cambiamenti repentini ed estremi, ma anche causa di profonde crisi sul piano economico-finanziario, politico, culturale e identitario. Il futuro rappresenterebbe così per l'uomo moderno non più una promessa, ma una minaccia:

l'insicurezza e la precarietà sembrano permeare ogni aspetto dell'esistenza umana: da quello lavorativo a quello degli affetti e delle relazioni interpersonali. Si assiste a un crescente cambiamento sul piano delle regole, dei valori, delle modalità di interazione; scemano i legami stabili, le capacità di gestire la frustrazione e lo stress, aumentano le crisi associate al senso dell'esistenza umana.

(ivi)

Secondo l'autore, l'immigrazione di tutto questo fa sì parte, ma non è causa. Essa viene però segnalata come origine di uno sconvolgimento per cui, invece, non esistono soluzioni repentine (ivi). Come fermare allora l'ingranaggio teso ad aumentare la ricchezza economica, ma che impoverisce al contempo la vita dell'uomo (ivi)? C'è chi parla di progresso, chi di decrescita, Portera (2013) ad una crisi di valori fa invece corrispondere un bisogno di pedagogia (ivi.). Ma quale educazione?

Il presente capitolo è servito per fare chiarezza sulla storia delle migrazioni internazionali e il modo in cui ogni paese ha tessuto in passato, e tesse oggi, rapporti di incontro-scontro con lo straniero. A partire da questi diversi approcci, si analizzeranno nel capitolo seguente le politiche messe in atto sul piano educativo, ripercorrendone l'evoluzione storica e concentrandosi sull'educazione interculturale come punto di arrivo

di una parabola evolutiva, ma soprattutto come possibile rampa di lancio verso un futuro di maggior integrazione.

2. Una scuola interculturale

2.1 La scuola e l'integrazione degli alunni stranieri

Alla luce dell'attuale scenario globale di crisi, l'educazione rappresenta "la chiave di volta su cui investire" (Portera, 2013, p. 23). Ma quali saranno i valori da veicolare, quali i metodi da applicare e quali gli obiettivi prefiggersi (ivi.)? Prima di parlare nel dettaglio dell'educazione interculturale, che oggi sembra essere la via maestra da seguire per permettere alla società moderna di svilupparsi in un contesto di apertura, di scambio e di valorizzazione della diversità, è opportuno ripercorrere le tappe che hanno portato alla definizione di questo modello, per comprenderne epistemologia, potenzialità e limiti.

Il binomio scuola-stranieri ha rappresentato per molti anni la sintesi di una serie di politiche volte all'integrazione degli alunni provenienti dall'estero, senza tuttavia riuscire a cogliere l'opportunità offerta dalla compresenza di alunni di diversa provenienza, seduti gli uni accanto agli altri ai banchi di scuola. Le politiche educative sono dapprima state indirizzate a risolvere le problematiche più pressanti, relative all'inserimento scolastico di alunni stranieri figli d'immigrati. In un primo momento infatti, le risposte alla presenza di alunni stranieri si sono concentrate esclusivamente su questi ultimi e non sulla la totalità del sistema d'istruzione e dei suoi partecipanti. Esse hanno poi rispecchiato, nella maggior parte dei casi, le strategie adottate per la gestione del fenomeno migratorio ad un più ampio livello (§1.2), ignorando le potenzialità insite nella scuola in quanto luogo di educazione interculturale per eccellenza. In quanto la scuola non solo è responsabile dell'istruzione delle nuove generazioni, ma educa ai diritti umani e all'uguaglianza. Essa rappresenta il luogo in cui, sin da subito, immigrati e cittadini del paese ospitante entrano in contatto fra loro, come afferma Tarozzi:

Da un lato infatti, (la scuola) educa al rispetto dei diritti umani ed ai valori di uguaglianza e tolleranza, dall'altro costituisce un luogo di incontro privilegiato tra culture ed identità differenti

(1998, p. 21).

Prima di giungere alla definizione di un'educazione interculturale, le risposte dei governi all'eterogeneità delle società moderne sono state radicalmente diverse, talvolta anche all'interno dello stesso paese si sono trovate strade alternative per conciliare le richieste delle minoranze con la necessità di preservare le unità nazionali. Gli alunni

stranieri sono stati a seconda dei casi esclusi, ignorati, assimilati, integrati oppure rispettati. Relativamente al contesto storico, politico e culturale, sono state messe in atto molteplici strategie volte a raggiungere altrettanti scopi (Consiglio d'Europa, 2004, p. 40):

- Assicurarsi che i figli di immigrati al loro ritorno in patria potessero inserirsi agevolmente nei sistemi educativi dei propri paesi di origine.
- Inglobare i figli di immigrati nella società di accoglienza, sradicandoli completamente dalla propria cultura di origine.
- Assistere i figli di immigrati nell'incorporamento alla società di accoglienza pur promuovendo il mantenimento, almeno in parte, della propria cultura di origine.

Come si può notare, il primo obiettivo coincide in toto con le politiche precarizzanti che auspicavano un rientro dell'immigrato nel proprio paese di origine, una volta espletata la propria funzione lavorativa. Si è visto come tale convinzione sia inconciliabile con la realtà dei fatti, ovvero un numero sempre maggiore di stranieri che, per scelta o per forza di cose, mettono radici nel paese di immigrazione. Essa non rappresenta che un tentativo di evitare la questione, sperando che con il tempo il problema possa venir meno spontaneamente. Il secondo approccio è invece in linea con le politiche assimilative, che hanno come fine ultimo la totale adesione dell'immigrato ai costumi e alle regole della nuova società di appartenenza. Infine, il terzo punto fa riferimento non a uno, ma a un ampio ventaglio di approcci. Come si vedrà, il tentativo di conciliare l'appartenenza alla società di arrivo con l'appartenenza alla cultura di origine, risulta sicuramente il più consapevole e rispettoso dell'identità del migrante, ma allo stesso tempo anche il più problematico. Della terza categoria fanno parte, tra le altre, l'educazione multiculturale, antirazzista e interculturale. La consapevolezza dei limiti e dei vantaggi di ognuna di esse si traduce in un costante tentativo di mediazione fra le istanze delle minoranze e le pressioni della maggioranza. Un processo senza fine che fa sì che le società moderne, tutte indistintamente interessate dal problema, avanzino come equilibristi su una corda, in perenne equilibrio precario. Le proposte e gli studi portati avanti sino ad oggi muovono tutti da una stessa domanda: come conciliare il bisogno degli stati moderni di esprimere e di costruire un'unità culturale, con le richieste di riconoscimento dei singoli gruppi?

2.2 Dall'universalismo al multiculturalismo

Il concetto di multiculturalità nasce in opposizione ad una visione universalistica della cultura. Da un lato si trova la filosofia monoculturale illuministica, che fonda le sue radici nell'opera di Voltaire, dall'altro la concezione pluralista, già presente in Montaigne,

che raggiunge il suo apice nel pensiero di Gian Battista Vico. In quest'ultimo caso, si coniugavano la visione di un mondo in continuo mutamento e la possibilità di reinventarsi costantemente, con l'approccio relativista, cioè con la convinzione che non esistano valori comuni a tutte le culture (Portera, 2008). Da tale prospettiva derivano l'aggettivo multiculturale, utilizzato per descrivere le società moderne, e le politiche multiculturaliste di cui si parlerà più avanti (§2.2.2).

Nel primo caso, invece, si sosteneva che i valori e gli scopi dell'umanità fossero universali, immutabili nello spazio e nel tempo. Per riferirsi a tale filosofia si utilizza anche il termine di transcultura, forse l'aspetto su cui meno si concentra l'attenzione degli studiosi, ben più attratti dalla controversa dicotomia tra educazione multiculturale e interculturale. La transcultura, tuttavia, assume un'importanza fondamentale nel voler ripercorrere la nascita dell'interculturalità in una prospettiva storica. Il prefisso *trans-*rimanda a qualcosa capace di abbracciare culture diverse, a prescindere dalle culture stesse. La visione transculturale dipinge il mondo come unitario ed omogeneo, è del tutto estranea alla varietà della società in cui viviamo e, proprio per questo motivo, incapace di far fronte ai problemi che derivano da tale eterogeneità. Seguendo tale linea di pensiero, si corre il rischio di generalizzare sino all'estremo e di ridurre qualsiasi cosa ad una caratteristica propria dell'essere umano, perdendo così ogni capacità critica e sfociando in un'educazione a-culturale, incurante del patrimonio proprio di ogni individuo (Portera, 2008). Di questo concetto si è in realtà più spesso abusato per giustificare l'imposizione di un modello culturale dominante e quindi un approccio di tipo assimilazionista: "essendo impossibile costruire valori universali dal nulla, risulta evidente come al centro del pensiero universalista vi sia una concezione *etnocentrica* del mondo" (Portera, 2013, p. 30).

2.2.1 Esperienze assimilazioniste

All'universalismo, inteso come etnocentrismo, corrisponde quindi, per quanto riguarda le politiche migratorie, l'assimilazionismo. Questo approccio, non solo può essere applicato in ambito educativo, ma è proprio qui che ha trovato il terreno più fertile per potersi sviluppare. Come si è visto parlando di modelli di integrazione (§1.2.1.), la Francia rappresenta uno degli esempi più vividi di tale filosofia. Fino agli inizi degli anni '70 l'attenzione veniva concentrata sull'aspetto linguistico e quindi sulla necessità di colmare il 'ritardo' attraverso corsi preparatori riservati agli stranieri (*classes d'initiation*) (Portera, 2013), la presenza di più culture era considerata in questo periodo come problema. Eppure,

anche la Francia ha attraversato una fase in cui ha tentato di prediligere orientamenti diversi: negli anni '80, grazie alle sollecitazioni del Consiglio d'Europa e le idee innovative di alcuni tra i pionieri dell'educazione interculturale, la scuola d'oltralpe ha cercato di rivalorizzare l'eterogeneità della società francese. Malgrado questa breve finestra interculturale, con la riforma dei programmi scolastici del 1995, il paese è tornato sui suoi passi, negando le differenze e cercando di ricondurre l'intera popolazione ad un 'modello francese' (ivi).

Secondo Lorcerie (2012), parlare di un'educazione interculturale alla francese è difficile, così come è difficile parlare di qualcosa che non esiste. La Francia, pur essendo caratterizzata da una società in cui convivono individui con appartenenze culturali, linguistiche e religiose differenti, non sarebbe ancora riuscita nemmeno a riconoscere ufficialmente tale diversità, per non parlare dell'elevazione di questo "fatto" a "questione"⁹ (p.278-279). Negli ultimi quarant'anni, né il multiculturalismo né l'interculturalismo sarebbero stati sostenuti da alcuna volontà politica. Se per un paese europeo democratico, l'assenza di un approccio interculturale è singolare, a maggior ragione lo è anche la mancanza di un riconoscimento del carattere multiculturale e del diritto delle minoranze ad esprimere la propria appartenenza. Pur gettando uno sguardo al di fuori dell'Europa, e persino oltre le frontiere del mondo occidentale¹⁰, la Francia rappresenta uno degli ultimi avamposti di un'esplicita e dichiarata scelta di tipo assimilativo. Non bisogna però dimenticare che, in praticamente tutti i paesi, la prospettiva universalistica, quindi monoculturale e assimilativa, è stata la prima ad imporsi e a rappresentare un punto di partenza per sviluppare politiche di riconoscimento della diversità (Portera, 2013). Secondo alcuni (Tarozzi, 2006a, 1998; Portera, 2013) poi, l'atteggiamento assimilativo

⁹ Lorcerie (2012) identifica tre 'sensi' di *multiculturalisme*. Il primo significato corrisponde ad un 'fatto', le società moderne sono frutto della diversità (in italiano si suole usare in questo caso il termine multiculturalità). Il secondo 'senso' presuppone il riconoscimento di tale diversità come 'questione', e l'ammettere che essa possa avere un impatto sulle istituzioni del paese e sulla presunta identità nazionale. Infine, vi è il 'riconoscimento politico' della diversità e la messa in atto di strumenti volti ad adattare le istituzioni e il paese alla condizione di società multiculturale (quello che in italiano è il multiculturalismo propriamente detto).

¹⁰ Portera (2013) estende l'analisi dei sistemi educativi non solo al di fuori dell'Unione Europea, nemmeno si limita all'osservazione dei 'classici' paesi di immigrazione (Stati Uniti, Canada e Australia) ma va ad indagare, seppur brevemente sulle situazioni degli stati dell'ex Unione Sovietica, dell'Asia e dell'America Latina.

risulta il più ostico da superare, poiché persiste in modo latente anche nei sistemi educativi giudicati più all'avanguardia, Italia compresa.

2.2.2 Uno sguardo alla realtà anglosassone

Se l'idea di multiculturalità inizia a concretizzarsi già sul finire del XXVI secolo, il multiculturalismo, inteso come rapporto fra stato e multiculturalità, nasce alla fine degli anni '60 in Canada, in seguito alle rivendicazioni della minoranza francofona (o maggioranza se si pensa alla regione del Québec) che diedero vita all'odierno bilinguismo istituzionale.¹¹ La componente di popolazione di discendenza francese, fortemente ancorata alle proprie tradizioni, riuscì, attraverso una rivoluzione silenziosa partita proprio dalla scuola, ad affermare la sua autonomia e ad ottenere in questo modo il diritto ad un'educazione differenziata in lingua francese, espressione della propria cultura originale. Altri paesi, sull'esempio del Canada, applicarono poi politiche tese al rispetto delle varie componenti etniche della società, senza la pretesa di imporre una cultura maggioritaria, ma con l'obiettivo di evitare i conflitti tra i vari gruppi e allo stesso tempo il rischio di appiattare le diversità.

Per comprendere a fondo che cosa significhi fare intercultura nel nostro paese, bisogna anzitutto comprendere quale sia il rapporto dell'interculturalità con il *multiculturalism* inglese, americano, canadese o australiano. È necessario insomma raccontare perché e in che modo tale metodo di gestione della multiculturalità si sia affermato proprio in questi paesi. Si è detto tante volte che l'Italia è ancora un paese 'acerbo' dal punto di vista immigratorio, di come negli anni '80 sia stato colta letteralmente di sorpresa all'arrivo dei primi migranti e si sia ritrovato impreparato alla gestione di grandi flussi che avrebbero sconvolto il tessuto sociale nazionale. Ecco perché, guardare oltre le nostre frontiere può forse farci comprendere più a fondo la realtà interculturale e riflettere sulle motivazioni alla base di tale scelta.

¹¹ La definizione del concetto di multiculturalismo e la sua distinzione da quello di multiculturalità, si presentano abbastanza problematici. È prassi comune nei testi italiani, per evitare ogni possibile malinteso, specificare sempre a quale accezione si faccia riferimento. Solitamente, in Italia si tende a ricollegare il termine multiculturalismo ad una serie di politiche messe in atto nei paesi anglosassoni, in particolare negli Stati Uniti, in Canada e in Gran Bretagna. Si suole invece utilizzare il termine multiculturalità (o multiculturalità) per riferirsi alla sua accezione meramente descrittiva, distinguendolo invece dal cosiddetto 'multiculturalismo di stato' di cui si parla in questa sezione.

Per fare ciò, l'analisi del sistema scolastico e delle scelte politiche ed educative volte a regolarne il funzionamento, rappresenta un eccellente punto di partenza per comprendere nel loro complesso gli approcci che ogni nazione ha scelto di assumere nei confronti della diversità e dell'altro. A questo proposito il Regno Unito, un paese europeo, non eccessivamente distante dall'Italia dal punto di vista geografico, può rappresentare un eccellente esempio di come si sia gestita l'evoluzione dalle politiche fallimentari del passato a nuove misure di risposta agli insuccessi che ne sono derivati. Un movimento dialettico che ha segnato l'evoluzione del sistema educativo britannico, e non solo, fino ai giorni nostri.

La Gran Bretagna avrebbe attraversato dal dopoguerra ad oggi 6 fasi diverse di gestione dell'integrazione degli alunni stranieri e della pluralità di culture nel sistema educativo (Tarozzi, 1998).

La prima fase è quella del *laissez-faire*, una politica di non intervento basata sulla convinzione, purtroppo eccessivamente ottimistica, che tutto si sarebbe risolto per il meglio, in modo spontaneo. Dal momento che tutti gli esseri umani erano uguali, a tutti spettavano le stesse opportunità, senza distinzioni. Così come successo per il *melting pot*, tale visione si rivelò presto daltonica ed ingenua (Tarozzi, 1998).

Nel 1958 gli episodi razzisti di Notting Hill risvegliarono la Gran Bretagna dal torpore. Da una parte suscitavano sdegno e disapprovazione nei confronti di coloro che si erano macchiati di simili colpe, dall'altra aprirono gli occhi dell'opinione pubblica su un fenomeno troppo a lungo ignorato. Negli anni '60, si misero in atto le prime misure per limitare l'ingresso di nuovi stranieri e, allo stesso tempo, integrare gli immigrati presenti attraverso una strategia assimilazionista. Dal punto di vista scolastico, ne derivò una didattica compensativa, in cui la propria cultura di origine era vista come un fardello e la mancata conoscenza dell'inglese addirittura come un handicap che limitava l'apprendimento. Per questo motivo, si preferirono in quegli anni classi separate e corsi intensivi di inglese per gli alunni stranieri e fu fatto divieto assoluto di utilizzare la propria lingua madre o anche di avvalersi di un interlingua per comunicare (Tarozzi, 1998).

Alla fine degli anni '60 seguì quindi una fase intermedia, in cui, sebbene iniziassero già ad emergere i limiti dell'assimilazionismo, ancora non si era data forma ad una critica organica e costruttiva dei metodi di tale approccio (ivi).

Con le norme emanate negli anni precedenti per favorire la britannizzazione, gli stranieri, che risiedevano stabilmente con le loro famiglie sul territorio britannico e che avevano ottenuto la cittadinanza, iniziarono a prendere atto delle discriminazioni a cui,

nonostante tutto, erano sottoposti. Stanchi di essere considerati cittadini di serie b, cominciarono a rivendicare il diritto di partecipare alla vita pubblica del paese e a conservare la propria cultura. A livello educativo, queste richieste si tradussero in una serie di insegnamenti aggiuntivi e spesso limitati all'aspetto folcloristico (musica, artigianato, cucina), che non contribuirono affatto ad accrescere il rispetto nei confronti delle minoranze, né al superamento degli stereotipi a cui esse erano state ridotte. Nel 1985 il documento *Education for All* segnò un passo avanti nelle politiche educative britanniche, suggerendo buone pratiche che potessero finalmente rendere l'educazione scolastica multiculturale nel suo complesso. Nonostante i buoni propositi, per molti anni ancora, l'educazione multiculturale fu limitata ad una serie di intermezzi, che nulla apportarono alla costruzione di un dialogo fra culture (Tarozzi, 1998).

Nei primi anni '80, si assistette in Gran Bretagna all'avvento delle politiche antirazziste. Coloro che aderirono ai principi dell'antirazzismo, principalmente esponenti della sinistra, volevano che si affermasse non più soltanto l'uguaglianza tra i popoli, ma che si gettassero le basi per garantire a tutti pari opportunità. Gli antirazzisti erano mossi da ideali di giustizia e si battevano per permettere ai gruppi minoritari e discriminati di emanciparsi dall'oppressione della cultura dominante. Nella sua espressione più estremista, l'antirazzismo arrivò a considerare il multiculturalismo come una politica fondamentalmente razzista (ivi).

A partire da questo momento, si diede vita ad un dibattito fortemente politicizzato, in cui due gruppi contrapposti cercavano di demolire le tesi sostenute dalla controparte. Via via si cercò (e si cerca ancor oggi) di trovare un compromesso fra le due posizioni, esplorando una nuova via che fosse una sintesi degli aspetti positivi del multiculturalismo e dell'antirazzismo (ivi).

Se si vuole estendere l'analisi di multiculturalismo ad altri paesi, si può considerare il caso degli Stati Uniti. In seguito al tramonto del *melting pot*, tra la fine del XXIX e i primi decenni del XX secolo si assistette ad una fase fortemente assimilativa, consapevolmente discriminatoria e razzista, volta a contrastare le minacce che, si riteneva, gli stranieri rappresentassero per i valori e le istituzioni americane, nonché arginare la loro competizione sul mercato del lavoro nei confronti dei nativi (Portera, 2013). Un cambiamento di toni si ebbe negli anni '40 con l'applicazione di diversi progetti tesi a ridurre gli episodi di razzismo e di emarginazione. Tuttavia, da un rapporto del 1947, si evince come, nonostante i buoni propositi, il nuovo approccio proponesse l'eliminazione del pregiudizio e delle disuguaglianze, a patto che gli stranieri rinunciassero alla propria

appartenenza per aderire in toto ai valori della cultura americana dominante (Portera, 2013).

Per lunghi anni si oscillò fra la condivisa necessità di assimilare gli stranieri nel tessuto americano, per conferire loro pari opportunità e ridurre gli istinti razzisti della popolazione autoctona, e alcune sporadiche voci che segnalavano invece l'importanza di tener viva la cultura dei propri padri e l'orgoglio per la patria di origine (ivi). Educatori e insegnanti fecero leva in questa fase sui valori comuni e sui punti di contatto tra i diversi gruppi etnici, nella vana speranza che le differenze, e con loro gli atteggiamenti razzisti, si sarebbero smussati da soli (ivi).

Fu negli anni '60 e '70 che le minoranze nere d'America iniziarono a rivendicare parità di diritti senza l'obbligo di dover rinunciare alla propria diversità. Questi episodi coincisero con i sollevamenti dei francofoni in Canada, di indiani e asiatici in Gran Bretagna, degli aborigeni in Australia. L'attenzione si concentrò soprattutto sul sistema d'istruzione, che non avrebbe più dovuto veicolare solamente la cultura anglo-sassone, ma essere rispettoso delle libertà e dei diritti di ogni individuo, promuovendo tolleranza e amicizia fra tutte le componenti etniche della società. La *multicultural education* statunitense promosse in primo luogo lo studio della storia e della cultura dei gruppi minoritari e la revisione dei testi scolastici, solo in un secondo momento iniziò a concentrarsi sul conferimento di reali pari opportunità ai gruppi etnici emarginati, attraverso le cosiddette *affirmative actions* (o discriminazione positiva) (ivi).

2.2.3 Critiche alla *multicultural education*

Bisogna notare che, nonostante il chiaro orientamento politico del pensiero antirazzista, le critiche alla *multicultural education* sono piovute sia da destra che da sinistra. Le critiche da destra, provennero essenzialmente dall'ala conservatrice degli Stati Uniti che auspicavano un ritorno all'assimilazionismo, a sinistra, si trovano, invece, principalmente in Gran Bretagna, i fautori dell'antirazzismo. Questo perché la società americana ha in un certo senso riservato il periodo assimilazionista ad una primissima fase, dedicando, una volta superata l'utopia del *melting pot*, un'attenzione tutta particolare alle minoranze e una politica di contrasto al razzismo, seppur non esplicitamente dichiarata dalla legge, per lo meno riscontrabile nei fatti. A seguire, si fornirà una breve sintesi del pensiero di Tarozzi (1998) che mira ad illustrare le principali contestazioni avanzate in ambedue i paesi e da entrambe le parti.

Secondo la destra, l'educazione multiculturale non sarebbe una politica per le minoranze ma semplicemente un'affermazione di principio delle élites intellettuali di sinistra. In ambito scolastico per esempio, le politiche multiculturali sono state accusate di aver limitato la capacità della scuola di veicolare conoscenze alla popolazione, rendendo difficile il raggiungimento di uno standard minimo per tutti e riducendo le eccellenze. Negli Stati Uniti le rivendicazioni multiculturaliste hanno fatto sì che venisse ampliata l'offerta formativa degli istituti superiori e che fossero revisionati i contenuti dei libri di testo e di alcune materie, prima insegnate in un'ottica decisamente etnocentrica. D'altra parte si è cercato di andare incontro alle esigenze delle etnie storicamente discriminate, introducendo quote di accesso alle scuole superiori e alle università riservate alle minoranze e fondi speciali per combatterne l'emarginazione sociale (*affirmative action*). Nel caso del 'revisionismo' applicato ai libri di testo, alcuni esempi pratici hanno dimostrato come sia facile arrivare ad un punto morto nel dialogo multiculturale e, a partire da banali divergenze, scatenare conflitti irrisolvibili. L'introduzione di nuove materie ha invece sottolineato la forza che possono arrivare ad avere alcuni gruppi di pressione. Le *affirmative actions*, sono state poi criticate in quanto rappresenterebbero di per sé un'ulteriore discriminazione e non avrebbero comunque ottenuto i risultati sperati. Inoltre, l'aspetto più negativo sarebbe stato, in mancanza di un numero di candidati validi tale da raggiungere il quorum prefissato, l'abbassamento dei requisiti minimi di accesso all'istruzione superiore e, di conseguenza, un generale impoverimento del sapere universitario. Senza dimenticare la discriminazione subita dagli altri studenti, in alcuni casi rifiutati pur avendo ottenuto i punteggi necessari all'ammissione presso le facoltà prescelte e il generale senso di inadeguatezza che si è instaurato tra chi, invece, potrebbe beneficiare di una reale occasione di riscatto sociale. Un problema questo che si riscontra in misura ancora maggiore in Gran Bretagna, dove il proliferare di materie scolastiche opzionali e integrative dei normali curricula, starebbe rendendo sempre più dispersivi i percorsi scolastici, ostacolando così il raggiungimento di una soglia minima e generalizzata di conoscenze (Semprini, 2000). Dietro a queste critiche, si nasconde in realtà una visione del multiculturalismo inteso come pratica accessoria o materia extracurricolare e non come una possibilità di riforma dell'intero apparato scolastico (Tarozzi, 1998). Sempre secondo i più conservatori, la scuola avrebbe inoltre il dovere di garantire l'unità nazionale, veicolando valori comuni che costituiranno la cultura delle nuove generazioni. Lo studio delle culture e delle lingue minoritarie sarebbe quindi di competenza delle minoranze stesse e non dovrebbe sottrarre tempo allo svolgimento dei programmi e all'educazione di

tutti. È implicita in questo caso la convinzione che i principi della cultura maggioritaria siano migliori rispetto a quelli della cultura straniera e l'incapacità di riconoscere invece l'universalità di alcuni tra questi valori. L'educazione multiculturale infine, anziché ridurre i conflitti etnici, sottolineando le diverse appartenenze, andrebbe ad aumentare l'attrito tra gruppi.

Secondo la sinistra invece l'educazione multiculturale non farebbe altro che imputare alla scuola problemi che andrebbero ricercati altrove, in un'analisi più ampia della società. Secondo la filosofia antirazzista infatti, affermare l'uguaglianza non è sufficiente, occorrerebbe invece mettere in atto misure specifiche per garantire equità tra i vari gruppi sociali, a livello di opportunità e di dignità sociale. L'educazione multiculturale sarebbe stata insomma concepita come una magra consolazione per le minoranze bistrattate, negando nella pratica ciò che si afferma nella teoria. L'esclusione e gli episodi violenti sarebbero addirittura aumentati, a riprova degli scarsi risultati portati dal multiculturalismo. Tant'è vero che i progetti di multiculturalismo, tesi a risolvere le problematiche legate alla coesistenza di non due, ma molteplici etnie su di uno stesso territorio, hanno dimostrato presto la loro debolezza: il multiculturalismo ha dato vita ad una serie di minoranze ignorate ed escluse, che conducono vite parallele. Il punto di rottura andrebbe individuato nella concezione stessa di cultura che è alla base di questo approccio. Un'idea di cultura statica, affatto adatta a descrivere la realtà dei fatti. In effetti, è ormai opinione comune che la cultura sia frutto di processi di ibridazione e meticcio continui, che non esista una cultura originale da difendere né una cultura superiore da imporre, ma che ogni cultura sia il frutto di un grande intreccio di individualità, storie ed incontri, più o meno dissimili. C'è addirittura chi è arrivato ad affermare che la cultura è finzione, nient'altro che un'illusione creata dalla politica (Lanzillo, 2012).

La 'morte' del multiculturalismo è stata annunciata, seppur in momenti diversi dal primo ministro britannico David Cameron e dalla cancelliera tedesca Angela Merkel. Da quel momento in poi, la notizia non ha fatto altro che rimbalzare in tutta Europa e riecheggiare fino ad oggi, infiammando il dibattito su temi quali l'integrazione, il dialogo interculturale e la gestione dei conflitti tra etnie. Gli ultimi colpi inflitti al multiculturalismo sono stati senza dubbio sferzati dai alcuni fatti di cronaca nera che hanno sconvolto l'Europa del XXI secolo, tutti accomunati da un tratto distintivo, l'incapacità della società europea di interagire adeguatamente con l'islam nonché, più in generale, di affrontare la delicata questione migratoria e il rapporto con la diversità. Letale per il multiculturalismo, è stato l'omicidio di Teo Van Gogh, regista olandese autore del

cortometraggio sull'islam intitolato *Submission*. Prima di lui, nel 2002, sempre in Olanda, era stato assassinato il politico Pim Fortuyn per le sue posizioni sull'immigrazione extra-comunitaria. Per non citare poi le sommosse in Svezia nel 2013, quando l'uccisione di un uomo portoghese da parte della polizia suscitò la reazione violenta di un gran numero di giovani, la maggior parte immigrati e senza lavoro, gli attentati alla metropolitana di Londra del 2005, ad opera di immigrati di seconda generazione, le rivolte iniziate sempre nel 2005 nelle *banlieues* Francesi, in cui si concentra la maggior parte della popolazione immigrata socialmente più svantaggiata, il dibattito scatenatosi attorno alla proibizione di indossare il velo a scuola, in seguito alla riaffermazione nel 2002 della laicità dello stato francese e ancora, nello stesso anno, le controverse opinioni sulla presenza del crocifisso nelle aule scolastiche italiane.

2.3 La nascita dell'intercultura

2.3.1 Una necessaria precisazione terminologica

I concetti di transcultura e intercultura nel linguaggio comune risultano spesso sovrapposti, considerati sinonimi o confusi, si è visto invece come questi rappresentino in realtà gli antipodi di un lungo percorso di riflessione sui concetti di cultura, identità e soprattutto di alterità. Una volta compreso il passaggio dal transculturalismo al multiculturalismo, cioè della messa in atto di politiche incentrate su di una concezione della società transculturale piuttosto che multiculturale, si è pronti per affrontare la dicotomia tra multicultura e intercultura. L'intercultura, infatti, nasce dal superamento dei difetti dei modelli precedenti e dall'esaltazione dei loro pregi:

L'approccio interculturale, di fatto, non è una 'invenzione dal nulla', ma si costruisce sugli elementi positivi e sui limiti dei modelli precedenti: si colloca tra universalismo e relativismo, ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo la possibilità di dialogo, confronto e interazione.

(Portera, 2013, p.42)

La multiculturalità altro non è che un dato di fatto, un termine utilizzato per descrivere gran parte delle società moderne, le quali sono caratterizzate dal coesistere di più culture diverse su di uno stesso territorio (Pollini, 2002). Tale termine descrive quindi l'esistenza di molteplici etnie ma non spiega come i diversi gruppi etnici 'stiano' fra loro, se interagiscano o se tra essi sussista o meno un rapporto gerarchico. Minerva definisce così il concetto di multicultura:

Multicultura: la trascrizione oggettiva di una realtà di fatto, cioè la compresenza, su uno stesso territorio, di popoli diversi per etnia, lingua, cultura. In sé il termine non contiene

giudizi di valore, limitandosi a registrare una realtà oggi sempre più diffusa, che vede diverse popolazioni insieme tra di loro senza che questo significhi e comporti necessariamente confronto, incontro, scambio.

(2002, p. 13)

L'intervento educativo di tipo multiculturale rischia di limitarsi esclusivamente ad una rappresentazione esotica o folcloristica della cultura straniera, talvolta persino stereotipata o desueta, che hanno come conseguenza di fissare i soggetti in schemi culturali rigidi (Portera, 2013).

Al contrario, l'intercultura non si accontenta di descrivere, ma adotta un atteggiamento critico nei confronti della società multiculturale, presuppone uno scambio fra gruppi, una profonda interazione basata su una visione flessibile e mutevole delle culture stesse. Molti autori non stentano a definirla una vera e propria rivoluzione copernicana, in cui i concetti di identità e cultura acquisiscono carattere dinamico e la complessa conformazione delle società multietniche viene a rappresentare, non più un ostacolo o un problema, ma un'“opportunità di arricchimento” (Portera, 2013, p.42). Sempre secondo Minerva, l'intercultura rispetto alla multiculturalità:

rimanda [...] più a un progetto che a una semplice attestazione di fatto: presuppone cioè l'idea (e l'impegno) a ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo e creativo. L'intercultura esprime dunque un concetto più dinamico rispetto alla dichiarata staticità del concetto di multiculturalità. In tal senso presuppone la capacità e la volontà di promuovere situazioni di analisi e comparazione di idee, valori, culture, differenti alla ricerca di 'intese' e di punti di incontro che non annullino le differenze ma che le esaltino, attraverso un intreccio dialettico di scambi necessari per il reciproco riconoscimento.

(2002, p. 13)

La principale critica mossa nei confronti della multiculturalità (e del multiculturalismo che da essa trae origine), infatti, attacca proprio la visione di cultura che questa veicola: una cultura immutabile e destinata a perpetrarsi come tale nel tempo.

una visione 'museale' della società multiculturale, come se fosse composta di gruppi monolitici e indifferenziati al proprio interno, incapaci di dialogare con gli altri perché gelosi custodi dei propri valori, che al più possono coesistere gli uni accanto agli altri, a patto che i confini che li separano (simbolici e materiali al tempo stesso) siano ben definiti (anche per legge, come dimostrano le rivendicazioni di diritti culturali o di diritti differenziati)

(Lanzillo, 2012, p. 1)

Oggi invece sempre più vi è la consapevolezza che le nostre culture sono già una sintesi di intrecci e sovrapposizioni di diversa origine e in continuo divenire. La cultura delle nuove generazioni (che si stia parlando di immigrati o meno) sarà costituita non solamente dalle tradizioni ereditate dai propri genitori, ma sarà anche frutto del proprio tempo, della storia personale di ogni nuovo individuo, dalla rete degli stimoli che abitano il

luogo in cui si vive. Ecco perché la pedagogia interculturale, discostandosi da una visione rigida di cultura, mette al centro non l'origine, l'appartenenza nazionale, razziale o linguistica ma l'individuo nella sua unicità (ivi).

L'interculturalità va infatti ben oltre la problematica multi-razziale o multiculturale propriamente detta, essa è un approccio alla base di un'educazione consapevole e rispettosa di tutte le differenze che fanno sì che all'interno della società si tenda ad individuare delle categorie:

The extended, reflexive, contemporary version of IE (intercultural education), then, is a n education aware and respectful of all differences, whether they be natural or acquired, especially those differences used in society to divide people into categories: cultural and ethnic differences, citizenship, race, certainly; but also biological sex, gender, and sexual orientation, health and ability (or disability), age, and , last but not least, socio-economic status.

(Allemann-Ghionda, 2012, p. 219)

Se il primo passo è stato quello di riconoscere la diversità insita nelle società globalizzate (multiculturalità) e il secondo passo quello di portare sullo stesso piano tutte le culture artefici di tale diversità (multiculturalismo), la novità della visione interculturale sta proprio nel riuscire a staccarsi dal concetto stesso di cultura e riuscire ad estenderlo a tutti gli aspetti delle relazioni sociali e della diversità umana, raggiungendo così una dimensione di scambio e arricchimento reali (ivi).

Sono insomma le società a potersi descrivere come multiculturali, poiché si riscontra in esse la presenza di individui e di gruppi di diversa origine, lingua, usi e costumi, mentre gli interventi di tipo programmatico, non solo in ambito educativo, dovrebbero essere sempre interculturali (Portera, 2013). Per questo motivo, l'interculturalità può esistere solo nel momento in cui agisce sulla multiculturalità, mettendola in movimento (ivi).

I tentativi di definire il rapporto fra multiculturalità e interculturalità hanno dato vita ad una lunga serie di metafore, una delle più evocative è sicuramente quella scelta da Demetrio (1997): la cultura, quella personale di ognuno di noi, così come quella veicolata dalla società in senso più ampio, sarebbero un ritratto dell'Arcimboldo, "il volto è riconoscibile – pur se grottesco – ma è affastellamento di parti (di ortaggi, fiori, piante) ciascuna con una sua identità e riconoscibilità indubbia" (Demetrio, 1997, p. 11). Tutte queste componenti sarebbero tenute insieme dalla volontà del pittore e di noi stessi, di costituire un'immagine razionale, una figura coesa. Basterebbe tuttavia allontanarsi solo un po' per riuscire a scorgere, non più un "bricolage di oggetti disparati" (ivi), ma un unico

ritratto e permettere allo stesso tempo alla nostra “storia di vita” (ivi) di chiamarsi cultura e alle società multiculturali di diventare finalmente interculturali.

Sebbene nella metafora di Demetrio basti fare un passo indietro per poter passare da un’ottica multiculturale ad una interculturale, tale evoluzione non è così scontata anzi, attraversa la delicata fase di gestione di due esigenze contrapposte, quella dell’appartenenza e quella dell’inclusione. L’interculturalismo rappresenta in tal senso la risposta alle problematiche riscontrate dal multiculturalismo e dalla visione multiculturale della società. L’individuo interculturale è colui capace di uscire dal proprio recinto, per andare incontro all’altro. Per fare questo, occorre anzitutto piena consapevolezza di sé e dei valori di cui si è portatori (Minerva, 2002).

2.3.2 Il contributo del consiglio d’Europa

L’intercultura muove i suoi primi passi e si afferma in ambito pedagogico, con la nascita della cosiddetta educazione interculturale. I primi impulsi alla sua diffusione, dopo diversi testi volti allo sviluppo di una pedagogia transculturale e multiculturale, messi a punto dalle Nazioni Unite (ONU) e in particolare dall’UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), arrivano dal Consiglio d’Europa. In una prima fase, l’organizzazione si occupò di salvaguardare i diritti dei figli di emigranti provenienti dagli stati membri e di facilitarne un eventuale reinserimento nella società di origine (Portera, 2013). Dal 1970 al 1977 l’attenzione delle conferenze fu quindi incentrata sull’educazione impartita dai grandi paesi di immigrazione agli alunni europei. Come avvenne per la maggior parte dei territori del vecchio continente, che a cavallo tra gli anni ’70 e ’80 si trasformarono da paesi di origine a destinazione delle migrazioni internazionali, anche il Consiglio d’Europa dovette adattarsi alla nuova condizione degli stati che rappresentava. Si istituì così un gruppo di lavoro, per riflettere sulla formazione da impartire agli insegnanti europei e sulla migliore linea da seguire per rispondere alle esigenze delle nuove società. Il concetto di educazione interculturale fece dunque la sua comparsa in ambito intergovernativo e andò acquisendo maggiore forza con una serie di progetti pilota, risoluzioni e raccomandazioni. Visto il buon esito delle prime sperimentazioni, negli anni ’80 anche l’Unione Europea e l’UNESCO iniziarono ad adottare la prospettiva interculturale nei loro lavori. Nel 1992 finalmente, nell’ambito della Conferenza internazionale sull’educazione, tenutasi a Ginevra, i paesi partecipanti sposarono l’educazione interculturale come strategia per uno sviluppo basato su uguaglianza, giustizia e libertà. Negli anni successivi, la visione intercultura si estese,

sempre a partire dalle iniziative promosse dal Consiglio d'Europa, ad una dimensione sempre più ampia, confluendo nel 2002 in un Libro Bianco per il dialogo interculturale e una piattaforma web dedicata (Portera, 2013).

2.4 Una scelta italiana

Si sottolinea spesso come la scuola italiana abbia saputo adeguarsi velocemente ai cambiamenti della società italiana in fatto di immigrazione. Complice una normativa che, a differenza di quella generale, ha saputo tenere il passo rispetto all'evolversi dei flussi migratori e della composizione delle classi, la nostra scuola rappresenta secondo Minerva (2002) un esempio virtuoso di integrazione. Gli episodi di xenofobia e di intolleranza sono sempre stati molto limitati all'interno delle aule scolastiche e si riscontra una grande disponibilità da parte dell'istituzione scolastica e dei suoi protagonisti (alunni, insegnanti, personale amministrativo, tecnico e ausiliare) ad accogliere la diversità in modo costruttivo (ivi).

Tuttavia, la scuola italiana non è sempre stata così aperta e flessibile come la conosciamo oggi. Tarozzi (1998) racconta di una scuola, tra l'inizio del XX secolo e gli anni '70, 'monolitica' e completamente incapace di comprendere la differenza. Dove per differenza non si intende esclusivamente la presenza dello straniero, a quei tempi ancora raro in Italia, quanto piuttosto il coesistere di dialetti, tradizioni locali e persino dei nuovi linguaggi del cinema, della televisione e dei fumetti, vietati perché fuori dai rigidi canoni istituzionali. Il primo atteggiamento della scuola italiana fu quindi quello dell'esclusione: un razzismo esplicito durante il regime, depositatosi poi a lungo in mancanza di una copiosa presenza di stranieri e quindi dell'urgenza di affrontare il problema.

La reazione spontanea dinnanzi ai primi immigrati in arrivo in Italia negli anni '80, così come avvenne anche nei confronti dei meridionali trasferitisi al nord e in tutti i paesi di più lunga tradizione immigratoria, fu quella dell'assimilazionismo. La principale preoccupazione dei maestri fu di insegnare quanto prima l'italiano ai nuovi arrivati per recuperare il 'ritardo' rispetto ai bambini italiani. In corrispondenza dell'entrata in vigore della legge Martelli la percezione dell'immigrazione iniziò però a cambiare. Grazie alle più ampie possibilità di ricongiungimento familiare, il numero di bambini stranieri sui banchi di scuola non solo aumentò, ma soprattutto divenne una componente costante dell'ambiente scolastico. Gli immigrati iniziarono da quel momento in poi a mettere radici sul suolo italiano, rendendo l'immigrazione un processo sempre più stabile ed irreversibile (Tarozzi, 1998).

La strategia di assimilazione, sebbene sia per certi aspetti un modello ancora in uso (Tarozzi, 2006a), disconosceva il valore della diversità e tendeva a considerare come un ostacolo tutto ciò che si frapponeva fra lo straniero e la cultura di arrivo. In altri paesi, a questa fase seguì quella del multiculturalismo, determinata dalle pressioni delle minoranze che rivendicavano il diritto di salvaguardare la propria cultura di origine (§2.2.2). Un cambiamento sostenuto da ideali forti, ma che ha avuto come conseguenza, come si è visto, la ghettizzazione delle minoranze e l'isolamento delle varie culture, destinate a coesistere le une al fianco delle altre, senza tuttavia avere la capacità di interagire (§2.2.3). In Italia, all'assimilazionismo seguì invece l'educazione interculturale, affermatasi a partire dalle riflessioni degli insegnanti e dei pedagogisti, piuttosto che dalle istanze delle minoranze. Agli interventi specifici per il sostegno didattico e l'inclusione degli alunni stranieri, l'intercultura affianca il riconoscimento della diversità come valore per tutti e in modo trasversale a tutte le discipline (Tarozzi, 1998).

Nella normativa italiana in materia di istruzione, si può osservare un graduale ma deciso spostamento di focus. Dal concentrare l'attenzione sul problema dell'integrazione degli alunni stranieri nel sistema scolastico, si è passati ad un approccio di più larghe vedute, che ha saputo individuare nell'immigrazione l'opportunità di regalare alla scuola italiana un'educazione non solo multi-culturale, ma soprattutto inter-culturale (Minerva, 2002).

In effetti, la scuola italiana ha saltato a piè pari il passaggio dalla logica assimilazionista al multiculturalismo. La parola 'intercultura' compare nei testi normativi italiani già nel 1990. In un primo momento, il termine indicava l'insieme degli strumenti volti ad affrontare l'inserimento degli alunni stranieri neo-arrivati, poi, gradualmente, passò ad essere utilizzato in un'ottica di più ampio respiro, fino ad acquisire il significato odierno. Il fatto che si siano affiancati sin da subito dei progetti e delle pratiche interculturali al quadro teorico ha avuto riscontri positivi e negativi. Da un lato, ha permesso di applicare concretamente gli ideali espressi nel dibattito teorico, dall'altro però, ha fatto sì che alcuni interpretassero l'intercultura come una semplice strategia di compensazione o inserimento per gli stranieri e non come un'opportunità per la globalità degli alunni (Favaro, 2004). L'intercultura, invece, non è una materia, ma un pensiero che abbraccia tutte le discipline scolastiche e, soprattutto, che ripensa, già dal 1995, la totalità dell'educazione italiana. Non si parlerà più di intercultura in quanto soluzione o misura di emergenza, ma come di una riforma radicale della scuola, sin dalle sue fondamenta (ivi).

Anche per i più critici, il sistema scolastico italiano oggi è “fra i pochi al mondo ad avere un carattere strutturalmente inclusivo” (Portera, 2013). Nei confronti dell’intercultura vi è un’elevata sensibilità sia nella legislazione che nei programmi scolastici e accademici, le leggi di riforma universitaria a partire dal 1990 infatti, prevedono nozioni di pedagogia interculturale per i futuri insegnanti.

2.5 Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri

Le linee guida sono indicazioni emanate dai ministeri competenti che interpretano le normative in vigore, fornendo spunti di riflessione e buone prassi su cui basare l’azione dei singoli enti e dei privati cittadini. Si concentrano sulle problematiche più pressanti al momento della loro pubblicazione e derivano dal quadro legislativo, dalle ricerche effettuate sul campo, dai dati statistici e dalle segnalazioni provenienti dai diversi organi e realtà nazionali e territoriali (MIUR, 2006, 2014a, 2014b).

Il più recente documento relativo all’integrazione scolastica degli stranieri è stato emesso dal Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca nel febbraio 2014. Le nuove *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* sono l’ultimo, atteso, aggiornamento della versione analoga risalente al 2006. Si compongono di una prima parte descrittiva dell’attuale contesto migratorio e della condizione degli stranieri in Italia e di una serie di indicazioni operative. A partire dall’analisi approfondita delle mutazioni del contesto scolastico e sociale, la seconda parte del testo si concentra su modelli di integrazione e sostegno didattico già sperimentati e consolidati presso gli istituti scolastici italiani. Le iniziative presentate in questo documento, andranno così a costituire un bagaglio di esperienze da condividere a livello nazionale, poiché:

Anche questo documento si inserisce nel solco della ‘normativa partecipata’ che, lungi dal dettare regole di comportamento fisse e assolute, offre alle scuole una sintesi ragionata di quello che le stesse scuole hanno elaborato in una logica di condivisione e sperimentazione continua.

(MIUR, 2014a, p. 2)

Tali indicazioni vogliono rappresentare un contributo nel contrastare i ritardi scolastici, migliorare l’inserimento e l’accoglienza degli alunni stranieri, i sistemi di valutazione e di orientamento, la didattica dell’italiano L2, i rapporti scuola-famiglia, così come la formazione del personale scolastico. Allo stesso modo puntano a valorizzare il plurilinguismo e la diversità linguistica nell’ottica di un’educazione interculturale.

La prima stesura si inseriva in un contesto per alcuni aspetti distante da quello attuale, ciò nonostante si può affermare che gli orientamenti di base sono rimasti invariati a distanza di quasi dieci anni. Non vi è infatti alcuna contraddizione fra le indicazioni dei due documenti, il secondo testo non smentisce infatti le posizioni del precedente ma svolge un lavoro di riformulazione, approfondimento ed estensione delle tematiche anteriormente trattate. Per questo motivo, soprattutto nella seconda parte relativa alle indicazioni operative, si citeranno spesso entrambe le versioni a sostegno della stessa tesi e si sottolineeranno invece alcune sporadiche divergenze, dettate prevalentemente dai cambiamenti avvenuti nello scenario migratorio italiano dal 2006 ad oggi.

Il testo ribadisce la centralità dell'educazione interculturale come pilastro della scuola italiana, un approccio che riconosce il valore della diversità senza fare delle differenze un motivo di separazione o esclusione, che esse derivino dall'appartenenza a diversi gruppi etnici o dalla pluralità della natura umana. Il nuovo approccio interculturale supera sia l'assimilazionismo che il multiculturalismo, ricercando la condivisione di valori comuni, pur nel rispetto della diversità:

L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza fra comunità chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non.

(MIUR, 2014b, p. 4)

Prima di procedere con l'analisi delle indicazioni in materia di educazione interculturale tuttavia, si vuole fare il punto sull'attuale situazione degli stranieri a scuola. Chi sono gli alunni stranieri che frequentano la scuola italiana? Quanti sono? Quali sono le loro necessità e criticità? Quali problematiche la loro presenza comporta per l'istituzione scolastica? E quali sono invece i benefici che ne possono derivare per i ragazzi italiani e dunque per l'intera società?

È opportuno iniziare da qualche precisazione di carattere generale sul fenomeno migratorio che colpisce il nostro paese ed in particolare sugli effetti che le sue mutazioni stanno avendo sulla presenza di alunni stranieri a scuola. È risaputo che la fase emergenziale è superata ormai da tempo, nel testo del 2006 (MIUR) si afferma che la fase di emergenza è ormai superata, l'Italia sta ora passando ad una fase di valutazione delle esperienze e di programmazione delle azioni future. La presenza di stranieri sul nostro territorio infatti non è certo una novità e non si può più dire che l'Italia sia completamente impreparata a gestire le problematiche connesse all'immigrazione. La presenza di stranieri è un fenomeno che interessa l'intero territorio italiano, anche se in proporzioni variabili.

Gli stranieri infatti continuano ad essere più attratti dalle regioni del nord ed in particolare del centro-nord (l'86%) (ISTAT, 2014), mentre sono ancora relativamente pochi al Sud. In linea di massima, la presenza di alunni stranieri nelle classi italiane non rappresenta più un'eccezione, ma una condizione di normalità. La parola 'straniero' abbraccia una varietà sempre maggiore di situazioni distanti tra loro, nonché un numero crescente di etnie, sono poche infatti le realtà dove un gruppo prevale nettamente sugli altri (Favaro, 2006). Secondo il rapporto nazionale *Alunni con cittadinanza non italiana* (Fondazione ISMU & MIUR, 2013), la multiculturalità nelle scuole è oggi uno scenario stabile e diffuso: diminuiscono gli istituti senza la presenza di alunni stranieri ed aumentano i casi di alta concentrazione. Tuttavia è forse meno noto che il numero di nuovi ingressi è in costante diminuzione dal 2006 (-27% tra il 2011 e il 2012) (ISTAT, 2014), anzi, negli ultimi anni molti stranieri hanno deciso di fare ritorno al proprio paese di origine a causa della crisi economica europea e dell'alto tasso di disoccupazione che attanaglia l'Italia. Il 2006 fu l'anno in cui si registrò il picco dei nuovi arrivi di migranti in Italia. Oggi le cose sono cambiate, il numero di cittadini stranieri residenti in Italia continua sì ad aumentare, ma ad un ritmo sempre più lento (MIUR, 2014b).

L'immigrazione rallenta quindi la sua corsa ma diventa sempre più stanziale, dando adito a nuovi scenari, primo fra tutti il passaggio dalla prima alla seconda generazione. La presenza di alunni stranieri nati in Italia è ormai di gran lunga superiore rispetto alla quota della prima generazione nelle scuole dell'infanzia e primarie. Gli immigrati di seconda generazione sono sempre più numerosi anche nelle scuole secondarie di primo grado, ma continuano invece a rappresentare un'eccezione nelle scuole secondarie di secondo grado. (MIUR, 2014b).

Questo mutamento nella caratteristica della componente straniera che risiede all'interno dei confini italiani non è certamente trascurabile, "gli alunni nati in Italia e i neo-arrivati sono, per certi versi, due lati opposti del pianeta stranieri" (p. 5) ecco perché a partire dal 2008/2009 il Ministero dell'Istruzione ha iniziato ad effettuare rilevazioni distinte fra alunni italiani, alunni stranieri nati in Italia e alunni stranieri nati all'estero. Nell'anno scolastico 2011/2012 gli stranieri nati in Italia rappresentavano il 44,2% del totale degli alunni con cittadinanza non italiana e il 14,9% del totale dei nuovi nati. È interessante notare che i nati in Italia raggiungono l'80% del totale degli stranieri nella scuola dell'infanzia, il 54,1% nella scuola primaria e il 27,9% e 10,2% rispettivamente nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, con un aumento complessivo del 9,5% in soli 5 anni (Fondazione ISMU & MIUR, 2013). Un trend che sarà destinato ad

aumentare e a coinvolgere sempre più anche le scuole medie superiori, fino ad ora poco interessate dal fenomeno.

In che modo dunque le misure messe in campo dal sistema scolastico italiano potranno adattarsi a questo nuovo scenario? Gli assi portanti su cui si basava, e si basa ancor oggi, la gestione dell'ingresso di popolazione straniera nel nostro sistema scolastico si incentrano su misure volte a risolvere situazioni di emergenza e a rispondere alle necessità più pressanti e contingenti all'arrivo del nuovo alunno: l'insegnamento dell'italiano L2, il ricorso ad un mediatore linguistico-culturale, l'uso di materiale bilingue per facilitare il rapporto con le famiglie. Queste misure saranno sempre più insufficienti ed obsolete rispetto alle esigenze della nuova popolazione straniera.

Infatti, nonostante lo scoglio linguistico sia ampiamente superato per quei bambini nati e cresciuti in Italia, che hanno alle spalle un intero percorso scolastico all'interno del nostro sistema educativo, il successo scolastico non è così scontato. Un complesso insieme di fattori determinano spesso conoscenze linguistiche insufficienti per permettere il passaggio dal primo al secondo ciclo. I nuovi risvolti del quadro migratorio hanno però evidenziato la necessità di prestare attenzione anche ad altre problematiche, più profonde e forse latenti rispetto a quella linguistica, quali l'integrazione e l'interculturalità. Sempre più bisognerà operare distinzioni all'interno della dicitura 'alunni stranieri' ormai banalizzante e inadatta ad affrontare i bisogni individuali dei singoli. L'attuale realtà migratoria è estremamente variegata e comprende una molteplicità di situazioni che si riflettono sulla composizione delle classi nelle nostre scuole, tra gli altri: alunni nati in Italia da genitori stranieri, alunni cresciuti in un ambiente non italofono, minori non accompagnati, figli di coppie miste, bambini arrivati tramite adozione internazionale, alunni rom, studenti universitari stranieri (MIUR, 2014b).

Emergono dati preoccupanti che riguardano la situazione degli alunni stranieri rispetto ai propri compagni italiani: valutazioni inferiori, maggior rischio di insuccesso scolastico e di abbandono, segregazione scolastica nella scelta della scuola superiore, basse percentuali di accesso all'istruzione universitaria. Nella scuola primaria, ad esempio, solo lo 0,8% degli italiani è iscritto ad una classe inferiore rispetto a quella di appartenenza per età anagrafica, contro il 17,4% degli stranieri. La forbice si riduce poi fino ad un rapporto di uno a tre alle scuole medie superiori. Inoltre, gli studenti stranieri ottengono risultati sistematicamente inferiori nelle prove Invalsi. Sebbene la distanza diminuisca nel caso di stranieri nati in Italia, esiste comunque una disparità non trascurabile (Fondazione ISMU & MIUR, 2013). Un altro nodo critico è rappresentato dalla scelta della scuola superiore che,

nel caso dei ragazzi stranieri, ricade troppo spesso sui percorsi di formazione professionale. Se il 23,9% degli italiani dopo la scuola media decide di iscriversi al liceo scientifico, fa questa scelta il 14,8% degli stranieri nati in Italia e solo il 10% degli nati all'estero. Parimenti, gli stranieri dimostrano di preferire gli istituti tecnici e professionali, forse perché indirizzati dagli insegnanti che li considerano meno impegnativi o in vista di prospettive lavorative più immediate: il 39,8% dei nati all'estero sceglie infatti un istituto professionale rispetto al 29,8% degli stranieri nati in Italia e il 18,8% degli italiani (MIUR, 2013).

Negli anni fortunatamente il divario tra studenti autoctoni e stranieri si è andato riducendo, a dimostrazione del fatto che gli sforzi profusi in materia hanno ottenuto i risultati sperati (MIUR, 2013). Diverse ricerche internazionali segnalano la realtà scolastica italiana come una delle più inclusive, grazie ad una scuola pubblica solida e ad un sistema educativo che opera una selezione tardiva degli studenti (Allemann-Ghionda, 2012). Tuttavia, le buone prassi sono spesso estemporanee e legate alle iniziative delle singole scuole o di docenti esemplari, occorrono invece un quadro normativo e delle indicazioni pratiche capaci di sviluppare coerentemente l'intercultura su tutto il territorio nazionale:

Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale.

(MIUR, 2006, p. 3)

La risposta a tale necessità va trovata proprio nell'interculturalità come opportunità di riforma della scuola e di conciliazione fra i diritti e i doveri degli immigrati e quelli della società che li accoglie (ivi).

2.5.1 Composizione delle classi a forte presenza di alunni stranieri

Le Linee guida MIUR del 2006 non stabilivano nessun limite numerico alla presenza di alunni stranieri in ogni classe, si limitavano a segnalare la tendenza da parte delle scuole a distribuire gli stranieri secondo il criterio dell'eterogeneità, formando quindi gruppi misti per provenienza e religione e a consigliare di proseguire su questa via. Solo per esigenze didattiche era possibile la formazione di gruppi omogenei ma in via del tutto eccezionale e temporanea (MIUR, 2006).

La nuova normativa riprende invece in toto, anche se in maniera più sintetica, le *Indicazioni e Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana* del 2010 (MIUR, 2010). Stabilisce infatti un tetto massimo di alunni con

cittadinanza straniera pari al 30% del totale degli iscritti in ogni singola classe. Il rispetto di tali limiti deve essere garantito dall'autorità regionale che può tuttavia decidere di innalzare tale livello in presenza di alunni non italiani con una conoscenza già consolidata della lingua italiana. D'altra parte, il tetto massimo può invece essere ulteriormente abbassato nel caso in cui vi siano studenti con gravi deficit linguistici o qualora coesistano altre problematiche all'interno della stessa classe (MIUR, 2014b).

La concentrazione di studenti stranieri in una stessa scuola è da considerarsi secondo il Ministero un fenomeno assolutamente negativo poiché indice di “possibili tendenze segregative” (p. 20) nella società. Sebbene in Italia non si abbia notizia di situazioni simili, si riscontrano comunque alcuni episodi di “sovra-rappresentazione”(ivi) in determinate scuole, particolarmente presso alcune scuole dell'infanzia e in certi istituti professionali. Da una parte, le famiglie straniere sono portate a prediligere determinate aree territoriali e a scegliere le strutture che ritengono migliori per i propri figli, non solo dal punto di vista scolastico, ma anche ricercando una certa omogeneità socio-culturale. Dall'altro, le famiglie italiane tendono a guardare con sospetto le scuole a forte concentrazione di immigrati. Questo momento di iniziale cambiamento risulta cruciale per gettare le basi di una scuola che resti inclusiva e tollerante anche in futuro: “per evitare tali squilibri, proprio perché siamo in un momento ancora fluido e segnato da cambiamenti, le risposte alle situazioni di concentrazione vanno rilevate e seguite con attenzione” (MIUR, 2014b, p. 20). Le soluzioni sono da ricercare in un orientamento scolastico per i ragazzi stranieri che tenga in considerazione delle loro inclinazioni e potenzialità piuttosto che dell'origine nazionale, in una migliore informazione alle famiglie italiane, affinché prendano coscienza delle sfide ma anche delle potenzialità che la multiculturalità rappresenta e infine, in una maggiore offerta territoriale, soprattutto per quanto concerne le scuole dell'infanzia (ivi).

2.5.2 Coinvolgimento e partecipazione delle famiglie

Sia il testo del 2006 che quello del 2014 (MIUR, 2014b) segnalano poi l'importanza del dialogo con le famiglie in modo da concordare il percorso scolastico migliore per ogni alunno. A tal fine si consiglia l'utilizzo di materiale informativo tradotto nelle lingue dei principali paesi di origine, che possa fare luce sul sistema scolastico italiano e sul suo funzionamento, nonché il ricorso a mediatori linguistici o interpreti. Si segnala inoltre il ruolo delle associazioni dei genitori per migliorare il rapporto scuola-famiglia e lo scambio di esperienze tra nuclei familiari. (MIUR, 2006, 2014b).

2.5.3 Valutazione delle competenze

Si fa riferimento anche alle difficoltà di valutazione degli alunni neo-arrivati o comunque con una conoscenza parziale della lingua italiana. La prima versione fa leva sulla necessità di tener conto del processo di apprendimento personale dell'alunno straniero e della sua storia scolastica. Propone quindi una valutazione "formativa" piuttosto che "certificativa" (2006, p. 16-17), che possa valutarne, esiti, motivazione, impegno e potenzialità.

La seconda versione approfondisce la questione della valutazione asserendo che la legge italiana prevede che l'alunno straniero sia valutato come previsto per i compagni italiani: attraverso verifiche periodiche e finali dell'apprendimento, valutazioni espresse in giudizi per la scuola primaria e in decimi per i restanti gradi scolastici. Stabilisce inoltre l'ammissione agli anni successivi solamente in presenza di voti non inferiori ai sei decimi e sancisce il diritto all'ottenimento di certificazioni che attestino le competenze acquisite, così come il diritto ad una tutela specifica in presenza di disabilità o di disturbo dell'apprendimento. In linea con la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sui bisogni educativi speciali, lo stesso documento riconosce tuttavia la necessità di adattare le valutazioni alle particolari esigenze degli alunni stranieri con scarse conoscenze della lingua italiana. Per questo propone, come già facevano le linee guida MIUR del 2006, di adattare i curricula scolastici alla situazione personale, presente e trascorsa, degli studenti non italiani, cercando di evidenziare gli obiettivi raggiunti, le competenze e abilità acquisite, in relazione con il contesto scolastico di origine (2014a). Non possono essere modificate invece le modalità degli esami conclusivi del primo e del secondo ciclo. Nel primo caso si potrà facilitare l'alunno ricorrendo ad un mediatore linguistico, nel secondo caso invece si potrà cercare di valorizzare la lingua e la cultura di origine attraverso il colloquio orale in sede di esame o con l'attribuzione di crediti formativi nel caso in cui l'alunno abbia frequentato corsi integrativi in lingua madre durante il percorso scolastico (ivi).

2.5.4 Orientamento

Anche l'orientamento scolastico svolge una funzione essenziale per prevenire gli squilibri di cui si è già parlato e permettere agli alunni stranieri di sviluppare al meglio le proprie potenzialità. Il testo MIUR del 2006 si limita ad esporre in maniera generale l'importanza di fornire ad alunni e famiglie gli strumenti per poter optare consapevolmente

per il percorso di studi più adatto. In particolare concentra la sua attenzione sul passaggio dalla scuola media inferiore alla media superiore.

Il documento del 2014, invece, tratta non solo della difficoltà di scegliere tra i diversi tipi di scuola superiore, ma segnala anche come la problematica dell'orientamento emerga per le famiglie straniere addirittura sin dalla scuola materna.

Mentre per le famiglie italiane la frequenza a questo ordine di scuola è generalizzata, per molte famiglie di immigrati la frequenza alla scuola dell'infanzia non è considerata importante. Ed è invece in particolare per loro che la scuola dell'infanzia riveste un ruolo decisivo per la socializzazione e per un corretto apprendimento della lingua italiana.

(MIUR, 2014b, p. 14)

Di cruciale importanza è inoltre la scelta della scuola elementare. Basandosi sulla residenza, il criterio di assegnazione della scuola è territoriale, ma non impedisce la libertà di compiere scelte diverse¹². Sarà di fondamentale importanza che le scuole e le amministrazioni locali guidino le famiglie straniere nell'individuare l'istituto più idoneo, anche onde evitare, come segnalato prima, una concentrazione eccessiva di studenti stranieri nelle classi di una determinata scuola o peggio la ghettizzazione in alcune zone della città. Ancor più decisivo è il passaggio al secondo ciclo. Da studi nazionali ed internazionali emerge infatti che la maggior parte degli studenti stranieri vengono indirizzati verso scuole superiori professionali, segnando una spiccata differenza rispetto ai loro compagni italiani. Non è chiaro se tali squilibri siano derivati da un inconsapevole pregiudizio da parte degli insegnanti o piuttosto da una scelta delle famiglie basata sulle più rapide prospettive di accesso al mercato del lavoro offerte dalle scuole professionali. Ad ogni modo, questa tendenza evidenzia la necessità di un sistema di orientamento più efficace, basato sulle reali capacità ed inclinazioni sociali degli studenti piuttosto che sull'estrazione socio-economica o sulla condizione di migranti, “guardando anche alla necessità di evitare il sedimentarsi di stratificazioni e contraddizioni potenzialmente problematiche per il futuro del Paese.” (MIUR, 2014b, p. 7).

Il numero crescente di ragazzi stranieri iscritti alle scuole superiori e ai corsi di laurea delle università Italiane, evidenzia una delle principali caratteristiche

¹² A partire dall'anno scolastico 2014/2015 il criterio della territorialità diventerà più vincolante. Le famiglie potranno comunque richiedere di iscrivere i propri figli in una scuola diversa da quella di appartenenza per residenza ma le scuole potranno riservarsi il diritto di non accettare tale domanda, procedendo alle iscrizioni in ordine di graduatoria.

dell'immigrazione, ovvero la tendenza degli stranieri ad insediarsi permanentemente sul territorio italiano. Questo significa che in futuro la problematica dell'inserimento scolastico non scomparirà, anzi, sarà sempre più necessario investire su di un sistema educativo e d'istruzione inclusivo, che permetta cioè ai giovani stranieri di accedere alle stesse opportunità di ascesa sociale riservate ai compagni italiani. Solamente in questo modo si potranno evitare conflitti e risentimenti fra le comunità immigrate e il paese ospitante.

Gli studenti stranieri adolescenti, nelle nostre scuole superiori e, in misura molto minore, nei nostri corsi universitari, sono l'indiscutibile segnale di un'immigrazione che, stabilizzandosi, punta sempre di più sull'istruzione come ascensore sociale per i propri giovani. Ma proprio questa premessa deve spingere il nostro sistema ad attivare ogni strategia atta a evitare difficoltà e delusioni diffuse, e dunque l'impossibilità di una piena integrazione, che possono generare sentimenti negativi nei confronti del Paese in cui le famiglie hanno scelto di vivere.

(MIUR, 2014b, p. 17)

2.5.5 Inserimento e contrasto ai ritardi scolastici

La prima versione del documento non fa riferimento alla problematica dell'abbandono e dei ritardi scolastici che è invece, secondo le linee guida 2014 intrinsecamente collegata al punto precedente, l'orientamento scolastico. Il ritardo scolastico genera un circolo vizioso per cui il bambino, o più frequentemente il ragazzo rimandato, alle problematiche già esistenti somma un disagio dovuto alla differenza di età rispetto ai compagni. Queste dinamiche sono particolarmente onerose sia per l'alunno che per il sistema scolastico in generale, ecco perché le strategie di intervento devono essere prima di tutto preventive:

Chi è in ritardo scolastico, infatti, non solo è scoraggiato dal proseguimento degli studi o è comunque tentato di scegliere i percorsi più brevi, ma vive spesso con disagio, specie se adolescente, la differenza d'età rispetto ai compagni di scuola, con possibili effetti di demotivazione rispetto all'esperienza scolastica. Il problema si manifesta sin dalla primaria e poi in misura sempre più consistente nei livelli scolastici successivi. Ne derivano costi rilevanti, per il sistema scolastico, per le vite dei ragazzi, di numerose ripetenze, ma prima ancora un forte rischio di abbandoni precoci e di elusione al diritto-dovere di conseguire un diploma o una qualifica.

(MIUR, 2014b, p. 15)

I motivi di tali ritardi non possono essere ricondotti unicamente all'origine migratoria o alle difficoltà di apprendimento della lingua italiana. Come segnalano i dati relativi all'immigrazione infatti, aumentano gli stranieri nati in Italia, il numero di nuovi arrivi si sta riducendo e sempre più spesso gli alunni stranieri nati all'estero, che si trovano in difficoltà alla scuola media inferiore e superiore, hanno alle spalle diversi anni di scuola nel nostro paese. Questo quadro lascia pensare che, "sebbene esplicitamente sconsigliato"

(ivi), continuano ad essere numerosi i casi in cui si inseriscano i ragazzi stranieri in classi inferiori rispetto a quelle di appartenenza. Già il testo precedente affermava infatti che:

È utile accertare alcuni livelli di competenza ed abilità per definire l'assegnazione alla classe. Rimane però fondamentale il criterio generale di inserire l'alunno secondo l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 349/99). Slittamenti di un anno su classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia. Scelte diverse andranno valutate caso per caso dalle istituzioni scolastiche.

(MIUR, 2006, p.11)

Di fatto, la scelta di inserire i neo-arrivati in classi inferiori, volta a facilitare l'inserimento degli studenti con ridotte competenze in italiano, nella maggior parte dei casi, non è accompagnata da un adeguato supporto nell'apprendimento della nostra lingua o dell'italiano "per lo studio" (p.13) e rischia solamente di innescare una reazione a catena. Alle difficoltà linguistiche si aggiungerebbero carenze in altre discipline e l'accumulo di un ulteriore ritardo scolastico che, come già detto, comporterebbe 'costi' sempre maggiori per il sistema scolastico e per i ragazzi coinvolti (MIUR, 2014b).

2.5.6 L'importanza dell'italiano come lingua seconda

L'apprendimento dell'italiano viene definito inizialmente come un "obiettivo prioritario":

Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e inclusione sociale.

(MIUR, 2006, p.13)

Nel testo del 2014 viene presentata come una necessità impellente:

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, inizialmente inseriti quasi sempre in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua. In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di "primo livello", più urgenti, visibili e specifiche, espresse da chi arriva a scuola "senza parola", per far sì che le fasi successive si sviluppino con le difficoltà e il disagio attenuati.

(MIUR, 2014b, p. 16).

L'approccio alla problematica linguistica, dapprima incentrato sui benefici che l'apprendimento dell'italiano L2 rappresenta per l'istituzione scolastica in termini di successo e inclusione, passa ad essere così considerato sotto la prospettiva della necessità e del bisogno, concreto e impellente, dei nuovi alunni di comunicare e integrarsi.

Sin dalla primo testo si differenzia la "lingua per comunicare" dalla "lingua dello studio" (MIUR, 2006, p.13). La prima, essenziale per esprimersi nella vita quotidiana,

necessita talvolta solo di alcuni mesi per essere appresa. La seconda, indispensabile per imparare e riflettere sui concetti e sulla lingua stessa può impiegare anche diversi anni prima di essere padroneggiata (ivi).

Entrambi i testi evidenziano il carattere “*specifico*” e “*transitorio*” (MIUR, 2014b, p. 16) delle misure didattiche dedicate alla prima fase di apprendimento dell’italiano e, nel passaggio verso l’italiano come lingua veicolare per lo studio, segnalano la necessità di continuare le attività di sostegno agli studenti stranieri anche una volta superate le difficoltà di comunicazione: “Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all’apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l’apprendimento delle varie discipline.” (MIUR, 2006, p. 13)

Nella versione più recente si ricorda poi la responsabilità di tutti gli insegnanti di agevolare tale percorso svolgendo la funzione di “facilitatori di apprendimento” (MIUR, 2014b, p. 17) e si sottolinea, un concetto nodale ai fini della questa ricerca, il ruolo insostituibile dei compagni di scuola:

L’acquisizione dell’italiano, concreto e contestualizzato per comunicare qui e ora è resa più rapida ed efficace dalla situazione di apprendimento mista ed eterogenea: gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l’italiano L2, per comunicare, i pari italofoni rappresentano infatti la vera autorità linguistica e il modello d’uso al quale riferirsi.

(ivi)

La prima stesura delle Linee guida non si dilungava sul percorso di apprendimento dell’italiano come lingua seconda mentre il testo aggiornato ci propone un quadro esaustivo delle attività utili ai fini dell’acquisizione degli strumenti linguistici necessari prima a comunicare nel quotidiano e successivamente ad approcciare le materie scolastiche. Il percorso di studio dell’italiano L2 passerebbe quindi attraverso tre fasi:

- *Prima fase: l’italiano per comunicare.* Nella prima parte del percorso l’alunno straniero ha bisogno di attenzioni particolari e di attività differenziate rispetto al resto della classe. Svolgono una particolare importanza i “laboratori linguistici di italiano L2” che dovrebbero prevedere circa 2 ore al giorno di lezioni mirate per circa 3-4 mesi, diminuendo gradualmente il monte orario con il passare del tempo. Durante le lezioni di italiano i ragazzi possono essere riuniti in piccoli gruppi al di fuori delle loro classi di appartenenza in orario scolastico o pomeridiano e ci si potrà avvalere se possibile del sostegno di enti e associazioni locali. È da privilegiare la modalità laboratoriale piuttosto che lezioni frontali. La prima fase termina con il raggiungimento del livello A2 del quadro comune europeo.

- *Seconda fase: l'italiano per studiare:* È la fase che viene definita “ponte” per la sua complessità e duplice funzione. Da una parte infatti bisognerà continuare a sostenere il consolidamento delle strutture e delle abilità linguistiche, dall'altra sviluppare l'apprendimento delle nozioni appartenenti alle diverse discipline scolastiche. In questa tappa saranno coinvolti tutti gli insegnanti a cui spetterà il compito di reperire materiale idoneo relativo alla propria materia (glossari, materiale didattico facilitato...).
- *Terza fase: l'italiano per confrontarsi:* In quest'ultima parte del percorso di integrazione, l'aspetto prettamente linguistico dell'italiano passa in secondo piano per lasciare il posto ad una dimensione più ampia, l'interculturalità. È in questa fase che gli strumenti linguistici acquisiti diventano finalmente utili allo studio delle materie scolastiche e si apre all'alunno, alla classe e ai docenti la possibilità di confrontare punti di vista diversi rispetto alle tematiche affrontate in aula. Sarà in questa fase inoltre, che gli insegnanti saranno capaci di individuare eventuali carenze o punti forti dell'alunno, una volta superato, finalmente l'ostacolo linguistico (MIUR, 2014b).

2.5.7 Plurilinguismo e valorizzazione della diversità linguistica

Le linee guida MIUR del 2006 non menzionavano questo aspetto mentre la versione del 2014 (2014b) dedica ampio spazio alla diversità linguistica e culturale che caratterizza la scuola di oggi. Il testo si rifà ai contenuti presenti nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale* pubblicata dal Consiglio d'Europa nel 2010. Le linee guida evidenziano la “necessità di stabilire un legame efficace fra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé” (MIUR, 2014b, p. 19). Per fare ciò si consiglia ad ogni scuola di dotarsi di materiale plurilingue (cartelloni, opuscoli, materiale multimediale...) per accogliere i nuovi alunni e favorire il primo approccio con le loro famiglie. Allo stesso modo potranno rendersi inizialmente utili strumenti nella lingua d'origine per valutare le competenze e le capacità del neo-arrivato e successivamente glossari bilingue per agevolarne lo studio. Si dovrà favorire inoltre lo scambio tra le lingue attraverso attività che illustrino la ricchezza del patrimonio d'origine e gli eventuali legami storici e linguistici con la cultura italiana. Attraverso il confronto fra alfabeti diversi, la lettura di fiabe, corsi di lingue comunitarie e non e laboratori extrascolastici aperti a

studenti stranieri e italiani, si potrà esaltare la ricchezza linguistica e culturale di ogni alunno (MIUR, 2014b).

2.5.8 Formazione del personale scolastico

Nella nuova versione delle Linee guida si accenna ad alcune normative emanate nell'intervallo trascorso fra la prima e la seconda stesura senza tuttavia sbilanciarsi nell'interpretazione delle stesse né fornire in questo caso esempi pratici per migliorare sin da subito la formazione del personale scolastico. Per quanto riguarda gli insegnanti, si fa riferimento, ad esempio alle parole contenute nel Decreto Legge n.249 del 10 settembre 2010, che indicano tra gli obiettivi formativi del corso di laurea in Scienze della Formazione la capacità di facilitare la convivenza tra diverse culture e religioni in modo da rendere le attività scolastiche fruttuose per tutti i bambini. Si indica altresì un possibile stanziamento di fondi specifici per la formazione del personale scolastico nelle aree maggiormente interessate dai processi migratori o con forte presenza di popolazione nomade, annunciata dal Decreto Legge n.104 del 2013. I possibili investimenti saranno indirizzati a migliorare le competenze di insegnanti, personale amministrativo e personale ATA in fatto di integrazione, interculturalità e insegnamento dell'italiano L2.

2.6 L'intercultura, punto di arrivo o di partenza?

Se si guarda all'esperienza dei paesi che, prima di noi, hanno affrontato la sfida di dotare la scuola multiculturale di un'educazione adeguata alle proprie esigenze (§2.2) si giunge alla conclusione che "questa situazione di diffuso, idilliaco, accordo è a dir poco sospetta" (Tarozzi, 1998, p. 61). La confusione terminologica non fa che aumentare la nebbia che ruota attorno a questa faccenda.

Una precisazione terminologica sulle differenze fra multiculturalismo, multiculturalità e interculturalità è già stata fatta nel corso di questo capitolo, eppure, poiché si è ampiamente parlato della realtà anglosassone, è indispensabile precisare anche la relazione tra il significato assunto da questi termini in italiano e i loro corrispettivi in inglese. Il termine *multiculturalism*, infatti, indica sì il cosiddetto 'multiculturalismo di stato' (nonché l'approccio aspramente contestato che ha interpretato la cultura come un fatto statico e ha dato vita alla segregazione razziale dei nostri tempi), tuttavia non trova una sua controparte in un ipotetico '*interculturalism*'. Mentre in Italia, tra tutti i prefissi sperimentati d'innanzi alla parola cultura, si è alla fine imposto quello di *-inter*, perché più evocativo del rapporto dialogico tra culture, in inglese non è stato così, o meglio, il termine

interculturalism, seppur presente nella storia dei paesi anglofoni, è stato utilizzato in modo ‘improprio’ rispetto al significato che gli viene comunemente attribuito in Italia e nella tradizione del Consiglio d’Europa. Negli Stati Uniti, ad esempio, fu associato all’inizio del XXIX secolo alle politiche tese all’assimilazione degli immigrati nella società americana tradizionale.

Se in Gran Bretagna, negli Stati Uniti, in Australia o in Canada si continua a parlare di *multiculturalism*, non significa perciò che non si sia preso atto dei limiti di quella politica portata avanti negli anni ’80, piuttosto che non si è scelto di segnare il cambiamento anche a livello terminologico, conservando la dicitura del passato per descrivere una realtà ormai diversa.

Attualmente non solo negli Stati Uniti, ma in tutto il mondo (anglofono) persistono visioni molto diverse del concetto di *multicultural education*. Numerosi autori rimandano precipuamente alla convivenza pacifica nel rispetto delle diversità, mentre alcuni si riferiscono anche a percorsi di integrazione (spesso senza specificare di quale tipo), o persino di interazione, presumendo anche aspetti dinamici

(Portera, 2013, p.49)

Tarozzi nel 1998 affermava di non aver trovato nessuna occorrenza della collocazione ‘*intercultural education*’ nella banca dati ERIC, in saggi pubblicati in Australia e Canada e solo qualche risultato in Gran Bretagna ma meno rispetto alla frequenza di ‘*cross cultural education*’. (p.28, nota 7). A distanza di 16 anni, il termine sta prendendo piede sia in Gran Bretagna che oltre oceano, ma sempre con un riferimento all’aspetto internazionale. Di fatto, viene utilizzato ancora poco nei discorsi relativi alla politica domestica dei paesi anglofoni, mentre sempre di più compare nella letteratura che utilizza l’inglese come lingua franca. Nei testi comunitari e del Consiglio Europeo, per influenza delle altre lingue maggioritarie, si parla proprio di *intercultural education* e l’International Association for Intercultural Education (IAIE) con sede a Londra pubblica dal 1990 una rivista in lingua inglese con questo titolo.

In un editoriale del 2008, pubblicato in occasione dei 25 anni della rivista, in cui si coglie l’occasione per ripercorrere la storia dell’educazione interculturale, i riferimenti alle differenze di uso terminologico fra gli autori madre lingua inglese, i non anglofoni e i testi scritti in altre lingue rappresentano una costante. Alla conferenza del 1984 sull’educazione organizzata dal Consiglio d’Europa, fu finalmente chiaro che le iniziative ‘multiculturali’ di cui parlavano gli oratori anglofoni erano molto diverse da quelle esposte dai partecipanti non madre lingua inglese (Gundara & Portera, 2008). Gli autori colgono in questo testo l’occasione per fare appello ad una maggiore chiarezza, non solo a livello terminologico,

ma anche concettuale. Gli aggettivi *multicultural* e *intercultural* sono infatti usati a volte in modo interscambiabile, oppure per riferirsi invece a realtà differenti:

there is a need for conceptual clarity. In the course of the last decades, multiple terms have been used interchangeably to refer to sometimes the same approach and sometimes to quite different approaches. [...] in many English books, no sharp distinction is drawn between the concept of multicultural education and intercultural education or pedagogy. Sometimes, multicultural education is used as a synonym for the intercultural approach to education, and sometimes the manner in which multicultural education is described makes it clear that multicultural education is quite distinct.

(p. 466)

Che in inglese si preferisca parlare di *multicultural education*, piuttosto che di *intercultural education*, e che in Italia non si sia mai parlato di educazione multiculturale, ma sin da subito di educazione o pedagogia interculturale, deve far riflettere. Bisogna ragionare non solo sui termini, che in fin dei conti non dovrebbero far altro che indicare dei concetti, quanto piuttosto sui contenuti stessi che le parole esprimono. Portera (2008, 2013) manifesta un bisogno urgente di armonizzazione della terminologia, per fare chiarezza sul discorso in materia di educazione dal punto di vista semantico e concettuale, così da permettere finalmente un dialogo internazionale, basato su una comprensione reciproca e reale.

Mentre l'intercultura italiana muoveva i suoi primi passi, negli anni '80 il dibattito anglosassone in tema di educazione si è arricchito dal confronto (o piuttosto dallo scontro) con la logica antirazzista. In Italia non si è mai parlato apertamente di quali politiche mettere in atto per evitare episodi xenofobi, ecco perché il consenso unanime di cui gode l'educazione interculturale potrebbe essere basato su argomenti troppo fragili o, meglio, semplicemente sull'assenza di un riscontro tra teoria e pratica. L'approccio interculturale sottolinea la differenza, l'antirazzismo l'uguaglianza. Come conciliare queste due esigenze? Potremmo forse trovarci a vivere un multiculturalismo all'italiana, semplicemente camuffato sotto un diverso nome (Tarozzi, 1998)?

Sotto l'ombrello dell'intercultura (Tarozzi, 2006b) il rischio è quello di evidenziare unicamente la differenza e cadere nello stereotipo, ricalcando insomma gli stessi errori del multiculturalismo. Si rischia così di individuare i ragazzi stranieri come 'ambasciatori' del proprio paese all'interno della loro classe, forzandoli a rappresentare una cultura che spesso conoscono solo parzialmente, impedendogli in tal modo di sviluppare una propria identità (ivi).

"It is not just a matter of new terminology, nor to substitute 'multicultural' with 'intercultural'. The social sciences, teachers and educators need a common language"

(Portera, 2008). La mancanza di chiarezza a proposito del concetto a cui il termine intercultura rimanda, farebbe sì che insegnanti ed educatori abbiano la tendenza ad abusare di tale definizione perché ‘alla moda’ (ivi), marchiando qualsiasi iniziativa che abbia a che vedere con gli alunni stranieri come interculturale. “Quando tutto è intercultura, si rischia allora che niente sia davvero interculturale: i significati si annacquano, si diluiscono e dilatano fino a diventare indeterminati e onnicomprensivi” (Favaro, 2006, p. 10).

Uno studio condotto sulle scuole primarie, medie inferiori e superiori del Trentino ha segnalato la presenza di una densa nebbia attorno al termine intercultura (Tarozzi, 2006a). La ricerca aveva come obiettivo di determinare ‘il senso dell’intercultura’ a partire dalle opinioni degli insegnanti, andando ad investigare insomma in quella zona d’ombra tra la teoria e la pratica, costituita dal pensiero individuale di maestri e professori, dalle loro storie personali di vita e insegnamento. Attraverso un cospicuo numero di interviste aperte, i ricercatori sono risaliti dai dati raccolti al concetto di intercultura. Questo metodo di ricerca, basato sulla *grounded theory*, ha permesso poi di mettere a confronto il significato di intercultura imposto ‘dall’alto’, dalla legislazione e dalla letteratura pedagogica, con il senso che invece gli attribuiscono comunemente gli insegnanti (ivi). Ne è emersa una certa confusione fra i due termini cardine della ricerca, ‘intercultura’ e ‘integrazione’. L’intercultura viene a rappresentare per la maggior parte degli insegnanti un grande “contenitore delle prassi” (Favaro, 2006, p. 11) in cui, pur nel caos, emergono azioni di tipo emergenziale e scelte che hanno effetti anche sul lungo termine (ivi). Il termine intercultura continua ad essere investito di connotati positivi ma rischia sempre di più di diventare un modello evanescente (ivi). Mentre un modello, è una linea di principio, capace di dare un senso alle pratiche messe in atto, nel migliore dei casi non rigido, ma flessibile e adattabile alle diverse esperienze e interpretazioni, l’intercultura rappresenta, secondo Tarozzi (2006b), sì un modello, ma un modello fantasma.

Quello interculturale *non* è un modello propriamente detto, non è esplicito, non è condiviso, i suoi assunti non sono dichiarati, non ha la capacità di tenere insieme i suoi elementi (obiettivi, metodi, attività, valutazioni), eppure, poiché organizza delle prassi e attribuisce comunque loro un senso, è un modello, ma è un *modello fantasma*.

(Tarozzi M. , 2006b, p. 128)

Purtroppo, nella conclusione di Tarozzi (ivi), l’educazione interculturale genera un senso di smarrimento anche negli insegnanti che tentano di applicare alla lettera le raccomandazioni ministeriali, frustrati perché lasciati soli dall’istituzione scolastica o perché ignorati dai propri colleghi. L’intercultura è dunque “una dimensione più sognata

che agita, [...] nella visione soprattutto degli insegnanti è più una dimensione fantasticata e vagheggiata che praticata e vissuta” (p. 129).

Come si è già sottolineato parlando della situazione italiana (§2.4, 2.5), l’Italia rappresenta un esempio virtuoso nel campo dell’educazione interculturale.

L’Italia costituisce uno dei Paesi che hanno maggiormente acquisito i concetti di educazione e pedagogia interculturale in tutte le scuole (anche università), nella legislazione e nella letteratura scientifica. Grazie alla lunga storia di Paese di emigrazione [...], la vita in società multiculturali l’incontro con l’alterità sono considerate in termini di risorsa educativa.

(Portera, 2013, p.129)

Tuttavia, nonostante il gran numero di normative e circolari in merito, esiste ancora un profondo “divario tra teoria e pratica” (ivi). Il paese non ha ancora affrontato apertamente, né a livello politico, né pedagogico, il confronto fra la logica pluralista o multiculturale e quella interculturale. La presenza di stranieri nella società e nella scuola italiana è ancora affrontata come emergenza, questo impedisce alla popolazione di prendere consapevolezza delle mutazioni strutturali che la globalizzazione ha comportato (ivi).

Gran parte delle pratiche ‘interculturali’ negano nel quotidiano l’interculturalità stessa. I progetti di sensibilizzazione avviati presso le scuole sono spesso rivolti esclusivamente agli stranieri, e percepiti come estranei alla normale attività didattica. Molti insegnanti, ad esempio, credono che ‘fare intercultura’ significhi semplicemente conoscere o apprezzare i costumi tradizionali dei paesi stranieri, che lo studio della lingua d’origine o i corsi di italiano L2 bastino a rispettare le indicazioni del ministero (ivi). Tutto è lasciato al libero arbitrio di insegnanti, dirigenti ed istituti, così si spiega l’esistenza di profonde disparità fra i metodi applicati da docenti e scuole diverse. Si riscontra di fatto la grande assenza di risorse che possano rendere la logica interculturale alla portata di tutti. Nei corsi di laurea in scienze dell’educazione la pedagogia interculturale è ormai un insegnamento obbligatorio, ma anche in questo caso i contenuti sono decisi dai vari docenti. Spesso le diverse impostazioni o il fatto di associarla ad altri corsi, non fanno altro che creare ancora più confusione attorno al reale significato di ‘educazione interculturale’ (Portera, 2013). L’intercultura italiana insomma, ha bisogno di più storia, più concetto, più politica e meno norme per non rischiare di diventare irreali ed utopica (Portera, 2008).

2.7 La scuola italiana oggi

Per riassumere quanto detto in questo capitolo a proposito della scuola italiana, si potrebbe dire che l’educazione interculturale racchiude in sé due componenti distinte ma

complementari: da una parte l'approccio teorico e globale nei confronti della diversità in senso lato, compresa quella insita in ogni individuo in quanto tale, dall'altra le misure pratiche essenziali all'inclusione degli stranieri nella società di accoglienza, volte al conferimento di pari opportunità, diritti e dignità ad ogni essere umano. La prima componente è forse la meno compresa ma anche la più rivoluzionaria e la più carica di opportunità, la seconda è la più visibile e la più facilmente applicabile nel quotidiano, ma anche la più bistrattata e carente di mezzi concreti per operare.

Si è visto come l'approccio interculturale sottolinei non solo le differenze ma l'interazione, lo scambio e il confronto tra culture ed opinioni diverse. Esso permette di superare gli interventi di tipo compensatorio ed assimilativo, riconoscendo la diversità come ricchezza e opportunità, e non più come impedimento o disagio. Non si tratta di una nuova materia di studio che va ad appesantire i programmi scolastici ma di una *forma mentis* che abbraccia e ripensa l'intero sistema scolastico. Nel suo significato più ampio e innovativo, l'educazione interculturale non è un programma pensato per gli stranieri ma un nuovo modo di pensare per tutti gli alunni e tutti gli appartenenti alle società moderne. Essa agisce dentro e fuori dalle mura scolastiche abbracciando ogni sfumatura della vita umana, andando ad interessare anche le relazioni fra individui che pensano di appartenere alla stessa cultura. Infine, l'educazione interculturale agisce sulla multiculturalità mettendola in movimento, e superando la visione rigida e sterile di cultura che quest'ultima veicola. Poiché l'interculturalità di per sé non esiste e gli incontri rischiano di sfociare in scontri, essa ha il compito di guidare ogni interazione fra individui.

Guardando ai dati sulla scuola italiana e alla presenza di alunni stranieri nel sistema educativo e nel nostro paese è facile stilare un quadro dell'attuale situazione e di ciò che plausibilmente succederà in un prossimo futuro. La presenza di alunni stranieri è ormai insita nella scuola italiana e rappresenta un fenomeno destinato ad aumentare pur con caratteristiche in evoluzione ed eterogenee nelle diverse zone d'Italia. A partire da questo stato di cose, non è più possibile parlare di emergenza, in quanto la vocazione dell'Italia come paese di immigrazione è ormai irreversibile, occorre evolversi quindi al pari del fenomeno migratorio. A questo proposito, il numero di nati in Italia è sempre più alto e raggiungerà negli anni a venire percentuali notevoli anche nella scuola secondaria, cambiando le dinamiche classicamente connesse alla presenza di stranieri a scuola. Gli alunni stranieri, sono soggetti a problematiche quali l'insuccesso e la segregazione scolastica in misura maggiore rispetto ai compagni italiani che presentano condizioni sociali ed economiche similari. Tale fenomeno colpisce, seppur in percentuale minore

anche le seconde generazioni. Per far fronte a questo cambiamento di orizzonte si rendono indispensabili nuove risorse economiche ed umane, maggiore informazione, ma soprattutto una forte volontà politica e da parte dell'opinione pubblica nel voler raccogliere la sfida che l'immigrazione ci offre.

La presenza di alunni stranieri nelle classi italiane, ad esempio, non è solo fonte di preoccupazioni. Si è dimostrato come la diversità culturale rappresenti una ricchezza a livello umano per tutti gli alunni. Se opportunamente gestita attraverso i principi dell'apprendimento in gruppi eterogenei o il *cooperative learning*, la multiculturalità può arrivare addirittura a rappresentare un'occasione di crescita, con esiti positivi anche in termini di risultati scolastici (Santerini, 2012).

Nel prossimo capitolo si andrà ad analizzare il fenomeno del *Child Language Brokering* (CLB) ovvero della mediazione linguistica e culturale ad opera di bambini. Questi giovani interpreti, principalmente immigrati di prima o seconda generazione, svolgono, spesso nell'ombra, un ruolo essenziale per l'integrazione degli stranieri nella società di arrivo. Ci si concentrerà quindi sullo sviluppo di questa pratica in ambiente scolastico, considerandola come evento interculturale per eccellenza.

3. Il ruolo del *Child Language Brokering* nel percorso di integrazione

3.1 La mediazione linguistica non professionale¹³

La facilità di spostamento che caratterizza l'attuale scenario globale e il conseguente arrivo di migranti da tutto il mondo hanno portato i vari paesi a dover affrontare il problema dell'accesso ai servizi pubblici. Per superare gli ostacoli linguistici tra le istituzioni nazionali e i nuovi arrivati, alcune società si sono dotate di sofisticati sistemi di mediazione linguistica, disponibili per tutti i richiedenti e in varie lingue. In altri contesti invece, così come accade in Italia, in assenza di figure qualificate che facilitino la comunicazione, gli immigrati si rivolgono più spesso a familiari, amici o conoscenti che mettono a disposizione della comunità le proprie conoscenze linguistiche (Antonini, 2010). La presenza di mediatori non professionisti negli ospedali, nei tribunali, agli sportelli di qualsiasi ufficio, nonché in ambiente scolastico, risulta essere una realtà diffusa, seppur in misura diversa e più o meno tollerata, nei vari paesi. Per quanto efficiente, nessun apparato riuscirà mai infatti a coprire tutte le combinazioni linguistiche e ad essere subito disponibile nel momento del bisogno: "There are not and probably will never be, adequate, readily available professional interpreting facilities across the range of home languages that are now spoken[...]" (Cline, Crafter, & Prokopiou, 2014, p. 2).

Ozolins (2010) individua quattro livelli di risposta al bisogno di servizi linguistici, in una scala che va da indifferente "neglect" a completo "comprehensiveness" (figure 1). I paesi che si situano al primo gradino sono quelli che non si preoccupano in alcun modo del

¹³ La terminologia utilizzata per descrivere il fenomeno che si andrà ad approfondire è estremamente varia. Harris e Sherwood (1978) parlano di *natural translators*, Valdés (2003) ha coniato invece il termine *family interpreters*, Orellana (2009) propone *para-phrasers*, altri preferiscono *ad hoc interpreters* o *informal interpreters* ma la maggior parte degli studiosi fa riferimento al termine di *language brokers*. In questo testo si utilizzeranno indistintamente con la consapevolezza che costituiscono semplicemente varianti terminologiche per riferirsi allo stesso fenomeno. In italiano, non esistendo una traduzione ufficiale della terminologia inglese, si può parlare di mediazione linguistica non professionale. Anche nei casi in cui si designeranno i protagonisti di questa attività come 'interpreti' si farà sempre riferimento ad una pratica dialogica, escludendo quindi il mondo dell'interpretazione di conferenza.

problema. Solitamente, dopo questa fase iniziale, alcune istituzioni iniziano spontaneamente ad avvertire la necessità di ricorrere a misure ‘ad hoc’(ivi) per risolvere le situazioni più critiche. Possono essere così impiegati al bisogno volontari, amici o familiari degli utenti stranieri, al fine di permettere la comunicazione con le istituzioni in questione. Altri paesi poi, si dotano di servizi di interpretazione più articolati, che l’autore definisce come servizi linguistici generici, “generic language services”(ivi): possono essere assunti mediatori in pianta stabile all’interno delle varie strutture oppure si può ricorrere, ad esempio, all’interpretazione telefonica. L’evoluzione dei servizi linguistici culmina secondo Ozolins (ivi) con un approccio di tipo ‘completo’: in alcuni rari casi infatti, alla presenza di servizi generici di mediazione linguistica, si aggiunge un percorso ben strutturato di formazione, selezione e valutazione continuativa dell’operato degli interpreti.

I motivi per cui uno stato può collocarsi ad un livello di sviluppo piuttosto che ad un altro sono molto vari. Tra i macro fattori si trovano le risorse economiche messe a disposizione per l’implementazione dei servizi linguistici, la maggior o minor diffusione della diversità linguistica, lo sviluppo stesso delle pratiche di interpretazione imposto a livello legislativo oppure promosso dalle associazioni di categoria (Ozolins, 2010). Tuttavia, a parità di condizioni, stati diversi possono situarsi a livelli diversi della scala. Per questo Ozolins (ivi), per tentare di stilare un quadro chiaro della situazione, affianca ai primi alcuni fattori aggiuntivi: l’atteggiamento generale della nazione nei confronti dell’immigrazione, il carattere federale o centrale del governo, la predilezione di un settore (normalmente quello giuridico) in cui si riscontra maggiormente il bisogno di mediatori, il supporto di aziende private, cooperative o associazioni di volontariato all’azione dello stato, la visione stessa del concetto di ‘interpretazione’.

I paesi che scelgono di non provvedere alla fornitura di un servizio di mediazione, adducono nella maggior parte dei casi ragioni economiche, ma c’è di più. Dietro questa mancanza si nasconde a convinzione che gli ostacoli linguistici siano di natura passeggera e destinati a risolversi spontaneamente con il passare del tempo, ma anche un generale atteggiamento di rifiuto nei confronti di problemi che non sono considerati propri: “the underlying ideology behind such a rationale is the belief that the host country should not be spending money on a ‘problem’ that it has had no part in creating” (O’Rourke & Castillo, 2009, p. 46).

Vista la rarità di paesi che possono vantare un approccio di tipo comprensivo (Ozolins cita infatti solo l’Australia e la Svezia), O’Rourke & Castillo (2009) hanno cercato di individuare le principali motivazioni addotte dalle istituzioni locali e dai governi

centrali, per giustificare la visione del multilinguismo come ‘problema’ e allo stesso tempo la mancanza di servizi linguistici adeguati. Basandosi sulle esperienze di tre paesi che si situano tra il primo e il secondo livello della scala di Ozolins (2010) (Scozia, Irlanda e Spagna), hanno notato come uno dei temi più ricorrenti sia l’alto costo che i servizi di mediazione linguistica rappresenterebbero per i contribuenti. Gli studiosi segnalano due casi concreti documentati dalla cronaca irlandese: nel primo un esponente politico propose l’addebito del costo del servizio di interpretazione sostenuto dai tribunali, per tutti coloro che al termine del processo fossero risultati colpevoli, nel secondo, un giudice si rifiutò di provvedere alla ricerca di un interprete, dichiarando inaccettabile che una persona residente in Irlanda da più cinque anni non sapesse ancora parlare inglese.

Questi due episodi sottolineano l’incapacità di buona parte della società monolingue di comprendere la difficoltà di imparare una lingua straniera e di acquisirne il linguaggio complesso utilizzato in un aula di tribunale o durante una visita medica specialistica. D’altra parte, appare chiaro come l’unica soluzione possibile venga individuata nell’apprendimento della lingua del paese ospitante da parte degli stranieri. La maggioranza degli stati occidentali tende così a scaricare interamente la responsabilità di superare gli ostacoli linguistici sulla popolazione immigrata (O'Rourke & Castillo, 2009).

La sottile linea di demarcazione fra gli interpreti ‘ad hoc’, ovvero persone bilingue che mettono a disposizione della comunità le proprie conoscenze linguistiche, ed interpreti ‘professionisti’, è ancora oggetto di discussione. Gli Stati Uniti, ad esempio, si sono caratterizzati per alcune campagne di sensibilizzazione volte a scoraggiare il ricorso a familiari e interpreti senza esperienza, piuttosto che a professionisti. Il movimento è nato soprattutto da associazioni di categoria dei settori della salute e della giustizia, in seguito ad un numero crescente di denunce nei confronti delle istituzioni e conseguenze anche gravi per gli interpreti e per gli utenti.

È interessante notare però, come le opinioni delle famiglie e delle mondo accademico possano essere contrastanti, gli immigrati dimostrano talvolta di preferire l’aiuto di membri della propria comunità anche laddove esistono alternative apparentemente più valide. Sebbene il ricorso ai *family interpreters* sia considerato dagli studiosi come una cattiva prassi, esiste uno scarto sostanziale tra l’opinione degli esperti e quella degli immigrati, che considerano invece che l’utilizzo di membri della propria famiglia vada a proprio vantaggio. Soprattutto in presenza di termini specialistici, come in ambito sanitario, i familiari apprezzano il fatto che questi vengano trasformati in

espressioni più colloquiali e legate alla propria esperienza personale, di cui tra l'altro gli interpreti di famiglia sono perfettamente a conoscenza (Meyer, Pawlack, & Kliche, 2010).

Un provocatorio studio condotto presso alcune strutture sanitarie tedesche (ivi), dimostra che, nonostante la diffusa opinione che gli interpreti 'ad hoc' possano aggravare le incomprensioni e siano più propensi a commettere errori, il personale sanitario tedesco, in assenza di linee guida chiare, continua ad avvalersi di figure non professionali per comunicare con i pazienti. Malgrado la scarsa fiducia riposta negli interpreti 'ad hoc' infatti, le istituzioni dichiarano di non aver altre alternative, visti gli alti costi che supporterebbe il mantenimento di un servizio linguistico professionale.

Al discorso economico si è già accennato e se ne parlerà ancora in questo capitolo, in riferimento all'ambito sanitario si vogliono però segnalare alcuni contributi che hanno evidenziato come l'apparente economicità del ricorso a interpreti volontari si riveli invece sul lungo termine più onerosa per il servizio pubblico. García-Sanchez (2010), ad esempio, sottolinea l'impossibilità degli immigrati di decifrare le lettere ricevute dal servizio sanitario per invitarli a controlli periodici e quindi la difficoltà di passare da una logica emergenziale ad una di tipo previdenziale. Bernstein et al. (2002), dimostrano infatti come la presenza di interpreti qualificati diminuisca il numero di utenze presso le strutture di pronto soccorso. Hampers & McNulty (2002) infine notano che l'assenza di mediatori linguistici e culturali dilata i tempi delle visite e aumenta il numero degli accertamenti necessari alla diagnosi, gonfiando così i costi per il servizio sanitario.

Secondo il personale dei servizi pubblici intervistato dal gruppo di ricerca tedesco (Meyer, Pawlack, & Kliche, 2010), il ricorso a membri della famiglia permette insomma di risparmiare denaro ma anche tempo. I medici, per esempio, apprezzano il fatto di potersi rivolgere direttamente alla persona che accompagna il paziente, questo offre loro la possibilità di interagire direttamente con una nativo della loro stessa lingua e perfettamente al corrente della situazione del paziente. In alcune occasioni il diretto interessato resta silente durante tutto il corso della visita e la fase di traduzione del responso, non avviene necessariamente in presenza del medico ma può svolgersi sulla strada verso casa.

I ricercatori insomma (ivi), sono riusciti ad individuare una serie di buone ragioni per giustificare delle cattive abitudini, consapevoli del fatto che altri studi qualitativi e quantitativi dimostrano invece gli effetti negativi che l'utilizzo di personale non specializzato può avere in ambito sanitario: da una parte, la scarsa soddisfazione dimostrata dagli operatori del settore e dagli utenti per le performance dei propri familiari, dall'altra, la posizione scomoda e pericolosa degli interpreti.

Il team di ricerca In MedIO PUERI, attraverso una serie di interviste, si è concentrato invece sulla percezione della mediazione non professionale ed in particolare ad opera di bambini, da parte delle istituzioni pubbliche italiane. Ne è emersa la totale assenza di personale con conoscenze tali da riuscire a gestire la comunicazione fra persone parlanti lingue diverse e la scarsa disponibilità di mediatori linguistici e culturali. I principali problemi riscontrati dagli intervistati sono stati ancora una volta la mancanza di risorse economiche adeguate e il carattere discontinuo degli interventi (Cirillo, Torresi, & Valentini, 2010). I ricercatori segnalano da parte degli intervistati poco interesse per il fenomeno e per le sue conseguenze. Le istituzioni italiane dimostrano tuttavia di essere più tolleranti nei confronti del fenomeno rispetto a paesi come gli Stati Uniti (§3.1), il ricorso a mediatori 'ad hoc' o a bambini bilingue viene infatti considerato il male minore rispetto ad una situazione che viene ancora affrontata con azioni di tipo emergenziale e per la quale apparentemente non esisterebbero altre soluzioni (ivi).

In quei paesi dove manca un riconoscimento ufficiale della figura di mediatore linguistico, come ad esempio l'Italia, è difficile individuare una divisione netta tra professionisti e non. Per lavorare come mediatori linguistici infatti, l'aver partecipato ad un corso di formazione o essere in possesso di un titolo accademico specifico non è indispensabile. Anche il criterio della retribuzione, ovvero considerare che i 'veri' mediatori siano coloro che svolgono l'attività di interpretazione per mestiere e a tempo pieno, percependo per questo un compenso, non sembra sufficiente. Alcuni studiosi segnalano infatti che certi gruppi di immigrati tendono a fare affidamento su pochi mediatori 'ad hoc' di riferimento, plausibilmente questi portavoce vengono poi retribuiti dalla comunità per i loro operati (ivi). La questione appare a dir poco intricata se si pensa che anche i mediatori cosiddetti professionisti spesso vengono interpellati al bisogno e non sono presenti in pianta stabile all'interno delle strutture in cui operano. Da alcuni sondaggi è emerso infatti che il lavoro del mediatore è imprevedibile e aleatorio (Ozolins, 2010). In tutti quei paesi che non superano la soglia dei servizi linguistici generici (ivi) insomma, distinguere tra esperti del settore risulta pressoché impossibile.

Anche gli appelli ad una migliore preparazione rischiano di restare vane parole, i mediatori infatti sarebbero incentivati a partecipare a dei percorsi di formazione solo in cambio di una retribuzione maggiore o se minacciati di non poter più lavorare, il che supporrebbe una riforma dell'intero mercato (Ozolins, 2010). Solo nel Regno Unito, segnala Ozolins, esiste un legame diretto fra formazione, abilitazione e assunzione, tuttavia nemmeno un sistema tanto ben strutturato è al riparo da falle. Alla lunga, anche in quei

paesi dove esiste un iter ben preciso da seguire per poter lavorare come mediatori, il meccanismo può incepparsi per via dell'aumento della diversità linguistica, dell'irreperibilità di insegnanti validi o della difficoltà di combinare domanda e offerta di lavoro (ivi).

Dopo aver analizzato la situazione di vari paesi del mondo, Ozolins (2010) afferma che sfortunatamente non esiste alcuna scorciatoia per convincere i governi della necessità di assumere un approccio globale nei confronti dei servizi linguistici. Il plurilinguismo è infatti ancora concepito come 'problema' (O'Rourke & Castillo, 2009) e gli amministratori dei servizi pubblici sono bel lungi dal comprendere che un sistema migliore potrebbe essere risolutivo non solo per gli stranieri, ma anche per permettere alle istituzioni stesse di lavorare in modo più efficace ed efficiente:

There is no way out of a long march through the institutions to spread an understanding that language services are necessary not for 'them' – the non-speakers of the dominant language – but for the institutions to be able to function effectively for all their clients.

(Ozolins, 2010)

Mentre l'autore conclude che, per forza di cose, prima o poi i governi si scontreranno con la necessità di trovare una risposta all'inarrestabile aumento della diversità linguistica delle le società moderne (ivi), O'Rourke & Castillo (2009) sembrano invece più positivi. Nella loro visione delle cose, le politiche *de jure*, ovvero imposte 'dall'alto', convivono con azioni *de facto*, che sorgono invece in modo informale. Nel caso della Scozia, ad esempio, le iniziative e le proposte nate 'dal basso' hanno rappresentato una critica ed un'alternativa all'approccio imposto dai governi, generando poi di rimbalzo un miglioramento per l'intero sistema¹⁴.

Nonostante il ricorso a mediatori 'ad hoc' raggiunga in alcuni casi proporzioni tali da non rappresentare un'eccezione, bensì la norma, questo fenomeno è ancora un campo di ricerca poco esplorato. Gli studi nell'ambito della mediazione linguistica e culturale si concentrano infatti sull'attività dei professionisti, sulla loro formazione, sulle tecniche adottate, sulla misurazione della qualità del servizio e sugli effetti per i partecipanti (Antonini, 2010), ignorando molto spesso l'esistenza di un canale parallelo. In Italia, come in molti altri paesi, la mancanza di riconoscimento ufficiale della professione di interprete,

¹⁴ Lo *Young Interpreter Scheme* di cui si parlerà più avanti in questo capitolo ne è un esempio, così come le 'buone prassi' sviluppate dalle scuole italiane citate nel capitolo II.

traduttore o mediatore linguistico fa sì che chiunque conosca più o meno approfonditamente una lingua straniera, persino un bambino, possa dichiararsi tale (Cirillo, Torresi, & Valentini, 2010).

Il fenomeno di persone che prestano le proprie conoscenze in due o più lingue per superare gli ostacoli alla comunicazione è più diffuso di quanto si pensi, può avvenire nei contesti più disparati, in forma orale, scritta o segnata e coinvolge non solo immigrati, ma persone di tutte le età, con esperienze linguistiche molto diverse (Hall & Guéry, 2010). La situazione più classica in cui osservare episodi di mediazione linguistica ad opera di bambini è certamente quella in cui vi sono persone che non parlano e non scrivono in una certa lingua. Non bisogna tuttavia dimenticare l'universo del linguaggio dei segni, in cui è frequente che familiari delle persone sordo-mute prestino il loro aiuto affinché questi ultimi possano comunicare al di fuori della propria comunità. Infine vi sono le azioni rivolte a sostenere persone le quali, pur conoscendo una determinata lingua, non sanno leggere e scrivere oppure non hanno familiarità con il linguaggio specialistico o burocratico tipico di alcuni testi scritti (*literacy brokering*) (Hall & Guéry, 2010).

Si è visto come l'attenzione per l'operato dei non professionisti si limiti quasi esclusivamente ad una sorta di confronto fra i rischi che derivano dall'affidarsi a mani poco esperte e i benefici, invece, del ricorrere a personale qualificato. Coloro che hanno fatto dell'interpretazione e della traduzione la propria professione e il mondo accademico tendono infatti a guardare con sospetto l'attività di questo ampio bacino sommerso di forza lavoro, senza interrogarsi sulle sue potenzialità.

3.2 Il CLB un fenomeno doppiamente sommerso

Da sempre i bambini sono stati coinvolti in attività di mediazione linguistica, nel caso dei figli di immigrati, la loro propensione ad apprendere velocemente la lingua del paese ospitante e la capacità di sintetizzare in se stessi l'identità culturale dei propri genitori e quella della società di accoglienza, li rende veri e propri ponti fra culture. Nonostante ciò, l'uso del termine *Child Language Brokering* (CLB) è relativamente recente: solo negli ultimi anni, infatti, l'attenzione degli studiosi ha iniziato a concentrarsi sulle particolarità della mediazione non professionale ad opera di bambini. Sebbene fossero state analizzate nel dettaglio e da diversi punti di vista tutte le ripercussioni che il fenomeno migratorio comporta per lo sviluppo dei più piccoli, all'attività di mediazione linguistica e culturale era sempre stato riservato un ruolo marginale (Hall & Guéry, 2010).

Il CLB è stato così per lungo tempo invisibile agli occhi delle istituzioni, pur rappresentando una realtà concreta e quotidiana per tutti i partecipanti (ivi).

Gli studi sul CLB sono stati dapprima focalizzati sull'aspetto linguistico, interrogandosi sull'esistenza o meno di una capacità innata di tradurre ed interpretare. Harris (1976) e Harris e Sherwood (1978) iniziarono negli anni '70 a parlare di *natural traslation* per indicare la capacità di ogni essere umano di tradurre in qualsiasi circostanza, pur non avendo ricevuto una formazione per farlo. I due ricercatori sostenevano che la traduttologia dovesse svilupparsi a partire dallo studio dell'ambito non professionale. Qualche anno dopo, Harris (1979) si avvalse proprio dell'esempio dei bambini bilingue per suffragare la sua ipotesi, raccontando di come essi traducano spontaneamente sin dalla più tenera età.

Solo pochi anni più tardi rispetto alle osservazioni di Harris, in forma del tutto indipendente, altri studi interdisciplinari segnalavano l'importanza del fenomeno. L'azione svolta dai bambini interpreti iniziò ad essere analizzata più a fondo, non limitandosi più al mero aspetto linguistico ma indagando sui suoi effetti educativi e psicologici (Antonini, 2010; Hall & Guéry, 2010). A partire dagli anni '80, grazie al contributo di Shannon (1990), s'impose una visione del fenomeno ben più complessa rispetto a quella di Harris: i bambini non solo sono capaci di tradurre, ma interpretano e mediano tra tutti gli aspetti relazionali. Per descrivere questa attività la ricercatrice associò per la prima volta la parola *child* ad una pratica che già veniva indicata come *language brokering*, conferendo finalmente il giusto peso ad un fenomeno fino ad allora ignorato e coniando il termine che sarebbe stata il punto di riferimento per gli studi a venire (Hall & Guéry, 2010).

Le analisi successive, principalmente basate sulla realtà statunitense e poi britannica, hanno quindi concentrato la loro attenzione sul CLB in quanto fenomeno socio-culturale (ivi), orientandosi sull'impatto emotivo dell'attività di mediazione, lo stress e l'occasione di crescita che comporta il fatto di sobbarcarsi responsabilità ed oneri a cui i bambini sono normalmente estranei (Antonini, 2010). Si è visto inoltre come il CLB influenzi e modifichi i tradizionali equilibri familiari nonché il rapporto che gli stessi bambini sviluppano nei confronti della propria appartenenza culturale, spingendo il bambino a mediare non solo fra i partecipanti, ma anche fra le sue molteplici identità (ivi).

Se si sposa l'ipotesi, tanto dibattuta, a proposito dell'invisibilità del traduttore e dell'interprete, si può arrivare ad affermare che i bambini protagonisti del CLB sono doppiamente interessati dal fenomeno. La loro posizione risente sia del loro ruolo di mediatori che della loro condizione di bambini (Antonini, 2010). Molto spesso si

sottovaluta la capacità dei giovanissimi di prendere parte attiva nella società, i bambini sono considerati immaturi, incompetenti, bisognosi di aiuto e di un lungo percorso di educazione ed istruzione, all'interno della famiglia e della scuola, prima di poter partecipare al mondo degli adulti (Hall & Guéry, 2010). Tale concezione dell'infanzia si rifà ad una lunga serie di leggi emanate a protezione dei minori in epoca moderna che ha confinato i bambini in una sorta di limbo, all'interno del quale, come *becomings* (p.37), soggetti in divenire piuttosto che a pieno titolo, non sarebbero capaci di prendere decisioni né di contribuire in alcun modo allo sviluppo della società.

Una visione più disincantata dell'infanzia ha permesso invece ad alcuni ricercatori di esplorare a fondo le conseguenze che l'attività di CLB comporta non solo per la sfera emotiva ed educativa dei bambini e dei ragazzi coinvolti, ma anche per il tessuto familiare e sociale che li circonda (Hall & Guéry, 2010; Orellana, 2010). Orellana (2010), parlando di come sia riuscita ad andare più a fondo rispetto alle considerazioni di carattere linguistico, afferma come questa visione rivoluzionaria ed interdisciplinare dell'infanzia l'abbia aiutata a rivedere lo status di bambino e a riconsiderare il CLB come una vera e propria forma di lavoro :

This framework helped me to see children as actors and agents, not just in their own lives, but in the functioning of society, and brought my attention to language brokering as a form of work

(p. 49)

L'infanzia, affermano Hall & Sham (1998), è un'opera architettonica della società che grazie ad un approccio rivoluzionario ha oggi l'occasione di essere restaurata. I bambini non si trovano più in una condizione di completa invisibilità, ma alcuni aspetti dell'infanzia sono ancora ignorati, ne è un esempio in occidente il lavoro minorile.

I giovani interpreti rappresentano infatti per la società e per le famiglie di immigrati un contributo anche economico. Essendo le persone più bisognose di aiuto linguistico anche le più svantaggiate finanziariamente, sarebbe infatti impensabile che possano pagare di tasca propria una prestazione professionale. In quei paesi in cui gli stranieri hanno facile accesso ai canali ufficiali di mediazione, si è arrivati a considerare che la grande disponibilità di servizi linguistici non incentivi gli immigrati ad apprendere la lingua del paese ospitante. Hall & Guéry (2010), rifacendosi alla situazione del Regno Unito, sostengono che si tratti piuttosto di un tentativo di mascherare la necessità dei governi di risparmiare, il che esalterebbe ancor più l'apporto economico del CLB, un contributo per le famiglie e per la società.

Si può considerare dunque il CLB come una forma lavoro? Sì, se si tiene presente che esso costituisce una ricchezza materiale per le famiglie e per i servizi pubblici, in quanto permette di far risparmiare ad entrambe le parti risorse in termini di personale, tempo e denaro (Hall & Sham, 2007). Tuttavia, una forma di lavoro non sempre riconosciuta, dallo studio di Hall e Sham emerge che pochissimi ragazzi ricevono una retribuzione economica o un trattamento di favore da parte delle famiglie per il loro aiuto. Le capacità dei *language brokers* e lo stress a cui essi sono sottoposti poi, non sono affatto riconosciuti dalla società, scuola compresa.

L'aspetto economico rappresenta solamente la punta dell'iceberg di una serie di riscontri positivi. I primi studi in materia consideravano tabù parlare di 'lavoro minorile' ed ignoravano la capacità dei bambini di interagire con il mondo degli adulti, esaltando così esclusivamente i risvolti negativi del CLB per lo sviluppo psicologico ed educativo dei più piccoli (Orellana, 2010). Oggi, grazie al proseguire delle ricerche si riesce ad assumere invece un approccio globale nei confronti del fenomeno, considerandone vantaggi e svantaggi per tutte le parti coinvolte.

3.2.1 Effetti del CLB sui bambini e sulle loro famiglie

Il CLB ha un impatto non trascurabile su tutti i partecipanti, sui bambini in primis, sulle loro famiglie e sugli altri possibili beneficiari del 'servizio', non da ultimo sulle politiche messe in atto dagli stati per la gestione delle problematiche legate all'immigrazione e al plurilinguismo. Prendendo in considerazione il caso più classico di CLB, ovvero quello di un bambino che interpreta per la propria famiglia immigrata in un paese straniero, è possibile in teoria individuarvi tre dimensioni: la sfera individuale del bambino interprete (micro), la sua famiglia (meso) ed infine la società in cui egli vive (macro). In realtà è difficile considerare questi livelli come distintamente separati l'uno dall'altro, poiché lo sviluppo del bambino e le dinamiche familiari appaiono intrinsecamente legate. Forse è per questo motivo che studi diversi su di uno stesso aspetto del CLB hanno portato spesso ad ottenere risultati contrastanti

Partendo dalla dimensione individuale, i principali punti negativi sono stati individuati nello stress, nel coinvolgimento in situazioni conflittuali o emotivamente troppo pesanti per un bambino, in sensazioni negative quali senso di vergogna e inadeguatezza (Weisskirch, 2010). Dalle testimonianze raccolte da Hall & Sham (2007) emerge che il doversi sobbarcare in alcune occasioni grandi responsabilità o dover risolvere situazioni complesse, di cui normalmente un bambino non ha esperienza, desta

nei giovani interpreti incertezza, preoccupazione se non addirittura paura. Altri fonti di stress sono sicuramente individuabili nelle difficoltà più prettamente linguistiche e nei problemi legati alla trasposizione dei contenuti da una lingua all'altra: mancanza di vocabolario, possibili incomprensioni, insuccesso dell'atto comunicativo (ivi).

In alcuni casi, l'esperienza di traduzione non è percepita come negativa ma come facente parte della quotidianità di bambini e ragazzi che ne sono protagonisti. Alcuni *language brokers* intervistati la definiscono come 'normale', una delle tante faccende domestiche che i genitori chiedono ai figli di svolgere, come occuparsi dei fratelli più piccoli o apparecchiare la tavola (García-Sanchez, 2010). Da altre ricerche emerge invece che l'attività di mediazione è percepita come un'esperienza positiva dai giovani interpreti. Alcuni ragazzi intervistati, dichiarano di provare soddisfazione nel portare a termine compiti difficili e nel poter aiutare gli altri. La sensazione di sentirsi utili aumenta quando bambini e ragazzi mettono a disposizione le proprie capacità per supportare persone esterne alla propria famiglia, il CLB assume così la forma di volontariato al servizio del prossimo, attraverso il quale i giovani vengono educati ai valori di solidarietà e bene comune (Bauer, 2010).

Un'altra grande problematica è rappresentata dalla difficoltà di mantenere lo status di interprete. I ragazzi raccontano di scontrarsi spesso con la sfiducia degli adulti, che non li credono capaci di poter svolgere adeguatamente l'attività di mediazione linguistica o di comprendere il tema della conversazione. In alcune occasioni può infatti instaurarsi il sospetto da parte dei genitori o degli interlocutori che non tutto venga tradotto o che le proprie parole siano travisate (Hall & Sham, 2007). Questi episodi generano un senso di frustrazione e di imbarazzo, sia per i bambini che si sentono screditati, sia per i genitori che non riescono ad esprimersi come vorrebbero e sono costretti a dipendere dai propri figli in tutto e per tutto (Bauer, 2010). Nonostante ciò, Bauer considera tali ostacoli come funzionali alla realizzazione del CLB in quanto pratica di cittadinanza attiva:

when children paraphrase and argue with their parents, they are acting as agents who are practicing citizenship in their very activity of language brokering in the public world. [...] they can make decisions about what is important to convey to their parents, and argue if need be, they are acting as agents, contributing to the institutions in which they interpret as well to their parents, and learning early how to operate independently as citizens.

(2010, p. 138-139)

Quest'ultima osservazione ci porta a parlare del ruolo che detengono i *language brokers* all'interno della famiglia. Bambini e ragazzi, infatti, sono consapevoli del proprio ruolo e di come questo vada al di là del mero aspetto linguistico. Possono aggiungere

oppure omettere informazioni a proprio vantaggio, per proteggere l'immagine della famiglia oppure di un membro della propria comunità. I ragazzi intervistati da Hall & Sham (2007) dichiarano infatti di modulare la loro interpretazione per evitare il rimprovero dei genitori nel caso di problemi a scuola, ma anche per non sovraccaricare i genitori di troppe preoccupazioni, per non perdere tempo, per scongiurare conflitti tra gli interlocutori e guai di diversa natura per la propria famiglia.

The position of the child who is a language broker is potentially one of considerably power. But the ambiguity of having this power and yet being a child within the family can create tensions in respect the social age/chronological age expectations built into different roles.

(Hall & Sham, 2007, p. 25)

Lo scarto fra età sociale ed età cronologica, unito ai grossi cambiamenti che derivano dall'immigrazione, porta le famiglie a sperimentare disequilibri interni anche notevoli. Il processo migratorio mette infatti a dura prova l'armonia familiare: la ricerca di un alloggio, di un lavoro, il cambiamento di scuola, l'adattarsi ad una nuova cultura e ad una nuova lingua, sottopongono tutti i membri della famiglia ad un forte stress. I bambini nella maggior parte dei casi sono i primi ad adattarsi al nuovo ambiente e ad impararne la lingua, come si è visto, questo conferisce ai ragazzi un grande potere (Hall & Sham, 2007), situandoli in una posizione intermedia tra la cultura di origine e la società di accoglienza. La famiglia dal canto suo, può essere più o meno reticente all'apertura nei confronti dei nuovi modelli e il CLB gioca senza dubbio un ruolo essenziale in questo processo. Secondo Weisskirch (2010), il CLB rappresenta infatti il mezzo più efficiente per favorire l'acculturazione sia dei bambini, che della famiglia, che della comunità straniera immigrata e, non da ultimo, della società in cui essa è inserita.

Alcuni ricercatori hanno una visione prettamente positiva di questo fenomeno, parlano di un *performance team* (Valdés, Chavez, & Angelelli, 2003) in riferimento al rapporto di collaborazione che si instaura tra genitori e figli sia durante il processo di trasposizione di informazioni da una lingua all'altra che, più in generale, in tutti gli aspetti del quotidiano. In questo caso, l'attività di mediazione permette di tramandare l'uso della lingua di origine alle nuove generazioni e allo stesso tempo di offrire ai genitori un'occasione di contatto linguistico-culturale con la società ospitante. Lo scambio di parole e di esperienze che deriva dal CLB costituisce così il pretesto per rinsaldare i legami genitori-figli.

Altri studi (Martinez, McClure, & Eddy, 2009) osservano invece come il divario che si viene a creare in alcune famiglie tra i diversi livelli generazionali di acculturazione possa creare tensioni all'interno delle nucleo familiare e addirittura aumentare il rischio di

depressione. Nelle famiglie in cui gli episodi di CLB erano molto frequenti, in ragione del fatto che i figli erano bilingue mentre i genitori erano monolingue, Martinez e i suoi collaboratori hanno riscontrato livelli più alti di stress negli adulti, un minor interesse dei genitori per il benessere psico-fisico e l'attività scolastica dei figli, difficoltà di comunicazione, voti più bassi e tendenza a chiudersi in sé stessi da parte dei ragazzi. In queste famiglie, i genitori credono che i figli rifiutino le proprie origini mentre questi sono fortemente combattuti fra due identità talvolta contrapposte.

In altre ricerche si è notato come il CLB possa influenzare anche i rapporti tra fratelli. Spesso sono i primogeniti a svolgere l'attività di mediazione, essi possono diventare talvolta un esempio per i più piccoli o suscitare invece la gelosia di fratelli e sorelle per i trattamenti di favore che sono loro riservati dai genitori (Hall & Sham, 2007). Infine, anche la prospettiva di genere può influenzare le dinamiche legate al CLB. Si è notato come siano più spesso le figlie ad assumere il ruolo di *language brokers*, in alcune culture perché è visto come più accettabile per una ragazza rischiare di mettersi in ridicolo o di esporsi (De Ment, Buriel, & Villanueva, 2005), in altre poiché questa attività rappresenta un modo tra i tanti di prendersi cura della famiglia (Orellana, 2009). Si è poi osservato come spesso i maschi tendano ad interpretare per i padri e le femmine per le madri (De Ment, Buriel & Villanueva 2005) e come il rispetto o meno di tale corrispondenza sia direttamente legato alla percezione dell'attività di mediazione come un successo o invece un peso (Wu & Kim, 2009).

Nel contesto familiare le principali critiche al CLB hanno riguardato la cosiddetta *parentification* o fenomeno del *role reversal* (Weisskirch, 2010). Il bambino può in alcuni immedesimarsi nei propri genitori e sentirsi responsabile per le loro azioni, fino ad arrivare a prenderne il posto, sentendosi genitore di sé stesso o addirittura genitore dei propri genitori. La *parentification* tuttavia non è da intendersi sempre in modo negativo, essa può pesare come un macigno sulle spalle dei bambini, oppressi da responsabilità più grandi di loro e senza alcun riconoscimento. Viceversa può rappresentare un semplice supporto al ruolo dei genitori, nel prendersi cura della famiglia e dei fratelli più piccoli (ivi). In quest'ultimo caso, il rapporto fra genitori e figli è da intendersi come cooperativo, una visione che rimanda al concetto di *performance team* di cui si è già parlato (Valdés, Chavez, & Angelelli, 2003). Secondo Weisskirch (2010), la visione completamente negativa delle dinamiche che intercorrono tra i membri delle famiglie di immigrati, sarebbero imputabili al fatto che i comportamenti diversi dalla norma e le culture altre vengono spesso considerate come problematiche ed inferiori. Il CLB può rappresentare

invece, secondo lo stesso ricercatore, un'occasione per genitori e figli di interagire e comunicare, nonché un valido contributo alla capacità delle nuove generazioni di trovare un punto di contatto fra due mondi e una propria identità di mezzo.

Secondo alcuni insomma, lo sconvolgimento che l'immigrazione e il CLB causano all'interno della famiglia implica conseguenze negative sia per gli adulti, che per i bambini coinvolti. Secondo altri invece la situazione non sarebbe così drammatica, anzi vi sarebbero parecchi riscontri positivi (ivi). Le differenze anche sostanziali nei risultati ottenuti da studi diversi sarebbero da imputare alla mancanza di una visione globale, al momento di considerare il CLB:

One problem that may, in part, explain incongruous findings related to language brokering effects is that much of the prior research considers language brokering as an individual psychological phenomenon, exerting effects on child adjustment independent of effects on parents and the family environment.

(Martinez, McClure, & Eddy, 2009)

Il CLB è invece un processo multidimensionale che andrebbe considerato nella sua interezza, comprende la sfera culturale, sociale ed economica in cui si inserisce, è legato alle caratteristiche individuali dei partecipanti e alle politiche messe in atto dagli stati in cui si colloca (ivi). Per valutare le conseguenze di un evento di CLB, andrebbero altresì presi in esame l'età, il genere e l'esperienza del bambino, la sue conoscenze in entrambe le lingue, la presenza di termini tecnici, il luogo di svolgimento, l'argomento trattato, il numero, il rango, l'età e il genere delle persone coinvolte (Bauer, 2010).

3.3 Il CLB a scuola

Quando si parla di CLB, viene spontaneo pensare all'attività di traduzione che i bambini e i ragazzi svolgono affinché i propri genitori possano comunicare con la società del paese in cui sono immigrati. In realtà il CLB ha una portata molto maggiore, ha luogo in ambiente domestico oppure fuori casa, ma può anche non interessare i membri della famiglia del *language broker*¹⁵. Una delle situazioni in cui i bambini si possono trovare ad aiutare anche persone esterne alla propria cerchia familiare è rappresentata dal mondo della scuola.

¹⁵ Bauer (2010) ad esempio segnala come i giovani bilingue possano talvolta diventare veri e propri punti di riferimento all'interno di una comunità di immigrati.

La maggior parte delle analisi del CLB si concentrano sul contesto familiare e approcciano il tema della scuola solo *en passant*. Il contesto scolastico diventa invece il fulcro della questione per coloro che sostengono che la pratica di mediazione contribuisca a migliorare i risultati scolastici. Alcuni studiosi hanno dedicato infatti il proprio lavoro a dimostrare come le attività di language brokering (LB) possano migliorare le capacità sociali oppure linguistico-cognitive dei bambini e dei ragazzi che ne sono protagonisti, favorendone così il successo scolastico. Uno dei primi studi che ha ottenuto risultati positivi nel stabilire l'esistenza di una tale correlazione risale al 1998 (Buriel et al.), procedendo per scaglioni i ricercatori sono riusciti a dimostrare come il CLB sia più predittivo del successo scolastico rispetto al semplice bilinguismo. Secondo altri, i bambini interpreti possiederebbero una maggiore consapevolezza metalinguistica (Malakoff & Hakuta, 1991), accesso ad un più ampio vocabolario e più familiarità con testi scritti di diverso tipo, rispetto ai loro compagni.

Hall e Guéry (2010) considerano poi il CLB strettamente connesso al *literacy brokering*, in quanto strategia educativa. I bambini delle famiglie immigrate notoriamente non svolgono solamente il ruolo di tramite o di interprete per i propri genitori, ma si trovano coinvolti in situazioni in cui sono chiamati ad agire di propria iniziativa e ad utilizzare le proprie capacità e competenze per raggiungere scopi concreti. I due ricercatori paragonano questa attività a quella scolastica, durante la quale, invece, i ragazzi vengono interrogati, ma raramente incentivati a prendere iniziative, le attività sono astratte, estranee alla quotidianità degli alunni, ognuno è chiamato a lavorare individualmente senza poter interagire con gli altri. Le sfide a cui i giovani immigrati si confrontano a casa sono, secondo Hall e Guéry (2010), molto più varie e tangibili, richiedono un alto livello di competenze non solo intellettuali, ma anche sociali. Lo stretto legame fra azione e risultato ha insomma riscontri positivi, sia per i ragazzi stessi, sia sulla fiducia che i genitori ripongono nei figli.

In effetti, la capacità della scuola di saper riconoscere le doti degli alunni coinvolti in attività di LB è spesso messa in discussione. Valdés (2003) ad esempio dedica un intero volume, *Expanding definition of giftedness*, a sostenere la tesi che le capacità sviluppate dai bambini e dei ragazzi negli eventi di mediazione dovrebbero essere riconosciute in quanto talenti.

Dorner, Orellana e Li-Grining (2007), inizialmente scettici sulla possibilità di stabilire una correlazione diretta fra CLB e risultati scolastici, attraverso uno degli studi più rigorosi in questo settore, giungono alla conclusione che il lavoro di mediazione linguistica

svolto dagli alunni oggetto della ricerca, è positivamente correlato ai risultati ottenuti nei test di comprensione scritta in lingua inglese: infatti più alta è la frequenza di episodi di LB, migliori sono i risultati del campione analizzato. Tuttavia, lo studio non riesce comunque a spiegare da quali dei fattori sopracitati (capacità sociali, metalinguistiche, vocabolario più ampio e familiarità con diversi generi testuali), possa derivare tale risultato. Ulteriori studi sarebbero utili ad indirizzare gli insegnanti verso una valorizzazione del bilinguismo che possa portare i ragazzi a raggiungere migliori standard accademici, conservando allo stesso tempo la lingua d'origine per il beneficio proprio e delle famiglie (ivi).

In ambiente scolastico, gli episodi di CLB sembrano essere più frequenti che in altri contesti extra familiari, dove, seppur in misura variabile, esiste la possibilità di contare sulla presenza di mediatori culturali oppure di adulti non professionisti (Cirillo, Torresi, & Valentini, 2010). La particolarità di questo *setting* è che i bambini mediano non solo tra adulti, ma soprattutto tra adulti e bambini o tra pari.

school is definitely the setting where CLB practices occur more frequently and are more varied. Differently from what happens in other settings, where child brokers mediate between adults, at school they essentially mediate between adults (teachers) and other, especially newly arrived children – which explains why CLB is so common in this context.

(p. 284)

Un aspetto poco esplorato dell'interpretazione scolastica è per esempio l'impatto di tale attività sul bambino che usufruisce della traduzione. Moltissimi studi infatti hanno riguardato i benefici o i risvolti negativi per i bambini interpreti e per la loro sfera familiare, pochissimi però si sono soffermati sull'utilità o meno del CLB per l'apprendimento scolastico degli alunni che vivono di riflesso questa attività. Dopo aver seguito per quasi un anno scolastico l'attività di una classe alle prese con attività pratiche e teoriche nel laboratorio di scienze, Bayley, Hansen-Thomas e Langman (2005) concludono che, sfortunatamente, nel caso da loro studiato, l'attività di interpretazione permetteva ai bambini stranieri di interagire e di partecipare concretamente al laboratorio ma non aveva alcun concorso nell'apprendimento della lingua del paese di accoglienza o nell'accrescerne le conoscenze scientifiche. Le spiegazioni dell'insegnante volte a trasmettere ai bambini conoscenze teoriche sulla materia, infatti, non venivano mai tradotte, i giovani interpreti si limitavano a trasmettere le istruzioni per poter partecipare agli esperimenti. Il CLB insomma, seppur abbia riscontri estremamente positivi sulla socializzazione degli alunni neo-arrivati, non può sostituire attività mirate di apprendimento della L2, la presenza di insegnanti di sostegno o bilingue (ivi).

Alcuni ricercatori attingono poi al contesto scolastico per citare esempi di situazioni in cui gli interessi dei bambini e dei loro genitori differiscono e in cui è più facile osservare come i primi si dividano fra esigenze e culture contrapposte.

Language brokering at school represents a less extreme situation in which the interests of parents and child may not always be aligned. In this case the child may have something to hide. [...] In some cases the motives for distortion appeared less egocentric, arising from sensitivity to the perceptions of people in the host country.

(Cline, De Abreu, O'Dell, & Crafter, 2010, p. 112)

Da notare come in questo caso si faccia riferimento al mondo della scuola come meno problematico, “less extreme”(ivi), rispetto ad altri contesti in cui il CLB può avere luogo. Opinione che si ritrova anche in uno studio comparativo fra le opinioni degli insegnanti e quelle di ex alunni che avevano svolto attività di mediazione linguistica in ambiente scolastico: “ the stakes are not normally so high, but the parents and child may still have different concerns and the dynamics of the meeting may be relatively complex” (Cline, Crafter, & Prokopiou, 2014, p. 4). In effetti, quest'ultimo studio si dimostra più cauto rispetto al precedente nel definire l'ambiente scolastico come il più sereno:

Perhaps, for the children, the situation may be less stressful and less challenging than in a health care setting. Certainly they will be more familiar with the curricular and organizational issues that are discussed, the concepts and the language are likely to be more accessible, and the stakes may not be so high. But this is the child's territory, and they will have to go on interacting with others long after the CLB episode.

(p. 4-5)

Sempre secondo gli stessi ricercatori, per i bambini, il dover mediare per i genitori in un ambiente che è normalmente separato dalla realtà familiare, presuppone un maggior rischio di imbarazzo e di conflitto interiore, per non parlare del fatto che spesso i genitori sono più estranei alla realtà scolastica che a quella medica, per esempio.

Insomma, alcuni ricercatori giudicano il mondo della scuola come un ‘campo minato’ per l'azione spontanea dei bambini interpreti, mentre altri sono dell'opinione che la familiarità degli stessi con l'ambiente scolastico ne faccia un'‘oasi felice’ del CLB, dove i risvolti negativi di tale fenomeno sono minimizzati e aumentano invece i riscontri positivi. Analizzando le interviste fatte ad alcuni rappresentanti della scuola, in comparazione con le dichiarazioni di membri di altre istituzioni pubbliche, Cirillo, Torresi & Valentini (2010) affermano che a scuola i bambini non sono “imbarazzati e intimoriti” (p.286) ma desiderosi di aiutare e persino felici di tradurre per i propri compagni:

As to positive attitudes and effects, school representatives described children as generally willing to help, and claimed that not only do children rarely refuse to translate for either their classmates or parents but that they even like doing it. This is especially true when children mediate for their classmates (or peers), because they feel in charge of solving problems for

others children and feel appreciated for their role in supporting their integration into the classroom.

(ivi)

Il fulcro delle divergenze tra i vari studiosi potrebbe proprio essere individuato nei destinatari della mediazione linguistica in ambiente scolastico. Quando si tratta di tradurre per altri bambini che non conoscono la lingua del paese ospitante infatti, vi è un diffuso accordo sulla positività della pratica di CLB. Non è un caso che i programmi volti a sviluppare il CLB in ambiente scolastico abbiano riguardato soprattutto l'accoglienza degli alunni stranieri neo-arrivati, permettendo di massimizzare i vantaggi della pratica e di proteggere allo stesso tempo i giovani interpreti dai risvolti negativi ad essa tradizionalmente imputati.

3.3.1 Dal caso isolato al *team* allo *scheme*

I primi a segnalare l'esistenza di team organizzati di interpreti tra le mura scolastiche sono Bullock e Harris (1995). I due studiosi ripercorrono la nascita di un progetto pilota avviato in Canada presso la Leslie Park Public School, una scuola per bambini dai 6 ai 12 anni alla periferia di Ottawa. L'istituto contava al momento dell'indagine 325 iscritti, di cui un terzo non madrelingua inglese. Ai tempi, la zona di Leslie Park accoglieva infatti un gran numero di immigrati stranieri, vista la disponibilità di alloggi a buon mercato. L'arrivo di stranieri in Canada, precisa l'articolo, era sempre avvenuto in modo improvviso e per ondate, in corrispondenza di sfortunati eventi in altre parti del mondo. Per questo motivo, si riscontrava spesso l'assenza di una comunità straniera già integrata e di mediatori con la giusta combinazione linguistica che potessero accogliere i migranti. Era il caso ad esempio dei Somali, che furono ben presto affiancati sui banchi di scuola da bambini provenienti da diversi paesi di lingua araba.

La politica della scuola, visto il numero crescente di alunni stranieri, era di impartire lezioni separate ai bambini non madrelingua inglese in modo da velocizzarne l'apprendimento linguistico e quindi il processo di integrazione.

In former times such children would have been left 'to sink or swim', and most of them would have eventually caught up and integrated anyway. Nowadays, however, it is recognized that the process can be eased and accelerated by special language classes – to the benefit not only of these students but also of the teachers who have to communicate with them.

(Bullock & Harris, 1995, p. 228)

L'esperienza della Leslie Park in fatto di alunni-interpreti traeva a sua volta ispirazione dalla Gateway Public School di Toronto, in cui la percentuale di bambini

stranieri rispetto agli anglofoni era ancora più elevata, ben l'80%, di cui la maggioranza madrelingua punjabi. L'insegnante di inglese L2 aveva fondato un giornalino per migliorare le capacità di scrittura degli alunni. Parallelamente, per permettere ai bambini con una scarsa conoscenza dell'inglese di partecipare, aveva affidato ad alcuni alunni bilingue il compito di aiutarli a prendere parte al progetto. Il nome scelto per il gruppo fu 'Ambassador'.

Il progetto fu ripreso alla Leslie Park spostando il focus dalla lingua scritta a quella orale. Questo a causa delle diverse impostazioni assunte dalle due scuole nel processo di accoglienza ed integrazione degli alunni stranieri. Mentre alla Gateway la priorità era dare ai nuovi arrivati i mezzi per poter seguire le lezioni, alla Leslie Park, dato che agli stranieri erano riservate lezioni separate, la priorità era renderli partecipi di tutti i momenti di socializzazione collaterali alle lezioni: l'intervallo, la mensa, le attività sportive ecc.

Si diede vita così ad un primo gruppo di alunni-interpreti dai 9 ai 12 anni. Un progetto che nel corso del tempo (l'indagine prende in considerazione gli anni scolastici dal 1992 al 1996) subì notevoli evoluzioni, diventando sempre più strutturato. Sin dall'inizio non vi fu alcuna selezione per poter entrare a far parte del team di interpreti, anche se ben presto ci si rese conto che non tutti gli alunni, malgrado le loro conoscenze linguistiche, erano portati per fare da mediatori. Questo non determinò tuttavia l'esclusione dei meno capaci dal gruppo, poiché il semplice riconoscimento delle abilità linguistiche permetteva anche ai bambini meno brillanti a scuola di ricevere una gratificazione. Seguendo questa stessa linea di pensiero, negli anni successivi si accettarono anche bambini con conoscenze linguistiche non 'utili', questo per esaltare l'importanza di conoscere più lingue come valore in sé. In tale modo cambiava anche la finalità principale del progetto, non più incentrato sull'aspetto traduttivo-interpretativo, ma soprattutto come espressione del desiderio di aiutare e di accogliere gli altri. Più avanti si aprirono le porte anche agli alunni dai 6 agli 8 anni, creando così due gruppi complementari e la possibilità che i più grandi formassero e dessero il buon esempio ai più giovani. Una scelta, ancora una volta, tesa a sviluppare nei piccoli ambasciatori un senso di responsabilità civica, accompagnato da un percorso di arricchimento personale e di potenziamento delle proprie capacità di leadership. Si riuscì in breve tempo a creare un circolo virtuoso grazie al quale la partecipazione al gruppo acquisì un notevole prestigio e diventò motivo di orgoglio per alunni, insegnanti e genitori. Ogni anno la scuola organizzava una cerimonia in cui i partecipanti ricevevano un certificato firmato dagli insegnanti e dal dirigente scolastico. Un'occasione per lodare ancora una volta l'operato dei piccoli *ambassadors*.

Altre due scuole seguirono poi l'esempio della Leslie Park, la Manordale Public School e la Bells Corners, entrambe alla periferia di Ottawa. L'autrice dell'articolo, Carolyn Bullock stilò poi alcune linee guida per aiutare altri istituti ad avviare progetti simili.

Recentemente, lo stesso Harris (2013a; 2013b) ha segnalato sul suo blog *Unprofessional Translation* altre due scuole, questa volta nel Regno Unito, in cui sono stati creati dei gruppi di alunni-interpreti.

È il caso della scuola elementare Gladstone Primary nella città inglese di Peterborough, a 120 km al nord di Londra. La città è sin dagli anni '50 destinazione di numerosi immigrati, prima italiani, attratti dal settore delle costruzioni, poi pakistani e bengalesi, oggi lituani, polacchi e lettoni impiegati nell'agricoltura. In città si parlano più di 100 lingue e un terzo dei bambini parla inglese come lingua seconda. Dei 450 iscritti alla Gladstone l'80% ha origini pakistane, gli alunni nel loro insieme parlano una ventina di lingue tra cui punjabi, dari, pashtu, gujarati, curdo, arabo, lituano, lettone, russo e polacco. Oltre ad avvalersi di mediatori finanziati dagli enti locali, la scuola ha messo in piedi un servizio di mediazione interno: ad ogni nuovo bambino viene infatti affiancato un alunno più grande con la stessa lingua madre. La Gladstone Primary, ha recentemente suscitato l'interesse dei media, prima additata come l'unica scuola di Inghilterra in cui nessun bambino parlava inglese come prima lingua, oggi oasi di tolleranza e integrazione. Dopo un passato burrascoso, nel 2013 si è trasformata in un esempio virtuoso di come il bilinguismo non debba essere inteso necessariamente come un ostacolo bensì come chiave per il successo scolastico (Harris, 2013a).

Il secondo caso è quello della Emmbrook School di Wokingham (Harris, 2013b). Nell'istituto alla periferia ovest di Londra, è stata creata una vera e propria squadra di giovani interpreti capaci di coprire diverse combinazioni linguistiche e di supplire non solo ai bisogni interni alla scuola, ma anche di supportare le famiglie nella richiesta di visti e nell'adempimento di pratiche burocratiche. Gli alunni, dagli undici ai diciotto anni possono entrare a far parte del team di interpreti, candidandosi in modo volontario o perché incoraggiati da un insegnante. Non vi sono test attitudinali o linguistici, non è richiesto un bilinguismo perfetto e neppure la conoscenza di più lingue, anzi, anche coloro che parlano solo inglese sono ben accetti e possono dare il proprio contributo. Sono invece indispensabili pazienza, gentilezza, senso di responsabilità, voglia di aiutare gli altri, capacità di ascolto e di comunicazione. Il progetto diventa così anche un modo per incoraggiare gli studenti monolingue ad aprirsi all'apprendimento delle lingue straniere e a

mettersi nei panni dei loro compagni migranti. I giovani interpreti svolgono diverse attività che prevedono abilità linguistiche, interpretative o traduttive più o meno complesse. Si va da una semplice illustrazione dell'ambiente scolastico e delle sue regole al supporto alle attività didattiche, all'organizzazione di corsi in lingua straniera fino all'assistenza linguistica durante i colloqui con i genitori o alla traduzione di comunicazioni scritte scuola-famiglia. Durante un breve corso di formazione, i ragazzi imparano a far fronte a situazioni in cui manca una conoscenza linguistica condivisa e ad utilizzare diverse strategie di comunicazione non verbale.

3.4 L'Hampshire Young Interpreter scheme

Il progetto pilota avviato presso la Emmbrook è stato utilizzato dall'*Ethnic Minority and Traveller Achievement Service (EMTAS)* dell'Hampshire e come base per creare *Young Interpreter (YI)*, un progetto facilmente replicabile in altre scuole. La sua applicazione infatti non si è limitata al livello locale ma è già diffusa a livello nazionale e la sua importanza è stata riconosciuta a livello europeo, con il conferimento nel 2012 di un Label europeo delle lingue (Harris, 2013c). La Emmbrook School non è che un esempio di come YI possa essere sviluppato. Grazie ad un sito web estremamente ricco di risorse e ben strutturato, gran parte delle scuole riescono ad autogestirsi nell'applicazione delle linee guida, in caso di bisogno, è comunque disponibile un servizio di supporto personalizzato per ogni scuola (Hampshire EMTAS, 2013).

Nel manuale in formato cartaceo disponibile su richiesta (Hampshire EMTAS, 2009) vengono chiarite le finalità del programma. L'applicazione di YI offre supporto agli alunni stranieri con scarse o nulle conoscenze dell'inglese, attraverso il prezioso contributo della comunità scolastica e dei compagni di scuola. Il programma ha un duplice obiettivo, da una parte valorizza il potenziale relazionale dei bambini e dei ragazzi di ogni età, che volontariamente prestano il proprio tempo per aiutare i compagni bisognosi, dall'altro si propone di far sentire gli alunni stranieri neo-arrivati a loro agio, ben accolti ed apprezzati, sin dal loro primo giorno di scuola.

È da sottolineare che YI non si rivolge esclusivamente agli alunni stranieri o bilingue ma include anche giovani interpreti¹⁶ che parlano solo inglese. Infatti, se da un lato il programma può aiutare i primi a sviluppare le proprie conoscenze linguistiche e metterle in campo al servizio del prossimo, questi ultimi impareranno diverse strategie per chiarire, spiegare ed ‘interpretare’ in senso lato il mondo che li circonda, le relazioni interpersonali nonché la propria cultura e quella dei loro compagni. Estendendo il concetto di interpretazione è possibile aiutare anche quei bambini che non hanno possibilità di esprimersi nella propria lingua, poiché non condivisa da altri all’interno della scuola. In questo modo YI può essere applicato ad un ampio ventaglio di contesti: in scuole dove vi siano comunità di alunni più o meno grandi che condividono tutte la stessa lingua madre, oppure laddove sussistano casi isolati di alunni stranieri apprendenti di inglese L2.

Bambini e ragazzi possono essere nominati dagli insegnanti o dai propri compagni oppure offrirsi volontariamente. Possono essere stati a loro volta apprendenti di inglese L2, in questo caso potranno sviluppare una particolare empatia nei confronti dei compagni neo-arrivati, oppure sono scelti per le loro buone qualità, particolari abilità linguistiche in una lingua straniera o in lingua inglese o perché rappresentano un esempio per gli altri ragazzi in termini di risultati scolastici o di comportamento. In ognuno di questi casi un buon interprete si dovrà dimostrare gentile, paziente, sensibile e solidale nei confronti dei compagni che gli sono affidati, dovrà essere prima di tutto responsabile, un buon ascoltatore e infine possedere buone doti comunicative.

In sostanza, il percorso di formazione parte dal principio che ogni bambino o ragazzo volenteroso e desideroso di aiutare gli altri possa diventare un buon interprete. Gli alunni-interpreti, una volta completato il percorso di formazione, possono fornire una prima accoglienza agli studenti stranieri e alle loro famiglie, guidarli nella scoperta della scuola e del suo funzionamento, accompagnarli nello svolgersi delle prime giornate scolastiche, supportarli nel loro inserimento nei momenti liberi (intervallo, mensa, entrata ed uscita da scuola). Possono poi, attraverso l’uso di lingue diverse dall’inglese o tramite le

¹⁶ In queste pagine si è scelto di usare i termini ‘interprete’, ‘interpretare’ ed ‘interpretazione’ per riprendere la terminologia utilizzata nella descrizione del progetto *Young Interpreter*: si fa riferimento tuttavia, il più delle volte, ad attività di mediazione linguistica e culturale. Come si vedrà l’attività di ‘interpretazione’ abbraccia anche alcuni semplici compiti di traduzione.

strategie acquisite in formazione, fornire un vero e proprio servizio di interpretazione per le comunicazioni scuola-famiglia orali e scritte o tra gli studenti stranieri e gli insegnanti. I ragazzi più grandi possono addirittura arrivare a creare veri e propri corsi per insegnare agli altri la propria lingua. Infine, l'implementazione di YI può servire a promuovere un'integrazione 'dal basso' permettendo lo scambio fra bambini e ragazzi di esperienze, parole e gesti di solidarietà.

Oltre che essere un valido strumento educativo per i giovani interpreti e un prezioso aiuto per i bambini che usufruiscono del 'servizio', YI costituisce anche un sostegno per gli insegnanti, per il personale scolastico e non da ultimo per i genitori. Il fatto che i propri figli possano trovare al loro arrivo a scuola un ambiente favorevole al proprio inserimento costituisce senza dubbio un grande conforto per i genitori alle prese con le difficoltà dovute all'immigrazione. Inoltre, esso può costituire uno strumento efficace per rinsaldare il senso di comunità tra gli appartenenti all'ambiente scolastico, famiglie straniere e non comprese.

Per poter funzionare, YI necessita infine di un intenso lavoro di valorizzazione dell'operato del team di giovani interpreti. Si inizia con un'accurata selezione dei partecipanti che, anche nel caso in cui fossero scelti dalla scuola, dovranno sempre esprimere il loro consenso e la loro volontà di partecipare. Gli alunni dovranno essere poi coordinati e formati (anche tramite l'ausilio del *Guidance pack*) dai docenti responsabili, a svolgere attività commisurate alla propria età anagrafica ed in linea con le loro conoscenze e abilità individuali. Infine, sarà essenziale conferire ai partecipanti lo *status* di interpreti. Questo implica la messa in atto di una serie di accorgimenti volti a far sì che ai giovani interpreti sia riconosciuto, dai docenti, dal personale scolastico e dagli altri alunni, un "high profile" (Hampshire EMTAS, 2009, p. 3). Il manuale propone la dotazione di cartellini di riconoscimento, di materiali ad hoc per poter svolgere la propria attività di interprete nonché occasioni ufficiali in cui, dinnanzi alla scuola e alle famiglie, possa essere lodato il buon operato del team.

In concreto il programma di formazione si suddivide in tre livelli: *key stage 1*, rivolto a bambini dai 5 ai 7 anni, *key stage 2* dai 7 agli 11 anni e *key stage 3 and 4* per ragazzi dagli 11 ai 18 anni. La suddivisione del sistema scolastico britannico è differente rispetto a quella italiana, grosso modo il primo livello corrisponde al primo e secondo anno della scuola primaria, il secondo alle ultime tre classi, mentre il terzo è adatto agli alunni delle scuole medie inferiori e superiori. Le attività andrebbero in ogni caso svolte in piccoli gruppi.

Tutti i livelli si basano su quattro incontri la cui durata e difficoltà è studiata in crescendo, in modo da adattarsi all'età degli interpreti da formare. Si parte da quattro sedute da 20 minuti circa per formare gli interpreti più giovani, 30 minuti per il livello intermedio, sino ad arrivare ai 45 minuti per i ragazzi delle scuole medie. In totale il *training* completo dura dalle 2 ore alle 3 ore, rendendo così possibile completare la formazione nell'arco di due o più settimane, svolgendo incontri settimanali o più frequenti a seconda delle necessità. La breve durata e il carattere dinamico delle attività, inoltre, non influiscono eccessivamente sul carico orario degli alunni volontari, gli incontri possono essere infatti svolti nell'inter-mensa, subito dopo la fine delle lezioni o concentrate in pochi blocchi nel pomeriggio, permettendo così ai ragazzi di non percepire l'attività come un peso.

Oltre alla descrizione delle lezioni vere e proprie che saranno descritte a breve, il *guidance pack* contiene i materiali indispensabili per condurre gli incontri, un dvd, un esempio di che cosa aspettarsi e alcune raccomandazioni per l'insegnante responsabile del team.

3.4.1 Key stage 1

I contenuti del corso sono anch'essi variabili in funzione dell'età dei partecipanti. Nel primo livello, si inizia con una presentazione personale, attraverso la quale i bambini sono invitati a raccontare ai compagni qualcosa di sé, le proprie conoscenze linguistiche e i motivi per cui si è scelto di partecipare al progetto. In questa fase, gli ex neo-arrivati svolgono un contributo essenziale nel comunicare agli altri le esperienze vissute al momento del loro ingresso a scuola. Tali testimonianze diventano l'occasione propizia per far sì che tutto il gruppo rifletta sulle sensazioni negative e positive che loro stessi potrebbero provare in una situazione simile, il gruppo inizia così a mettersi nei panni del compagno bisognoso di aiuto. Al termine del primo incontro, l'insegnante spiega ai bambini che cos'è un interprete "someone who can help people who speak different languages to understand each other" (Hampshire EMTAS, 2009, p. 13)

La seconda lezione prevede un confronto tra le riflessioni opportunamente annotate, emerse durante la seduta precedente, con una prova pratica. Con l'ausilio di un ospite esterno, ai bambini viene raccontata due volte la stessa storia, in una lingua a loro completamente sconosciuta. La prima volta l'ospite si limita a leggere, la seconda invece aggiunge al racconto una serie di indizi: espressività, variazione di tono e di volume, mimica facciale, gesti, immagini. Alla fine della seconda lettura i bambini sono portati ad

operare un confronto tra le sensazioni annotate dopo la prima lettura e quanto invece sperimentato durante la seconda

Nella terza lezione i piccoli interpreti devono iniziare a mettere in gioco le proprie capacità di agire in situazioni di difficoltà. Vengono posti dinnanzi ad alcune situazioni tipiche dell'ambiente scolastico, che possono avere luogo in presenza di alunni stranieri neo-arrivati: il nuovo compagno resta in disparte durante la ricreazione, non capisce il significato di una parola oppure ha di fronte un libro di cui non conosce la lingua. I bambini devono decidere e discutere insieme che cosa farebbero per aiutare il compagno.

L'ultimo incontro si concentra ancora una volta sull'interpretazione intesa come strumento per superare le difficoltà linguistiche. Ai bambini viene ribadito come sia possibile comunicare anche quando non si parla la stessa lingua. Il corso si conclude con una spiegazione di ciò che l'insegnante si aspetta dai bambini e con un nuovo appuntamento per rinsaldare lo spirito di gruppo e discutere delle perplessità riscontrate 'sul campo'.

3.4.2 Key stage 2

La prima lezione è dedicata ancora una volta alla conoscenza dei compagni e al gettare le basi per costituire un team coeso. Le attività sono rivolte allo scambio di informazioni personali, alla presentazione delle lingue conosciute e alla condivisione di parole (ad esempio i saluti) in lingue diverse. Essendoci più tempo rispetto al *key stage 1*, le attività proposte includono anche alcuni giochi per conoscersi meglio e rompere il ghiaccio.

Nella seconda lezione si dedica ancora un po' di tempo alla conoscenza del gruppo, si passa poi ad analizzare il ruolo dell' 'interprete' chiedendo la collaborazione degli alunni stessi. Si punta sempre l'attenzione sul particolare principio da cui si sviluppa il programma: non occorre conoscere la stessa lingua per poter comunicare ed essere amici.

La terza lezione può iniziare con uno scambio di saluti in diverse lingue straniere, poi si passa alla pratica. I bambini vengono confrontati con una lingua che non conoscono. L'insegnante o un ospite esterno parla per alcuni minuti con l'ausilio di strumenti non verbali. Dopo aver ascoltato il racconto, i bambini sono portati a riflettere sulla possibilità di veicolare un significato anche al di là della lingua utilizzata e delle parole in sé.

Durante l'ultimo incontro i bambini devono decidere e discutere insieme le migliori strategie per risolvere alcune situazioni di difficoltà in cui si potrebbe trovare un compagno straniero che non conosce l'inglese oppure per superare gli ostacoli linguistici tra il nuovo

arrivato e il resto degli alunni, gli insegnanti o il personale scolastico. Anche in questo caso il corso si conclude facendo il punto sui compiti dei giovani interpreti e progettando eventuali incontri a venire.

Nonostante i contenuti siano gli stessi rispetto al primo livello, agli ultimi anni della scuola elementare è possibile aggiungere la dimensione dello scambio linguistico suscitando la curiosità dei bambini per l'universo delle lingue del mondo. Permettendo loro di apprendere anche poche semplici parole in una o più lingue straniere, si apporta un contributo essenziale alla collaborazione tra pari e all'educazione al rispetto per la diversità. Ai bambini viene lasciata in questo livello più autonomia nello sperimentare e nel dedurre, a partire dalle attività proposte, il significato e lo scopo del progetto a cui partecipano.

3.4.3 Key stage 3-4

Con i ragazzi delle scuole medie e superiori si può portare avanti un percorso più completo e arrivare a svolgere, nel caso in cui si abbia un gruppo di alunni particolarmente dotati, attività ben più complesse di mediazione linguistica o di traduzione di testi scritti. I ragazzi inoltre prenderanno contatto con il mondo della mediazione e dell'interpretazione professionale che rappresenterà per loro un esempio di comportamento, nonché una possibile scelta di vita.

La prima lezione è dedicata ancora una volta alle presentazioni e alla condivisione di esperienze personali tra i partecipanti del gruppo. L'obiettivo resta quello di creare un clima disteso ed iniziare ad immedesimarsi nell'altro. Siccome le lezioni sono più lunghe, si può già approcciare il tema della diversità linguistica, ponendo anche in questo caso i ragazzi di fronte ad una lingua sconosciuta, affinché possano sperimentare le stesse sensazioni provate dai compagni stranieri neo-arrivati.

La seconda lezione è incentrata sulla definizione del ruolo dell'interprete, in questo caso si presta molta più attenzione al lavoro che l'interprete, il mediatore linguistico e il traduttore svolgono nel mondo reale per poi trasporlo nella realtà scolastica. Questa attività prevede una fase di ricerca attiva da parte dei ragazzi e la visione di alcuni video contenuti nel dvd del *guidance pack*, che mostrano esempi di performance interpretative esemplari oppure non andate a buon fine per colpa dell'interprete. A partire dalle situazioni osservate si stilerà una lista di buone qualità e di comportamenti corretti che l'interprete dovrà osservare.

Nella terza lezione gli alunni possono sperimentare in prima persona ciò che hanno appreso. Con l'ausilio di una serie di carte situazione si metteranno in scena delle brevi rappresentazioni per poi rivedere e correggere le osservazioni del giorno precedente, in base alla propria esperienza sul campo. Durante l'ultima sessione del percorso di formazione è previsto l'incontro con un interprete o un mediatore professionista. I ragazzi potranno sottoporre all'ospite un vademecum del buon interprete messo a punto durante le precedenti lezioni, esprimere le proprie perplessità e curiosità.

Dopo le prime quattro lezioni, i giovani interpreti sono pronti per entrare in campo. Gli incontri possono continuare, oltre che al fine di monitorare l'andamento dell'attività, per permettere ai ragazzi di approfondire ulteriormente la conoscenza delle professioni linguistiche. Nel caso di alunni particolarmente interessati ad una carriera come mediatore, interprete o traduttore, l'insegnante potrà incoraggiare i ragazzi ad informarsi sui percorsi di formazione da seguire ed organizzare ulteriori incontri di orientamento con i professionisti del settore.

3.5 Il CLB come pratica interculturale

Dalle dinamiche prese in esame, è facile intendere come i bambini che svolgono attività di *language brokering* vadano ben oltre il semplice aspetto linguistico. Forse a questo proposito il termine italiano di mediazione linguistica, a cui spesso si accompagna l'aggettivo 'culturale' o addirittura 'interculturale', meglio descrive il complesso processo di negoziazione fra lingue, persone, idee e culture diverse di cui essi sono artefici.

Ecco dunque riapparire, non a caso, la parola interculturale, di cui tanto si è discusso nel capitolo precedente. I bambini protagonisti di questo fenomeno costituiscono a tutti gli effetti la sintesi perfetta del concetto di intercultura. Essi sono capaci di conciliare in se stessi molteplici appartenenze, sanno adattarsi alle esigenze altrui e comprendere diverse posizioni tra loro in conflitto. L'eccezionalità di questo processo sta nel riuscire a trovare una giusta via di mezzo, nel saper rappacificare opinioni apparentemente incompatibili, nel potersi immedesimare in entrambe le parti restando comunque sé stessi.

Si è scelto di concentrarsi, in questa ricerca, sul CLB in ambito scolastico, poiché esso rappresenta il terreno più fertile allo sviluppo dell'educazione interculturale. La scuola rappresenta infatti l'ambiente ideale per educare nel modo più sereno all'incontro con l'altro, nonché il luogo in cui nel quotidiano bambini e bambine di diversa estrazione sociale, appartenenza linguistica e culturale, si ritrovano a condividere lo stesso banco.

La scuola è anche stata considerata dagli studi sul CLB come l'ambiente più favorevole ad osservare i vantaggi dell'interpretazione non professionale, non solo in relazione ai risultati scolastici, ma anche nell'interazione tra pari e nel difficile processo di accoglienza dei nuovi arrivati e di acculturazione.

Attraverso uno studio di tipo qualitativo, basato sull'osservazione delle lezioni presso una scuola primaria italiana e l'intervista del corpo docenti, si è voluto contribuire a capire in che modo il CLB può trovare posto all'interno della scuola interculturale e se, accuratamente gestito, possa giovare al microcosmo della classe, all'organizzazione scolastica, al sistema di istruzione, nonché allo sviluppo dell'intera società contemporanea in un'ottica interculturale.

Nel capitolo successivo si procederà ad illustrare nel dettaglio le tecniche della ricerca qualitativa per fornire un solido inquadramento teorico alla raccolta dati condotta presso la scuola primaria Diego Fabbri. Si procederà dunque con la descrizione della metodologia applicata durante l'osservazione delle attività presso la scuola primaria Diego Fabbri e la conduzione delle interviste agli insegnanti.

4. Metodologia

4.1 La scelta di un approccio qualitativo

In questo capitolo si andranno ad illustrare le fasi e le scelte operate nello sviluppo del progetto di ricerca qui presentato. L'obiettivo era quello di approfondire se e in che modo il CLB potesse contribuire all'integrazione scolastica, in linea con la scelta italiana di impartire un'educazione interculturale all'interno delle proprie classi. Per riuscire ad analizzare nel dettaglio i punti di vista dei diversi attori della scena scolastica e svolgere la matassa delle complesse dinamiche all'interno delle quali il CLB si sviluppa, una ricerca di tipo qualitativo è sembrata sin da subito la scelta più opportuna.

Ma perché scegliere un progetto di ricerca qualitativo piuttosto che quantitativo? Una ricerca di tipo quantitativo richiede di disporre già di una visione chiara di ciò che plausibilmente sarà confermato al termine dell'analisi, ben prima di avere accesso all'interezza dei dati (Robson, 1993). Inoltre, essa si pone come obiettivo di misurare appunto la quantità, quindi l'estensione di un dato fenomeno, interrogandosi sul suo significato. L'attenzione dei ricercatori e dei fruitori si concentra poi sull'esito della ricerca, attribuendo invece un ruolo di secondo piano al processo attraverso il quale essa si sviluppa. Un approccio di tipo qualitativo risulta invece il più appropriato quando si vuole indagare quale sia il significato che i partecipanti attribuiscono ad un dato fenomeno, sulla percezione che un certo gruppo di individui ha rispetto all'oggetto della ricerca, sulle motivazioni storiche alla base dell'attuale stato di cose e, infine, sui riscontri che tutto ciò potrebbe avere in futuro (ivi).

Alcune problematiche sociali inoltre sono già state trasformate in quesiti di ricerca replicabili e possono essere approcciate attraverso un'analisi quantitativa. Tali domande di ricerca possono agevolmente essere schematizzate e trovare risposta in questionari che permettono di misurare la portata di un fenomeno e le sue principali caratteristiche. Se nel caso di un questionario a risposta multipla gli intervistati vengono posti già di fronte ad un certo numero di possibili risposte, applicando i metodi della ricerca qualitativa (interviste a risposta aperta individuali o di gruppo e osservazione) il ricercatore dovrà invece individuare le categorie ricorrenti a posteriori, a partire dalle risposte individuali degli intervistati o dagli eventi a cui egli ha assistito. Al ricercatore spetterà insomma il compito

di interpretare le parole dei partecipanti e le situazioni osservate, apportando un giudizio qualitativo sull'interezza dei dati raccolti (Darlington & Scott, 2002). A volte dalle analisi di tipo qualitativo emergono degli schemi ricorrenti che possono essere trasformati in dati qualitativi. In altri casi, questo passaggio non è possibile data la natura stessa della domanda di ricerca, in quanto si rischierebbe di svilire la complessità e trascurare i dettagli dei dati raccolti (Darlington & Scott, 2002, p. 6-8).

Robson (1993) associa ai concetti di quantità e di qualità quelli di rigidità e flessibilità, preferendo parlare di “fixed and flexible designs” (p.5). Mentre nel primo caso il ricercatore ha un solido contesto teorico alle spalle e sa già cosa ricercare, nel secondo caso molto più spazio viene lasciato all'evolversi della ricerca stessa, per cui: “much less specification take place and the design evolves, develops, and ‘unfolds’ as the research proceeds” (Robson 1993, p.5). La ricerca quantitativa giunge così ad una raccolta di dati esclusivamente numerici mentre la ricerca qualitativa può associare alla raccolta di dati sotto forma di numeri quella di parole (ivi). In un certo senso l'approccio quantitativo si basa sull'analisi di un campione limitato di variabili, mentre la ricerca qualitativa lascia più spazio alle scoperte inattese e alla valutazione.

Gli studi di tipo qualitativo sono ormai largamente impiegati nella ricerca sociale, tuttavia, proprio per questo loro modo di procedere flessibile, sono in alcune occasioni considerati inferiori rispetto ai metodi più ‘tradizionali’ della ricerca quantitativa e il loro carattere scientifico è ancor oggi messo in discussione. Robson (1993) segnala come alcuni studiosi evitino di parlare di affidabilità (*reliability*) e validità (*validity*) in riferimento alla ricerca qualitativa. Tuttavia se questi termini non fossero pertinenti nella descrizione dei metodi della ricerca qualitativa, essa perderebbe completamente il suo status di scienza, e allora perché investire tante risorse nella progettazione, nello sviluppo e nella pubblicazione di simili studi (ivi)? Alcuni punti deboli che vengono spesso imputati alla ricerca di tipo qualitativo sono l'utilizzo di campioni ridotti, la variabilità dei quesiti posti agli intervistati, la mancanza di ipotesi specifiche e di gruppi di controllo (Darlington & Scott, 2002, p. 23). Dare fondatezza ad uno studio qualitativo tuttavia è possibile. Occorre, prima di tutto, un buon progetto di ricerca, basato su di un solido inquadramento teorico, una raccolta dati rigorosa, una descrizione esauriente della metodologia utilizzata ed infine

una conoscenza approfondita degli strumenti e delle tradizioni¹⁷ dell'approccio qualitativo. Il ricercatore dovrà dimostrare di essere consapevole del carattere flessibile di questa tipologia di ricerca. Questo significherà adattare il proprio lavoro alle evoluzioni impreviste della ricerca stessa ed essere abile nel combinare più strumenti di ricerca, aprendosi ai molteplici punti di vista dei partecipanti (Robson, 1993).

In secondo luogo il ricercatore potrà applicare alcuni espedienti per minimizzare i difetti normalmente imputati alla ricerca qualitativa¹⁸, primo fra tutti la triangolazione. Questo metodo è ampiamente utilizzato e consiste nell'utilizzo di molteplici fonti per rafforzare il rigore della ricerca. La triangolazione può avvenire fra dati, osservatori, metodologie o teorie (ivi). Altre tecniche utili normalmente impiegate possono essere il prolungamento della ricerca per un lungo lasso di tempo (per ridurre la reattività e gli ostacoli frapposti dai partecipanti), l'esecuzione di un confronto tra ricercatori, o tra ricercatori e partecipanti, dopo l'analisi dei dati, oppure la ricerca, all'interno dei propri dati, di elementi che confutino le teorie estrapolate dai dati stessi.¹⁹ In questo studio come si vedrà (§4.3) si è scelto di combinare dati provenienti da osservazione e interviste, nonché prospettive di distinti gruppi di partecipanti (alunni-insegnanti).

4.2 Raccolta dati

L'attività di raccolta dati si è svolta a partire dal mese di ottobre 2013, sino alla conclusione dell'anno scolastico a giugno 2014. Dopo un primo incontro conoscitivo con le due maestre individuate come referenti, si è ottenuto dalla preside il permesso di assistere liberamente alle attività scolastiche. In totale:

- Si sono tenuti 2 incontri preparatori con le maestre e 1 incontro formale con la preside.

¹⁷ La ricerca qualitativa si suddivide in tre principali filoni: la *grounded theory*, la ricerca etnografica e il *case of study* (o studio di caso). Non è da escludersi che queste tre "tradizioni" possano supportarsi vicendevolmente in uno stesso studio a riprova del carattere flessibile della ricerca qualitativa. Per una descrizione approfondita delle tre diverse 'tradizioni' vedi Robson (1993, box 4.3, p. 89, box 6.1, p. 156).

¹⁸ Robson (1993) riassume tali difetti in: *reactivity*, *respondent bias* e *researcher bias*. Del significato di tali termini e dei rischi della ricerca qualitativa si parlerà più ampiamente in questo stesso capitolo.

¹⁹ Un'esauriente tabella riassuntiva su principali effetti positivi e negati derivanti dall'applicazione delle strategie elencate è presente in Robson (1993, p. 174).

- 5 giornate sono state dedicate all'osservazione di attività di diverso tipo svoltesi in orario extrascolastico, di cui una al laboratorio pomeridiano di burattini, due pomeriggi ai corsi di L2 per alunni stranieri delle classi quarte e quinte, un pomeriggio al corso di italiano L2 per le mamme e un sabato mattina all'iniziativa "A scuola senza cartella".
- Si è assistito ad un incontro della durata di due ore tra il mediatore linguistico-culturale e un gruppo di alunni cinesi.
- 8 mattine sono state destinate all'osservazione delle lezioni vere e proprie. In particolare, si è concentrata l'attenzione su tre classi che si sono ritenute particolarmente interessanti ai fini della ricerca. Si è cercato di variare gli orari e i giorni della settimana in modo da assistere a materie diverse e tenute da quanti più insegnanti possibile. In queste occasioni si è colta anche l'opportunità di assistere all'interazione tra i bambini durante l'intervallo di metà mattina.
- Si sono svolte un totale di 9 interviste con altrettanti insegnanti della scuola primaria Diego Fabbri. Gli insegnanti intervistati sono stati anche ma non solo quelli delle classi in cui si era riscontrato il fenomeno del CLB.

A questi incontri formali si aggiungono un numero imprecisato di contatti informali con gli insegnanti, i bambini, i genitori e il personale scolastico: dai momenti di attesa in cortile prima del suono della campanella, alle conversazioni nei corridoi al termine dell'orario scolastico, sino agli incontri fortuiti al di fuori della scuola. Momenti questi che vanno ad arricchire e completare il materiale raccolto durante le sedute canoniche

4.2.1 Prima fase: l'osservazione

Dopo un primo periodo di orientamento, si è scelto di concentrare l'attenzione su tre classi (una prima, una terza ed una quinta) in cui si era verificato l'arrivo in corso d'anno di tre bambini cinesi e la presenza di compagni della stessa nazionalità che quotidianamente svolgevano attività di mediazione linguistica.

L'osservazione ha una lunga storia nella ricerca di tipo antropologico e sociologico (Darlington & Scott, 2002, p. 74). Come tutti i metodi di ricerca presenta i suoi punti forti ma anche alcuni difetti.

Prima di tutto essa ha lo scopo di rilevare gli eventi così come accadono e permette di assistere allo svilupparsi di relazioni interpersonali fra i soggetti osservati, di avere accesso al luogo e al tempo in cui vivono e agli accadimenti di cui essi sono partecipi

(Darlington & Scott, 2002). L'osservazione permette di ricostruire gli eventi dall'interno, comprendendo il punto di vista dell'osservato, contestualizzando sin da subito nell'ambiente in cui questo prende forma (Cardano, 2003).

Nella fattispecie, l'osservazione può essere particolarmente utile quando si vogliono indagare comportamenti che coinvolgono soggetti che non riescono ad esprimere agevolmente i propri pensieri e sentimenti. A tale riguardo Darlington & Scott sottolineano che l'osservazione:

can be particularly useful where research participants have limited verbal skills. Combining interviews and observation is a common approach in research with children and with people with learning disabilities.

(Darlington & Scott, 2002, p. 76)

Nel caso di questa ricerca, tale condizione si verifica non solo poiché lo studio in questione vede protagonisti soggetti in tenera età, ma ancor di più poiché all'essere bambini si combina nella maggior parte dei casi l'assenza di una lingua veicolare condivisa con il ricercatore; infatti alcuni degli alunni-interpreti coinvolti nella ricerca al momento dello studio possedevano una conoscenza ancora basilare dell'italiano che non avrebbe certo permesso loro di sostenere una conversazione fruttuosa ai fini dell'indagine.

Tuttavia l'osservatore non può percepire ciò che non è visibile esternamente, come ad esempio i pensieri o i sentimenti dei soggetti osservati, a meno che questi non vengano espressi o non trapelino attraverso indicatori non verbali. Anche in questo caso poi, il ricercatore può limitarsi a formulare ipotesi sul perché di certi comportamenti, ma non potrà avere risposte chiare in merito a ciò a cui assiste. Inoltre, l'osservatore viene a conoscenza solamente degli eventi in corso e non può chiaramente accedere alle dimensioni del passato e del futuro, attraverso le quali può contestualizzare ciò che accade (Darlington & Scott, 2002, p. 74-91).

Spesso si è portati a pensare che l'osservazione riesca ad essere più oggettiva e asettica rispetto all'intervista. È vero che l'osservatore, a scapito dell'intervistatore, interagisce in minima parte con i soggetti osservati, tuttavia questo punto di vista è facilmente criticabile.

In primo luogo, tralasciando l'ipotesi di un osservatore nascosto²⁰ o mimetizzato tra i partecipanti, che aprirebbe un dibattito sull'eticità o meno di tale modo di procedere, nella maggior parte dei casi, la fisicità stessa dell'osservatore non gli permette di essere completamente invisibile. In modo più o meno consapevole, i soggetti osservati modificano i propri comportamenti poiché influenzati dalla sua presenza. Nel caso di questa ricerca, il fatto stesso di doversi collocare all'interno dell'aula, in una posizione che non interferisse con le normali attività della classe, ha presentato non pochi problemi. La scelta del posto in cui sedersi è stata lungamente ragionata, in realtà, per mancanza di spazi, non è stato sempre possibile scegliere dove posizionarsi. Altre volte poi i risultati ottenuti sono stati inaspettati rispetto all'obiettivo che ci si era prefissati. In alcune classi è stato possibile occupare un banco vuoto in ultima fila, in altre si è sistemata una sedia di fianco alla lavagna, a lato della cattedra. Nel primo caso si intendeva collocarsi, non solo fisicamente, dalla parte degli alunni, tuttavia i bambini, consapevoli della presenza di un adulto che osservava i loro movimenti, normalmente non facilmente visibili dalla posizione frontale dell'insegnante, per lo meno i primi giorni, erano timorosi del giudizio del nuovo arrivato. Quando invece si inseriva una sedia fuori posto rispetto alla normale collocazione del mobilio all'interno dell'aula, i bambini erano costretti a cambiare l'abituale percorso per raggiungere il bidone, la cattedra o la lavagna. Questa scelta, che avrebbe potuto portare gli alunni ad identificare il ricercatore come un 'superiore', alla pari dell'insegnante, ha invece suscitato la curiosità dei bambini nei confronti del ricercatore, creando inaspettatamente un rapporto di maggiore complicità con la classe.

In secondo luogo, come accade per le interviste, il materiale raccolto è comunque filtrato dal punto di vista dell'osservatore che può concentrarsi su alcuni aspetti piuttosto che su altri. Il rischio di imporre la propria visione delle cose su ciò che si osserva è

²⁰ In Cardano (2003) si trova un'interessante distinzione tra *osservazione coperta* e *osservazione scoperta* (2003, p. 119) a dimostrazione che in alcuni casi, malgrado appunto le insidie di carattere etico, alcuni ricercatori possono decidere di operare in incognito, non rivelando ai partecipanti la propria identità di ricercatore o addirittura costruendosi una 'copertura'. Ambedue le modalità presentano secondo l'autore i loro punti di forza e le loro debolezze, sta al ricercatore decidere, consapevole delle implicazioni di entrambe le modalità, quale sia la più adatta allo svolgimento del proprio studio e quale abbia minori ripercussioni sui partecipanti alla ricerca. In questo studio si è optato per un'*osservazione scoperta* per ragioni di carattere pratico ed etico. I vantaggi e gli svantaggi che ne derivano sono approfonditi nel presente capitolo, tra questi si annoverano il doversi conquistare la fiducia della comunità osservata, il dover superare i pregiudizi sviluppatasi attorno alla figura dei ricercatori, il rischio di falsare i comportamenti degli osservati e la tendenza ad identificarsi con gli stessi. Un valido contributo in merito si trova anche in Guarino (2004).

sempre presente e può portare a mal interpretare il significato che le azioni a cui si assiste hanno per i partecipanti (Darlington & Scott, 2002, p. 74-91).

Il ruolo dell'osservatore è molto delicato e difficile da definire, si tende solitamente ad individuare un punto in cui situare il ricercatore su una scala di coinvolgimento che va dall'osservazione vera e propria alla partecipazione a pieno titolo. Ritornando sulla questione etica, secondo Gans (1982), il ruolo stesso di osservatore, per quanto si possa arbitrariamente decidere se rimanere completamente estranei ai fatti osservati oppure se lasciarsi coinvolgere dalla situazione, implica comunque una certa dose di 'inganno'. Questa scomoda posizione è fonte di stress per il ricercatore: egli partecipa consapevole di recitare una parte e teme di deludere le persone che osserva, sente il dovere di provare empatia quando in realtà assiste con freddezza o invece si lascia coinvolgere emotivamente quando non dovrebbe, giudica anche quando sembra non prestare attenzione e interviene sempre con il secondo fine di indagare maggiormente per raccogliere dati utili alla propria ricerca. In parte per compensare la tendenza ad identificarsi con le persone che osserva, il ricercatore tende insomma a sentirsi costantemente colpevole.

Al di là dei dilemmi interiori che possono affliggere il ricercatore durante il processo di osservazione, è comunque difficile immaginare che questi possa situarsi ad uno dei due estremi della scala osservatore-partecipante. Da un lato, riuscire a mantenere un atteggiamento completamente asettico nei confronti dell'ambiente che si osserva risulta pressoché impossibile. La totale non partecipazione agli eventi in corso, infatti, darebbe in alcune situazioni ancor più nell'occhio, annullando il proposito stesso di passare inosservati. Infatti, il comportamento di un osservatore che non risponde al saluto rivolto dai partecipanti, o resta in piedi quando tutti si siedono, risulterebbe a dir poco sospetto. D'altro canto anche la sua completa partecipazione risulterebbe stridente rispetto all'obiettivo stesso della ricerca (Darlington & Scott, 2002, p. 78). Se l'osservatore fosse ad esempio un insegnante e decidesse di prendere il posto della maestra nella classe che sta osservando, si negherebbe completamente la possibilità di raccogliere dati utili alla propria ricerca.

Il ruolo del ricercatore durante il processo di osservazione deve essere rinegoziato in modo costante dal ricercatore stesso, adattandosi alla condotta delle persone che lo circondano (Darlington & Scott, 2002). Nello studio in questione è stata richiesta all'osservatore una partecipazione variabile a seconda dei contesti e delle situazioni. Si è cercato sin dal primo giorno di mantenere un comportamento che risultasse naturale ed umano, escludendo quindi a priori ogni tentativo di risultare invisibili. Risulta peraltro

molto più facile mantenere un atteggiamento distaccato all'inizio della ricerca, mentre diventano via via più frequenti le richieste di partecipazione e le occasioni di contatto interpersonale mano a mano che gli osservati familiarizzano con il ricercatore (Darlington & Scott, 2002). Non sempre è stato facile infatti, soprattutto verso la fine, rifiutare alcune richieste o cercare di mantenersi estranei ai fatti a cui si assisteva. Se in alcuni casi le richieste di partecipazione non erano tali da compromettere il senso dell'osservazione, in altri si è dovuto, anche a malincuore, spiegare perché non si potesse intervenire. Anche in questa possibilità del ricercatore di giostrarsi fra i ruoli di *insider* e *outsider* (Cardano, 2003) emerge il carattere flessibile della ricerca qualitativa (§4.1).

Spesso il ricercatore ha abbandonato la sua veste di osservatore poiché invitato dagli insegnanti ad esprimere la propria opinione su di un argomento riguardante le lezioni o a rispondere alle domande dei bambini. In un'occasione, si è ritrovato persino coinvolto in un gioco a squadre in palestra. In altre situazioni ha dovuto invece rifiutare con molto tatto alcune richieste di aiuto, spiegando, a seconda dei casi, che non parlava cinese e che, sfortunatamente, non era un esperto di didattica dell'italiano per stranieri, né un tirocinante.

Ecco perché Cardano (2003) si discosta dalla visione stereotipata del biologo o dell'astronomo intenti a scrutare il mondo attraverso una lente, che frappone una distanza incolumabile fra osservatore e osservato. L'osservazione partecipante, a suo parere l'unica possibile, "è tutt'altra cosa, non è solo guardare, è anche ascoltare, toccare, odorare, gustare; è aprirsi ad un'esperienza che coinvolge non solo l'occhio del ricercatore, ma tutto il suo corpo, tutta la sua persona."(p. 107). Ma non solo, il concetto di osservatore partecipante è inconciliabile anche con la presunta oggettività dell'osservazione stessa, due osservatori che si accingano ad analizzare lo stesso fenomeno, non riusciranno in nessun caso a vedere esattamente la stessa cosa (ivi).

Molti ricercatori hanno segnalato l'impossibilità di optare per un ruolo di *insider*, ovvero condurre il proprio lavoro come membro della popolazione osservata, piuttosto che di *outsider*, cioè ponendosi come un soggetto esterno che nulla condivide con il gruppo oggetto dello studio. Il ricercatore infatti volente o nolente istaura una relazione personale ed irripetibile con l'oggetto osservato che lo porta a modificare la propria personalità (Cardano, 2003). Tesi confermata anche da Dwyer & Jennifer:

We cannot retreat to a distant researcher role. Just as our personhood affects the analysis, so, too, the analysis affects our personhood. Within this circle of impact is the space between. The intimacy of qualitative research no longer allows us to remain true outsiders to the experience under study and, because of our role as researcher, it does not qualify us as

complete insiders. We now occupy the space between, with the costs and benefits this status affords.

(2009, p. 61)

Anche il fattore tempo non può essere sottovalutato, mentre il protrarsi della ricerca aumenta il rischio che il ricercatore si identifichi con i 'nativi' e incorra negli errori derivante dall'azione del ricercatore (*researcher biases*) descritti da Robson (1993), esso giova invece ad altri aspetti della ricerca (§ vedi nota 19). Se uno degli aspetti più criticati dell'osservazione scoperta è la cosiddetta "reattività" (Cardano, 2003, p. 121), ovvero la tendenza da parte degli osservati a modificare i propri comportamenti, proprio perché osservati, è anche vero che questo problema non si riscontra in maniera eguale durante tutta la durata del lavoro di ricerca. I partecipanti, infatti, si abituano alla presenza del ricercatore e "la figura dell'osservatore diviene prima o poi parte della scena culturale, consentendo ai 'nativi' di condurre un'esistenza normale" (ivi). È il caso ad esempio della curiosità dei bambini o del loro timore di essere controllati da un altro adulto in classe, ma anche delle manifestazioni di ospitalità delle maestre, tutti comportamenti che, con il passare dei giorni, sono andati poco a poco scemando. Consapevoli delle implicazioni legate alla durata del periodo di ricerca, si è cercato di interrompere la fase osservativa non così presto da non riuscire a permettere ai partecipanti di abituarsi alla presenza del ricercatore, ma allo stesso tempo non così tardi da non riuscire più a prendere le distanze dai soggetti e dagli eventi osservati. In altri termini si è cercato di fermarsi nel momento in cui la presenza dell'osservatore cominciava ad essere percepita come normale, ma prima che divenisse banale quotidianità anche per il ricercatore. Diversi manuali infatti suggeriscono che se dagli appunti stilati in fase di ricerca non emerge più nulla di sorprendente, forse è il momento giusto di fermarsi a riflettere:

Is anything new or surprising in your data collection or analysis? If not, is this the cause for concern, or is it an indicator of saturation? On occasion, stand back and ask yourself if you are 'going native'.

(Robson, 1993, p. 173)

Per evitare le insidie dei *researcher biases*, Robson (ivi) consiglia inoltre di interrogarsi sempre sui propri sentimenti, di chiedersi se si evitano inconsciamente alcune situazioni, se si provano sensazioni negative o positive rispetto a ciò che si osserva e perché.

Nel caso di questo studio, prima di iniziare, non si era stabilito un preciso lasso di tempo in cui la ricerca dovesse svolgersi, al di là ovviamente dei limiti dettati dalla necessità di concludere la ricerca entro una determinata data. Ad un dato momento è stato

tuttavia chiaro che era arrivata l'ora di concludere la fase di osservazione. Alcuni ricercatori parlano di una sorta di convergenza fra gli eventi osservati, di un momento in cui i dati iniziano ad accavallarsi e di temi ricorrenti che d'improvviso si palesano agli occhi dell'osservatore (Darlington & Scott, 2002). A questo bisogna aggiungere la già citata sensazione di non essere più capaci di estraniarsi come il primo giorno. Quando l'osservatore ha capito che non solo i soggetti osservati iniziavano ad abituarsi alla sua presenza, ma che la sua stessa capacità di sorprendersi e la sua recettività iniziavano a venir meno, si è deciso di passare alla fase successiva.

Parlando di tempo, è lecito domandarsi anche quando e per quanto tempo osservare ogni giorno. Pragmaticamente Darlington & Scott (2002) consigliano di osservare ad ogni sessione per un tempo sufficiente a raccogliere dati utili, ma senza eccedere, in modo da non sovraccaricare la propria capacità di attenzione, rischiando magari di trascurare dei particolari interessanti. È bene inoltre che una seduta di osservazione si adatti alla durata degli eventi osservati:

Observation sessions certainly have to be long enough to observe the social processes that are the subject of the study – in a study of changes in client-worker interactions at various stages of counselling sessions, for example, there would be little point in leaving before a session ended.

(Darlington & Scott, 2002, p. 79)

Inoltre, è bene concentrarsi su quei momenti in cui è più probabile che il fenomeno che si vuole osservare abbia luogo (ivi). Per questa ricerca si è deciso per i motivi sopracitati di seguire sempre intere 'sessioni', quindi di non arrivare o interrompere l'osservazione a metà di un blocco di lezioni. Inoltre, nonostante la materia insegnata al momento dell'osservazione non fosse rilevante ai fini dello studio, si è voluto appositamente assistere, nelle tre classi oggetto dell'osservazione, alle lezioni di educazione fisica. Questo spinto dalle osservazioni di Bayley et al. (2005) a proposito del comportamento differente tenuto dai bambini interpreti durante le lezioni pratiche e quelle teoriche.

4.2.2 Seconda fase: le interviste aperte

La seconda fase della ricerca prevedeva lo svolgimento di interviste individuali agli insegnanti delle tre classi in cui gli episodi di CLB erano più frequenti poiché, come già detto, si era verificata la presenza di bambini appena inseriti e di alunni interpreti all'interno di stessa classe. In tutto, hanno partecipato alla ricerca nove insegnanti di cui circa la metà erano stati coinvolti anche alla fase di osservazione.

L'intervista aperta è il metodo più utilizzato nell'ambito della ricerca qualitativa, essa permette infatti di evincere la prospettiva individuale dei soggetti interrogati. Si parte quindi dal presupposto che gli intervistati siano i migliori conoscitori della propria esperienza e i più indicati a parlarne. Le interviste sono un eccellente strumento per capire che cosa i partecipanti pensino a proposito di un dato fenomeno (Darlington & Scott, 2002).

Per condurre i colloqui con gli insegnanti si era inizialmente preparato uno schema di domande a risposta aperta abbastanza articolato. Come spesso accade, la prima intervista è servita per testare le modalità di intervista prescelta. Sin da subito è stato chiaro che contenere il desiderio degli intervistati di comunicare opinioni e sentimenti non sarebbe stato facile. Soprattutto, si è capito che non vi era ragione di limitare il loro entusiasmo nel raccontare la propria esperienza e che, anzi, questo non poteva che costituire una ricchezza ai fini della ricerca. Per questo motivo, sono stati applicati i principi dell'intervista guidata, anche detta semi-strutturata. Attraverso questo strumento, il ricercatore, trattandosi di domande a risposta aperta, non standardizza le risposte, ma è comunque tenuto a porgere a tutti gli intervistati ognuno dei quesiti della traccia. Tuttavia, può adattare all'occorrenza la formulazione delle stesse e il loro ordine, a seconda dei diversi profili di chi si trova di fronte (Catapano, 2003).

Si è insomma deciso di far sì che la conversazione fra intervistatore e intervistato fluisse nel modo più spontaneo possibile e che gli insegnanti potessero sviluppare liberamente il proprio discorso. In alcune occasioni poi, la modalità utilizzata ha persino oltrepassato i limiti dell'intervista guidata situandosi a metà strada tra l'intervista semi-strutturata e quella libera. Nell'intervista libera infatti, "l'intervistatore si dispone in un atteggiamento di ascolto [...] porge alcuni temi lasciando che sia l'intervistato a svilupparli nel modo che ritiene più congeniale" (Cardano, 2003, p. 56). Cardano definisce l'intervista così sviluppata, se tesa ad esplorare i valori, la personalità e le esperienze dei soggetti analizzati come "intervista tematica" (p. 56). Da un lato infatti, si è lasciato spazio alla necessità degli insegnanti di raccontarsi, cercando di non interferire con uno schema di domande troppo rigido che, d'altra parte, avrebbe distratto l'attenzione del ricercatore dalle parole dell'intervistato. Dall'altro ci si è adoperati per non tralasciare alcuna tematica fondamentale ai fini della ricerca. Se poi, per descrivere l'intervista libera, ci rifacciamo alle parole di Lofland & Lofland (1995), che consigliano comunque di dotarsi di una traccia (*guide*) risulta davvero difficile operare una chiara distinzione fra intervista semi-strutturata o non-strutturata:

a guide is not a tightly structured set of questions to be asked verbatim as written, accompanied by an associated range of preworded like answers. Rather *it is a list of thing to be sure to ask when talking to the person being interviewed*[...] you want interviewees to speak freely in their own terms about a set concerns you bring to the interaction, plus whatever else they might introduce.

(p. 85)

Si è cercato insomma di adattare le modalità di intervista caso per caso e di non precludersi la possibilità di approfondire anche argomenti diversi rispetto a quelli pianificati. Da notare che alcuni insegnanti, al corrente delle finalità della ricerca, sono stati capaci di sviluppare autonomamente un discorso coeso, toccando tutti i punti di interesse senza la necessità di alcuna correzione di rotta da parte dell'intervistatore. In questo caso il principio del "less is better" (Darlington & Scott, 2002, p. 59) è sembrato senza dubbio il più consono. In altre occasioni, invece, è stato necessario porre domande più esplicite che invogliassero l'intervistato a proseguire o istradare invece un discorso che rischiava di finire fuori tema. Il susseguirsi delle domande, che può sembrare logico per alcuni, non è detto che lo sia per altri, ecco perché è sconsigliabile attaccarsi a tutti i costi ad un protocollo di intervista precostruito ed eccessivamente rigido (ivi). A questo proposito, Robson (1993) inserisce, tra le cinque caratteristiche indispensabili ad un ricercatore che voglia applicare un approccio qualitativo, l'adattabilità e la flessibilità.

Come già puntualizzato, le interviste sono state svolte in un momento successivo rispetto all'osservazione. Questo ha permesso di instaurare con alcuni degli intervistati un rapporto di fiducia.

Participation in a research project about personal [...] experiences requires a great deal of trust – trust that the researcher will listen, will treat participants fairly, will respect their limits about what they want to say, and will deal with the data fairly.

(Darlington & Scott, 2002, p. 54)

Insistere sulla necessità che gli intervistati ripongano nel ricercatore la propria fiducia, assicurandosi della sua buona fede, del suo reale interesse per i temi trattati, del fatto che farà un uso corretto dei dati raccolti, senza forzare i partecipanti stessi nell'esprimere il proprio punto di vista, può sembrare superfluo. Tuttavia, durante la presente ricerca, in un caso si è riscontrato direttamente come alcune incomprensioni possano compromettere la buona riuscita di un'intervista. Le interviste più proficue sono state senza dubbio quelle degli insegnanti con cui si era instaurato un rapporto di collaborazione durante la fase preparatoria o dell'osservazione vera e propria. I dubbi riguardanti l'uso che il ricercatore intendesse fare delle opinioni raccolte o sulla necessità di registrare i colloqui sono stati facilmente dissipati da una spiegazione esauriente

riguardante i temi e gli obiettivi della ricerca. Come consigliano i manuali (Robson, 1993), prima di procedere con le interviste si è dunque iniziato con una presentazione del trascorso del ricercatore e del lavoro intrapreso, i partecipanti sono stati informati sulla natura della ricerca e sul perché fossero stati scelti per rispondere ai quesiti. L'intervistatore ha espresso il proprio interesse per l'esperienza personale di ognuno dei partecipanti, sottolineando il fatto che lo scopo dell'intervista non era giudicare il loro operato ma ascoltare i pareri di chi vive i fenomeni studiati dall'interno. Inoltre, si è chiesto loro il permesso di registrare le interviste, spiegando perché fosse necessario, assicurando che le risposte fornite sarebbero rimaste anonime e che le registrazioni non sarebbero state divulgate. Gli intervistati infine sono stati messi al corrente del genere di domande che sarebbero state poste ed è stato detto loro di sentirsi liberi di non rispondere nel caso non si sentissero a proprio agio nel farlo, di chiedere chiarimenti o esprimere il proprio dissenso. In generale gli insegnanti, una volta fatte le dovute premesse, si sono dimostrati ben disposti e lieti di raccontare la propria esperienza, inclusi coloro che non avevano partecipato alla fase di osservazione.

D'altra parte, come segnala Cardano, “un certo grado di familiarità, tra intervistato e intervistatore, quella ad esempio che si costituisce nel contesto di una ricerca etnografica, può rendere la comunicazione ancora più fluida e forse più autentica” (2003, p. 87). In questo caso, la fase di osservazione precedente alle interviste, dunque la partecipazione del ricercatore alle attività di classe ha senza dubbio contribuito a tessere questi legami di reciprocità con gli intervistati. L'intervistatore poi conosce a sua volta il codice linguistico del gruppo a cui si rapporta, nonché l'ambiente e le situazioni a cui gli interlocutori si riferiscono (ivi). Sebbene alcuni studiosi sottolineino come questo rapporto di vicinanza fra intervistatore e intervistato possa inibire quest'ultimo dal ‘confessare’ i suoi veri sentimenti, poiché non più protetto da anonimato (ivi), si è ritenuto che, visti i temi trattati, non si corresse un rischio tale da compromettere gli esiti della ricerca.

Altri tipologie di errori sono state, invece, forse più insidiose. Come segnalano Darlington & Scott (2002), il sentimento di vicinanza fra l'intervistatore e l'intervistato può portare quest'ultimo a dare per scontato che i suoi pensieri saranno interpretati nel modo giusto e tralasciare alcuni particolari importanti. Lo stesso problema può derivare altresì dall'atteggiamento del ricercatore, che sentendo di condividere lo stesso punto di vista dell'intervistato, potrebbe avere la tendenza a non indagare abbastanza a fondo e imporre sull'analisi dell'intervista la propria opinione. La strategia migliore per evitare tali

inconvenienti è quella di mantenere in ogni caso un atteggiamento di apertura e di ascolto reale, dinnanzi alle parole degli intervistati.

Nell'intervista aperta, in quanto discorso, è possibile cogliere non solo ciò che l'intervistato dichiara esplicitamente, ma anche la maniera in cui esso si appropria di quanto afferma o invece se ne allontana.

Le credenze, gli atteggiamenti, i valori, le rappresentazioni delle traiettorie bibliografiche sono espressi con una specifica coloritura emotiva, sono iscritti all'interno di una struttura argomentativa che ne determina la sequenza, che ne mostra le connessioni.

(Cardano, 2003, p. 74)

Mantenendo traccia delle esatte parole pronunciate dagli intervistati, si possono percepire, ad esempio attraverso lapsus e riformulazioni, eventuali conflitti interiori (ivi). Ecco perché, a differenza di quanto accadeva nell'osservazione, appare fondamentale raccogliere una registrazione audio delle interviste. Questo espediente, oltre che essere un valido supporto per la memoria, permette inoltre di evitare di destare sospetto o innervosire l'interlocutore attraverso la presa di appunti e, non da ultimo, di concentrare tutta la propria attenzione sull'ascolto attivo della testimonianza (Darlington & Scott, 2002).

L'ascolto a cui l'intervistatore è chiamato corrisponde a:

una partecipazione attiva contrassegnata da un insieme di segnali non verbali, il movimento degli occhi, i cenni del capo, o non linguistici – gli 'uhm', gli 'ah' che comunicano al nostro interlocutore l'attenzione e l'interesse per ciò che dice

(Cardano, 2003, p. 90)

A ciò si aggiunge la ricapitolazione di quanto detto, tanto più efficace quanto più riprende le esatte parole pronunciate dall'intervistato (ivi). Tutte queste tecniche hanno come unico scopo di far apparire agli il colloquio d'intervista "quanto più possibile prossimo ad una conversazione ordinaria" (ibid. p. 91). Secondo il manuale del perfetto ricercatore, chi conduce un'intervista aperta deve essere prima di tutto un buon ascoltatore (Robson, 1993).

Inutile aggiungere poi che l'intervista dovrebbe tenersi in un ambiente confortevole, silenzioso e al riparo dall'intrusione di terzi (Darlington & Scott, 2002; Cardano, 2003). I colloqui alla Diego Fabbri hanno avuto luogo di pomeriggio, in alcune aule vuote, nelle condizioni più propizie, insomma, per favorire un clima di apertura e scambio. In media le interviste agli insegnanti sono durate dai quindici ai trenta minuti. Il modo in cui si è scelto di iniziare e di concludere le interviste sono stati forse gli unici a restare immutati in tutti i colloqui. La prima domanda verteva sul percorso di accoglienza riservato degli alunni stranieri neo-arrivati, agli insegnanti veniva chiesto quale fosse il percorso di accoglienza seguito dai bambini stranieri in arrivo presso la scuola Diego

Fabbri. Si è visto come questo fosse un buon inizio per permettere sin da subito agli insegnanti di prendere una posizione nei confronti dell'attuale sistema scolastico ed esprimere le proprie perplessità o il proprio supporto nei confronti dell'approccio adottato dalla scuola. Questa domanda permetteva inoltre di andare a toccare in modo pressoché spontaneo una serie di temi fondamentali: l'ostacolo linguistico, il rapporto con il mediatore linguistico-culturale, l'apprendimento dell'italiano L2, gli alunni-interpreti, le difficoltà riscontrate dagli insegnanti, le differenze fra prime e seconde generazioni.

Il modo in cui si è scelto di introdurre la prima domanda, 'dato che ho visto solo in modo frammentario come funziona la scuola', enfatizzava lo status di *outsider* del ricercatore. Anche Mullings (1999), nel raccontare il suo modo di oscillare tra i ruoli di *insider* e *outsider*, dichiara di aver scelto di presentarsi come completamente all'oscuro della situazione per raccogliere il maggior numero possibile di informazioni a proposito della politica della Giamaica "My presumed lack of knowledge of Jamaican politics allowed them to open up and provide me with very candid opinions about the industry" (p. 344). Allo stesso tempo però, lasciando trapelare di essere a conoscenza delle opinioni maggiormente diffuse fra gli insegnanti, si induceva successivamente ad una condivisione di esperienze aneddotiche. Chiedendo ad esempio dell'uso che si faceva delle ore con il mediatore, si precisava 'che sono poche si sa'.

A proposito del fenomeno del *Child Language Brokering*, a partire dagli aneddoti immancabilmente raccontati da tutti gli insegnanti si indagava sull'eventualità di episodi 'non andati a buon fine' e si chiedeva 'ti sei mai chiesto come si sentano questi bambini?'. Si domandava inoltre di eventuali precedenti esperienze, in realtà dove la presenza di stranieri rappresentava un'eccezione o l'accoglienza degli stranieri era gestita in modo differente. A riguardo, si è sfruttata molto la possibilità dell'intervista di accedere a situazioni passate e future che andavano ad integrare la condizione presente, osservata invece in modo diretto. Si chiedevano infine informazioni sulla formazione ricevuta nell'insegnamento a classi multiculturali e idee per migliorare la situazione. Pressoché tutti i colloqui si sono conclusi con la domanda "Se avessi risorse economiche ed umane a disposizione, che cosa faresti per migliorare le cose? Sia per quanto riguarda l'integrazione degli stranieri che la scuola in generale."

Anche nel corso delle interviste si è cercato di sfruttare al meglio la possibilità offerta dalla ricerca qualitativa di modulare lo status di *insider* e di *outsider* e di ricondurre a proprio favore la parzialità dovuta alla posizione individuale e socio-culturale del ricercatore stesso. Mullings (1999) segnala:

A researcher's knowledge is [...] always partial, because of his/her positionality (perspective shaped by his/her unique mix of race, class, gender, nationality, sexuality and other identifiers) as well as location in time and space will influence how the word is viewed and interpreted.

(p.337)

L'età, il genere, la classe sociale di appartenenza e l'etnia fanno sì che il ricercatore approcci la ricerca in modo unico e singolare, istaurando legami sempre diversi con i partecipanti a cui si rapporta. Il tradizionale dibattito che vede la posizione di *outsider* opposta ed inconciliabile rispetto a quella di *insider* rischia di annullare la flessibilità dell'approccio qualitativo, congelando le prospettive e costringendo il ricercatore a privarsi dei vantaggi dell'uso combinato di entrambe (ivi).

The binary implied in the 'insider/outsider' debates, however, is less than real because it seeks to freeze positionalities in place, and assumes that being an 'insider' or an 'outsider' is a fixed attribute. The 'insider/outsider' binary in reality is a boundary that is not only highly unstable but also that ignores the dynamism of positionalities in time and through space. No individual can consistently remain an insider and few ever remain complete outsiders. Endeavors to be either one or the other reflects elements of the dualistic thinking that structures much of Western thought.

(p.340)

Di seguito sono presentate alcune delle domande poste agli intervistati durante i colloqui. Come già spiegato queste non rappresentano un vero e proprio protocollo di intervista ma sono state utilizzate nel modo più flessibile possibile e solo nei casi in cui l'intervistato dimostrava di aver esaurito gli argomenti o non giungeva spontaneamente ad affrontare alcuni dei temi giudicati interessanti.

Alcune delle domande poste nel corso delle interviste

- Cosa succede quando un bambino straniero che non sa l'italiano arriva in questa scuola? Qual è il percorso di accoglienza che segue?
- Quali sono le esigenze e le difficoltà di questi bambini?
- In che modo queste sono simili o diverse da quelle dei bambini stranieri nati in Italia?
- Com'è dal tuo punto di vista, in quanto insegnante, gestire una classe in cui sono presenti alunni che provengono da così tanti paesi diversi?
- Hai ricevuto una formazione specifica al riguardo? E per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano L2?
- Hai mai avuto esperienze diverse in cui in classe non vi erano così tanti bambini stranieri?
- Com'era la situazione in passato?
- Quali sono secondo te le prospettive per il futuro?
- Come utilizzate le ore in cui avete a disposizione il mediatore?
- Puoi raccontarmi di situazioni in cui hai fatto ricorso all'aiuto di un bambino per superare l'ostacolo linguistico?
- Ti sei mai chiesto come si sentano i bambini che fanno da interpreti?
- Ci sono stati casi in cui le cose non sono andate così lisce? Bambini che si sono rifiutati di tradurre o incomprensioni?
- Credi che ci siano delle situazioni in cui non bisognerebbe chiedere ai bambini di tradurre?
- Credi che l'attività di traduzione possa avere dei riscontri positivi o negativi sul rendimento scolastico degli alunni coinvolti? E sull'apprendimento dell'italiano?
- Credi che l'attività di traduzione influisca in qualche modo sulle normali attività della classe?
- E i bambini italiani che ruolo hanno nel processo di integrazione? In che modo partecipano, se partecipano?
- Che cosa ne pensi del progetto *Ambassador*? Secondo te potrebbe essere esteso anche ai bambini italiani e stranieri di altre nazionalità?
- Se avessi a disposizione risorse di denaro, tempo e personale, che cosa faresti per migliorare le cose? Sia per quanto riguarda l'integrazione degli stranieri che la scuola in generale.

4.3 Perché combinare più strumenti di ricerca

Quando si parla di metodi di ricerca misti, si fa quasi sempre riferimento alla decisione di combinare ricerca quantitativa e qualitativa. In questo caso la combinazione avviene invece tra due strumenti tipici dell'approccio di tipo qualitativo: l'intervista e l'osservazione. D'altra parte, il concetto di *flexible design* (Robson, 1993) associato alla ricerca qualitativa (**§Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**) permette di ottolinearne la capacità di coniugare in sé aspetti diversi della ricerca.

La finalità ultima dell'affiancamento di diverse metodologie non cambia, consapevoli del fatto che tutti gli strumenti di ricerca presentano dei punti deboli, si è voluto coniugarli fra loro in modo da poter colmare le carenze a cui ognuno di essi è soggetto. Così come avviene per il binomio qualitativo/quantitativo, anche in questo caso si può decidere di condurre due ricerche parallele che indaghino sullo stesso argomento, al fine di valutarne i rispettivi risultati, oppure di rendere una prima parte della ricerca propedeutica alla successiva. (Darlington & Scott, 2002, p. 119-141)

Nella ricerca qui presentata, si è deciso proprio di adottare quest'ultimo metodo e quindi di utilizzare l'osservazione come terreno preparatorio per le interviste:

[Observation] used in the early stages of a study, it can be a useful way of understanding the context of the phenomenon under investigation and working out what the important questions to be asked are. This is particularly valuable where the researcher is unfamiliar with the phenomenon.

(Darlington & Scott, 2002, p. 76)

Non avendo molta dimestichezza con l'ambiente scolastico si è voluto iniziare con uno strumento che permettesse di avere un quadro generale del campo di ricerca, senza necessitare sin da subito la partecipazione attiva del ricercatore. Tale soluzione ha permesso di 'prendere tempo' sviluppando il lavoro di documentazione prima di procedere con le interviste. Oltre all'inevitabile vantaggio di giungere più preparati alla formulazione dei protocolli di intervista e quindi allo svolgimento dei colloqui, il periodo trascorso all'interno dell'istituto Diego Fabbri in qualità di ricercatore ha permesso di tessere fondamentali legami di fiducia con insegnanti e alunni.

Al termine del lasso di tempo dedicato esclusivamente all'osservazione (da novembre a fine aprile), certamente si erano già formate nella mente del ricercatore alcune opinioni abbastanza chiare sui fenomeni osservati. In un certo qual modo dunque al termine della ricerca si è potuto operare un raffronto tra i dati raccolti durante la prima fase e quelli emersi dalle interviste sfruttando ancor di più l'applicazione dei due diversi strumenti.

Senza ricorrere all'intervista non sarebbe stato certamente possibile sapere come fosse percepita l'intercultura dagli insegnanti e solo parzialmente quali fossero i sentimenti dei bambini nell'interpretare per i propri compagni. Allo stesso modo l'osservazione è stata cruciale per stilare un quadro completo del contesto in cui gli alunni interpreti operano e per comprendere in che modo bambini italiani, stranieri e insegnanti interagiscono fra loro nell'ambiente scolastico. La disposizione dei banchi in aula, il momento della ricreazione, il modo in cui l'insegnante si rivolge alla classe e un'infinità di elementi visivi e auditivi che vanno al di là del linguaggio verbale sono stati spunti preziosi per il progetto di ricerca.

La combinazione di due o più metodi o strumenti di ricerca è ampiamente utilizzata poiché permette di superare gli aspetti negativi di ognuno di essi. Nel caso della ricerca qualitativa, una delle principali insidie è rappresentata dal rischio che i partecipanti modifichino i propri comportamenti in presenza del ricercatore (*reactivity*), fenomeno che si verifica principalmente durante il processo di osservazione. Durante lo svolgimento delle interviste, invece, si può riscontrare da parte degli intervistati una propensione a voler compiacere l'intervistatore oppure, al contrario, la volontà di intralciare il suo operato (*respondent biases*). Anche il ricercatore non è protetto da simili distorsioni che interessano la relazione intervistatore-intervistato. Egli infatti può essere portatore di preconcetti e vittima di stereotipi che possono impedirgli di andare al di là della propria opinione e dunque non saper cogliere la realtà delle cose (*researcher biases*) (Robson, 1993).

Il fatto di osservare lo stesso fenomeno e gli stessi soggetti da due prospettive completamente diverse, come quelle che derivano dall'osservazione e dall'intervista, permette di smascherare più facilmente i primi due comportamenti. Non bisogna dimenticare che spesso, ciò che gli intervistati dichiarano non collima con il modo in cui gli stessi intervistati agiscono in qualità di partecipanti: "the relationship between what respondents say they do and what they actually do is not always very strong" (Foddy, 1994, p. 3). Di questo esistono testimonianze, talvolta sconcertanti, altre volte semplicemente spassose (Cardano, 2003; Darlington & Scott, 2002; Foddy, 1994; Robson 1993). Per evitare le distorsioni che provengono invece dal ricercatore stesso, l'unico modo è dotarsi di un forte autocontrollo.

Conciliare diversi strumenti di ricerca in un solo studio può portare ad ottenere risultati contrastanti. Questa eventualità tuttavia non va considerata a priori come uno svantaggio, piuttosto come un'occasione per espandere il punto di vista del ricercatore e

comprendere meglio il campo in cui si è deciso di condurre lo studio (Darlington & Scott, 2002, p. 126-127). Le discrepanze fra i dati raccolti attraverso diversi metodi di ricerca offrono la possibilità di rivedere le proprie considerazioni, tornare sui propri passi ed evitare di scoprire ciò che si intende dimostrare piuttosto che concettualizzare ciò che si è scoperto.

4.4 Ricercare con i bambini

L'etica assume un'importanza fondamentale nella ricerca qualitativa, la quale, data la partecipazione del ricercatore e la capacità di scavare nel profondo dei soggetti osservati, si scontra spesso con problemi deontologici maggiori rispetto alla sua controparte. (Darlington & Scott, 2002) La conduzione di una ricerca moralmente impeccabile parte dalla negoziazione dello status del ricercatore, dei tempi e dei modi in cui egli svilupperà il proprio lavoro.

A questo proposito i bambini non rappresentano alcuna eccezione. Coerentemente con la scelta di operare un'osservazione scoperta e per quanto possibile trasparente, anche i bambini sono stati informati della presenza di un ricercatore in classe e di quali fossero le sue intenzioni: "Vedere come funziona una scuola dove bambini italiani e bambini stranieri collaborano fra loro". Parlando con gli alunni non è stato messo l'accento sull'attività di CLB con l'unica finalità di non mettere sotto pressione i pochi interpreti delle classi e per evitare di escludere gli altri compagni, con la convinzione che potessero anch'essi avere parte attiva nella ricerca. Purtroppo, essendo la ricerca svolta durante l'orario di lezione, non si può affermare che i bambini oggetto dello studio sarebbero stati realmente nelle condizioni di dissentire: "children who are required to participate in research in schools may not feel in a position to dissent, simply because most (if not all) tasks and activities in school are compulsory" (Morrow & Richards, 1996, p. 105). Si è cercato ad ogni modo di compensare questo aspetto negativo con una ricerca poco intrusiva e sempre rispettosa della sensibilità degli alunni.

Alcuni ricercatori denunciano lo sviluppo di ricerche 'sui' bambini piuttosto che 'con' o 'per' i bambini: "The predominant approach to researching children's experiences is grounded in 'research on' rather than 'research with' or 'research for' children" (Darbyshire, MacDougall, & Shiller, 2005, p. 419). Condurre una ricerca 'con' i bambini significa riconoscere loro un ruolo nella società, non solo come soggetti facenti parte di nuclei più ampi, come la famiglia o la scuola, e non per forza sottoposti alla volontà di genitori e insegnanti. Molto spesso invece si tende ad accedere alle esperienze dei bambini

proprio attraverso la lente di quegli adulti che, si pensa, possano meglio conoscerli e comprenderli, finendo così per dimenticare i veri protagonisti della ricerca e cadendo nel paradosso del “missing child” (ivi). Uno dei grandi pregi della ricerca qualitativa è invece proprio la sua capacità di dare voce a tutti quei soggetti spesso ignorati:

Qualitative research in particular has given groups of people previously denied a voice the opportunity to be heard for the first time. It is a powerful tool and one to be use with care.

(Darlington & Scott, 2002, p. 47)

Quando un'intervista diretta sembra non essere adatta oppure sufficiente a raccogliere dati, ecco allora apparire di fondamentale importanza l'utilizzo di più strumenti, per raccogliere non solo una maggiore quantità di dati, ma soprattutto per andare più a fondo nell'universo del bambino (ivi) (§4.3). L'osservazione, come si è visto, può essere in questo caso una buona soluzione (§4.2.1).

Condurre una ricerca ‘per’ i bambini vuol dire interrogarsi sul suo rapporto costi-benefici e sulla sua reale utilità, rispetto ai danni che essa potrebbe ocasionare ai partecipanti. Bisogna prima di tutto domandarsi se l'obiettivo che si vuole raggiungere potrebbe avere un riscontro positivo per il gruppo analizzato o per l'istituzione ospitante (Morrow & Richards, 1996). Per quanto la ricerca qui presentata abbia rappresentato solamente un piccolissimo contributo alla ricerca sul CLB, essa ha comunque contribuito ad accrescere la consapevolezza degli insegnanti intervistati per il fenomeno e per le potenzialità che esso potrebbe avere per l'integrazione scolastica dei bambini stranieri e per il miglioramento dell'interazione sociale di tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro nazionalità. Alcune delle maestre hanno poi apertamente dimostrato gratitudine per l'occasione di confrontarsi con un parere esterno o più semplicemente per la possibilità di poter contare su di un buon ascoltatore. Per tutti questi motivi si può insomma ritenere che la ricerca sia stata condotta in modo etico e rispettoso della sensibilità di adulti e bambini.

4.5 L'analisi dei dati qualitativi

Così, siccome la caratteristica che meglio si confà alla ricerca qualitativa è la flessibilità, anche al momento di analizzare i dati possono essere applicati a seconda delle esigenze diversi metodi, tutti altrettanto validi. Tuttavia, sarà bene che il ricercatori motivi sempre la propria decisione, poiché l'applicazione di un metodo coerente rappresenta uno dei fondamenti su cui si basa la validità della ricerca qualitativa (Darlington & Scott, 2002). Come si è detto, nella ricerca di tipo qualitativo il ricercatore non può evitare di essere coinvolto poiché è intrinsecamente immerso nel processo di ricerca stessa. Egli è

chiamato a riflettere sui fenomeni da lui osservati per estrapolarne dei punti di contatto e cercare una propria risposta alla domanda di ricerca. Se il ricercatore si limitasse a raccogliere i dati e a riproporli in toto al lettore, non farebbe altro che negare il suo ruolo di ricercatore e scaricare la responsabilità di interpretare i dati sul lettore stesso, il quale a sua volta non potrebbe che fornire una visione parziale e personale delle cose. Accettando la sua parzialità, il ricercatore che sceglie di condurre un'analisi di tipo qualitativo accetta anche i limiti insiti nell'approccio stesso e può così cercare di limitarne gli aspetti negativi in tutte le sue fasi (Darlington & Scott, 2002).

Robson (1993) individua una scala di quattro diverse tipologie di analisi di dati qualitativi dalla più rigorosa alla meno strutturata. Se la prima ricalca in gran parte il modo di procedere dell'analisi quantitativa, l'ultima si discosta ampiamente da qualsiasi sistematizzazione per rischiare persino di perdere la sua validità scientifica. Agli stadi intermedi si trovano invece il *template approach* e l'*editing approach*: Il primo consiste nell'individuare uno schema di analisi a cominciare dallo studio teorico del fenomeno osservato, al momento dalla costruzione del quesito di ricerca, il secondo invece presenta un sistema più interpretativo e flessibile, che individua delle categorie di analisi a partire dai dati stessi (ivi). Darlington & Scott (2002) si riferiscono a queste due ultime tipologie classificandole come metodi di analisi induttiva e deduttiva.

Al di là delle scelte individuali del ricercatore, che può decidere come meglio crede in che modo procedere, l'analisi di dati qualitativi si differenzia da quella di dati quantitativi poiché non avviene esclusivamente *a posteriori* ma anche *in itinere*, prima durante e dopo il processo di osservazione. Normalmente vengono individuati dei nodi di significato già al momento dell'impostazione della domanda di ricerca, successivamente, nel corso dell'osservazione, qualsiasi sia lo strumento attraverso il quale essa avviene, il ricercatore andrà aggiungendo note e commenti 'al margine' che verranno poi messi in relazione tra loro per similitudine o differenza e costituiranno infine una teoria (Robson, 1993).

Sebbene in sede di osservazione non sia stato possibile registrare, il ricercatore ha potuto basare la sua analisi sui propri appunti. Le interviste sono state invece audio registrate e trascritte.

Nel prossimo capitolo si procederà dunque ad illustrare le principali tematiche emerse dall'esperienza presso la scuola primaria Diego Fabbri, cercando di integrare laddove possibile i dati raccolti durante la partecipazione alle attività scolastiche con le

opinioni degli insegnanti emerse in sede di intervista, facendo costantemente riferimento alla letteratura analizzata nelle scorse pagine.

5. Analisi dei dati raccolti

5.1 Introduzione: la città di Forlì e l'immigrazione

Secondo gli ultimi dati pubblicati dall'Osservatorio sull'Immigrazione della Provincia di Forlì e Cesena, gli stranieri residenti nel comune di Forlì al 1° gennaio 2012 erano 14.251, il 12% della popolazione residente totale. Una percentuale in linea con le statistiche regionali che collocano l'Emilia-Romagna al terzo posto tra le regioni Italiane che accolgono più immigrati, con una percentuale di stranieri superiore alla media nazionale dell'8,2%. (Provincia di Forlì-Cesena, Coordinamento Provinciale Immigrazione, 2012)

Secondo la stessa fonte il numero di stranieri residente nel circondario forlivese continua ad aumentare, seppur più lentamente rispetto agli anni precedenti il picco di arrivi verificatosi nel 2006. L'incremento dal 2011 al 2012 si è registrato sia in termini assoluti (+6,6%), che di incidenza sulla popolazione italiana (+0,6%). Gli immigrati che si sono stabiliti nella provincia di Forlì e Cesena provengono principalmente da paesi dell'Unione Europea a 27 (28,1%), da altri stati europei (28,1%) e dall'Africa Settentrionale (20,1%). I paesi d'origine più rappresentati nel forlivese sono Romania (9,8%), Albania (6,8%) e Marocco (6,8%), seguiti dalla Cina (4,6%) e da altre nazionalità in percentuali inferiori al 2,5%.

Concentrandoci sulla situazione della popolazione in età scolastica, possiamo affermare che, di norma, l'incidenza dei bambini stranieri iscritti alle scuole elementari e medie e superiori è sempre più elevata rispetto a quella della popolazione straniera sulla popolazione totale (il 12,6% contro l'11,1% nella provincia di Forlì-Cesena). Questo è dovuto al progressivo invecchiamento della popolazione italiana residente e a specifiche dinamiche dei flussi migratori deducibili dall'osservazione delle serie storiche a livello territoriale e nazionale. Il numero degli stranieri a scuola continua infatti ad aumentare, seppur ad un ritmo sempre meno sostenuto, così come avviene per la popolazione straniera totale. A questo proposito, bisogna aggiungere che anche la popolazione straniera è stata sottoposta negli ultimi anni ad un graduale invecchiamento, dovuto, come già detto, al picco di nuovi arrivi riscontratosi ormai diversi anni fa e ad immigrati non più solo di passaggio nel nostro paese, ma sempre più spesso stanziali (Provincia di Forlì-Cesena,

Coordinamento Provinciale Immigrazione, 2012). Tali dinamiche hanno determinato, ad esempio, nel comune di Forlì, una leggera diminuzione di stranieri nella fascia d'età 0-14 anni tra il 2011 e il 2012 (Comune di Forlì, 2012).

Purtroppo non si dispone di dati aggiornati concernenti esclusivamente la situazione delle scuole del forlivese ma possiamo comunque attenerci a quelli provinciali, tenendo presente che nel comune di Forlì si riscontra da svariati anni una percentuale di popolazione straniera superiore alla media della provincia di Forlì e Cesena (dello 0,9% nel 2012). Detto questo, la percentuale maggiore di stranieri nella Provincia di Forlì-Cesena si osserva presso le scuole elementari (14,2 %) con una suddivisione per area di provenienza che rispecchia in linea di massima quella dell'intera popolazione immigrata: Unione Europea a 27 (21,7%), altri paesi europei (31,1%), Africa del Nord (22,5%). Albania, Marocco, Romania e Cina sono ancora una volta i paesi più rappresentati (Provincia di Forlì-Cesena, Coordinamento Provinciale Immigrazione, 2012).

Al di là del rallentamento, si può comunque ipotizzare che questi tassi percentuali siano destinati con buona probabilità ad aumentare ulteriormente almeno per i prossimi anni, per effetto dell'incremento del numero di cittadini immigrati (fenomeno che [...]seppur in rallentamento, è ancora assai consistente) e dell'entrata nelle diverse età scolari dei bambini e dei giovani delle 'seconde generazioni' di cittadini stranieri.

(2012, p. 54)

In futuro bisognerà quindi aspettarsi, più che un sostanziale aumento del numero di alunni stranieri iscritti alle scuole italiane, un cambiamento delle dinamiche che la loro presenza comporta. Plausibilmente l'aspetto linguistico presupporrà sempre meno un ostacolo, in vista di bambini e ragazzi nati in Italia. Si imporrà invece la crescente necessità di una maggiore attenzione all'aspetto interculturale, al fine di creare una scuola adatta a soddisfare i bisogni di una società italiana sempre più multietnica e diversificata.

5.1.1 Stranieri a scuola: iniziative cittadine

Il regolamento che disciplina l'istituzione delle Consulte Comunali dei Cittadini Stranieri, prevede la convocazione, almeno due volte l'anno, di un incontro pubblico: un'occasione di dialogo, approfondimento e confronto su tematiche e iniziative relative alla presenza di cittadini stranieri nel territorio comunale. La quarta edizione del Forum sull'immigrazione della città di Forlì, tenutosi il 20 aprile 2013, è stata intitolata *Una scuola, tante scuole* e dedicata ad azioni di inclusione negli istituti del forlivese. Al forum hanno partecipato rappresentanti delle istituzioni, associazioni, cooperative ed enti che coordinano i percorsi di integrazione dei cittadini stranieri, insegnanti e personale di diversi istituti scolastici, media locali e cittadini. Tra un intervento e l'altro sono stati

mostrati alcuni video che illustravano lo svolgimento o il prodotto finale di alcune delle iniziative messe in atto sul territorio. Il più delle volte si trattava di scuole dell'infanzia, primarie, medie inferiori o superiori, in altri casi di associazioni e cooperative sociali che hanno cercato di coinvolgere non solo bambini e ragazzi, protagonisti indiscussi dell'incontro, ma anche le loro famiglie e comunità. Non mancano i riferimenti alla mediazione linguistica ad opera di bambini e ragazzi alunni delle scuole del territorio, a dimostrazione del fatto che il fenomeno, seppur ancora in gran parte sommerso, ha un peso consistente quando si trattano in particolar modo le politiche per l'integrazione tra gli 'addetti ai lavori' (Padureau, 2013). Dall'incontro è emerso un variegato elenco di progetti, volti a favorire senza dubbio l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione sociale degli immigrati, ma soprattutto un'inversione di tendenza nella percezione dello straniero. Non più solamente famiglie spaventate dall'alto numero di bambini non italiani sui banchi di scuola, ma anche genitori consapevoli che lo scambio interculturale può rappresentare per i propri figli un'opportunità di crescita e arricchimento personale. Dalle testimonianze portate ai forum sull'immigrazione emergono sempre profonde differenze negli approcci, nelle prospettive e nei mezzi ma in fin dei conti un unico grande obiettivo, fare della diversità una ricchezza e non più un ostacolo.

Tra le tante iniziative promosse dalla città di Forlì, ricordiamo inoltre il concorso *Traduttori in erba* nato da un'idea del gruppo di ricerca *InMedioPueri* del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna e realizzato grazie al sostegno del Fondo per la Cultura di Forlì. L'obiettivo era quello di sensibilizzare le istituzioni e la società civile sui lati positivi e negativi della mediazione linguistica e culturale ad opera di bambini, nonché sulle ragioni che spingono a tale scelta e sugli effetti di questo fenomeno per tutte le parti coinvolte. Il concorso ha visto la partecipazione di alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado, attraverso l'elaborazione di un disegno o di un testo scritto. I bambini hanno raccontato in prima persona le sensazioni positive e negative legate alla loro attività di mediatori o in quanto fruitori di questo 'servizio'. Ai vincitori sono state offerte borse di studio, zainetti, dizionari, gadget e materiale scolastico da condividere con la propria classe.

5.2 La scuola primaria Diego Fabbri

La scuola elementare Diego Fabbri²¹ è uno degli istituti che nel comune di Forlì accoglie più bambini stranieri. Qui più di un alunno su tre ha un cognome non italiano. Tra questi sono molti i bambini nati in Italia da genitori stranieri, che si trovano tuttavia dal punto di vista legale in una fase di limbo fino al compimento del diciottesimo anno d'età (§1.5.1). La struttura si trova nel pieno centro storico della città, le famiglie che qui si insediano sono quindi a basso reddito, svantaggiate, in cerca di occupazione se non addirittura in situazione irregolare. L'istituto emerge dunque tra le altre scuole non solo per il numero di stranieri iscritti, ma soprattutto per la loro condizione socio-economica familiare, come conferma anche una delle mastre intervistate:

Ci sono anche delle famiglie che fanno fatica a seguire i bambini, abbiamo anche diverse famiglie italiane seguite dai servizi sociali. Perché siamo in una scuola che si trova nel centro storico e nel centro storico ci sono situazioni di questo tipo, più che in altre parti della città. E quindi sì, insomma diciamo che la... il divario c'è soprattutto riferito alla situazione familiare

(Intervista 4)

Negli anni, la scuola e gli insegnanti hanno cercato di portare avanti progetti che favorissero l'integrazione dei bambini immigrati attraverso il coinvolgimento degli stessi e dei loro compagni italiani in attività curriculari ed extracurricolari di diverso tipo. Direttamente dalla scuola, o in collaborazione con associazioni di volontariato e culturali, sono stati organizzati corsi di lingue pomeridiani di livello base (francese, spagnolo, tedesco), corsi integrativi di inglese o di italiano L2 per i genitori. Alcune iniziative che hanno caratterizzato un intero anno scolastico, come l'*Anno della Cina*, l'*Anno dell'Africa* o il progetto *Millecolori per le vie del mondo*, comprendevano una grande varietà di appuntamenti: laboratori creativi, musicali e gastronomici, percorsi narrativi, yoga, danza... e hanno visto coinvolti i commercianti della zona, le famiglie e le diverse comunità di immigrati del territorio (Dell'Annunziata, 2011).

La Caritas Ravaldino (ora centro Welcome), in particolare, offre un grande sostegno all'istituto, con un doposcuola che permette di dare assistenza personalizzata ai

²¹ Le informazioni qui riportate, quando non specificato, derivano dal primo incontro conoscitivo con il corpo docenti della Diego Fabbri, in particolare con l'insegnante incaricata delle attività interculturali e la responsabile del progetto *Ambassador*.

bambini stranieri e di aiutarli così a superare più rapidamente le difficoltà linguistiche. Oltre alla parte didattica, sono previste attività ludiche e uscite formative. La stessa associazione organizza inoltre da qualche anno anche un centro estivo a prezzi modici, così da permettere la partecipazione di bambini che provengono da famiglie meno abbienti ed in particolare di immigrati, a cui viene garantita continuità anche durante le vacanze nell'apprendimento della lingua e nell'integrazione nella società italiana. All'attività di questo centro si sommano tante altre iniziative promosse da associazioni e cooperative locali che operano a macchia di leopardo sul territorio forlivese. (Renzi, 2012)

Seppur ridotte, a causa dei tagli all'istruzione effettuati dagli ultimi governi, che hanno diminuito il numero delle ore di insegnamento assegnate ad ogni docente e i fondi di istituto, molte di queste iniziative ancora persistono, grazie alla buona volontà delle maestre e di volontari esterni alla scuola. Tra i vari progetti, due in particolare vanno a sottolineare le capacità traduttive ed interpretative dei bambini: il concorso *Traduttori in Erba*, di cui si è già parlato, (§5.1.1) e il progetto *Ambassador*.

5.2.1 Il progetto Ambassador: limiti e potenzialità

Il progetto *Ambassador* nasce da un'idea concepita all'interno della scuola stessa. Una scuola come abbiamo detto singolare, sia per il numero di bambini stranieri iscritti, sia per l'attenzione che rivolge all'integrazione di questi ultimi. All'arrivo di un nuovo bambino straniero, in modo spontaneo le maestre avevano preso l'abitudine di ricorrere all'aiuto di bambini che condividessero con i nuovi iscritti la stessa madrelingua e che avessero già acquisito una buona padronanza dell'italiano. La collaborazione di alcuni bambini si rivelava spesso l'unica maniera di rendere possibile la comunicazione tra la scuola, le maestre, i compagni e i nuovi alunni. Tutti gli insegnanti intervistati infatti, confermano di aver chiesto più volte l'aiuto dei bambini anche di classi diverse.

Insegnante: Di là utilizziamo i bambini stranieri, quindi quando c'è un'urgenza, una comunicazione importante, così... utilizziamo sempre i bambini più grandi. A volte è capitato anche, nei cicli precedenti, di utilizzare bimbi di altre classi.

Intervistatore: Di altre classi, che andavate a chiamare?

Insegnante: Sì, andavamo a chiamare, per esempio la sorellina di G., bravissima, una bimba cinese, quando G. ancora non era qui a scuola, a noi è capitato nel ciclo precedente di chiamarla più volte per, insomma, per farsi da tramite con i compagni.

(Intervista 1)

Un aiuto così prezioso da non limitarsi più a interventi occasionali ma da costituire, laddove ve ne era la possibilità, uno dei pilastri del percorso di accoglienza e di integrazione. Si è quindi cercato di formalizzare questo aiuto così spontaneo, creando il

progetto *Ambassador*. I piccoli mediatori scelti come ‘ambasciatori’ venivano formati ad accogliere i propri compagni nel migliore dei modi e a supportarli nel loro inserimento scolastico. Venivano così ad essere rappresentanti della scuola, della lingua e della cultura italiana e al contempo portavoce del proprio paese di origine per gli altri compagni. È sorta così l’idea di premiare il lavoro svolto da questi piccoli mediatori con una cerimonia ufficiale. Ai bambini di quinta che avevano teso una mano ai loro compagni è stato donato uno zainetto contenente un dizionario bilingue italiano-inglese, materiale scolastico e un corso di inglese pomeridiano di livello A1. Anche se il progetto è stato fonte di grande soddisfazione per i bambini coinvolti e per le maestre ed ha raggiunto a detta delle responsabili ottimi risultati, non verrà portato avanti nell’anno 2013/2014. Non si sono infatti create le condizioni per la sua attuazione, dal momento che la richiesta di mediatori per i bambini che hanno fatto il loro ingresso nelle classi prime non ha incontrato la disponibilità di bambini più grandi con la stessa lingua madre.

Le maestre responsabili del progetto hanno assicurato che il progetto *Ambassador*, è nato spontaneamente all’interno della scuola e non è stato ‘copiato’ da altri istituti. Tuttavia la Diego Fabbri, come si è visto, non è l’unica scuola al mondo ad avere un servizio di mediazione linguistica ad opera di bambini. Ne troviamo testimonianza nella letteratura sulla CLB già a partire dal 1995, in riferimento a paesi anglofoni quali Canada, USA e Regno Unito (§**Errore. L’origine riferimento non è stata trovata.**), nonché alcuni semi contemporanei sviluppati in Inghilterra grazie al progetto *Young Interpreter* (§3.4) e alcuni casi persino in Italia²². È lecito supporre che con il trascorrere del tempo molte altre scuole abbiano preso spunto dai primi progetti pilota senza che sia stata monitorata l’evoluzione dell’idea originale né l’espandersi del fenomeno.

Quello che si è notato sin da subito riguardo al progetto *Ambassador*, in comparazione con l’iniziativa *Young Interpreter* (YI), è stata la mancanza del

²² Ritracciare i progetti simili ad *Ambassador* in Italia è risultato molto più complicato del previsto poiché questi vengono denominati con i nomi più disparati e classificati sotto un’incredibile varietà di finalità (cooperative learning, apprendimento dell’italiano L2, intercultura, mantenimento della lingua di origine, sviluppo del plurilinguismo, recupero dei ritardi scolastici, responsabilizzazione civica...). Si possono segnalare ad esempio *Il compagno accogliente* presso l’istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni di Milano e il progetto di tutoraggio nato dalla collaborazione tra la scuola media inferiore Locatelli-Tommaseo e il liceo scientifico Cremona-Zappa della provincia di Mantova. Entrambe le iniziative sono descritte nel documento *Racconti di scuola* disponibile online sul sito del Centro COME.

http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/racconti%20di%20scuola%20def%202013.pdf

coinvolgimento degli alunni italiani. La grande potenzialità di YI infatti sta proprio nel fatto che esso permette a tutti gli alunni di partecipare, indipendentemente dalle proprie conoscenze linguistiche e dall'origine nazionale, permettendo così di creare una reale integrazione fra gli alunni. In questo senso, YI riconosce il CLB come una pratica utile al superamento dell'ostacolo linguistico, ma soprattutto esalta i benefici che l'interpretazione può avere per l'interazione sociale e culturale tra pari.

Per questo motivo, in sede di intervista, è stato chiesto agli insegnanti se a loro avviso sarebbe stato possibile rendere partecipi del progetto, o comunque del percorso di accoglienza dei nuovi arrivati, anche gli altri bambini della classe, italiani e stranieri di diversa nazionalità. Due maestre hanno giustificato la scelta di concentrarsi solo sui bambini con la giusta combinazione linguistica, affermando che gli alunni stranieri restano spesso in ombra all'interno del gruppo classe e hanno spiegato come, a loro avviso, il fatto di creare uno spazio dedicato esclusivamente a loro permettesse a questi bambini di sentirsi valorizzati e di 'uscire dal guscio'.

Credo che si sia voluto scegliere il progetto come opportunità, magari per valorizzare tutte quelle potenzialità che i bambini stranieri hanno e che magari nella scuola a volte, un po' per la grandezza dei gruppi, un po'... Magari vengono così, nascoste, vengono, insomma, vengono lasciate lì. Quindi credo che sì, insomma si sarebbe potuto allargarlo ai bambini italiani, ma la scelta è stata voluta proprio per dare ecco, un'opportunità a quei bimbi che sono magari sempre nascosti, nascosti dalle situazioni nascosti ecco.

(Intervista 1)

Da un'altra testimonianza si evince poi come l'attività di CLB sia riconosciuta dagli insegnanti come una dote, che tuttavia tende ad essere poco riconosciuta durante le normali attività scolastiche. Per alcuni bambini stranieri la mediazione linguistica arriva addirittura ad essere ciò che, secondo le insegnanti, sanno fare meglio.

Tendi a dare valore al bambino straniero perché, per quanto sia, comunque è l'alunno che, non più in difficoltà, però che comunque è quello che si sente un attimino un po' diverso rispetto agli altri, quindi tendi a valorizzarlo in quello che lui sa fare meglio.

(Intervista 6)

Altri insegnanti, per spiegare la mancata partecipazione degli altri bambini hanno invece colpevolizzato la carenza di risorse economiche, ma soprattutto di tempo, per poter sviluppare al meglio tutte queste iniziative. Al fine di permettere a più bambini di partecipare, si sarebbe dovuto inserire il progetto in orario scolastico, allo stato attuale di cose tuttavia questa eventualità risulta impossibile:

Perché il problema della scuola è questo: durante le ore della scuola far fatica a farlo perché abbiamo solo 27 ore e queste 27 ore sono spalmate su tutte le materie e durante il pomeriggio le risorse mancano, è tutto molto teorico. Sarebbe bello, bisognerebbe vedere se ci sarebbe la giusta partecipazione e non è detto. Però, il problema sono sempre le risorse economiche. Se

avessimo di nuovo un monte ore apprezzabile, forse riusciresti anche a inserirlo all'interno del lavoro scolastico perché no, ma attualmente non si riesce, non è fattibile, non è proprio fattibile.

(intervista 5)

La scarsità di fondi e di tempo è purtroppo un argomento ricorrente, come si vedrà, in tutte le questioni scolastiche. Alcuni degli insegnanti presenti nella scuola da più anni lamentano la riduzione del monte ore assegnato ad ogni docente, che ha portato all'eliminazione delle compresenze e di tante attività accessorie che erano il punto forte della didattica. In particolare, una delle maestre identifica in questi tagli la presunta diminuzione della qualità dell'istruzione di cui alcuni genitori accusano l'istituzione scolastica.

Se la qualità del nostro insegnamento fosse peggiorata noi... non è dovuto a questo [alla presenza di stranieri], ma al fatto che sono mancate le risorse, che non sono arrivate le risorse. Quindi noi abbiamo comunque cercato sempre di mantenere alta la qualità, però è chiaro che quando diminuiscono le ore, quando diminuiscono gli insegnanti, diciamo che la sostanza rimane, che i contenuti comunque vengono svolti e approfonditi però c'è meno ricchezza, c'è meno progetti, questo incide sui progetti, su una serie di attività che erano un po' di corollario ma che erano un po' anche la nostra ricchezza.

(Intervista 4)

Tuttavia, al di là delle difficoltà e del fatto che il progetto Ambassador per diverse motivazioni non sia stato sviluppato nell'anno scolastico 2013/2014, non manca la consapevolezza da parte del corpo docente dell'importanza di creare, per quanto possibile, un clima di accoglienza all'interno della classe. A questo, se adeguatamente motivati e sensibilizzati dall'insegnante, possono contribuire tutti i bambini:

Sicuramente ci sono colleghe che non la pensano come me, ma io penso che quel clima di accoglienza che si viene a creare, l'input in realtà lo dà molto l'insegnante, se c'è una certa rigidità i bambini lo percepiscono, a quel punto tendono anche molto ad isolarsi, è chiaro che conta molto anche quello che passa la famiglia nel quotidiano, però a scuola ci sei tu e le dinamiche e le gestisci molto tu e le puoi anche orientare, in qualche modo. Credo che questo dipenda molto dall'insegnante, varia da classe a classe per questo motivo.

(Intervista 5)

Dalle interviste e anche da ciò che si è osservato a scuola, emerge un generale atteggiamento di apertura e di accoglienza dei bambini stranieri e in particolare di coloro che non parlano l'italiano. Come riferiscono gli insegnanti, i bambini, risultano essere molto più abituati rispetto agli adulti alla diversità, sempre se sostenuti dal giusto atteggiamento del docente.

Capito? Io non ho mai visto nessun bambino, capito, che dice “No, non lo voglio, non lo conosco non ci voglio stare nel banco”. Però molto dipende anche da noi, da come tu poni la cosa, capito perché se no...

(Intervista 4)

L'importanza del ruolo giocato dagli insegnanti nel favorire l'integrazione degli alunni stranieri neo-arrivati è stata notata anche in fase di osservazione. In alcune classi per esempio, anche la posizione del banco in cui essi venivano sistemati influiva sulle dinamiche del gruppo. In riferimento alle tre classi in cui avvenivano quotidianamente episodi di CLB, mentre in terza il nuovo arrivato aveva preso posto tra bambini italiani o stranieri già ben inseriti, in prima e in quinta, probabilmente anche per il fatto che erano stati aggiunti in un secondo momento dei banchi apposta per loro, i nuovi alunni erano seduti ad un lato dell'aula o in prima fila davanti all'insegnante. In terza, dove vi erano due interpreti, si era scelto di non sistemare i bambini stranieri di fianco ai connazionali, ma comunque vicini, in modo che potessero intervenire agevolmente. In prima la coppia si trovava invece separata ai due lati opposti dell'aula, il bambino straniero che non conosceva l'italiano era seduto accanto ad un altro alunno di diversa nazionalità appena arrivato e il bambino interprete doveva spesso alzarsi per raggiungere l'altro. Infine, in quinta, lo straniero neo-arrivato e il suo interprete erano seduti in disparte rispetto agli altri bambini e addirittura non partecipavano alla rotazione dei banchi che periodicamente veniva fatta dalle maestre per evitare disparità all'interno della classe e favorire l'interazione con tutti i compagni. Si è visto come la scelta della collocazione, creasse più o meno coinvolgimento dei nuovi bambini durante le lezioni e il tempo libero, al di là delle loro inclinazioni caratteriali o della conoscenza più o meno approfondita della lingua. Essa contribuiva anche ad instaurare un legame diverso fra gli interpreti e i bambini beneficiari, di dipendenza, conflittuale o di amicizia a seconda della scelta.

Durante l'intervallo di metà mattina si è osservato come anche gli alunni che non parlavano per niente l'italiano, riuscivano comunque ad interagire con il gruppo classe, in modo più o meno efficace a seconda della recettività dei propri compagni. Molti degli insegnanti hanno infatti portato degli esempi pratici di come l'accoglienza avvenga spontaneamente anche tra bambini che non parlano la stessa lingua, attraverso il linguaggio corporeo, il contatto fisico, il gioco, lo scambio di pezzi di merenda e di oggetti.

P. allora cosa fa, non vuole stare sola, sta male lei da sola. Però, ho visto l'altra volta faceva le treccine alla compagnetta e quella se le faceva fare, c'è un'interazione più corporea (ride). [...] Sì con il linguaggio del corpo, oppure porta il profumo, capito? [...] il linguaggio corporeo funziona.

(Intervista 8)

Nonostante questo sono stati anche riportati degli esempi di come l'interazione con i compagni non funzioni sempre nel migliore dei modi. A volte i bambini stranieri appena arrivati possono essere esclusi o presi in giro, a riprova del fatto che l'educazione che l'insegnante trasmette ai bambini e le scelte operate, sebbene possano sembrare ininfluenti (come ad esempio la posizione dei banchi), hanno invece riscontri importanti sulle relazioni fra compagni.

All'inizio quando le portavo a mensa gli dicevo: "Ma perché le lasciate da sole a tavola?". Perché vado solo il giovedì a mensa. Loro mi dicevano: "Ma perché dobbiamo parlare delle nostre cose?". "A tavola non è bello lasciare da sole. Mettetevi nei loro panni, allora in futuro voi lavorate, entrate in ufficio con nuove colleghe, loro parlano da sole e allora voi rimanete sole?" All'inizio erano restie poi poco a poco hanno iniziato con S. a chiacchierare, hanno fatto amicizia, capito? [...] Adesso cerca di comunicare, la prendono un po' in giro ogni tanto a P. C'è una bella differenza tra l'accettare l'una e l'accettare l'altra. Però lei nel suo piccolo, lei prova.

(Intervista 9)

Gli insegnanti sono quindi sensibili all'importanza di creare all'interno della classe e della scuola un clima favorevole all'inserimento dei bambini stranieri neo-arrivati, e sono anche ben consapevoli di come il significato di 'interpretare' possa essere esteso ad una lunga serie di attività che contribuiscono, seppur nei modi più disparati a tessere dei legami fra bambini di diverse lingue, nazionalità, religioni e culture. Proprio come sostengono gli ideatori di YI, anche dalle parole degli intervistati emerge che tutti i bambini hanno a disposizione strumenti non verbali, gestuali e corporei per poter comunicare con i propri compagni.

O comunque esiste una loro capacità di accoglienza che non si misura verbalmente, si misura con la loro disponibilità ad aiutare a prestare i giochi, a dare pezzi di merenda, a dargli la mano quando siamo fuori eccetera, quindi c'è un livello di partecipazione che va a al di là della capacità di ascoltare e di tradurre linguisticamente. [...] Per esempio, il progetto Ambassador ti dico, è vero, i bambini italiani rimangono un po' più fuori, perché non padroneggiando queste lingue, non possono fare da interpreti. Ma lo possono fare con altri linguaggi, il linguaggio del corpo, il linguaggio gestuale, con una specie di mimica non codificata, non scritta che però funziona, funziona dal primo giorno in cui questi bambini vengono.

(Intervista 2)

5.2.2 Il mediatore linguistico: un ausilio importante ma non sufficiente

La legge italiana, come si è visto analizzando le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (§2.5), prevede come strumento per superare

l'ostacolo linguistico il ricorso a mediatori linguistici e culturali e l'utilizzo di materiale plurilingue. Solo un insegnante tuttavia, poiché esplicitamente interrogato al riguardo, ha dichiarato che la scuola Diego Fabbri è in possesso di modulistica tradotta nelle principali lingue per poter fornire ai genitori informazioni di base al momento dell'iscrizione.

Insegnante: Esatto, quindi i bambini arrivano scuola, è ovvio che, subito nell'immediato gli si cerca di dare le informazioni di base, orari, quello che si può...

Intervistatore: Avete del materiale tradotto in più lingue?

Insegnante: Sì, c'erano tutti i moduli tradotti in tutte le lingue, perlomeno nelle lingue rispetto alle quali noi abbiamo più affluenza, quindi in cinese, in moldavo, piuttosto che in russo... E già questo è un ausilio importante.

(Intervista 1)

Probabilmente, l'uso di questo materiale è sufficiente solo per espletare le prime formalità e non arriva ad incontrare le necessità degli insegnanti in classe. Ecco forse spiegato perché solo un altro insegnante fa riferimento a questo ausilio parlando dell'esistenza di comunicazioni riguardanti il cambiamento degli orari di entrata e di uscita o di chiusura della scuola, tradotte in più lingue. Nel lasso di tempo in cui si è svolta l'osservazione tuttavia, queste comunicazioni non sono mai state utilizzate anche se ve ne sarebbe stata l'occasione ad esempio nel caso della gita di classe o delle vacanze pasquali.

In secondo luogo, la scuola ha la possibilità di richiedere l'intervento dei mediatori linguistici e culturali, forniti da una cooperativa locale. Anche in questo caso, la scuola deve barcamenarsi tra difficoltà di tipo economico, praticamente tutti gli insegnanti si rammaricano infatti delle poche ore a disposizione con il mediatore:

Insegnante.: Noi abbiamo rimasto l'unica risorsa che è il mediatore culturale. Anche per questo però i tempi sono molto ristretti, ci danno pochissime ore.

Intervistatore.: Poche ore.

Insegnante.: Pochissime ore.

(Intervista 2)

Abbiamo il mediatore, purtroppo le ore sono poche, non sono molte.

(Intervista 4)

Sì, sono state pochissime [le ore con il mediatore], secondo me ne servivano di più, però poi non sta a me decidere, il dirigente in base al budget, i soldi, non so... 12 ore.

(Intervista 8)

Avendo a disposizione poche risorse, i momenti dedicati all'incontro con questi professionisti non sono sufficienti a coprire le necessità degli insegnanti, che avrebbero bisogno di più tempo per poter effettuare insieme al mediatore una prima accoglienza in classe, dialogare con i bambini e con le famiglie e iniziare un percorso di alfabetizzazione mirato. I docenti si trovano così a dover scegliere e, non potendo fare tutto ciò che sarebbe

auspicabile, debbono stabilire delle priorità caso per caso. Quest'anno, ad esempio, le ore con la mediatrice cinese erano state utilizzate per una "mediazione di plesso" (Intervista 6) in cui tutti i bambini, indipendentemente dall'età e dal livello di conoscenza della lingua, uscivano dalla propria classe per partecipare a delle lezioni di italiano.

Tuttavia, sebbene queste figure siano apprezzate per il lavoro che svolgono all'interno della scuola, secondo alcuni, anche con una maggiore disponibilità oraria, non potrebbero comunque risolvere tutti i problemi legati all'inserimento e alla presenza di stranieri a scuola. Una maestra spiega che i mediatori non sono esperti di didattica ma si limitano a tradurre, non sostituiscono insomma il lavoro degli insegnanti:

Il mediatore ti aiuta soprattutto nella traduzione, non è un insegnante, quindi non ha conoscenze didattiche. All'inizio dialoga con il bambino anche per capire la sua situazione familiare, la realtà dalla quale proviene, poi se tu vuoi dare un lavoro al mediatore però sei tu insegnante che devi dire: "Utilizza questa metodologia e questa didattica". Perché in realtà lui non ha conoscenze di questo tipo, quindi principalmente viene utilizzato proprio per il dialogo nella lingua naturale del bambino.

(Intervista 6)

Anche una collega conferma che i mediatori da soli non possono risolvere la problematica e, facendo riferimento ad una scuola in cui aveva insegnato per diversi anni, racconta:

Inizialmente venivano i mediatori dall'esterno, ma poi si è detto: "perché dall'esterno?". In fin dei conti sono gli insegnanti che fanno la didattica, perché questi mediatori, capito, magari avevano la padronanza della lingua, la mediazione linguistica ma poi dal punto di vista didattico non potevano supportare bambini e allora gradualmente siamo passati agli insegnanti. Quello che la scuola con i fondi pagava a un mediatore esterno, poi dopo ha conferito invece nel personale scolastico, ovviamente erano ore che si facevano extra.

(Intervista 7)

Un altro degli intervistati riferisce invece come il problema sia in realtà dovuto alla difficoltà di adattare i programmi scolastici alle singole necessità dei bambini, spesso si cerca di inserire i nuovi arrivati nei programmi, quando bisognerebbe piuttosto modificare il lavoro scolastico in base ai loro bisogni. Sarebbe necessario, a suo avviso, che gli insegnanti avessero più strumenti esterni, ma anche capacità proprie per riuscire ad individualizzare il lavoro.

Insegnante: Quindi, il mediatore culturale può, in qualche modo, aiutarti soltanto in questo, soltanto facendo aprire di più il bambino ma noi avremmo bisogno di strumenti più importanti, che come sai tu non abbiamo e neanche una cultura nostra di personalizzazione del lavoro. Noi lavoriamo per grandi temi, la nostra programmazione curricolare è modulare ed è, diciamo così, organizzata in maniera sequenziale. E quindi, cerchiamo in qualche modo di fare entrare i bambini in questo lavoro, mentre a volte bisognerebbe fare esattamente il contrario, quindi cercare di...

Intervistatore: Di individualizzare lavoro.

Insegnante: Esatto.

(Intervista 2)

5.2.3 Il CLB: scelta o estrema ratio?

Tutti gli insegnanti hanno dichiarato con estrema naturalezza di ricorrere all'aiuto di bambini interpreti tutte le volte che ve ne è la possibilità e che si presenta una necessità impellente. I piccoli mediatori sono visti come una risorsa preziosa sia per gli insegnanti, che per i bambini che si avvalgono del loro intervento: agiscono in classe e fuori dalle aule, per mediare tra insegnanti e bambini o tra insegnanti e genitori, per trasmettere comunicazioni alle famiglie e aiutare con le procedure burocratiche in segreteria.

Quando è stato domandato ai docenti se avessero mai chiesto ai piccoli interpreti che cosa provassero durante la loro attività di mediazione, la maggior parte ha ammesso di non averlo mai fatto direttamente ma di essersi comunque interrogato in proposito. Alcuni di essi dichiarano di primo acchito che i bambini lo fanno "con piacere" (intervista 5), "ben volentieri" (intervista 1), "sono molto contenti" (intervista 3) perché che si sentono "gratificati" e "orgogliosi delle proprie origini" (intervista 6). Uno solo degli intervistati ha invece riferito di aver chiesto esplicitamente ad un bambino se avesse voglia di interpretare per il proprio compagno poiché in passato la madre aveva voluto che a scuola il figlio parlasse solamente italiano.

Tuttavia ad una riflessione più approfondita emergono dei dubbi negli stessi insegnanti sul fatto che l'attività di CLB sia così piacevole per i bambini. Gran parte delle dichiarazioni e degli aneddoti raccontati risultano infatti in contrasto rispetto a quanto riscontrato dalla letteratura sul CLB (§3.3). A partire da precedenti ricerche, si affermava infatti che in ambiente scolastico, soprattutto quando la mediazione avviene tra pari, i risvolti negativi di tale pratica sono trascurabili rispetto a quanto succede in altri contesti. In riferimento alle tre classi oggetto dell'osservazione emergono sensazioni negative più pronunciate con il crescere dell'età dei bambini e quindi plausibilmente delle richieste delle insegnanti e della difficoltà dell'interpretazione. Nella classe prima infatti, gli episodi di CLB erano molto limitati, in quanto i bambini si trovavano anche fisicamente distanti gli

uni dagli altri. Si è notato inoltre come lo svolgersi stesso delle lezioni fosse più conciliante all'apprendimento lento e guidato necessario ai bambini che non parlano la lingua italiana. Il metodo di insegnamento era infatti più intuitivo e supportato da ausili visivi (i colori, la ruota dei mesi e dei giorni, la linea dei numeri) che permettevano ai bambini stranieri appena inseriti di seguire la lezione per imitazione. Il fatto che la maestra scrivesse sempre tutto alla lavagna con gessi di colori diversi corrispondenti alle matite da utilizzare sul quaderno, che ripetesse più volte lo stesso concetto ad alta voce, scandendo bene le sillabe e che chiedesse sempre un feedback ai bambini per controllare che tutti avessero capito, ha fatto sì che la presenza del bambino cinese fosse percepita come meno problematica dalle maestre. A questo va unito anche l'aspetto anagrafico, per cui i bambini sarebbero più predisposti all'apprendimento di una lingua, quanto più sono piccoli.

In terza vi era la poi la presenza di due mediatori, di cui uno nato in Italia, questo permetteva ai due bambini di ripartirsi il lavoro. È stato interessante notare le diverse reazioni dei due giovani interpreti, uno più volenteroso e l'altro più schivo, come riferiscono anche le maestre:

A. per esempio ha cominciato ad essere un po' insofferente di 'sta cosa, perché lui vuole fare le cose che fanno gli altri, se io devo dare il lavoro a X. e lo chiamo, lo distraigo dal suo lavoro, cioè capito? Sì un po' sì però... B. si diverte ancora molto però lui... è un po' meno bravo, fa anche più fatica, quindi l'occasione di distrarsi lo fa divertire di più. Poi, non so, forse è anche un filino più sensibile, è entrato più in empatia con questo bambino trapiantato bang, di botto, così. In generale comunque una cosa che li fa f...li fa contenti.

(Intervista 4)

Il diverso approccio nei confronti del CLB può essere dovuto alle diverse capacità linguistiche dei due bambini: il primo anch'egli inseritosi a metà anno in prima, con una conoscenza meno approfondita della lingua italiana ma probabilmente ancora molto legato alla lingua cinese, il secondo molto più competente in italiano, della cosiddetta generazione 1.5 o addirittura nato in Italia, ma più restio ad utilizzare il cinese (si tratta del bambino di cui si parlava prima, la cui madre inizialmente non voleva che parlasse cinese a scuola). Probabilmente, il secondo bambino era anche meno consapevole di cosa significasse per il compagno appena arrivato cambiare paese ed inserirsi, a metà anno e metà percorso, in una scuola dove si parla una lingua completamente diversa.

In quinta, si è riscontrata senza dubbio la situazione più delicata poiché la bambina designata come interprete era a sua volta arrivata da pochi mesi a scuola e con una conoscenza ancora molto limitata dell'italiano. In questo caso era palese come il ruolo di mediatrice fosse per lei un peso più che un piacere, fino ad assistere ad episodi di rifiuto fisico oltre che verbale nei confronti della compagna. La bambina è stata vista esclamare

più volte “Lei fastidio!” o intimare all’altra “Parla italiano!”, tra le due si era venuto a creare un rapporto estremamente sbilanciato, di completa dipendenza da parte della prima e assolutamente conflittuale nel caso dell’interprete.

Eppure, solo una delle due maestre della classe intervistate ha ammesso di essere a conoscenza della situazione, ma di non avere altri mezzi per poter comunicare con la nuova arrivata o per poter sostenere la giovane interprete:

Mah, S. secondo me non svolge volentieri questo compito di interprete, anzi è assolutamente scocciata, perché per lei è una fatica doppia e un ostacolo. Uno perché in questo momento in cui lei riesce a creare un legame con gli altri bambini è invece trattenuta da P. nella scioglievolezza del legame, perché l’altra bambina le richiede spesso di aiutarla, di tradurre e le parla costantemente in cinese. Quindi, nei momenti liberi, che sono anche pochi e brevi, S. vorrebbe giocare allegramente con gli altri e si trova proprio l’altra bambina che, proprio anche fisicamente, le sta sempre vicina, la trattiene la tiene un po’ anche per un braccio.

(Intervista 9)

L’altra, che pur aveva un rapporto più a tu per tu con le bambine, riconosce il conflitto interiore dell’interprete, costretta a scegliere tra le amiche italiane e la compagna cinese, ma sembra non essersi accorta appieno della problematicità della situazione:

Intervistatore: A S., chiesto direttamente immagino di no, perché ancora ci sono delle difficoltà di comunicazione, però tu lo vedi come si sente lei ad essere nel mezzo?

Insegnante: Come lo vive questo da interprete? No, non lo vive male secondo me. Se me lo chiedevi prima glielo chiedevo.

(Intervista 8)

Le incomprensioni inoltre, erano all’ordine del giorno e si palesavano soprattutto quando ci si aspettava che la traduzione della giovane interprete dovesse indurre l’altra bambina ad agire in certo modo. Di fronte a dei compiti non fatti per esempio, le maestre non sapevano a chi attribuire la responsabilità e si stizzivano quando, nonostante gli sforzi dell’insegnante e l’intervento della piccola mediatrice, in palestra la bambina appena arrivata continuava ad ignorare le regole interrompendo il gioco. L’episodio più lampante di inefficacia della mediazione tuttavia si è riscontrato in occasione della gita scolastica, quando per veicolare tutte le informazioni necessarie erano state coinvolte persino le madri delle due alunne cinesi e di una compagna italiana all’uscita da scuola. Nonostante ciò, la bambina cinese appena arrivata si era presentata alla gita senza pranzo al sacco e sua madre, non vedendola rientrare a casa alla solita ora, era andata a cercarla a scuola. Il malinteso aveva generato insomma non poco caos, vista la difficoltà di comunicare con i genitori oltre che con la bambina.

Riferendosi anche ad altri casi di CLB osservati nel corso della propria carriera, gli insegnanti hanno evidenziato spesso episodi spiacevoli, soprattutto nel caso in cui la

mediazione avviene tra adulti. Un'insegnante riferisce di aver frequentemente incontrato bambini che dichiaravano di non essere capaci di tradurre, nonostante fossero bilingue. A suo avviso più che di scarse conoscenze linguistiche si trattava del fatto che non riuscissero a capire il significato del messaggio da veicolare. Un'altra invece spiega il frequente "Non so fare" (Intervista 3) dei bambini dicendo che molto probabilmente a volte non si sentono all'altezza, hanno paura di sbagliare o di assumersi la responsabilità di ciò che traducono. Emerge dalle parole di un'insegnante anche il problema di capire quale sia la lingua madre di alcuni alunni:

Bisogna anche capire che per noi africano è africano e cinese è cinese. [...] Anche l'arabo, c'è l'arabo...con migliaia di declinazioni! Mi ricordo avevamo una bambina algerina o tunisina, tentavamo di farle fare da traduttrice a un bambino marocchino, non capiva niente.

(Intervista 3)

Un'altra ricorda di bambini che si vergognavano a svolgere attività di mediazione linguistica davanti ai compagni o che si rifiutavano categoricamente di tradurre. Anche in questo caso, le incomprensioni avevano luogo soprattutto nelle conversazioni mediate fra genitori e insegnanti. Durante la fase di osservazione si è per esempio assistito al diniego di un bambino di aiutare l'insegnante a comunicare con la mamma del bambino appena inserito, entrata in classe per cercare di capire cosa dovesse fare con le cedole dei libri di testo. In quel caso la situazione si è risolta con l'intervento dell'altro alunno interprete.

In un caso poi, il CLB viene definito come "pericoloso":

Poi, naturalmente ti viene da utilizzare il *cooperative learning* perché hai bambini più grandi che hanno già raggiunto certe abilità linguistiche e naturalmente li usi come mediatori per gli altri, come traduttori per gli altri, ma questo è uno strumento, per molti versi pericoloso, ed è l'unico che abbiamo.

(Intervista 2)

Anche questa testimonianza fa riferimento in particolare alla mediazione di colloqui con i genitori, considerati come le situazioni più "antipatiche", addirittura "umilianti" se interpretate da un membro esterno alla famiglia. Situazioni "spiacevolissime" sia per gli adulti, che non accettano di essere rappresentati da un bambino, che per i piccoli interpreti, i quali si trovano in difficoltà o rifiutati:

Insegnante: Guarda, le situazioni più, definire antipatiche sono quando devi usare questi bambini per tradurre gli adulti.[...] E questo è successo spesso, successo spesso che arrivavano dei genitori, gente di quaranta, cinquant'anni, e noi utilizzavamo i bambini per tradurre. E io ho visto chiaramente che questa non è una cosa molto accettata dagli adulti e non è accettata neanche dei bambini, quindi a una situazione spiacevolissima per tutti. Perché gli adulti si sentono in qualche modo presi in giro, dicono: "Ma come io vengo in un'istituzione importante e devo farmi dire le cose da un bambino, non è possibile una cosa del genere!" [...] Bambini di questa scuola chiamati a fare da interprete per genitori che vengono da fuori, è una cosa umiliante, umiliante, forse è la parola giusta. Poi ci sono

situazioni per esempio di bambine che non vogliono essere tradotte da bambini e viceversa, insomma. Specialmente con i cinesi questo vale molto, perché hanno una tendenza, sentono molto insomma le differenze di genere.

(Intervista 2)

In questo estratto si fa riferimento anche alla prospettiva di genere, bambini che non accettano di essere tradotti da bambine e viceversa. Un fattore che non era stato notato durante l'osservazione, poiché solo in un caso si aveva la presenza di una coppia mista, ma che ha comunque avuto modo di emergere più volte in sede di intervista, sia parlando del CLB che del rapporto straniero-insegnante, in riferimento a casi passati.

Tre degli intervistati hanno invece risposto di non ricordare episodi spiacevoli o situazioni negative legate al CLB, nemmeno parlando delle comunicazioni con i genitori. Anzi, una in particolare motiva la sua risposta tornando sull'importanza del supporto e della gratificazione dell'insegnante ai piccoli interpreti:

Ma, in realtà no perché, ti dico, io sono in questa scuola, questo è il sesto anno, nel ciclo precedente avevo dei bambini che traducevano per gli altri in maniera molto, come dire, favorevole, ecco. Di situazioni, proprio di bambini che non volevano tradurre, non...direi che non mi ci sono trovata, ecco. Quindi non so, se forse ho avuto la fortuna di capitare... forse è anche il modo in cui viene chiesto che stimola il bambino a fare una cosa nostra piuttosto che un'altra quindi. Indubbiamente sono sempre stati molto sostenuti nel momento in cui magari uscivano e aiutavano gli altri, noi ci fermavamo nell'attività didattica quindi non dovevano fare tutto di corsa, comunque tornare e dover recuperare chissà che cosa, abbiamo sempre avuto un occhio di attenzione per questo.

(Intervista 6)

5.2.4 Gli insegnanti di fronte alla diversità

Gli insegnanti intervistati sono insomma ben consapevoli dell'importanza delle loro azioni per una buona integrazione, a partire dall'atmosfera di accoglienza in classe per i nuovi arrivati, alla valorizzazione delle diverse capacità di ogni bambino e tra queste in particolare le abilità linguistiche degli alunni-interpreti. Ci si è chiesto allora, quanti delle maestre e dei maestri avessero ricevuto una formazione specifica in merito all'educazione interculturale, alla gestione di gruppi multietnici o nell'insegnamento dell'italiano L2. Dei nove insegnanti intervistati solo due hanno risposto in modo affermativo, una ha dichiarato di aver sostenuto degli esami al riguardo all'università, l'altra di aver seguito un corso di specializzazione. Altri due dichiarano poi di aver partecipato a qualche incontro organizzato internamente o di aver assistito ad un breve corso ma non di carattere operativo. Tre hanno risposto di no e due non hanno risposto oppure non hanno affrontato la questione.

In particolare, una maestra esprime in sede di intervista il bisogno di figure di riferimento competenti ed esperte, ma anche il desiderio di poter imparare “cosa è meglio per loro”, in modo da poter superare le propri limiti e soprattutto aiutare al meglio i bambini in difficoltà:

Innanzitutto mi rivolgerei agli esperti, perché ci sono insegnanti, che come dicevi tu, che hanno fatto proprio una formazione specifica per gli alunni stranieri, quindi principalmente mi rivolgerei a persone competenti, a persone che sanno fare bene il proprio lavoro, per avere anche un consulto, un aiuto, nei primi momenti che sono sicuramente quelli più difficili. Poi, perché no, mi piacerebbe imparare, mi piacerebbe molto sapere bene che cosa è meglio per loro. Perché poi l'obiettivo sono sempre loro, quindi le difficoltà le posso avere io ma quelle le superi come insegnante. Però, mi piacerebbe ecco proprio sapere che cos'è meglio per loro, per aiutarli a sentirsi più sereni, per aiutarli a sentirsi più accolti e accettati dalla scuola

(Intervista 6)

La problematica principale sia per i più ‘esperti’ che per coloro che non hanno ricevuto formazione, sta nella difficoltà di svolgere con gli alunni stranieri un lavoro mirato e personalizzato:

In realtà non è sempre così che succede, proprio per mancanza di risorse. [...] e a livello umano soprattutto insegnanti che possano seguirli in maniera individuale. E anche tu quando sei nella classe fai anche fatica a seguirli in maniera individuale perché ne hai già 23-24 della tua classe e devi portare avanti il discorso e non è facile, non è facile.

(Intervista 1)

I problemi infatti aumentano quando nella stessa classe si concentrano bambini appena inseriti ma con livelli diversi di conoscenza dell'italiano, altri apprendenti di L2, anche se in Italia da molto tempo o nati nel nostro paese, e magari casi di bambini con difficoltà o disabilità di diverso genere. Le insegnanti inizialmente si trovano “spaventate” e “spiazzate”, di fronte alla scarsità di strumenti, come succede nel caso si abbia a che fare, senza preparazione, con bambini diversamente abili:

Ah questo sicuro, io mi ricordo quando arrivavano colleghe su trasferimento e tutto, che erano abituate a realtà dove non c'erano bambini stranieri...erano spaventate e spiazzate perché il bambino straniero, come il bambino con handicap, capito, ti, ti impone una didattica ad hoc, cioè differen... specifica, non diciamo differenziata ma specifica al bisogno.

(Intervista 7)

Il parallelo tra bambini stranieri e bambini diversamente abili, seppur possa sembrare azzardato non è in realtà nuovo agli studi sull'integrazione scolastica. Diverse volte è emerso come le difficoltà riscontrate dagli insegnanti di fronte a bambini che non parlano la lingua del paese ospitante, vengano associate a quelle che si hanno in presenza di bambini con problematiche cognitive o disabilità motorie. Si è visto come in passato le difficoltà linguistiche dei bambini stranieri venissero considerate spesso come handicap

psico-fisici (§2.2), oggi si rischia ancora di confonderle con disturbi dell'apprendimento o viceversa di tardare a riconoscere problemi più seri, imputando gli insuccessi esclusivamente all'ostacolo della lingua (Murineddu et al. 2006). In particolare, nei confronti di una delle bambine cinesi, sono state espresse da un'insegnante durante la fase di osservazione, perplessità al riguardo. Un'altra collega, parlando della stessa bambina riferisce "Ho il dubbio che sia sorda" (Intervista 8), raccontando dell'incapacità di suonare il flauto come i compagni e di averla vista rischiare di essere investita da una bicicletta.

Altre confermano come il principale ostacolo sia proprio la necessità di differenziare il lavoro e la difficoltà di farlo senza il supporto di nessun'altro:

È più semplice [insegnare in classi dove non ci sono bambini stranieri], perché riesce a lavorare in maniera omogenea, invece quando ci sono bambini con lingue diverse o bilingue insomma, devi organizzarti in maniera duplice o triplice, quindi si portano avanti più lavori contemporaneamente. Non sono tutti allo stesso livello, quindi in questo momento lavoro con la classe, con una bimba cinese in un altro modo e con l'altra in un altro modo ancora.

(Intervista 9)

Penso che sia diversissimo [insegnare in classi con e senza bambini stranieri], penso che sia diversissimo perché è chiaro che se ti ritrovi in classe tutti i bambini italiani, probabilmente non è detto, fai meno fatica, perché non devi differenziare.

(intervista 5)

Un'altra racconta di essersi trovata in difficoltà in un primo momento e di aver dovuto anche rivedere le proprie aspettative riguardo al programma che avrebbe potuto svolgere:

Qua mi sono trovata, all'inizio, se vogliamo, anche un po' in difficoltà, a gestire questa pluralità, questa diversità anche proprio di conoscenze, soprattutto quando arrivavano bambini a metà anno, in terza e in quarta, adesso in quinta penso di no, però soprattutto negli anni finali della scuola elementare. È diverso, di là, cioè nell'altra scuola, magari ti, non so, ti dai anche degli obiettivi più elevati.

(Intervista 6)

In generale però, nonostante le difficoltà, emerge un atteggiamento positivo nei confronti della diversità culturale che gli insegnanti la definiscono come una ricchezza e una risorsa per tutti, senza la quale non si sarebbero potute sviluppare tante delle attività svolte durante l'anno. In particolare, i docenti guardano con favore alla presenza di bambini stranieri di seconda generazione, che sono "una ricchezza, senza essere una preoccupazione" (intervista 3).

5.2.5 Non più un'emergenza: tra prima e seconda generazione

Il passaggio dalla prima alla seconda generazione è vissuto in modo positivo all'interno della scuola, con il sollievo in molti casi, di quegli insegnanti oppressi dalle

difficoltà legate alla gestione degli stranieri che non parlano italiano e che rappresentano per loro un ulteriore carico di lavoro. Tuttavia, forse non tutti sono consapevoli delle implicazioni che un tale cambiamento dovrebbe comportare anche per il proprio atteggiamento nei confronti della didattica. Nei primi capitoli si è parlato di come la scelta di un approccio interculturale aumenti la sua valenza quanto più il fenomeno migratorio affonda le sue radici in un determinato paese. Il superamento dell'ostacolo linguistico e il passare del tempo, infatti, non determinano la scomparsa dei conflitti che possono emergere all'interno di una società multiculturale.

Facendo un raffronto fra passato e presente, alcuni degli intervistati nella scuola da più tempo hanno ripercorso la storia degli stranieri in arrivo presso l'istituto Diego Fabbri. Era stata presente per qualche anno un'insegnante che si occupava della prima alfabetizzazione degli stranieri, non specializzata, "Perché la specializzazione su questo genere di partita, è una cosa che sta venendo fuori adesso, da pochi anni" (Intervista 2), ma che comunque si dedicava esclusivamente a questo. All'interno della scuola esisteva infatti fino a pochi anni fa un'aula destinata al 'laboratorio multiculturale' in cui questa persona svolgeva le proprie lezioni con i bambini stranieri.

È interessante notare come gli insegnanti che hanno raccontato di questa esperienza passata l'abbiano fatto con visioni per certi versi opposte. Le prime due testimonianze sono infatti nostalgiche nei confronti dei tempi in cui i bambini stranieri ricevevano una prima alfabetizzazione all'esterno delle classi. Nonostante entrambe le insegnanti in questione dichiarino di vedere la diversità culturale come un elemento positivo ed una ricchezza, quando l'intervistatore domanda che cosa avrebbero voluto fare per migliorare la scuola, la prima risponde "Mi piacerebbe tornare alla scuola di 20 anni fa". Adduce inoltre come unica motivazione del cambiamento la mancanza di fondi per portare avanti i percorsi di prima alfabetizzazione:

Poi quando c'era più ricchezza di insegnanti, avevamo un insegnante nella nostra scuola che poteva seguire soltanto i bambini stranieri. Adesso questo non è più possibile perché con i tagli che ci sono nell'organico non abbiamo più degli insegnanti che abbiano delle ore per poter seguire soltanto questi bambini. [...] Avevamo addirittura l'aula della multiculturalità in questa scuola, che è sparita anche quella, dovendo ospitare la Dante e poi comunque non avendo più insegnanti per il laboratorio della multiculturalità, dopo non è stata più usata, sono ormai 4-5 anni che non c'è più questa possibilità (sospira).

(Intervista 4)

Anche la seconda, a proposito dell'insegnante di L2 conferma l'eliminazione dovuta alla mancanza di fondi:

Noi quest'anno non ce l'abbiamo perché lo stato ha ridotto il personale, per cui chiaramente, questa è una delle prime figure che vengono tolte nonostante sia assolutamente necessaria.

(Intervista 5)

Poco oltre, quando interrogata sulle sue idee per migliorare la situazione degli stranieri, esprime la necessità di portare avanti un lavoro fuori dalla classe, proprio come veniva fatto in passato, senza tuttavia isolarli completamente:

Intervistatore: Se ti dicessero, "Abbiamo a disposizione risorse economiche, di personale", tu che cosa faresti per migliorare la situazione rispetto a com'è oggi?

Insegnante: Sicuramente la stessa cosa che veniva fatta prima, degli insegnanti che si occupino almeno all'inizio di fare percorso di alfabetizzazione di italiano, senza togliergli completamente dalla classe, però in alcuni momenti, fare un lavoro mirato. Poi si arrivano dalla prima bene o male, te li porti dietro, piano piano imparano, nel rapporto con gli altri. Se arrivano in quarta in quinta è un po' più complicato, quindi c'è proprio bisogno di qualcuno. Sicuramente, una figura di questo tipo sarebbe auspicabile.

(Intervista 5)

Un altro insegnante assume invece uno sguardo critico nei confronti di questi corsi rivolti esclusivamente agli stranieri, raccontando di come in alcuni emergevano dei contrasti fra i vari gruppi etnici da cui erano composti:

Non ti sto a fare la storia di questa esperienza con gli altri e coi bassi, perché c'erano molte difficoltà. Io non l'ho mai gestita direttamente, io sono insegnante titolare nella classe, però so che per esempio molti gruppi naufragavano per la predominanza di... di etnie diverse. Per esempio i bambini cinesi, cercavano di avere il predominio della situazione e succedeva proprio che a volte, questa...questo gruppo sovrastava gli altri, insomma ci sono stati dei problemi.

(Intervista 2)

L'intervistato spiega che l'aula della multiculturalità è scomparsa non solo per via della mancanza di mezzi economici, ma anche per un diverso orientamento che definisce "culturale", per cui oggi si preferisce inserire gli stranieri all'interno di classi già formate, ancora una volta, consapevoli delle difficoltà che questo comporta e senza poter fornire ai docenti i mezzi adeguati per gestire al meglio tali situazioni:

Per dirtela molto brevemente. Da 10 anni a questa parte, queste esperienze sono scomparse. Sono scomparse per tanti motivi, il primo è una cronica carenza di personale, non ce ne è più, non ci sono più soldi, non c'è personale e quindi queste cose vengono per forza di cose dismesse e poi c'è anche un orientamento culturale che va in direzione contraria. L'orientamento culturale, culturale eh, più che educativo e didattico, è quello di fondere, sciogliere quest'esperienze nelle singole classi e questa non è sempre una cosa positiva perché tu l'hai visto e stai guardando, difficilmente si hanno gli strumenti per risolvere, non per risolvere, ma per accogliere nel modo migliore.

(Intervista 2)

Sempre la stessa persona poi, dimostra una grande consapevolezza rispetto all'attuale situazione dell'immigrazione italiana, che continua ad essere presentata come un'emergenza pur non essendolo affatto:

Insegnante: Perché, facendo un po' di storia, questa è una scuola che all'inizio, ti parlo di una decina di anni fa, all'inizio di questa, di questo fenomeno dell'immigrazione, che a noi è sempre stato presentato come un'emergenza...ora tu comprendi che non è un'emergenza.

Intervistatore: Se dura già da 10 anni no.

Insegnante.: Ecco! Non è un'emergenza e non lo era neanche quando cominció, era l'inizio di un percorso che probabilmente ci accompagnerà per il futuro.

(Intervista 2)

Anche un'altra maestra, proveniente da una scuola elementare con una percentuale ancora maggiore di stranieri, opera un raffronto fra la situazione attuale e quella trascorsa, quando ancora i bambini stranieri rappresentavano casi isolati all'interno dei diversi istituti. A furia di procedere per tentativi, gli insegnanti si sono "fatti le ossa", imparando dai propri errori:

Di là io ricordo il primo straniero che era arrivato, aveva creato uno scompiglio tremendo, una cosa... Erano in tre fratelli, un disastro! Allora si lavorava a classi aperte quando si faceva matematica, da una classe andava nell'altra, s'è provato un po' di tutto. Però questo creava ancora più scompiglio, e non creava integrazione di quell'alunno in quella classe. Allora dopo si è pensato magari di mettere, magari di non rispettare l'età cronologica, magari di anticipare o posticipare un pochino. Però anche lì magari dopo dall'aspetto fisico c'era troppa differenza. Cioè si sono provate molte strade, erano tentativi perché erano i primi. Poi dopo ci siamo fatti le ossa [...].

(Intervista 7)

Un'altra ancora racconta delle peripezie affrontate per accogliere il primo bambino straniero arrivato alla Diego Fabbri:

Certo, c'è stato anche del disorientamento all'inizio, io mi ricorda quando in questa scuola arrivò il primo bambino cinese, ancora non c'era nessun bambino straniero perché era 13-14 anni fa, in centro, ancora non c'erano gli stranieri, c'erano situazioni magari di bambini disagiati, però tutti bambini italiani. Poi, i primi ad arrivare, che noi abbiamo avuto sono stati cinesi. E mi ricordo che allora c'era un direttore, che adesso è andato in pensione da diversi anni, non sapevamo... non c'era la mediazione culturale, non c'era nessun tipo di... C'era un ufficio per stranieri che era lì nella piazzetta, nella Piazzetta della Pescheria, c'era un ufficio per stranieri e allora andammo lì a chiedere se c'erano delle ore di mediazione culturale, allora ci dissero che avrebbero potuto fornirci una persona che sapeva il cinese per aiutare questo bambino.

(Intervista 4)

Questa capacità degli insegnanti di 'arrangiarsi', poiché non supportati da indicazioni operative e pratiche che provengano dall'alto, ricorre diverse volte nelle varie interviste, anche in riferimento alla situazione attuale ed è ben sintetizzata dall'affermazione di una maestra: "Tutti i santi aiutano!" (Intervista 3).

Il passaggio alla seconda generazione di immigrati, si diceva, è visto dalla maggior parte degli insegnanti come un elemento positivo. I bambini stranieri, afferma una delle maestre, "Sono una ricchezza senza essere una preoccupazione [...], lì vedi proprio il bello di essere da tutti i paesi del mondo perché non c'è la fatica"(intervista 3). Secondo un'altra,

la presenza di stranieri di seconda generazione non si noterebbe nemmeno all'interno delle classi: "Non noti neanche la differenza." (Intervista 6) Altri, invece, pur confermando la maggiore facilità nell'insegnare agli alunni di seconda generazione individuano una netta distinzione tra l'italiano che a livello ministeriale viene definito come 'lingua per comunicare' e quello invece 'per lo studio' (§2.5.6). Ammettono insomma che sul lungo tempo possono emergere delle difficoltà anche in quei bambini nati e cresciuti in Italia, che parlano persino un po' di dialetto:

Noti un po' di differenza andando avanti con gli anni, in quarta, in quinta. Perché quando iniziano costruire delle frasi complesse e utilizzano magari anche dei verbi con il congiuntivo, il condizionale, ecco lì ti rendi conto che viene a mancare tutto quel background di parole, di frasi fatte, che utilizzano nel quotidiano i genitori normalmente, che i bambini inevitabilmente apprendono e che a loro manca. Ecco, lì inizia renderti conto della differenza, quando fanno un testo loro hanno più difficoltà, fino alla terza elementare, tutto sommato se non hanno delle difficoltà che sono legate magari ad altre problematiche, riescono anche.

(Intervista 5)

Anche negli alunni italiani si nota il cambiamento, molti fanno riferimento al diverso atteggiamento di adulti e bambini nei confronti della diversità, anche portando come esempio la propria esperienza personale:

Io penso a me, da bambina che non avevo nessuno di etnia diversa, di colore diverso, e tutto quello che ho vissuto dopo l'ho vissuto con un po' di meraviglia, per mia figlia invece rientra tutto nella norma, anzi non le viene neanche in mente di dire questi sono stranieri, questi sono colorati, è tutto molto normale, perché è cresciuta in una realtà differente.

(Intervista 5)

Un'altra insegnante racconta di come i bambini siano già pronti all'incontro con l'altro mentre alle volte sono invece le famiglie ad ostacolare i rapporti fra bambini di diversa etnia:

I bambini italiani non fanno differenze, assolutamente! Le facciamo forse più noi adulti, i genitori, gli altri genitori italiani dei bambini se vedono che ci sono iscrizioni abbastanza frequenti nella stessa classe. I bambini italiani, massima accoglienza, anzi sono entusiasti, sono contentissimi, sono curiosi anche di vedere.

Emerge inoltre chiaramente dalle parole degli alunni e dei loro insegnanti il sentimento di doppia appartenenza delle nuove generazioni. Molti dei bambini, quando le maestre, sapendo che la ricerca riguardava gli stranieri, passavano in rassegna gli alunni di diversa origine, rispondevano: "Io non sono straniero, cioè un po'", "Metà e metà" oppure "Io non sono rumena maestra, io sono italiana di origine rumena". Gli insegnanti descrivono gli alunni stranieri o di origine straniera come orgogliosi delle proprie origini ma anche molto legati alla propria componente italiana, qualunque sia la loro cittadinanza effettiva o il tempo trascorso in Italia. In un'intervista si esemplifica questa duplice identità

delle nuove generazioni raccontando di un bambino che aveva ricevuto la cittadinanza italiana e, con la propria famiglia, aveva partecipato alla cerimonia di conferimento con gli abiti tradizionali del proprio paese di origine.

5.2.6 L'educazione interculturale fra il dire e il fare

Volutamente la parola intercultura e tutti i suoi derivati sono mai stati utilizzati nelle domande poste agli intervistati, né per presentare i contenuti della ricerca ai partecipanti. A partire dagli studi di Tarozzi (2006a) di cui si è parlato nel capitolo 2.6 di questa tesi, si è voluto indagare quale fosse la percezione degli insegnanti a proposito dell'educazione interculturale evitando di 'forzarli' ad assumere una visione non propria. Sorprendentemente, il campo semantico dell'interculturalità è citata una sola volta all'interno delle interviste, mentre l'aggettivo multiculturale, riferito all'aula o al laboratorio di alfabetizzazione per stranieri, compare svariate volte. Nonostante ciò, sono comunque frequenti i riferimenti a progetti, atteggiamenti e pratiche che rientrano appieno nella prospettiva interculturale. Durante i colloqui inoltre gli insegnanti si sono riferiti, chi più chi meno, a volte con grande lucidità, altre volte in modo piuttosto confusionario, al rapporto fra i concetti di multiculturità e di interculturalità, pur non utilizzando esplicitamente tali termini.

I principi dell'educazione interculturale si stagliano ad esempio nettamente nelle parole di due insegnanti. In un passaggio a cui si è fatto riferimento parlando del passato, il primo descrive molto chiaramente l'evoluzione dalla logica multiculturale a quella interculturale. Spiegando il perché della scomparsa della già citata aula della multicultura, afferma:

C'è anche un orientamento culturale, che va in direzione contraria. L'orientamento culturale, culturale eh, più che educativo e didattico, è quello di fondere, sciogliere quest'esperienze nelle singole classi e questa non è sempre una cosa positiva. Perché tu l'hai visto e stai guardando, difficilmente si hanno gli strumenti per risolvere, non per risolvere ma per accogliere nel modo migliore.

(Intervista 2)

Vi è poi un altro insegnante che, forte delle esperienze vissute in un altro istituto, esprime un giudizio molto chiaro su una serie di progetti, anche costosi, sviluppati in

passato grazie all'ausilio di personale esterno alla scuola, ma che non avevano contribuito in alcun modo a migliorare l'integrazione²³ tra i bambini:

Insegnante: Ne abbiamo fatto uno che sembrava veramente il non plus ultra, invece per me, personalmente, visto da insegnante [...] è stato deludente al massimo, questa cosa fatta fuori dalla classe. [...] secondo me non ha aiutato niente, perché secondo me bisogna lavorare all'interno della classe, o lavori con tutti, compresi gli italiani, invece lì era solo una cosa per stranieri. [...] Magari, anche lì ci hanno fatto vedere queste diapositive, capito, della cultura araba e tutto il resto. Ma cosa mi interessa se la fai vedere bambini arabi che sono lì?

Intervistatore: Certo.

Insegnante: Loro magari già la conoscono, dovrai un po' estendere socializzare la cosa con i bambini italiani. Io quindi l'anno scorso un po' ripreso quest'esperienza gestita male, negativa e l'ho adattata alla realtà di classe.

(Intervista 7)

Da questa testimonianza si evince prima di tutto la difficoltà di reperire progetti appropriati allo sviluppo di una didattica interculturale, anche facendo ricorso a personale esterno e presumibilmente 'qualificato'. Inoltre, si nota la capacità delle maestre e dei maestri di spuntarla nel quotidiano, grazie alla propria buona volontà e ad un forte spirito di intraprendenza. L'insegnante qui citata, ad esempio, stanca di progetti onerosi dal punto di vista economico e temporale, aveva inventato un proprio modo di fare integrazione, oltre che di sviluppare il programma, attraverso l'uso di favole tradizionali di tutto il mondo.

In un altro caso, si è assistito ad una vera e propria lezione di intercultura dal titolo 'Che cosa significa sentirsi integrati' inserita nell'ora di geografia. L'attività si è sviluppata coprendo una piccola parte di più lezioni, a partire dall'osservazione del planisfero e dall'individuazione di tutti i paesi di origine dei bambini della classe. L'insegnante, durante la lezione osservata, ha invitato gli alunni ad esprimere le proprie idee sul significato della parola 'integrazione' e a raccontare liberamente le proprie esperienze positive e negative di incontro con la diversità. I bambini sono stati sensibilizzati al fatto che si può comunicare anche senza le parole, con i gesti e con il corpo e far sentire a proprio agio l'altro, straniero o italiano che sia salutandolo, ascoltandolo con attenzione, rispettando e cercando di capire le sue abitudini, dimostrandogli interesse e offrendogli il proprio aiuto o piccoli doni.

²³ La parola 'integrazione' è utilizzata sempre nella sua accezione positiva, non come sinonimo di assimilazione, bensì come pratica interculturale, di sensibilizzazione alla diversità e di scambio mutuo.

Anche quello di provare a mettersi nei panni del prossimo è un concetto che ricorre spesso nelle parole degli insegnanti:

Noi abbiamo avuto un vecchio dirigente scolastico ci spiegò una cosa e disse, ed erano gli inizi di questo percorso, era più di 15 anni fa e ci disse questo, ci disse: “Vi arriva un bambino straniero, voi, di fronte a questo bambino, dovete avere questo atteggiamento, dovete pensare di essere dei genitori, con il vostro figlio, in un paese straniero, e fate a quel bambino straniero quello che avreste voluto facessero a vostro figlio”.

(Intervista 2)

L'intervistato qui citato prosegue dicendo che “C'erano allora, e ci sono tutt'oggi, colleghi che fanno fatica ad accettare tale situazione”. Un'altra maestra racconta la difficoltà a volte di riuscire a comprendere il punto di vista altrui:

Noi facciamo una grande fatica ad immedesimarsi, certe volte, c'è il proverbio, chi ha la pancia piena, come Antonietta, non hai il pane mangia le brioches. Certe volte non capisce. Quando uno raggiunge un certo benessere, non si immedesima di chi deve affrontare una realtà diversa, si deve adattare.

(Intervista 8)

Il nodo dell'intercultura emerge poi in relazione alla necessità di svolgere con i bambini stranieri un lavoro all'interno o fuori dalla classe. Sebbene alcuni abbiano espresso il desiderio di avere qualcuno che possa seguire i nuovi arrivati all'esterno dell'aula, nessuno ha dichiarato di volerli isolare completamente, nemmeno nel primo periodo.

5.2.7 Oltre la scuola la famiglia

Dalle interviste emerge chiaramente che a volte la scuola non può tutto, si può cercare di inserire al meglio i bambini stranieri ma spesso ci si scontra con problemi più grandi che non possono essere risolti in classe, poiché legati più in generale alla condizione e alla percezione degli immigrati nella società.

Le famiglie, si è visto, posseggono un ruolo importante all'interno della scuola. In particolare presso la Diego Fabbri, l'associazione genitori è estremamente influente e partecipa attivamente all'organizzazione delle attività extracurricolari. Una delle maestre si sofferma su situazioni di disagio socio-economico vissute in particolar modo da alcune famiglie di immigrati, spiegando come nonostante i bambini siano trattati allo stesso modo in classe, emergano poi delle differenze al di fuori dell'orario scolastico:

Spesso questi bambini hanno difficoltà ad andare alle feste di classe organizzate dalla rappresentante di classe, perché nessuno li può accompagnare o perché non hanno l'automobile. Queste cose dispiacciono. Però a volte ci sono famiglie sensibili che invitano gli stranieri a casa, è successo eh, però non sempre si riesce. D'altra parte non possiamo neanche chiedere moltissimo perché dopo rientra anche nella sensibilità del genitore, diciamo che tutto quello che facciamo è per tutti bambini e che a volte abbiamo dei genitori che vorrebbero che facessimo più gite più costose e noi diciamo: “No, questo non lo

facciamo perché dopo ci sono bambini che non riescono a pagare la quota”. In genere lo capiscono, ecco.

(Intervista 4)

Molti degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca osservano come spesso il successo scolastico dei bambini stranieri e italiani e la riuscita del loro inserimento nella classe dipenda anche dalle famiglie e dalla loro integrazione nel tessuto sociale italiano. C'è poi chi insiste sulla necessità di investire sui genitori, di sensibilizzarli ad esempio all'importanza di una buona istruzione, poiché solo grazie alla loro collaborazione si possono ottenere risultati significativi. Per gli insegnanti, nel caso dei genitori stranieri, questo compito risulta ancora più arduo, specialmente quando sussistono incomprensioni legate alla lingua oltre che alla cultura. Una maestra risponde proprio “Investirei sulle famiglie” (intervista 8) quando le viene chiesto cosa farebbe per migliorare la situazione degli alunni stranieri.

Da un certo punto di vista, la scuola Diego Fabbri tenta già con i mezzi a disposizione di lavorare anche sull'integrazione dei genitori immigrati, ad esempio quest'anno attraverso un corso di italiano L2 per le mamme. Il corso, più che soffermarsi su nozioni di grammatica, cercava di avvicinare le famiglie al sistema scolastico italiano e di renderle partecipi della vita dei propri figli al di fuori della sfera familiare. Per coloro che hanno partecipato, le lezioni hanno rappresentato il pretesto per incontrare donne provenienti da altre comunità ma con esperienze di vita simili, nonché un'occasione per conoscere i luoghi di aggregazione cittadina, come il centro famiglie del proprio quartiere.

Un insegnante si sofferma sul ruolo che la scuola può avere nell'accelerare il processo di acculturazione, sia delle famiglie straniere nei confronti dei valori della società italiana, sia degli italiani di fronte alle tradizioni degli stranieri.

Noi abbiamo avuto dei bambini, dei figlioli di famiglie, diciamo, non favorevoli all'integrazione, questo si può dire, che avevano le loro idee sui bambini di colore, sui bambini extracomunitari e si comportavano di conseguenza. Cercavano di evitarli o comunque avevano un atteggiamento conflittuale con loro, questo esiste ed esiste ancora, lo vediamo. Insomma, i bimbi sono specchio delle famiglie, ne riflettono gli orientamenti, ne riflettono.... La scuola ha questo grande potere, di poter cambiare questi atteggiamenti. [...] Ogni famiglia è un nucleo a sé, certamente sono stati fatti dei passi in avanti straordinari rispetto a 10 anni fa, vedi delle situazioni che non ti immagineresti neanche. E anche in questo caso la scuola da degli stimoli nuovi, apre nuovi orizzonti, fa capire che si può essere diversi da come vogliono che tu sia.

(Intervista 2)

Emergono anche a questo proposito riferimenti alla tematica di genere. Le pari opportunità tra uomo e donna sono considerate in questa ed in altre interviste esemplificative del livello di adattamento delle famiglie straniere ai valori italiani e una dei

maggiori motivi di non accettazione del modo di vivere degli stranieri da parte degli italiani.

5.2.8 La scuola che vorrei

Poiché tutti gli insegnanti partecipanti, già prima di procedere con le interviste, avevano lamentato la scarsità di risorse e di strumenti per poter supportare come avrebbero voluto l'inserimento dei bambini stranieri e favorire l'integrazione nelle classi multiculturali, è stato chiesto loro cosa avrebbero fatto se invece avessero avuto a disposizione più tempo, denaro e personale.

Alcune delle risposte fornite degli intervistati sono già state riportate nelle sezioni precedenti. Taluni rimpiangevano per esempio i tempi andati, in cui ad ogni docente spettavano più ore di insegnamento, altri avrebbero voluto istituire nuovamente classi di prima alfabetizzazione per i nuovi alunni. Un'altra avrebbe voluto poter contare sul supporto di personale qualificato ed imparare dalle colleghe con più esperienza e formazione in materia. Una maestra, ricordando progetti dispendiosi per la scuola propone invece di tornare alla compresenza, uno strumento semplice ed efficace, che permetterebbe di seguire al meglio i bambini con bisogni specifici, stranieri e non all'interno delle classi:

Il discorso della vecchia compresenza senza fare tanti voli, tanti progetti, che secondo me, io l'ho sempre detto, è vent'anni che sono nella scuola, ma lo dico per esperienza, spesso e volentieri è anche abbastanza fumo negli occhi, sono parole, però ai bambini non rimane tantissimo.[...] I lavori invece radicati nella classe, sarebbe l'ottimale, è l'ottimale secondo la mia esperienza.

(Intervista 7)

Un'altra insegnante vorrebbe poi puntare sui laboratori creativi, in cui i bambini possano imparare facendo, a piccoli gruppi, in modo da poter essere seguiti al meglio. L'ideale, a suo avviso, sarebbero gruppi in cui possano lavorare insieme bambini con capacità ed esperienze diverse in modo da potersi aiutare l'un l'altro:

Insegnante: Mi piacerebbe che ci fossero i fondi, per avere molte persone per condurre attività laboratoriali a piccoli gruppi. Perché sono la cosa fondamentale e si può fare pochissimo.

Intervistatore: Attività di laboratorio?

Insegnante: Ah, tutte le attività di tipo più creativo, ma intendo anche informatica, tecnologie... condotte in gruppetti di 10 bambini con un insegnante che li può seguire bene, nel mezzo ci metti due o tre stranieri, il bambino con difficoltà, tre o quattro bravissimi, fai un bel gruppetto misto, quella è la situazione migliore.

Intervistatore: Mmh

Insegnante: La cosa migliore. Già, già se si potesse...invece a noi ce ne tolgono, ce ne tolgono, ce ne tolgono. Se si potesse avere questa possibilità di fare laboratori creativi, di musica, di... Capito? Però, i linguaggi diversi, potenziare quelli perché poi mentre poi lavori su quelli i bambini parlano, si scambiano, e allora dai... dai dei comandi, dai delle istruzioni

solo che se sono 25 è una cosa, se sono 10, puoi andare vicino a ognuno e ripetergli l'istruzione, e a quello straniero vedi un po' cosa capisce, come capisce. Questa è una cosa che noi non possiamo fare...

(Intervista 3)

Quello del *cooperative learning* è un riferimento ricorrente durante le interviste. Al di là del progetto *Ambassador* e delle attività di CLB che ne sono sicuramente un esempio, gli insegnanti raccontano spesso di bambini della stessa classe che più o meno spontaneamente intervengono per aiutare i compagni in difficoltà. Una maestra ricorda anche come in un'altra scuola, i bambini italiani partecipassero a rotazione alle attività pomeridiane di alfabetizzazione dei bambini stranieri per creare integrazione e dare una mano alle insegnanti.

Vi è poi una voce fuori dal coro che individua soluzioni del tutto originali, anche se difficilmente realizzabili, per superare l'ostacolo linguistico e migliorare l'armonia scolastica. Questa maestra spiega che, in una situazione ideale, gli insegnanti dovrebbero conoscere le lingue dei principali paesi di immigrazione in modo da poter intervenire in mancanza di mediatori linguistici e in situazioni in cui l'intervento dei bambini non fosse auspicabile:

Ah, io ridendo e scherzando sostengo che le insegnanti dovrebbero avere una formazione linguistica oggi come oggi, ma è impensabile cioè non...anche perché dovrebbe essere una formazione linguistica mirata, nel senso, non è sufficiente parlare un po' d'inglese, perché le famiglie che di solito si trasferiscono dal loro paese a un altro, solitamente sono famiglie che vivono anche un certo disagio, quindi non hanno neanche loro una formazione linguistica se non quella di origine. Di conseguenza noi non è che possiamo imparare l'arabo e cinese, il rumeno o quel che è.

(Intervista 9)

Più avanti spiega come la presenza in pianta stabile di mediatori, essendo possibile naturalmente solo per poche lingue e non in tutte le scuole, creerebbe alla lunga una sorta di ghettizzazione delle diverse etnie nei diversi istituti capaci di offrire servizi linguistici mirati. Torna quindi sulla possibilità di inserire nella formazione degli insegnanti una formazione linguistica specifica per incontrare i bisogni delle famiglie immigrate:

I mediatori linguistici, io li vedo come figure di riferimento importanti, permanenti sì e no, cioè, se la scuola fosse una scuola di indirizzo, diciamo specifica per l'accoglienza dell'alunno straniero, dovrebbero essere presenti, ma in realtà darebbero vita ad una sorta di ghettizzazione, perché ci ritroveremo poi scuole ricche solo quasi esclusivamente di stranieri, e scuole con bambini italiani. Questo è un altro errore. Quindi figure a cui poter fare riferimento diciamo al momento più opportuno oppure, potrebbero far sì che nella formazione futura dei futuri insegnanti, potesse essere sottolineata anche l'importanza, come dicevo prima di una formazione linguistica ma specifica.

(Intervista 9)

Per quanto riguarda il miglioramento dell'ambiente scolastico e dei rapporti fra insegnanti, alunni e genitori, la stessa maestra vorrebbe poter contare sul supporto di uno psicologo che, a suo parere, gioverebbe a tutti gli attori della scuola:

Principalmente chiedere la presenza di uno psicologo o psicologa fisso a scuola, secondo me dovrebbe essere una figura che dovrebbe essere proprio inglobata nel team scolastico. Quindi, dovrebbe essere proprio presente, perché al di là delle difficoltà oggettive che si riscontrano con questi bambini, ci sono tante altre difficoltà che la scuola deve affrontare oggi come oggi, ma non può affrontarla solo con, chiamiamolo il buonsenso dell'insegnante, talvolta serve anche un aiuto strutturato. E quindi io vedo necessaria la presenza di un supporto psicologico. Per le insegnanti, nell'affrontare certe situazioni, per i bambini stessi e talvolta è necessario anche per le famiglie, quindi sarebbe anche un'offerta notevole.

(Ivi)

Vi è poi un altro contributo che tra gli altri spicca per la sua singolarità. L'insegnante in questione spiega che il problema reale della scuola nella gestione degli alunni stranieri non è costituito dalla mancanza di fondi o di personale, ma da un grande bisogno di persone sensibili ed attente alle problematiche dei singoli alunni:

Insegnante: Qui abbiamo un esempio straordinario, di una collega che ha dedicato il suo tempo libero, i suoi sforzi a questo lavoro. Non faccio il nome di questa collega perché l'hai già conosciuta, ecco bisognerebbe fare come lei. Lei è una che i pomeriggi è qui, segue i bambini, li seleziona, lei vede chi ha bisogno e chi non ha bisogno. Nel pomeriggio li chiama qui, e lavora con loro individualmente, in piccoli gruppi. Questo è avere un rapporto al di là del tempo scolastico.

Intervistatore: Della scuola...

Insegnante: Dello spazio scolastico. Nel pomeriggio tu, conosci talmente bene la situazione di quei bambini che sai chi richiamare e sai come approfondire quel discorso con lui quale argomento toccare, in che modo farlo eccetera. Ma questo te lo dà soltanto la grande esperienza e di la grande disponibilità e questi sono elementi non monetizzabili.

Intervistatore: Tempo.

Insegnante: Tempo e disponibilità, il tempo lo puoi pagare ma la disponibilità no.

Intervistatore: La disponibilità no.

Insegnante: La disponibilità non la puoi pagare.

(Intervista 2)

5.3 Considerazioni finali

La ricerca effettuata presso la scuola Diego Fabbri conferma in parte quanto detto a proposito dell'educazione interculturale. Esiste infatti uno scarto notevole tra la teoria, imposta dalle linee guida del ministero (MIUR, 2014b) e la prassi, ovvero ciò che gli insegnanti recepiscono e riescono a mettere concretamente in pratica. L'intercultura esiste certamente all'interno della scuola ma, oltre a non essere mai nominata, è spesso frantesa o limitata alla risoluzione delle problematiche più pressanti, derivanti dall'arrivo di nuovi stranieri. Manca insomma un approccio globale che permetta agli insegnanti, e alla scuola più in generale, di dotarsi degli strumenti necessari ad affrontare un futuro che è già presente, quello delle nuove generazioni e dell'intreccio continuo e costante di più culture all'interno di uno stesso individuo.

Per ovviare a queste carenze, è necessaria senza dubbio, come affermato anche da alcuni degli intervistati, una maggiore formazione del corpo docenti. Una formazione, tuttavia, che non riguardi esclusivamente la didattica dell'italiano L2, quanto piuttosto la valorizzazione delle peculiarità e la capacità di affrontare singolarmente le difficoltà di ogni studente. Per poter rendere tutto ciò possibile, occorre certamente un riscontro da parte del ministero nel rendere più concilianti gli strumenti e le risorse messi a disposizione della scuola, nonché una riforma dei programmi di studio.

Per quanto riguarda il CLB, si è notato come gli insegnanti, seppur abituati ad avvalersi della collaborazione dei piccoli interpreti, siano in realtà poco consapevoli delle implicazioni positive e negative che l'attività di mediazione linguistica può comportare. In questo senso la prosecuzione e il miglioramento del progetto *Ambassador*, in base all'esperienza di programmi come *Young Interpreter* potrebbe aiutare a massimizzare gli aspetti positivi dell'attività di 'interpretazione' per tutta la classe, coinvolgendo sia gli alunni italiani, che stranieri di prima e seconda generazione. Ancor più importante permetterebbe di preservare il patrimonio linguistico dei bambini, facendo sì che in futuro vi siano sempre più adulti all'interno della società, capaci di accogliere nel migliore dei modi i nuovi immigrati.

D'altro canto, sarebbe auspicabile un ribilanciamento dei ruoli delle figure che operano all'interno della scuola, al fine di evitare il coinvolgimento di bambini in mediazioni sensibili fra adulti o situazioni come quella osservata in una delle classi oggetto di studio. Gli insegnanti, adeguatamente preparati, potrebbero così occuparsi della didattica, supportati in classe dalla collaborazione di tutti gli alunni, e le poche ore a

disposizione con i mediatori potrebbero essere riservate all'intervento nei casi in cui si renda necessaria la presenza di un adulto con le dovute competenze linguistiche.

6. Conclusioni

Lo studio svolto presso la scuola primaria Diego Fabbri si inserisce da un lato nella precedente letteratura sul CLB e, in particolare, nel contesto delle ricerche effettuate sul fenomeno nella regione Emilia-Romagna, nonché presso le scuole del territorio. Dall'altro affonda le sue radici nelle tematiche dell'integrazione e dell'accoglienza degli stranieri. Esso osserva infatti nella pratica gli effetti delle normative di carattere generale sull'immigrazione e nello specifico le indicazioni per la gestione della diversità linguistica e culturale all'interno delle classi di ogni ordine e grado.

In quest'ultimo caso, si è visto come, da vent'anni a questa parte, il criterio principe a cui da si ispirano le normative italiane in materia di istruzione sia l'interculturale. Questo nuovo approccio alla diversità e strumento di gestione dei rapporti fra più culture che convivono su di uno stesso territorio è stato accolto in maniera entusiastica dalla maggior parte degli accademici pedagoghi e con una nota di scetticismo, invece, da una piccola fetta di esperti del mondo della scuola (Portera, 2008, 2013; Tarozzi 2006a). Se i primi declamano la sua efficacia ed esemplarità, questi ultimi riscontrano invece una certa 'immaturità' nell'educazione interculturale italiana. I principali punti deboli di questa filosofia starebbero nel breve percorso evolutivo compiuto dall'interculturale italiana, che, non avendo dovuto superare alcun ostacolo, non avrebbe dunque avuto modo di rafforzarsi e nel grande divario esistente fra i contenuti delle normative e ciò che accade tutti i giorni nelle scuole italiane.

Anche per quanto riguarda la gestione della diversità linguistica esiste un consistente scarto fra gli strumenti messi in campo a livello teorico e la reale situazione in cui i servizi pubblici si trovano ad operare. Si è visto infatti come il fenomeno dell'interpretazione non professionale ad opera di familiari e amici della popolazione immigrata, sia stato poco considerato persino dagli studiosi del settore, per non parlare delle istituzioni che, consapevoli o meno delle sue implicazioni, ne usufruiscono quotidianamente (Antonini, 2010). In alcuni studi si era osservato come gli operatori dei servizi pubblici dichiarassero di non vedere di buon occhio o di non prediligere l'ausilio di mediatori non qualificati, in particolar modo se minori, ma di essere costretti dagli eventi ad avvalersene, per sopperire alla carenza di strumenti più adeguati (Cirillo, Torresi, & Valentini, 2010).

Nel corso della ricerca presso la scuola Diego Fabbri, la problematica della divergenza fra teoria e prassi è emersa appieno in riferimento ad entrambe le problematiche. Iniziando dall'educazione interculturale si è visto come alcune delle indicazioni contenute nelle *Linee Guida per l'Accoglienza e l'Integrazione degli Alunni Stranieri* (MIUR, 2014b), vuoi per ignoranza, vuoi per impossibilità, non fossero rispettate. È il caso ad esempio del limite massimo di stranieri presenti in ogni classe o del criterio dell'età anagrafica per l'assegnazione della classe, ma anche della costituzione di gruppi di supporto per l'apprendimento dell'italiano L2 una volta superata la fase emergenziale, oltre che per una prima alfabetizzazione. Sono presenti soluzioni e consigli certamente ben studiati ma che peccano di astrattezza. La normativa italiana risulta infatti alquanto aleatoria nell'offrire spunti e buoni consigli che risultano poi inattuabili sul campo per mancanza di fondi, di spazi o di personale qualificato.

L'esempio più lampante, al di là dell'impossibilità di avvalersi del mediatore per risolvere tutti i problemi di incomprensione fra la scuola e gli stranieri, o dell'assenza di figure che possano supportare gli apprendenti di italiano, è sicuramente quello dell'individualizzazione del lavoro. Uno dei primi principi affermati nelle linee guida (ivi), infatti, è che il ruolo dell'insegnante debba essere quello di 'facilitatore dell'apprendimento', tuttavia, dalle interviste con il corpo docenti della Diego Fabbri emerge proprio l'impossibilità e talvolta l'incapacità degli insegnanti di conciliare le esigenze dei singoli bambini con il *modus operandi* imposto dal ministero, il quale prevede lo sviluppo di un unico programma con obiettivi e tempi prestabiliti. Un problema questo che va al di là della presenza o meno di stranieri all'interno delle classi (l'interculturale d'altro canto non si riferisce solo ai rapporti interetnici) e che evidenzia come la rivoluzione interculturale tanto decantata dagli studi di pedagogia ancora non sia del tutto compiuta.

L'intercultura insomma esiste certamente nelle aule scolastiche, nelle menti e nei cuori degli intervistati e degli alunni, nonché nel quadro normativo, ma difficilmente si riesce ad individuare un anello di congiunzione fra due modi diversi di concepire questo stesso concetto: l'educazione interculturale descritta dal ministero e dal mondo accademico e quella tangibile all'interno della scuola.

Come alcuni degli insegnanti hanno segnalato, urge maggiore formazione, ma quale formazione? Certamente non si tratta solo di migliorare le competenze per l'insegnamento dell'italiano L2 o per l'attuazione di progetti interculturali, ma di una vera e propria sensibilizzazione alla diversità in tutte le sue forme. D'altra parte, le direttive del

ministero dovrebbero avere un atteggiamento conciliante nei confronti della possibilità di adattare il lavoro alle singole esigenze e nel supportare gli insegnanti di classe all'interno e all'esterno delle aule scolastiche. Solo così potrà colmarsi il divario tra teoria e prassi, con iniziative provenienti sì dal basso, ma che possano incontrare il favore e il sostegno di chi prende decisioni dall'alto e allo stesso tempo, con indicazioni dall'alto che mettano chi dal basso le recepisce nelle condizioni di poterle concretizzare.

Emerge infine dalle interviste condotte presso la scuola oggetto dello studio, una certa tendenza a focalizzarsi sulle problematiche dei nuovi inserimenti, certo pressanti ma non esaustive rispetto alla complessità della trasformazione che la scuola e la società italiana stanno affrontando. La multiculturalità finisce così per diventare il 'problema degli stranieri', quando invece dovrebbe rappresentare una situazione che coinvolge l'intera popolazione, italiani e seconde generazioni compresi.

A questo proposito l'attività di 'interpretazione' tra compagni può rappresentare un valido trampolino di lancio per far sì che le classi multietniche e multiculturali della scuola di oggi non siano più un problema di pochi, ma diventino un'opportunità per tutti. Anche in questo caso la sensibilizzazione degli insegnanti appare fondamentale. Prima di tutto, per fare in modo che si comprenda l'importanza di offrire a tutti gli alunni la possibilità di partecipare all'accoglienza dei nuovi compagni e allo scambio linguistico-culturale che l'attività di CLB rappresenta. In secondo luogo, per evitare tutte quelle situazioni in cui la mediazione linguistica può essere vissuta in modo come un peso dai bambini, costretti a mediare fra adulti o sovraccaricati dal punto di vista emotivo e cognitivo.

Lo studio condotto presso la Diego Fabbri, pur avendo utilizzato lo strumento dell'osservazione, oltre che dell'intervista, non è riuscito a cogliere appieno il punto di vista dei bambini, a cui dovrebbe essere data invece la possibilità di esprimere direttamente e liberamente la propria opinione. Ulteriori studi, inoltre, sarebbero necessari per poter misurare gli effetti di un progetto simile a *Young Interpreter*, applicato alla realtà scolastica italiana.

Abstract

Questa tesi presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta presso la scuola primaria Diego Fabbri di Forlì. Si è voluto indagare sul fenomeno della mediazione linguistica ad opera di bambini in relazione con la scelta del sistema scolastico italiano di impartire un'educazione di tipo interculturale. Ci si è quindi concentrati sul percorso di accoglienza riservato agli alunni stranieri neo-arrivati. In particolare si sono analizzate le strategie messe in atto dall'istituto e dagli insegnanti per favorire l'integrazione all'interno di classi multiculturali, nonché il ruolo riservato ai compagni, sia italiani che stranieri.

La prima parte del testo costituisce un quadro teorico indirizzato a meglio comprendere gli obiettivi e i risultati dello studio. Il primo capitolo verte sulle tematiche dell'immigrazione e dell'integrazione. Vengono qui esposti i principali modelli di acculturazione sviluppati dai vari paesi del mondo e in diverse epoche storiche, con particolare riferimento al contesto europeo e alle scelte operate dall'Italia nei confronti degli stranieri presenti sul suo territorio. Il secondo capitolo presenta poi il tema dell'educazione interculturale. A partire da una riflessione concettuale e terminologica sulla dicotomia fra multiculturalità e intercultura, si analizza la linea di pensiero seguita dalla scuola italiana nella gestione della crescente diversità etnica e culturale all'interno delle classi. Il terzo capitolo affronta il fenomeno de *Child Language Brokering* o mediazione linguistica ad opera di bambini. Ne sono valutati aspetti positivi e negativi, soffermandosi specialmente sulle particolarità del contesto scolastico e dell'interazione fra pari.

Gli ultimi due capitoli riguardano invece la parte operativa del lavoro di ricerca. Nel quarto capitolo è presentata la metodologia applicata, con un approfondimento sulla combinazione delle tecniche dell'osservazione e dell'intervista e la conduzione di una ricerca con i bambini. Infine, nel quinto capitolo, sono analizzati i dati raccolti sul campo.

Ringraziamenti

Ringrazio la Prof.ssa Rachele Antonini per il suo prezioso sostegno e il suo contributo nella definizione e nello svolgimento del progetto di ricerca, nonché durante stesura di questo elaborato. Ringrazio inoltre la Prof.ssa Ira Torresi per la sua collaborazione e per la disponibilità dimostrata.

Un ringraziamento speciale va alla maestra Daniela Maltoni per il suo indispensabile supporto durante la fase iniziale dello studio. Ringrazio poi il dirigente scolastico, gli insegnanti, gli alunni, e il personale ATA della scuola primaria Diego Fabbri che hanno collaborato e preso parte a questa ricerca.

Infine, un grazie ai familiari e agli amici che mi hanno accompagnato durante questi lunghi mesi.

Allegati

Intervista 1

Intervistatore: Per iniziare, che tu mi raccontassi, in modo che io mi... diciamo entro un po' più nel... capisco un po' più di cose su come funziona la scuola dal punto di vista dei bambini stranieri, in che modo quando arrivano dei bambini che non sanno parlare l'italiano, comunque sono appena arrivati a scuola, in che modo vengono accolti a scuola, qual è la politica della scuola.

Insegnante: Ok, allora, la politica della scuola è quella, ultimamente c'è anche questa possibilità insomma, far riferimento ad una mediatrice. Se è un bimbo cinese viene interpellata una mediatrice cinese o nel caso di D., per esempio, il bimbo che è arrivato l'anno scorso, è venuta M., che era questa mediatrice russa che noi abbiamo chiamato per più incontri e abbiamo parlato del suo paese, delle sue abitudini di che cosa mangiavano, abbiamo ascoltato delle musiche.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Ci ha raccontato delle favole quindi insomma il tentativo è stato quello di, insomma, di renderci partecipi della sua cultura. Quindi l'approccio è un po' questo, anche perché a volte la grossa difficoltà è quella di trovarsi di fronte a dei genitori che magari non parlano.

Intervistatore: Che non sanno l'italiano.

Insegnante: Esatto, quindi i bambini arrivano scuola, è ovvio che, subito nell'immediato gli si cerca di dare le informazioni di base, orari, quello che si può...

Intervistatore: Avete del materiale tradotto in più lingue?

Insegnante: Sì ci sono, c'erano tutti i moduli tradotti in tutte le lingue, perlomeno le lingue che, insomma, rispetto alle quali noi abbiamo più affluenza, quindi in cinese, in moldavo, piuttosto che in russo... E quindi già questo è un, insomma, un ausilio importante. Poi ti dico, secondariamente, ecco la mediatrice in classe, ma anche fuori coi genitori.

Intervistatore: Quindi, voi diciamo che voi avete un rapporto diretto con la mediatrice? Perché io quando l'ho vista, l'ho vista fuori dalla classe perciò mi chiedo se voi insegnanti con lei avete...

Insegnante: Ma, sai che cosa, poi è a discrezione dell'insegnante. Allora, anni scorsi, nel ciclo precedente per esempio, c'era un'altra bimba straniera che non capiva proprio nulla nulla nulla, quindi abbiamo preferito avere un momento fuori, l'insegnante, la mediatrice e la bambina, in modo che la mediatrice fosse proprio un tramite, no?. Invece, nel caso di D., che non comprendeva, però qualcosina, secondo noi, cioè almeno si orientava, l'abbiamo fatto in classe, è avvenuto in classe, quindi c'è stato anche un coinvolgimento della mediatrice che ha portato anche degli oggetti, la matrioska, insomma, ti dico... Quindi è a discrezione un po' dell'insegnante.

Intervistatore: Ho capito.

Insegnante: Dell'insegnante di classe.

Intervistatore: Poi, invece, andando un po' più sulla tua esperienza proprio personale, che insomma già, diciamo, con i racconti dei ricordi, si va sul personale però...secondo te quali sono le difficoltà che hanno questi bambini quando arrivano a scuola?

Insegnante: Allora...

Intervistatore: Rispetto agli altri bambini, cosa può essere qualcosa di diverso, ecco.

Insegnante: Oddio, la difficoltà di questi bambini è, secondo me, prima di tutto legata proprio al dove si trovano. Cioè, il nostro, adesso mi lego un po' quello che faccio io con loro, io li vedo disorientati, quindi, soprattutto nel primo periodo, c'è proprio un momento per loro di ascolto, cioè loro hanno bisogno di capire dove si trovano, quali sono i ritmi... Perché poi in realtà la socializzazione fra i bambini passa anche da altro, quindi vediamo che anche bimbi che non parlano per niente, giocano con gli altri, parlano con gli altri, trascorrono... quindi secondo me la difficoltà più grossa per loro è riuscire a trovare una collocazione, orientarsi, capire quali sono i ritmi... dai del quotidiano, capire un po' come funziona, quindi secondo me c'è tutto un periodo di studio, loro.

Intervistatore: Ok.

Insegnante: In cui noi ovviamente non chiediamo nulla. Se tu hai visto anche a X., io non ho, magari fa un disegno, però non ho chiesto proprio, copia dalla lavagna, fai, perché comunque abbiamo visto che in tutti i bambini c'è sempre questo periodo, questo momento di studio, poi partono.

Intervistatore: Credi che questo momento di adattamento, sia, si possa un po' ricollegare a quello che hanno i bimbi quando arrivano in prima, o è diverso secondo te?

Insegnante: Beh, per certi versi, secondo me, si potrebbe anche... beh per certi versi sì. È comunque una sorta di adattamento ad un ambiente nuovo, quindi sì. Ecco c'è, secondo me l'aspetto diverso è l'età, che nel caso dei nostri bimbi sono un pochino più grandi e quindi probabilmente di atteggiamento e di carattere sono già pronti all'ambiente scuola.

Intervistatore: Ho capito.

Insegnante: Però è proprio l'ambiente, come magari cultura, riti, modalità di lavoro... Quindi, secondo me, la differenza sottile è questa, mentre magari i bimbi che vengono dall'asilo sono ancora un po' piccolini, quindi avrebbero magari la tendenza ad alzarsi e andare in giro. Invece, questi sono bambini per esempio che non si muovono, che stanno fermi, quindi sono già pronti e predisposti, hanno anche voglia di. Però, ecco, secondo me, è proprio una fase di studio, per comprendere bene, per sentirsi a loro agio, nei movimenti, nei... quindi così.

Intervistatore: E poi ti volevo chiedere...

Insegnante: Dimmi.

Intervistatore: Dal punto di vista dell'insegnante, com'è lavorare con una classe multietnica, possiamo dire, perché ci sono bambini qui che vengono da tutto il mondo?

Insegnante: Se ti faccio un a... Certo.

Intervistatore: Come gestisci tu la classe, se fai delle cose diverse, se...

Insegnante: No il lavoro è svolto... Mi è capitato anche di insegnare in altre classi, in altre scuole, dove non c'erano per esempio bimbi stranieri, per esempio in una scuola privata, dove non ce n'era nemmeno uno, ma sinceramente il lavoro è lo stesso. È ovvio che si ha così, un'attenzione particolare, soprattutto nel momento di arrivo di questi bimbi, nell'accoglienza, cioè fare in modo che loro si sentano a casa, poi per il resto loro ci seguono. Cioè, è una magia, non so come dire, è...è vero è così! Anche i bimbi che arrivano, sono ovviamente dei bimbi... Tralasciando magari chi ha delle difficoltà ma questo è indipendente, può essere italiano o un bimbo straniero. Però il bimbo straniero dopo questa fase di studio va...ti segue. Quindi il lavoro non subisce dei cambiamenti, magari, ecco, viene arricchito, perché, da la possibilità, offre la possibilità di... il lavoro che abbiamo fatto magari noi sull'integrazione, al quale hai assistito anche tu, poi c'è

tutta una registrazione, abbiamo fatto una traduzione di una filastrocca in tutte le lingue, se noi non avessimo avuto questi bimbi, non avremmo potuto fare questo lavoro, che poi è stato visualizzato anche da compagni, quindi è una risorsa insomma, per noi.

Intervistatore: E tu hai, diciamo, riguardo all'insegnare a, appunto, a una classe multiculturale, hai ricevuto una formazione specifica? Anche per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano agli stranieri o...

Insegnante: Allora, formazione specifica no, nel senso che... Allora ci sono dei corsi di aggiornamento, abbiamo avuto modo... Però è più una cosa gestita tra noi. Poi, ovviamente ci sono anche, a livello di corsi organizzati dal CMA piuttosto che... Però ecco, specifica su questo no. Abbiamo fatto, mi ricordo ero nella commissione due anni fa, nella commissione multiculturale, e allora lì c'era sempre un momento di confronto sulla scelta delle prove, su come interagire, su come muoversi, quindi cioè, quello perché io magari ero in quella commissione eh, però magari altri che hanno bimbi stranieri e non erano alla commissione della multiculturalità no.

Intervistatore: Hanno fatto altre cose

Insegnante: Quindi...

Intervistatore: Vabbè queste, tante cose me le hai già dette, però...

Insegnante: Non avevo dubbi, io parlo sempre molto! (ride)

Intervistatore: No, dicevo come gestisci la difficoltà di comunicazione con i bambini che non parlano italiano e che si trovano nella tua classe? E se ti è mai capitato, nello specifico nostro, visto che stiamo parlando riferendoci alla terza, di chiedere l'aiuto di un bambino.

Insegnante: Beh sì, quello lo facciamo sempre, quando dobbiamo comunicare noi qualcosa, in questo caso a X., oppure, l'anno scorso avevamo D. Noi abbiamo sempre utilizzato i bambini... qui utilizzavamo la N., che insomma anche lei parlava un po' russo, quindi poteva essere un tramite. Di là utilizziamo i bambini stranieri, quindi quando c'è un'urgenza, una comunicazione importante, così... utilizziamo sempre i bambini più grandi. A volte è capitato anche, nei cicli precedenti, di utilizzare bimbi di altre classi.

Intervistatore: Di altre classi, che andavate a chiamare?

Insegnante: Sì, andavamo a chiamare, per esempio la sorellina di G., bravissima, una bimba cinese, quando G. ancora non era qui a scuola, a noi è capitato nel ciclo precedente di chiamarla più volte per, insomma, per farsi da tramite con i compagni.

Intervistatore: E ci sono state invece delle volte in cui le cose non sono andate così bene, non sono filate così lisce?

Insegnante: Oddio.

Intervistatore: Situazioni in cui avete chiesto a un bambino di tradurre, in cui lui non ha voluto, o vi siete capiti male...

Insegnante: No, direi di no, per fortuna, quando sono i bambini a farsi intermediari, i bambini della stessa lingua, mi sembra che la comunicazione sia efficace.

Intervistatore: Funzioni bene.

Insegnante: Quando proviamo noi con i gesti, magari soprattutto se sono cose un po', che ne so le circolari, queste cose qui, è quasi impossibile farsi capire bene. Però tra loro no, è efficace. Anche per le udienze per esempio il nostro bimbo l'ha comunicato alla mamma di., le ha detto l'orario...

Intervistatore: Vengono anche le udienze questi bambini?

Insegnante: Allora, sì.

Intervistatore: Cioè nel senso se avete un genitore che non sa l'italiano, per esempio come vi comportate?

Insegnante: Vengono in due, quindi si organizzano...

Intervistatore: Vengono in due.

insegnante: Sono molto bravi, vengono in due, sono bravissimi, ma questo lo fanno anche i bambini africani. È sempre stato così anche nel ciclo precedente, avevamo delle mamme, mi ricordo M. e D., venivano insieme, una non capiva l'italiano l'altra sì, venivano insieme. E anche nella terza, le due mamme africane, la mamma di N. o di I. o di M., magari vengono insieme, si organizzano, sono bravissime, loro sono veramente fantastici, perché sanno che noi, magari abbiamo... e quindi...

Intervistatore: Ci sono delle situazioni in cui magari è meglio non chiedere ad un bambino di tradurre? All'interno della scuola eh, senza parlare di...

Insegnante: Delle situazioni, beh, uhei... nelle situazioni...

Intervistatore: Per esempio le udienze, chiedereste a un bambino di tradurre?

Insegnante: Beh dipende, per esempio, a noi a volte è capitato, dei bambini della classe... Dipende, se ci sono delle situazioni molto delicate, si preferisce ovviamente chiedere l'aiuto di una mediatrice, cioè dipende da quello... Se invece, magari una mamma viene, in maniera anche un po', così ufficiosa, chiede: "Come va?". Il bambino è anche magari molto bravo, diciamo: "Diglielo che è bravo!". Ecco in questo caso ci può stare anche magari una traduzione, qualcosa di molto delicato, i bambini fuori, ecco abbiamo insomma anche le mediatrici. Negli anni precedenti abbiamo usato anche la mediatrice cinese, anche per capire qual era il suo vissuto prima, perché noi non eravamo riusciti a capire e quindi sono venuti i genitori, è venuto il babbo, abbiamo parlato insieme della situazione in classe. Quindi, ecco, se c'è qualcosa di delicato si preferisce parlare prima direttamente all'adulto con l'ausilio di una mediatrice adulta, insomma.

Intervistatore: Riguardo ai nostri piccoli interpreti che sono in terza no? (ride) Tu ti se mai chiesta come si sentono loro a fare, a fare da interpreti?

Insegnante: Mah, sono due bambini molto disponibili che hanno sempre accettato di buon grado, e addirittura vedo che quando magari io provo a dire in italiano a X. e lui non comprende, loro traducono in automatico, li vedo che si girano dicono "X.!" e poi gli parlano. Quindi insomma, noi l'abbiamo sempre fatto perché abbiamo visto che c'è una, insomma, lo fanno ben volentieri, speriamo che gli faccia piacere, questo è quello che noi percepiamo poi...

Intervistatore: E credi che, insomma, questa attività, chiamiamola così attività di traduzione, di interpretazione...

Insegnante: Certo.

Intervistatore: Possa avere per loro, per i bambini interpreti, dei riscontri sul loro rendimento scolastico, possa migliorarlo, possa peggiorarlo? Oppure anche sull'apprendimento dell'italiano.

Insegnante: Oddio, adesso che abbia un'influenza sul rendimento... Sicuramente gli permette di essere più sensibili, rispetto a chi magari non comprende bene l'italiano come loro, quindi in qualche modo li aiuta anche a formarsi, in questo senso sì, penso di sì, penso che possa... Dopo, proprio nell'italiano vero e proprio, non saprei. Però sicuramente sono, insomma, è una crescita, non so come dire, insomma, dal punto di vista emotivo, secondo me è una cosa molto importante, quindi se giova sull'aspetto emotivo, sicuramente una ripercussione l'avrà anche sul rendimento, sul resto ecco.

Intervistatore: E sull'intera classe invece? Pensi che abbia invece delle influenze?

Insegnante: Secondo me è sempre positivo...Secondo me è sempre positivo. Io con gli altri bambini dico sempre: "Provate a mettervi nei panni degli altri". E quindi situazioni di questo tipo portano anche alla riflessione degli altri compagni. A riflettere che comunque non per tutti è così facile comprendere l'italiano, che sono bimbi già molto bravi perché si trovano lontani dal loro luogo d'origine. Quindi secondo me è anche una fonte di riflessione importante e quindi sì, giova su tutta la classe, decisamente sì, ma proprio su tutti, su noi anche, poiché anche su di noi ha una ripercussione, gli insegnamenti sono reciproci, perché tanto...

Intervistatore: È vero!

Insegnante: È così! Sono bambini veramente... Io ogni tanto con gli altri, con quelli italiani dico: "Ma pensate, noi stiamo studiando i verbi". D. che l'anno scorso non diceva una parola, quest'anno invece i tempi in italiano, il presente, il passato remoto... e io tutte le volte dico: "Guardate bambini, che meraviglia! Pensate come sarebbe difficile se noi ci trovassimo in un altro luogo". Anche queste riflessioni che per noi sono all'ordine del giorno, il presente vuol dire adesso, no?

Intervistatore: Certo.

Insegnante: Secondo me quindi sì, secondo me anche sulla classe.

Intervistatore: Parlando proprio di bambini italiani, io sono arrivata in questa scuola attratta, diciamo, dal progetto Ambassador, non so se tu hai presente, tu lo conosci?

Insegnante: Sì lo fa soprattutto la D.

Intervistatore: Esatto. E quest'anno non è stato fatto per motivi di tempo, di ore disponibili e tutto quanto, e quello che avevo notato era che venivano coinvolti i bambini stranieri ma non i bambini italiani(...). Tu pensi che, in qualche modo, in questo progetto sarebbero potuti rientrare anche i bambini italiani?

Insegnante: Ma sì, cioè secondo me poteva anche essere allargato ai bambini italiani. Credo che si sia voluto scegliere il progetto come opportunità, magari per valorizzare tutte quelle potenzialità che i bambini stranieri hanno e che magari nella scuola a volte, un po' per la grandezza dei gruppi, un po'... Magari vengono così, nascoste, vengono, insomma, vengono lasciate lì. Quindi credo che sì, insomma si sarebbe potuto allargarlo ai bambini italiani, ma la scelta è stata voluta proprio per dare, ecco, un'opportunità a quei bimbi che sono magari sempre nascosti, nascosti dalle situazioni, nascosti ecco. Anche perché nel piccolo gruppo vengono fuori molto di più, per esempio. Anche quando c'era la possibilità del laboratorio multiculturale, c'erano più ore di compresenza, e allora anche noi, noi stesse che avevamo delle ore di compresenza, portavamo fuori un gruppo di bambini, noi lo vedevamo, i bimbi stranieri che in classe non dicevano una parola, fuori erano dei chiacchieroni.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Quindi credo che l'intento sia stato questo, insomma, dare quest'opportunità insomma.

Intervista 2

Intervistatore: Allora, le domande iniziano con, per avere io un'idea di che cosa succede a scuola quando arriva un bambino straniero, per sapere come vi comportate, qual è il percorso che segue questo bambino appena arrivato ecco.

Insegnante: Sì, tieni presente che questa è una scuola... molto aperta. Nel senso che, a differenza di quanto avveniva qualche anno fa, arrivano in qualsiasi momento dell'anno questi bambini, a seconda dei loro spostamenti. Mentre prima, avevamo degli spazi temporali più chiusi, inizio dell'anno, fine dell'anno eccetera, adesso la mobilità è, come dire, continua. In genere noi attuiamo questo protocollo che non è scritto ma è in qualche modo codificato da tempo. Innanzitutto, cerchiamo di contattare la famiglia, di avere più informazioni possibili, quindi se il bambino è già stato scolarizzato, qual è la sua competenza in lingua eccetera. Poi, in base a queste informazioni, ad un primo impatto cerchiamo di spiegare la scuola a questo bambino e alla sua famiglia, quindi facendogli fare un piccolo tour, lasciando perdere quella che è la didattica del momento, quindi gli mostriamo i locali della scuola, gli mostriamo l'organizzazione eccetera. Naturalmente utilizzando come interprete gli amici della stessa nazione o di nazioni vicine, insomma. La cosa non funziona qualche volta, ma qualche volta funziona, ed è l'unico, l'unico strumento che abbiamo.

Intervistatore: L'unico modo che avete.

Insegnante: Perché facendo un po' di storia, questa è una scuola che, all'inizio, ti parlo di una decina di anni fa, all'inizio di questa, di questo fenomeno dell'immigrazione, che per noi è stato sempre presentato come un'emergenza, ora tu comprendi che non è un'emergenza.

Intervistatore: Se dura già da 10 anni no.

Insegnante: Ecco! Non è un'emergenza e non lo era neanche quando cominciò, era l'inizio di un percorso che probabilmente ci accompagnerà per il futuro. Ad ogni modo, all'inizio di questa, di questo cambiamento strategico della scuola, c'erano scuole che si dotavano di strumenti ad hoc. Questa era una scuola che per due o tre anni aveva organizzato un laboratorio multilinguistico. Quindi questo vuol dire, multiculturale scusa, vuol dire che c'era un insegnante ad hoc, distaccata, non specializzata eh, perché la specializzazione su questo genere di partita è una cosa che sta venendo fuori adesso, da pochi anni. C'era comunque un insegnante sopra numerato chiamiamolo così...

Intervistatore: Che aveva delle ore dedicate a...o tutte le ore?

Insegnante: Tutte le ore! Tutto il suo orario era dedicato a fare un lavoro di primo soccorso, chiamiamolo così, insomma, una prima alfabetizzazione generale sui fondamentali. E quindi questa insegnante aveva un'auletta dedicata a lei con dei materiali che ci sono ancora in questa scuola, quindi dizionari, carte, schede eccetera eccetera. Che si era un po' procurata, perché ci sono delle esperienze pilota, anche qui in regione, a Cesena abbiamo un centro che si occupa di questo, a Forlì abbiamo il "Centro per la pace", dove comunque esistono...

Intervistatore: Mmh, me ne avete parlato.

Insegnante: Persone e figure che lavorano da anni in questa direzione. Quindi, un po' di materiale c'era e questa insegnante che in qualche modo...

Intervistatore: Quindi i bambini stavano alcune ore con lei e alcune ore in classe o inizialmente magari un periodo in cui facevano solo italiano magari fuori dalla classe?

Insegnante: No, i bambini venivano innanzitutto selezionati per età. Ma non soltanto per età, tieni presente che l'idea era quella che anche se ti arrivava un bambino grande, ma che ti arrivava subito, senza avere competenze di italiano, veniva messo diciamo in un gruppo diciamo di, chiamiamola prima alfabetizzazione e seconda alfabetizzazione.

Intervistatore: Va bene, sì.

Insegnante: Cioè, in senso diacronico si andava al di là dell'età, guardavi le competenze linguistiche e in base a quella assortivi il gruppo. Non ti sto a fare la storia di questa esperienza con gli altri e coi bassi, perché c'erano molte difficoltà, io non l'ho mai gestita direttamente, io sono insegnante titolare nella classe. Però so che per esempio molti gruppi naufragavano per la predominanza di... di etnie diverse. Per esempio, i bambini cinesi cercavano di avere il predominio della situazione e succedeva proprio che a volte, questa...questa, questo gruppo sovrastava gli altri, insomma ci sono stati dei problemi. Ad ogni modo la scuola...

Intervistatore: Anche, intendi anche per richieste dei genitori? Richieste dei genitori che magari volevano...

Insegnante: No.

Intervistatore: Proprio a livello di composizione del gruppo?

Insegnante: A livello di composizione del gruppo, si vedeva che bambini cinesi avevano proprio approccio totalizzante, quindi cercavano loro di mandare in minoranza gli altri.

Intervistatore: Certo.

Insegnante: Per dirtela molto brevemente, da 10 anni a questa parte, queste esperienze sono scomparse. Sono scomparse per tanti motivi, il primo è una cronica carenza di personale, non ce n'è più, non ci sono più soldi, non c'è personale e quindi queste cose vengono per forza di cose dismesse. E poi c'è anche un orientamento culturale che va in direzione contraria. Tu sai che l'orientamento culturale, culturale eh, più che educativo e didattico, è quello di fondere, sciogliere quest'esperienze nelle singole classi. E questa non è sempre una cosa positiva perché tu le hai visto e stai guardando, difficilmente si hanno gli strumenti per risolvere, non per risolvere ma per accogliere nel modo migliore.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Noi abbiamo rimasto un'unica risorsa che il mediatore culturale

Intervistatore: Sì.

Insegnante: Anche per questo però i tempi sono molto ristretti, ci danno pochissime ore

Intervistatore: Poche ore.

Insegnante: Pochissime ore e il lavoro che fa il mediatore culturale è un lavoro orientato più che altro all'inserimento nel gruppo. Noi abbiamo fatto dei lavori molto belli con il mediatore culturale, cercando di valorizzare le culture di questi bambini, per esempio con i bambini cinesi abbiamo valorizzato il loro patrimonio di favole, di credenze culturali

Intervistatore: Questo in classe, con tutti i bambini?

Insegnante: Questo in classe, con tutti i bambini. Questi insegnanti di madre lingua cinese, per esempio, venivano e ci aiutavano anche a parlare con questi bambini, perché molto spesso il rapporto diventa difficile anche coi genitori e quindi noi riuscivamo a capire da dove venivano questi bambini, che tipo di esperienza avevano prima e, insomma, che cosa potevamo fare per fargli scambiare, ecco, il loro patrimonio di conoscenze. Ti dico, molto spesso si trovavano dei fili comuni nel mondo del fiabesco, nel mondo delle favole o per esempio per quanto riguardava la matematica, io insegno matematica, abbiamo utilizzato anche gli strumenti che si usano in Cina. Quindi il *zhusuan*, che è un po' il pallottoliere cinese, chiamarlo pallottoliere è un po' poco, chiamiamolo calcolatore. Anche se non è proprio un calcolatore...

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Quindi i bambini avevano modo anche di mostrare quello che facevano nel loro paese, per socializzare con queste conoscenze ed era una maniera per entrare in contatto in maniera pratica, operativa. I bambini cinesi sono molto bravi anche a livello manuale, ci hanno mostrato come si come si fanno gli origami eccetera. Col bambino russo che è arrivato l'anno scorso abbiamo lavorato sulle favole, sulle storie, lei gli ha fatto portare una sua, gliel'ha fatta raccontare e abbiamo socializzato. Quindi, il mediatore culturale può, in qualche modo, aiutarti soltanto in questo, soltanto facendo aprire di più il bambino ma noi avremmo bisogno di strumenti più importanti, che come sai tu non abbiamo e neanche una cultura nostra di personalizzazione del lavoro. Noi lavoriamo per grandi temi, la nostra programmazione curriculare è modulare ed è, diciamo così organizzata in maniera sequenziale. E quindi, cerchiamo in qualche modo di fare entrare i bambini in questo lavoro, mentre a volte bisognerebbe fare esattamente il contrario, insomma, bisognerebbe cercare di far entrare questo lavoro ...

Intervistatore: Di individualizzare lavoro

Insegnante: Esatto, dentro i bambini. E questo è un po' per sommi capi la storia dell'integrazione e quello che riusciamo a fare. Poi, naturalmente ti viene da utilizzare il *cooperative learning* perché hai bambini più grandi che hanno già raggiunto certe abilità linguistiche e quindi li usi, naturalmente, come mediatori per gli altri, come traduttori per gli altri, ma questo è uno strumento per molti versi pericoloso ed è l'unico che abbiamo

Intervistatore: Pericoloso. Per esempio ti è mai capitata qualche situazione in cui le cose non sono filate troppo lisce? Nel senso magari un bambino che non ha voluto tradurre, un bambino che, diciamo non vi siete capiti? O qualche situazione problematica da questo punto di vista? Perché è una grande risorsa però, magari...

Insegnante: Guarda, le situazioni più, definire antipatiche, sono quando devi usare questi bambini per tradurre gli adulti.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: E questo è successo spesso, è successo spesso che arrivavano dei genitori, gente di quaranta, cinquant'anni e noi utilizzavamo i bambini per tradurre. E io ho visto chiaramente che questa non era una cosa molto accettata dagli adulti e non era accettata neanche dei bambini, quindi a una situazione spiacevolissima per tutti. Perché gli adulti si sentono in qualche modo presi in giro, dicono "Ma come io vengo in un'istituzione importante e devo farmi dire le cose da un bambino? Non è possibile una cosa del genere!"

Intervistatore: Quindi vi è capitato di chiamare bambini al di fuori della famiglia? Immagino, o bambini della stessa famiglia o...?

Insegnante: Forse in quel modo l'accetterebbero di più, però bambini di questa scuola chiamati a fare da interprete per genitori che vengono da fuori è una cosa umiliante, umiliante forse è la parola giusta. Poi ci sono situazioni per esempio di bambine che non vogliono essere tradotte da bambini e viceversa, insomma. Specialmente con i cinesi questo vale molto, perché hanno o una differenza anche, sentono molto insomma anche le differenze di genere

Intervistatore : Questo non l'avevo notato, è una cosa interessante.

Insegnante: Facci caso, facci caso! Per loro sono importanti.

Intervistatore: E ti volevo fare una domanda anche per quanto riguarda i bambini italiani, cioè, secondo te in tutto questo, come potrebbero partecipare? Perché, per esempio io, ti spiego, sono arrivata in questa scuola, attratta inizialmente dal progetto Ambassador e ho notato, visto che ci sono altre esperienze, in altre scuole sia italiane che all'estero, ho notato la mancanza in questo progetto che portavate avanti qui della presenza di bambini italiani, che in qualche modo possono essere coinvolti. Tu che cosa ne pensi? Potrebbero essere

coinvolti in qualche modo? Anche nell'interazione in classe, quando ci sono, o al di fuori della classe, quando ci sono bambini che traducono per i propri compagni, come pensi che si sentano e come pensi che possa vederla questa cosa i bambini italiani? Magari è un po' complicata come domanda.

Insegnante: No, no non è complicata, sto cercando di...

Intervistatore: Cioè in tutto questo, il bambino italiano come partecipa o come non partecipa anche?

Insegnante: Il bambino italiano partecipa sempre, perché al di là del fatto di riuscire a parlare, tu sai che esiste un linguaggio non verbale.

intervistatore: Certo

Insegnante: O comunque esiste una loro capacità di accoglienza che non si misura verbalmente, si misura con la loro disponibilità ad aiutare, a prestare i giochi, a dare pezzi di merenda, a dargli la mano quando siamo fuori eccetera. Quindi c'è un livello di partecipazione che va a al di là della capacità di ascoltare e di tradurre linguisticamente. Quindi, i bambini italiani partecipano con altri strumenti ma sempre. Oppure non partecipano, oppure si tirano fuori da questa partita, oppure la vedono anche, a volte, perché no, con...con malanimo. Noi abbiamo avuto dei bambini, dei figlioli di famiglie, diciamo, non favorevoli all'integrazione, questo si può dire, che avevano una loro idea sui bambini di colore, sui bambini extracomunitari e si comportavano di conseguenza. Cioè, cercavano di evitarli o comunque avevano un atteggiamento molto conflittuale con loro, questo esiste, è esistito ed esiste ancora, lo vediamo insomma. I bimbi sono specchio delle famiglie, ne riflettono gli orientamenti, ne riflettono.... La scuola ha questo grande potere, di poter cambiare questi atteggiamenti, questi stati d'animo. Per esempio, il progetto Ambassador, ti dico, è vero, i bambini italiani rimangono un po' più fuori, perché per forza di cosa non padroneggiando queste lingue, non possono fare da interpreti. Ma lo possono fare con altri linguaggi, il linguaggio del corpo, il linguaggio gestuale, con una specie di mimica non codificata e non scritta che però funziona, funziona dal primo giorno in cui questi bambini vengono. Un bambino capisce a pelle se è accettato o non è accettato, se entra in una comunità che l'accoglie o no, questo lo capiscono immediatamente. Questo è uno dei nostri obiettivi fondamentali e lo sarà sempre. Noi abbiamo avuto un vecchio dirigente scolastico che ci spiegò una cosa, ci disse, ed erano gli inizi di questo percorso, era più di 15 anni fa. Lui ci disse questo, ci disse: " Vi arriva un bambino straniero, voi, di fronte a questo bambino, dovete mettervi, dovete avere questo atteggiamento, dovete pensare di essere dei genitori, con il vostro figlio, in un paese straniero, e fate a quel bambino straniero quello che avreste voluto facessero a vostro figlio".

Intervistatore: Sempre questo mettersi nei panni dell'altro per capire...

Insegnante: Esatto. E questo servì molto eh, perché c'erano molti colleghi che non... e ancora adesso non la prendono proprio bene questa cosa.

Intervistatore: Ecco, guardando al passato, come credi che siano cambiate le cose? In meglio, in peggio? O anche il fatto che adesso sono molti bambini stranieri ma nati in Italia, questo crea delle differenze importanti, credo.

Insegnante: Sì, sì specialmente per le famiglie. Da questo punto di vista bene, nel senso che... Sai, l'integrazione poi delle famiglie, va presa e va valutata caso per caso. Noi vediamo famiglie per esempio di nord africani dove le donne sono riuscite ad ottenere dei risultati straordinari.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: In altri casi invece non sono riuscite affatto a cambiare le loro regole. Quindi ogni famiglia è un nucleo a sé, certamente sono stati fatti dei passi in avanti straordinari rispetto a 10 anni fa, vedi delle situazioni che non ti immagineresti neanche. E, anche in questo caso, la scuola da degli stimoli nuovi, apre nuovi orizzonti, ti fa capire che si può essere diversi da come vorrebbero che tu sia. Questo vale soprattutto, anche qui, nella differenza di genere con i bambini che vengono dal Nord Africa, quindi i marocchini, i

tunisini... Lì c'è veramente, c'era, adesso meno, una differenza di genere incredibile. Io che sono maschio, qui ti posso regalare qualcosa di diverso da quello che ti dicono le colleghe, io l'ho notata questa differenza. I bambini che vengono da questi paesi ascoltano con un orecchio diverso quello che dice un maschio rispetto quello che dice una femmina e in molti casi abbiamo avuto questa conferma dagli stessi genitori, perché gli stessi genitori sono sessisti. Anche le madri! Anche per le madri quello che dicono le donne ha un valore diverso.

Intervistatore: Diverso.

insegnante: Minimo, rispetto quello che dice un uomo!

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Le cose sono cambiate, stanno cambiando, cambieranno. Però il discorso che facevo prima nei confronti della scuola, è un discorso disarmante, che ci fa capire che mentre la società in qualche modo va avanti, noi diamo indietro!

Intervistatore: Mmh

Insegnante: Perché tutti quegli spazi di elaborazione, di costruzione della cultura comune, che potevano essere i laboratori multilinguistici eccetera, di cui ti parlavo prima, non esistono più.

Intervistatore: Se tu avessi risorse di tempo, di denaro, risorse umane, che cosa vorresti fare? Un'idea che tu avresti per migliorare la situazione.

Insegnante: Qui abbiamo un esempio straordinario, di una collega che ha dedicato il suo tempo libero, i suoi sforzi a questo lavoro. Non faccio il nome di questa collega perché l'hai già conosciuta. Ecco, bisognerebbe fare come lei. Lei è una che i pomeriggi è qui, segue questi gruppi di bambini, li seleziona, lei vede chi ha bisogno e chi non ha bisogno. Nel pomeriggio li richiama qui e lavora con loro individualmente, in piccoli gruppi. Questo è l'ideale secondo me, cioè avere un rapporto al di là del tempo scolastico,

Intervistatore: Della scuola...

Insegnante: Dello spazio scolastico. Nel pomeriggio tu, conosci talmente bene la situazione di quei bambini che sai chi richiamare e sai come approfondire un discorso con lui, quale argomento toccare, in che modo farlo eccetera. Ma questo te lo dà soltanto la grande esperienza e la grande disponibilità e questi sono elementi non monetizzabili.

Intervistatore: Tempo.

Insegnante: Tempo e disponibilità. Il tempo lo può pagare ma la disponibilità no.

Intervistatore: La disponibilità no.

Insegnante: La disponibilità non la puoi pagare.

Intervista 3

Intervistatore: Io ho iniziato con tutti con la stessa domanda, un po' per farmi più un'idea io di che cosa succede a scuola, perché ho visto a spizzichi e bocconi, magari quindi non ho un'idea completa di quello che succede quando arriva bambino straniero che non sa l'italiano a scuola. Mi puoi dire qual è il percorso che la scuola segue come accoglienza, quali sono le risorse che avete a disposizione?

Insegnante: Allora le risorse che abbiamo. Innanzitutto si cerca di sapere subito se abbiamo delle ore di...eh... Come si chiama? Di mediatore.

Intervistatore: Con il mediatore.

Insegnante: E si usano quelle, la prima cosa che si fa. E se al momento ci sono in atto delle attività, quest'anno ci sono stati dei laboratori che però si sono attivati prima che lui arrivasse e lui non è riuscito a rientrare, io parlo del bambino della terza, perché io lui, no? Oppure ci sono sempre, siccome questa è una scuola che ha dei bambini stranieri dalla notte dei tempi, da sempre, da quando è iniziata l'immigrazione noi ne abbiamo avuti, siamo abbastanza abituati. Quindi tutti gli anni, gira e rigira c'è qualche cosa. Se in quel momento in corso c'è qualche cosa, si cerca di avvalersi anche di quello, poi si cerca di avvalersi delle compresenze, che però sono sempre meno, tu lo sai, le leggi ce ne stanno tagliando a rotta di collo. Poi tutti i santi aiutano! Si cerca un libro, si fanno delle fotocopie, si cerca di parlargli, di fargli ripetere delle parole, però anche tutto il lato orale è molto difficile, perché io posso anche fargli fare tutte delle cose carine in cui c'è il viso, tutte le parti del corpo, però andrebbero dette e ripetute. Io più che fargli leggere un paio di volte, dopo c'è tutta l'altra classe!

Intervistatore: C'è tutta la classe.

Insegnante: Il lavoro è molto difficile da condurre insieme. Sì quello sì. In genere ce la si fa, anche perché le risorse dei bambini sono infinite!

Intervistatore: (ride)

Insegnante: E loro dopo un po' che stanno insieme incominciano a almeno a livello elementare, a capirsi. Poi, adesso vediamo quest'altr'anno, poi lui è un bambino... Poi dipende dai bambini, ci sono quelli pronti, che vogliono a tutti i costi, subito, capire che cosa si dice, capire che cosa si fa e quelli un po' più duri, un po' più arrabbiati, in genere per me quelli più duri sono arrabbiati.

Intervistatore: Arrabbiati.

Insegnante: Molto arrabbiati, perché lui stava bene casa sua, probabilmente. Nel giro di una settimana...

Intervistatore: È stato preso...

Insegnante: È stato catafiombato qua, che cavolo! Cioè ha ragione, ha ragione, che cavolo!

(...)

Insegnante: Dicevamo che è molto difficile insomma nella classe (...) riuscire a condurre la cosa nella classe, insieme a tutti quanti, quando un bambino ha bisogno di ripetere le cose. Però è vero anche alla fine ce la fanno presto, grazie al cielo, anche bambini col lingue totalmente diverse dalla nostra. In genere quando tornano dopo un anno, dopo le vacanze estive, qualche cosa capiscono e dopo dipende, capito?. Dopo abbiamo avuto bambini che in poco tempo si sono messi, non dico a livello coi compagni, ma molto...insomma hanno fatto tantissima strada, hanno imparato tantissime cose. È chiaro che uno deve, secondo me, deve partire sempre dal presupposto che non puoi, alla fine della quinta, un bambino che ha raccolto alla fine della seconda, incazzato come una bestia perché era stato portato qua, che non capiva niente e non... si opponeva anche a imparare! Non puoi pretendere alla fine della quinta che scriva un trattato, uno

dice “Ah però non...non scrive un testo”, cioè non scrive un testo, come fa a scrivere un testo? Non lo scriverà mai in tutta la vita un testo in italiano, in cinese forse!

Intervistatore.: È anche difficile valutare...

Insegnante: Per me l'importante, intanto bisogna dargli le competenze per vivere qua, per imparare quello che gli serve, per lavorare, per vivere nella società civile, per sentire la televisione, per leggere un giornale, per capire delle regole, per avere una vita sociale normale... Non è che alla fine... Cioè quelle puramente scolastiche, che noi siamo abituati a considerare come la priorità, che già vediamo che non lo sono per tanti bambini italiani che però hanno dei problemi, per uno straniero non sono quelle ecco. Devi metterlo nelle condizioni di saper vivere bene insieme in un paese che non è suo, quindi imparare tutto quello che c'è... Per cui io non so, io sono molto contraria a bocciarli, quelli che sento che magari: “Ah, è appena arrivato, non sa una parola d'italiano, gli diamo un anno in più”. Ma perché l'ha fatto stare tre mesi qui? Lo bocci, l'ha cacciato via, non è che quello non lo capisce, questi sono bambini che, voglio dire, se ne accorgono di quel che gli succede intorno! Dimmi, fammi le domande...

Intervistatore: No, io lascio parlare liberamente... Non so qual è la tua esperienza personale, quindi non so se ti è capitato di insegnare in scuole diverse da questa o in classi non così multiculturali.

Insegnante: Mah, quando io ho iniziato a insegnare...

Intervistatore: Era diverso.

Insegnante: Io ho iniziato a insegnare a Modigliana, sono stata sette anni là, poi sono venuta subito qui. E non era assolutamente multiculturale (ride) Oddio!

Intervistatore Ecco, in che modo, tu personalmente ti approcci a una classe multiculturale, diversamente? O secondo te è la stessa cosa?

Insegnante: Ma no, diversamente no, perché in fondo è la stessa cosa.

Intervistatore: C'è qualcosa in più in meno di...

Insegnante: No, no perché comunque quando entri in una classe, i bambini comunque li devi conoscere, tutti. Certo se vengono da un altro paese hai qualcosa in più da chiedergli, da conoscere di loro, possono essere una risorsa per tutti, perché poi parlano, raccontano, sono molto contenti se gli fai vedere... I bambini cinesi ogni tanto vengono, scrivono della roba alla lavagna, capito non...capito? (ride) Una volta G, te l'ho raccontata quella dei giapponesi? Ha scritto una cosa, e A. fa, “Maestra ha scritto una parola!”

Intervistatore: (ride) Che cos'aveva scritto?

Insegnante: E io ho pensato che aveva scritto una parolaccia. “Oh maestra, una parola, una parola!”. E Au Gi rideva. “Ma che cos'ha scritto?”. “Ha scritto giapponese!”(ride). “ Perché cos'è una parolaccia?”. “Maestra i giapponesi sono cattivissimi!” (ride). Loro, non lo so, dicono che vogliono portargli via la loro terra... ce l'hanno con i giapponesi ma tantissimo!

Intervistatore: Si scoprono sempre delle cose! (ride)

Insegnante: Però questo, veramente, la parolaccia che era giapponese è stata fantastica! (ride)

Intervistatore: (ride) Una parolaccia!

Insegnante: Però, no adesso è tanto che sono abituata, certo che... A Modigliani ha dopo un anno che lavoravo lì arrivò un bambino dall'Africa, ed era... poi io ero molto giovane e anche con molta meno esperienza ed effettivamente è stata anche molto più dura, cioè... Poi sai, in un contesto in cui di appoggi non ne hai per niente. Perché lui per dire va a fare il compito al Ravaldino, subito chiami la famiglia con il

mediatore, però lì era stato proprio buttato lì, bang! Ed effettivamente, per chi non è abituato, immagino che sia un po' diverso. Io adesso faccio fatica a dire che sia un'altra cosa. Poi, arriviamo e lo sappiamo già, sapevamo già che qui avevamo un terzo di bambini stranieri sai, ci sono tutti i bambini stranieri di seconda generazione, quelli nati qui quelli che, dopo...

Intervistatore: Ecco, come sono cambiate le cose? Questo passaggio, credo che abbia portato dei cambiamenti importanti, no?

Insegnante: Sì, nel senso che noi abbiamo dei bambini che sono solo una ricchezza senza essere una preoccupazione.

Intervistatore: Senza essere una preoccupazione, bella questa...

Insegnante: Sì, sì, nel senso che sono bambini che fanno esattamente, da subito, esattamente quello che fanno tutti, perché sanno l'italiano bene, son già stati alla scuola materna, sono già perfettamente abituati. Abbiamo avuto una bambina che è arrivata, di quella classe lì, l'A. è arrivata in prima, con la sua migliore amica con cui aveva fatto tutta la scuola materna, N., è una bambina del Ghana, che anzi adesso è un po' meno migliore amica perché le abbiamo dovute separare perché era una catastrofe.

Intervistatore: (ride)

Insegnante: N. è una bambina nata in Italia che parla italiano benissimo ed è sì... lì vedi proprio il bello di essere da tutti i paesi del mondo, perché non c'è la fatica. Ci sono vari livelli, ci sono quelli che ti dicono orgogliosamente che hanno avuto la cittadinanza. M., sempre di quella classe lì, ha avuto la cittadinanza anno scorso, due anni fa, forse era ancora in prima... Ci ha raccontato che si erano vestiti tutti bene...

Intervistatore: Sì?

Insegnante: Con i vestiti tradizionali africani, erano andati in questura, c'era stata questa piccola... Cioè insieme degli altri che avevano la cittadinanza quel giorno. Anche L. dice "Io non sono rumena maestra, io sono italiana di origine rumena".

Intervistatore: Ci tengono...

Insegnante: Per cui sì, noi li prendiamo a seconda del paesi di provenienza, del fatto che abbiano o non abbiano la cittadinanza, anzi, secondo me non sono neanche aggiornati i registri a chi la cittadinanza l'ha presa, perché poi c'è...

Intervistatore: Cambiano le cose.

Insegnante: Anche se non c'è la legge per cui chi nasce è cittadino italiano, però poi ci sono dei passaggi che una volta seguiti loro la ottengono la cittadinanza, per cui insomma, bisognerebbe forse prestare attenzione anche a questo fatto qui. Famiglie... Come qua. Certo che quando...con un bambino straniero devi avere un *range* più ampio di... (sbuffa) di tolleranza. Cioè deve avere molta più (ride)... Sapere che si lava, a volte si a volte così, sommariamente. Non sempre hanno questo gran bell'odorino.

Intervistatore: (ride)

Insegnante: Che è sempre vestito a sproposito, perché non si rendono conto del clima, dei cambiamenti delle nostre zone. Che il compito qualche volta lo fa, qualche volta non lo fa, che, insomma, la famiglia a volte ti appoggia, a volta pensa che la scuola sia solo una cosa inutile. Coi musulmani si fa fatica, coi musulmani molto molto integralisti si fa fatica, perché i bambini a volte hanno l'atteggiamento, i piccoli maschi musulmani, arabi, hanno l'atteggiamento con la maestra femmina.

Intervistatore: Mi diceva G. prima.

Insegnante: Ci sono dei problemi capito, i cinesi sono molto chiusi, devi far... Però quelli stan cambiando, eh. Però è bello vedere i cambiamenti, cioè attraverso gli anni si lavano molto di più, ciò proprio tutto (ride), dalle piccole cose.

Intervistatore: L'integrazione dalle piccole cose (ride).

Insegnante: I bambini si integrano e si amano, si vogliono molto bene, hanno molta curiosità uno nei confronti degli altri, anche se però non è... Nell'altra classe, noi facciamo ogni tanto delle... tavole rotonde in cui parliamo un po' di tutto e quel giorno lì c'era una bambina che aveva avuto una morte, che era morta la sua nonna, avevamo fatto tutti quei discorsi per dire che anche da bambini le cose possono essere difficili. "Che cos'è difficile?" e la Z. ha detto: "È difficile sopportare quando ti accorgi che qualcuno non vuole dare... non vuole stare vicino a te perché sei... sei africano". Le ho detto: "Ah ti succede?". E lei: "Sì". Dopo ha detto che era successo anche con un bambino della classe, non è che tutto sia a rose e fiori e che tutti siano felice, però... dai e dai le cose si muovono. Anche i genitori italiani sono sempre più convinti. Perché noi fino a qualche anno fa avevamo dei genitori che iscrivevano i bambini e chiedevano per prima cosa: "Ma è vero che avete tanti stranieri, ma quanti ce ne sono in classe?". E adesso, ultimamente, non lo chiedono più, non gliene importa più, perché hanno visto che noi cerchiamo di lavorare in un modo che i bambini stranieri non siano una... un peso, cioè devono essere solo una ricchezza, un'opportunità e per cui vabbè, magari ti fai un po' più il mazzo te però gli altri seguono il loro programma. Si riesce, si riesce bisogna avere un po' più di voglia.

Intervistatore: (ride) Ascolta, parlando di questi piccoli interpreti che ci sono in classe, ti sei mai chiesta come, come potrebbero sentirsi, se sono contenti di fare quello che fanno?

Insegnante: Secondo me sono molto contenti lì per lì, quando iniziano e lì le prime volte inizi a chiedergli: "Digli così". Poi delle volte viene la mamma, una mamma...

Intervistatore: Ho visto.

Insegnante: Poi delle volte le mamme si portano il compagno, cioè i cinesi, con il bambino che viene a dire le cose, quindi fanno da interpreti anche per i loro genitori... Poi diventa un po', G. per esempio ha cominciato ad essere un po' insofferente di 'sta cosa, perché lui vuole fare le cose che fanno gli altri, se io devo il lavoro a X. e lo chiamo, lo distraigo dal suo lavoro, cioè, capito? Sì un po' si però, A. si diverte ancora molto però lui... è un po' meno bravo, fa anche più fatica, quindi l'occasione di distrarsi lo fa divertire più. Poi, non so, forse è anche un filino più sensibile, è entrato più in empatia con questo bambino trapiantato bang, di botto, così. In generale comunque una cosa che li fa f...li fa contenti.

Intervistatore: Ci sono state delle situazioni in cui non è filato tutto liscio, in cui anche con altri bambini, in cui si sono rifiutati, in cui non vi siete capiti? Non so, situazioni negative ce ne sono state?

Insegnante: No, che si fossero rifiutati di fare da interprete no, però ci sono state molte volte in cui noi pensavamo che ce la potessero fare e invece inaspettatamente ci dicevano: "No, io non, non capisco". E non abbiamo capito se fosse...

Intervistatore: Questo con i bambini cinesi o in generale?

Insegnante: Soprattutto con i cinesi.

Intervistatore: Che magari parlassero due lingue diverse?

Insegnante: Allora, esatto... Ma anche con degli africani. Bisogna anche capire che per noi africano è africano, cinese è cinese.

Intervistatore: Certo.

Insegnante: Ma assolutamente! Non abbiám fatto quella filastrocca tradotta in varie lingue, i bambini africani, tre ne han portato in lingua aus, lingue more, stesso paese e uno l'ha portato in francese, perché in casa sua parlano solo francese, loro di lingue tipo dialetti non ne hanno, gli altri ne han portate due. Quindi effettivamente non è detto. Anche l'arabo, c'è l'arabo...con migliaia di declinazioni, mi ricordo che avevamo una bambina o algerina o tunisina tentavamo di farle fare da traduttrice a un bambino marocchino, non capiva niente. Quindi sì, bisognerebbe avere il bambino giusto, per ogni singolo, è difficile! E poi, forse pensano di non essere all'altezza, secondo me alle volte hanno anche un po' esagerato: "No no, non capisco, non capisco". Perché hanno paura di sbagliare, la vedono una cosa un po' da grandi, una responsabilità anche, ecco, perché poi li vedi che...si capiscono anche, ecco non è che... Forse non sempre ci sono delle differenze così... abissali. Questo per quel che riguarda soprattutto le lingua molto diverse, perché per il resto, perché le altre c'è anche meno bisogno. Per un rumeno, non è che abbiám molto bisogno dei traduttori, il romeno assomiglia molto l'italiano. Anche quel bambino che sta qui, quello russo, ho visto che ci ha messo poco a imparare abbastanza.

Intervistatore: Situazioni in cui, non so, secondo te non dovrebbe essere chiesto ai bambini di intervenire?

Insegnante: Di fare da interprete?

Intervistatore: Ci sono delle situazioni all'interno della scuola, senza parlare di...

Insegnante: In cui sarebbe meglio...

Intervistatore: In cui secondo te, non so...

Insegnante: Ah non so, a me sembra una bella cosa, riuscire ad essere un intermediario fra il tuo paese, fra... e il paese dove sei, cioè secondo me è una bellissima cosa. No, non vedo... Adesso non mi viene in mente di situazioni... Oddio, a meno che non si parli di situazione un po' problematiche, tipo, non so, una bambina per cui sospetti che venga maltrattata o che ci siano state delle situazioni...

Intervistatore: Cose serie.

Insegnante: Non puoi mandare un bambino a chiedere, è ovvio! Però in generale per quanto riguarda cose relative alla comunicazione casa famiglia, al compito, quello che deve fare, a chiedere notizie generiche sul suo paese, sulla sua vita nel suo paese, secondo me è assolutamente una gran bella cosa. Certo bisogna anche vedere che abbiám piacere, quello sì, nel momento in cui... Infatti noi ultimamente G. lo disturbiamo sempre meno e A. che è tanto contento usiamo lui come interprete. All'inizio era il contrario ma...poi vediamo.

Intervistatore: Ci si adatta. E ti volevo chiedere i bambini italiani, in questo caso anche stranieri ma non cinesi che ci sono nella classe, secondo te in che modo loro possono collaborare a... non so come dire...

Insegnante: Mah i bambini sì...

Intervistatore: In che modo i bambini è partecipano o non partecipano a tutto questo?

Insegnante: Partecipano nel senso che quando vanno al di sotto giocare, lui in qualche modo cerca di giocare e loro in qualche modo cercano di farlo giocare. Adesso, non... si stufano anche quando lui non capisce cosa stanno facendo, cioè son bambini. Però... c'è partecipazione. Un giorno M. ha alzato la mano e ha detto "Maestra, lui mi ha detto M., senza che nessuno glielo dicesse!" Cioè ci stanno anche attenti, perché io delle volte mi rivolgo anche a loro, gli dico: "Ma come faccio, ma come faccio con questo qui che non mi capisce". Cioè si è creata una cosa anche di complicità, su questa cosa di far parlare, di far rendere la vita comprensibile a X. e di rendere X. comprensibile per noi! (Ride) Sì, lui una volta detto così, un'altra volta ha detto una parolaccia, perché miracolosamente tu capisci, le prime cose che imparano, quelle che imparano meglio sono parolacce, subito. (Ride) Le nasano, hanno il radar, non lo so! Un'altra volta mi hanno detto: "Ha detto una parolaccia". E io "Bisogna essere contenti anche di questo". Non lo so...

Insegnante: una volta è stata buffa perché, un bambino ha detto che aveva detto una parolaccia in albanese e lei ha detto, che è albanese: “No ma io non gliel'ho mica insegnata!”. Quindi non s'è capito, un bambino cinese ha detto a un'altra una parolaccia in albanese, non ho capito il passaggio quale sia stato! (ride)

Intervistatore: Si scambiano...

Insegnante: Ci sono questi scambi, notevoli!

Intervistatore: Un'altra cosa, se tu avessi disponibilità economica di tempo di personale che cosa faresti, per migliorare l'integrazione, ma semplicemente la scuola in generale? Domanda difficile...

Insegnante: Mi piacerebbe che ci fossero i fondi, per avere molte persone per condurre attività laboratoriali a piccoli gruppi. Perché sono la cosa fondamentale e si può fare pochissimo.

Intervistatore: Attività di laboratorio...?

Insegnante: Ah, tutte le attività di tipo più creativo, ma intendo anche informatica, tecnologie... Condotte in gruppetti di 10 bambini con un insegnante che li può seguire bene, nel mezzo ci metti due o tre stranieri, il bambino con difficoltà, tre o quattro bravissimi, fai un bel gruppetto misto, quella è la situazione migliore.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: La cosa migliore. Già, già se si potesse fare... Invece a noi ce ne tolgono, ce ne tolgono, ce ne tolgono! Se si potesse avere questa possibilità di fare laboratori creativi, di musica, di... Capito? Però, i linguaggi diversi, potenziare quelli, perché poi mentre poi lavori su quelli i bambini parlano, si scambiano, e allora dai... Dai dei comandi, dai delle istruzioni, solo che se sono 25 è una cosa, se sono 10, puoi andare vicino a ognuno e ripetergli l'istruzione, e a quello straniero vedi un po' cosa capisce, come capisce. Questa è una cosa che noi non possiamo fare.

Intervistatore: Non c'è il tempo di adattarsi.

Insegnante: Rarissimamente, per attività straordinarie però.

Intervista 4

Insegnante: C'è sempre l'accoglienza, cioè in quella mattinata, ovviamente le attività programmate saltano, nel senso che se avevamo programmato una lezione, la cosa più importante è accogliere il bambino, per cui si fanno altre cose, ci si presenta. Spesso, quando i bambini non conoscono l'italiano o vengono da paesi molto lontani, come ad esempio la Cina, con anche modalità di vita, tradizioni, cultura molto diverse dalla nostra, questi bambini sono disorientati, sono impauriti e quindi bisogna anche rispettare questo. Non dobbiamo insistere troppo nel far ripetere loro, non so, anche soltanto 'ciao' oppure... Bisogna dare il tempo questi bambini di ambientarsi, rispettare quella che molti chiamano 'fase del silenzio'. Abbiamo avuto diversi bambini, soprattutto cinesi, che per mesi non hanno parlato, non hanno detto niente. Poi, magari ci siamo accorti che con i loro compagni di banco, con gli altri bambini, avevano delle relazioni, anche, riuscivano anche a dire qualche parola, imparavano, ma con gli insegnanti no, con insegnanti erano... così, molto chiusi. Quindi bisogna assolutamente rispettarlo questo, perché è un momento che, abbiamo visto, poi passa. Quindi, quando riescono a capire che, anche loro, sono in grado di partecipare in qualche modo la vita della classe, si aprono, però ci vogliono dei mesi spesso, a volte, anche un intero anno scolastico.

Intervistatore: Mmh. Quando c'è un ostacolo linguistico, dicevamo, quando i bambini non parlano l'italiano e c'è l'ostacolo anche con le loro famiglie, voi che mezzi avete a disposizione, il mediatore?

Insegnante: Abbiamo il mediatore, purtroppo le ore sono poche, non sono molte, e poi spesso anche bambini che conoscano la lingua del bambino che è appena arrivato e che siano già alf... Insomma che conoscano già l'italiano ci fanno da interpreti. Nella terza, X., il bambino che è arrivato il 7 gennaio, non conosce assolutamente l'italiano, però ci sono due bambini che lo comprendono molto bene, lo sanno parlare e quando abbiamo bisogno di comunicare con questo bambino loro ci fanno da interpreti insomma.

Intervistatore: Ti sei mai chiesta se questi bambini sono contenti, come si sentono?

Insegnante: A fare da interpreti?

Intervistatore: O loro o altri bambini che hai visto nella tua esperienza, ovviamente.

Insegnante: Sì, me lo sono chiesta e ho anche chiesto loro se avevano piacere di farlo. Perché, ad esempio, la mamma di G., che è un bambino che è con noi dalla prima e che parla molto bene l'italiano, in passato ci disse, ci chiese di non farlo stare in banco vicino all'altro bambino cinese, che anche lui conosce l'italiano abbastanza bene, perché non voleva che a scuola suo figlio parlasse cinese, perché a scuola doveva parlare in italiano.

Intervistatore: In italiano

Insegnante: E quindi, quando è arrivato X, gli ho chiesto se aveva piacere di aiutarlo per parlare cinese con lui, perché sapevo di questa richiesta della mamma, e lui ha detto di sì, che aveva piacere. L'altro giorno mi ha scritto anche, io insegno matematica in quella classe, mi ha scritto anche tutti i numeri da uno a 100 in cinese, una fatica incredibile perché con tutti gli ideogrammi, è stata una cosa! (ride) Adesso lo fa spontaneamente, insomma vanno lì da lui, gli dicono le cose, in palestra gli dicono cosa deve fare durante gli esercizi, si mettono vicino a lui e quindi... Però evitiamo di farli stare insieme vicini di banco, perché questa tendenza, soprattutto dell'ultimo arrivato che non sa l'italiano, di parlare sempre in cinese c'è e questo l'abbiamo evitato. Non li facciamo stare vicini, abbiamo piacere che abbiano come vicini di banco degli altri bambini, insomma italiani o anche non italiani ma che conoscono l'italiano. Perché noi abbiamo una percentuale nelle classi che va dal 30 al 40% di bambini stranieri e quindi molti l'italiano lo parlano bene però... insomma.

Intervistatore: Per quanto riguarda gli altri bambini in classe, che siano italiani o stranieri, nel senso, non cinesi ecco, secondo te partecipano, come partecipano a questa interazione che c'è tra i bambini interpreti diciamo e X. che è appena arrivato?

Insegnante: Sì sì sì. Partecipano con curiosità e anche con voglia di inserirsi. Durante l'intervallo poi giocano insieme, si dicono delle cose ecco. Poi noi, io non indago molto su quello che si dicono, però vedo che c'è una comunicazione notevole, anche nel gioco. X. è sempre molto sorridente, a volte anche un po' troppo esuberante, quindi bisogna anche lì, insomma perché il suo carattere è questo, è un bambino piuttosto esuberante, insomma un pochino bisogna contenerlo, però, con gli altri bambini è abbastanza, vedo che fa gli scherzi, li tocca, li... insomma cerca di avere anche un contatto fisico a volte, per ridere, per giocare. Quindi mi sembra che il rapporto sia buono.

Intervistatore: Ci sono mai state situazioni a cui tu hai assistito in cui invece le cose non sono andate bene fino in fondo, nel senso bambini che non hanno voluto tradurre oppure che non sono riusciti anche a tradurre, quindi magari c'è stata un'incomprensione?

Insegnante: Questo no, no, no, perché beh, se un bambino non riesce... sì a volte a G. chiedo come si dice una cosa in cinese, se non la sa mi dice "Non lo so" e basta, me lo dice tranquillamente.

Intervistatore: Non so se è capitato, nel rapporto con i genitori, che sono venuti magari a scuola e i bambini sono intervenuti per far comunicare voi con delle famiglie che non sanno l'italiano, è mai successo?

Insegnante: Soprattutto per delle comunicazioni di tipo... tipo avvisi, non comunicazioni riguardo al comportamento o alla, diciamo alla... all'andamento scolastico. Soprattutto quando non so diamo gli avvisi, anche se abbiamo spesso la traduzione in cinese degli avvisi, però, sempre per conferma, chiediamo a questi bambini se riferiscono alla mamma che è fuori che, non so, quel giorno è festa, non si viene a scuola, oppure che bisogna entrare a scuola alle 10.30 invece che alle 8.30... Insomma, solo per questi motivi qui.

Intervistatore: Io adesso non conosco la tua esperienza a scuola, quindi non so se negli anni hai mai insegnato in delle classi che siano state diverse da queste qui a scuola, nel senso non così multiculturali.

Insegnante: Eh! Perché il problema esiste da dunque...giusto da 13-14 anni, prima non c'era. Io insegno da 31 anni quindi sì, ho avuto sempre esperienze, situazioni diverse prima.

Intervistatore: Cioè, e per te, proprio dal tuo punto di vista personale, c'è qualche differenza nell'insegnare ad una classe in cui sai che ci sono bambini che vengono tutto il mondo, rispetto ad una classe tra virgolette più convenzionale, quindi con bambini tutti italiani?

Insegnante: Adesso, ti devo dire, fare fatica ad insegnare in una classe solo di bambini italiani. Perché io l'ho vissuta come una ricchezza, io l'ho vissuta come una... Certo, c'è stato anche del disorientamento all'inizio, io mi ricorda quando in questa scuola arrivò il primo bambino cinese, ancora non c'era nessun bambino straniero perché era 13 14 anni fa, in centro, ancora non c'erano gli stranieri. C'erano situazioni magari di bambini disagiati, però tutti bambini italiani. Poi, i primi ad arrivare, che noi abbiamo avuto sono stati i cinesi. E mi ricordo che allora c'era un direttore, che adesso è andato in pensione da diversi anni, non sapevamo... Non c'era la mediazione culturale, non c'era nessun tipo di... C'era un ufficio per stranieri che era lì nella piazzetta, nella Piazzetta della Pescheria, c'era un ufficio per stranieri e allora andammo lì a chiedere se c'erano delle ore di mediazione culturale, allora ci dissero che avrebbero potuto fornirci una persona che sapeva il cinese per aiutare questo bambino. E questo bambino arrivò, mi sembra, dunque c'era la neve, credo sia stato in febbraio, era nevicato e noi così, cominciammo ad attrezzarci, per cercare anche di comunicare con il bambino e con la famiglia, è rimasto venti giorni, poi è tornato in Cina (ride) è andato via.

Intervistatore: Quindi non avete nemmeno fatto in tempo.

Insegnante: Per cui dopo l'esperienza terminò lì. Poi dopo, pian piano, hanno cominciato ad arrivare bambini di tutte le nazionalità. Dopo, anche a livello di servizi dell'amministrazione hanno cominciato a fornire mediatori, c'era la cooperativa "Spazi Mediani" che seguiva tutta la mediazione culturale. Quindi è stato anche diverso, c'era la possibilità di comunicare anche con le famiglie oltre che con i bambini. Poi abbiamo avuto per diversi anni anche il laboratorio linguistico, quando c'era più ricchezza di insegnanti, avevamo un

insegnante nella nostra scuola che poteva seguire soltanto i bambini stranieri. Adesso questo non è più possibile perché con i tagli che ci sono nell'organico non abbiamo più degli insegnanti che abbiano delle ore per poter seguire soltanto questi bambini.

Intervistatore: Sempre guardando al passato insomma, facendo un confronto, anche per quanto riguarda il fatto... che l'immigrazione è cambiata, tanti bambini stranieri che sono adesso a scuola sono nati in Italia.

Insegnante: Alcuni hanno anche la cittadinanza.

Intervistatore: Esatto. È meglio, è peggio, in che modo è cambiata la composizione delle classi? Questo fattore sicuramente avrà influito.

Insegnante: La differenza non c'è nella classe, cioè, in classe i bambini seguono come gli altri apprendono a volte anche più degli altri.

(...)

Insegnante: Il problema è rispetto alle famiglie, cioè le famiglie hanno veramente una situazione economica e anche culturale diversa dalle famiglie italiane, da molte famiglie italiane, non da tutte perché anche fra le famiglie italiane c'è disagio, c'è insomma... Non sempre, a livello culturale, insomma ci sono anche delle famiglie che fanno fatica a seguire i bambini, abbiamo anche diverse famiglie italiane seguite dai servizi sociali. Perché siamo in una scuola che si trova nel centro storico e nel centro storico ci sono situazioni di questo tipo, più che in altre parti della città. E quindi sì, insomma diciamo che la... il divario c'è soprattutto riferito alla situazione familiare.

Intervistatore: Ho capito

Insegnante: Quindi spesso, questi bambini hanno difficoltà ad andare alle feste di classe organizzata dalla rappresentante di classe, perché i genitori non li accompagnano, o perché non possono, non hanno l'automobile... Queste cose dispiacciono. Però a volte ci sono famiglie sensibili che invitano gli stranieri, che li vanno a prendere a casa, è successo eh, però non sempre si riesce. D'altra parte non possiamo neanche chiedere moltissimo perché dopo rientra anche nella sensibilità del genitore, diciamo che tutto quello che facciamo è per tutti bambini. A volte abbiamo dei genitori che vorrebbero che facessimo più gite più costose e noi diciamo no, questo non lo facciamo perché dopo ci sono bambini che non riescono a pagare la quota e in genere lo capiscono, ecco. Poi forse a qualcuno non sta molto bene però la realtà è questa. Questa è una scuola pubblica, quindi bisogna adeguarla alle capacità di tutti, ecco, non siamo una scuola privata anche se non esistono più (ride), diciamo paritaria, in cui i genitori possono... Noi dobbiamo tenere conto delle esigenze di tutti. Una gita molto costosa non possiamo proporla, ma non vogliamo neanche farlo, perché poi potrebbe essere un elemento di divisione, avremmo diversi bambini che non potrebbero pagare, che non verrebbero dopo, quindi questo non ci sembra giusto ecco.

Intervistatore: Se tu avessi la disponibilità di soldi, di tempo, di personale, che cosa ti piacerebbe fare? Non Dico solo per i bambini stranieri, dico per integrazione, dico per la scuola in generale, per migliorarla.

Insegnante: Per la scuola in generale...

Intervistatore: Per migliorarla.

Insegnante: Mi piacerebbe ritornare alla scuola di vent'anni fa

Intervistatore: (ride) In che senso? Perché io non l'ho vissuta...

Insegnante: Tu non l'hai vissuta...

Intervistatore: Cioè l'ho vissuta nel senso che ci andavo, però non da grande.

Insegnante: Era la scuola dei moduli.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Dove ogni insegnante avevo un ambito l'ambito linguistico l'ambito matematico, forse tu hai vissuto questa scuola qui.

Intervistatore: Io ho vissuto questa scuola qui.

Insegnante: C'era l'ambito antropologico, c'erano più ore di compresenza, ci potevano essere due insegnanti per classi, c'erano le 30 ore

Intervistatore: Le 30 ore in che senso?

Insegnante: Nel senso che l'orario di insegnamento...

Intervistatore: Ah era più lungo.

Insegnante: Era di 30 ore. Adesso se uno vuole può anche, diciamo se il dirigente vuole può anche dire che una la classe ha un orario di insegnamento di 30 ore, ma quando vengono assegnati gli insegnanti dall'ufficio scolastico provinciale, la divisione la fanno sulle 27 ore, cioè il numero degli insegnanti viene calcolato pensando alle 27 ore. 27 ore, tu togli due ore di religione, perché ci sono due ore di religione, diciamo per il curriculum rimangono 25 ore e siamo tutti molto stretti in 25 ore perché fai anche fatica... cerchi di approfondire però tu pensa c'è un'ora di geografia.

Intervistatore: Un'ora!

Insegnante: Due ore di storia, quando c'era l'ambito antropologico, io ho insegnato anche l'ambito antropologico, c'erano 7-8 ore di geografia e storia, insomma avevamo una ricchezza di ore che era una cosa incredibile, riuscivamo veramente ad approfondire tantissimo a fare tante cose con le compresenze eravamo in due in classe, si formavano dei piccoli gruppi, tutto questo è sparito dalla scuola, dalla scuola primaria sparito tutto!

Intervistatore: È così a tutti livelli.

Insegnante: Vogliono far sparire anche gli insegnanti specialisti della lingua due, in genere è l'inglese.

Intervistatore: Ecco tuo questo proposito il fatto degli corsi di formazione specifici sulla preminenza dell'italiano lingua due, dei corsi di aggiornamento sull'integrazione a scuola?

Insegnante: No, di corsi di aggiornamento io non ne ho mai fatti, ne hanno programmato uno per quest'anno, poi è successo che la G., che è un'insegnante che è in pensione, che doveva fare questo corso ha avuto un problema di salute, quindi non è stata più disponibile. Beh, diciamo, ho fatto degli incontri insomma sull'integrazione, però non erano veri e propri corsi di aggiornamento, non avevano carattere proprio operativo diciamo, ecco. Però ci siamo riforniti subito in biblioteca di materiale anche didattico, tutto quello che si trovava quando sono arrivati i primi bambini: libri, abbiamo un angolo della biblioteca e avevamo addirittura all'aula della multiculturalità in questa scuola (ride). Che è sparita anche quella, dovendo ospitare la Dante e poi comunque non avendo più insegnanti per il laboratorio della multiculturalità, dopo non è stata più usata, sono ormai 4-5 anni che non c'è più questa possibilità (sospira). Però mi sembra, che nonostante questo, insomma, i bambini stranieri che abbiamo siano comunque molto seguiti e che ci sia una buona accettazione anche da parte delle famiglie italiane. Sappiamo bene che ci sono delle famiglie che dicono che non mandano i bambini qui perché ci sono gli stranieri, questo lo sappiamo, dopo ognuno sceglie quello che vuole. Quando poi è emerso il problema, quando abbiamo avuto i primi bambini stranieri, insomma, c'è stato un certo... a livello cittadino, si sentiva dire molto questa cosa della scuola, della Diego Fabbri, che è stata sempre una scuola frequentata anche dai figli di famiglie di un certo livello insomma, che,, appunto, siccome erano arrivati primi stranieri, molti non avrebbero più mandato qui i loro figli. Però poi non è successo in

realtà questo. Cioè sì, qualcuno chiaramente ha fatto la sua scelta, alcuni vanno in genere nelle scuole private. Però ci sembra che abbiamo anche tanti genitori che ci dicono, ce lo dicono molto convinti, che hanno scelto questa scuola proprio per far stare i loro bambini vicino a bambini stranieri perché per loro sono il futuro, questo è il futuro e quindi vogliono che i loro bambini crescano, conoscano queste situazioni.

Intervistatore: Vuol dire che le cose funzionano.

Insegnante: Vuol dire che le cose funzionano, se la qualità del nostro insegnamento fosse peggiorata noi, non è dovuto questo, ma al fatto che sono mancate le risorse, che non ci hanno dato le risorse, quindi noi abbiamo comunque cercato sempre di mantenere alta la qualità, però è chiaro che quando diminuiscono le ore, che quando diminuiscono gli insegnanti, diciamo che la sostanza rimane, che i contenuti comunque vengono svolti e approfonditi però c'è meno ricchezza ecco. C'è meno ricchezza quindi c'è meno progetti, questo incide sui progetti, una serie di attività che erano un po' di corollario ma che erano un po' anche la nostra ricchezza.

Intervista 5

Intervistatore: Eccoci. Io ho chiesto a tutti per cominciare, più che altro perché ho visto un po' frammentariamente che cosa succede nella scuola, bambini diversi, momenti diversi, quindi un po' per mia conoscenza personale chiedo a tutti che cosa succede quando un bambino straniero che non sa l'italiano arriva a scuola. Qual è il percorso che segue?

Insegnante: Mah, spesso e volentieri non segue il percorso della classe perché ovviamente arriva da un altro paese, non conosce la lingua, quindi dovresti fare prima di tutto un percorso di alfabetizzazione italiana, cioè dargli gli strumenti per capire la lingua, prima di tutto, insegnargli anche prima che a leggere e a scrivere, forse dargli anche gli strumenti per capire quello che viene detto e anche per esprimersi, anche nelle cose più banali, come andare in bagno o "Mi sento male" o "Devo andare in bagno mi sento male". Hai bisogno di fare un percorso di alfabetizzazione italiana.

Intervistatore: Avete modo...

Insegnante: Un tempo nella scuola italiana, una volta c'erano degli insegnanti che potevano ricoprire questa figura, quindi li portavano fuori dalla classe, facevano percorso mirato di alfabetizzazione italiana. Di solito si faceva livello A1 e livello A2 insieme perché non c'erano due figure, però era già qualcosa. Adesso oramai non esiste quasi più questa figura. Noi quest'anno non ce l'abbiamo, perché lo stato ha ridotto il personale, per cui chiaramente, questa è una delle prime figure che vengono tolte, nonostante sia assolutamente necessaria. Quindi questi bambini fanno un percorso differenziato, da soli, perché l'insegnante segue per lo più la classe e lavorano spesso e volentieri da soli. Se non quando hai qualche ora di compresenza, spesso non ne hai, ma se hai la fortuna di avere qualche ora di compresenza allora chiedi a questi insegnanti in compresenza di seguire nello specifico questi bambini. Altrimenti, veramente fanno un lavoro molto solitario e spesso anche poco produttivo, perché se devi imparare l'italiano e ti danno un foglio e devi far da solo non lo impari, lo impari nel dialogo con gli altri, lo impari girando per la scuola, parlando con i bambini, per fortuna questo ci rimane, però non è sufficiente, quindi oggi in realtà gli strumenti sono pochi.

Intervistatore: Se ci fossero, non so, ti dicessero: "Abbiamo a disposizione risorse economiche, di personale". Tu che cosa faresti per migliorare la situazione rispetto a com'è oggi?

Intervistatore: Sicuramente la stessa cosa che veniva fatta prima, degli insegnanti che si occupino almeno all'inizio di fare un percorso di alfabetizzazione di italiano, senza toglierli completamente dalla classe, però in alcuni momenti, fare un lavoro mirato. Poi se arrivano dalla prima, bene o male, te li porti dietro, piano piano imparano, nel rapporto con gli altri. Se arrivano in quarta o in quinta è un po' più complicato, quindi hai proprio bisogno di qualcuno. Sicuramente, una figura di questo tipo sarebbe auspicabile.

Intervistatore: Mmh. Tu, non so, nella tua carriera, anche nella tua formazione prima di diventare insegnante, hai fatto qualcosa, hai ricevuto una formazione?

Insegnante: Sì, io ho fatto l'università, ho fatto...

Intervistatore: No, intendo proprio per i bambini stranieri.

Insegnante: Sì, anche all'università ho fatto degli esami su questo e poi ho fatto un anno in cui ero insegnante per i bambini stranieri e facevo proprio un percorso di alfabetizzazione italiana. Facevo anche, ero impegnata solo su questo, quindi in alcuni momenti prendevo anche bambini di quarta e quinta per fare una facilitazione del testo di storia, di geografia, per quelle materie che hanno termini specifici che per loro sono complicati e facevo anche questo. Ma è una figura che ormai è scomparsa.

Intervistatore: Non c'è più.

Insegnante: Io infatti l'ho fatto più di otto anni fa.

Intervistatore: Adesso poi, non so quale sia il tuo percorso, ci sono persone a cui ho già fatto delle domande che, alcune perché insegnano da molti anni, altre perché magari hanno vissuto delle realtà a scuola diverse, dove non c'era tutta questa varietà di paesi rappresentati in classe. A te, non so, è mai capitato?

Insegnante: No, io ho sempre insegnato qui, ho sempre avuto tanti bambini di tante etnie, diciamo che l'altra realtà non la conosco.

Intervistatore: Pensi che sia diverso?

Insegnante: Penso che sia diversissimo, penso che sia diversissimo perché è chiaro che se tu ti ritrovi in classe tutti i bambini italiani probabilmente, ma non è detto, fai meno fatica, perché non devi differenziare. Ti viene a mancare quella ricchezza che è data dal confronto continuo e costante con altri bambini, non solo per te insegnante quanto per gli altri. Io penso a me, da bambina che non avevo nessuno di etnia diversa, di colore diverso, e quindi... Tutto quello che ho vissuto dopo probabilmente l'ho vissuto con un po' di meraviglia, per mia figlia invece rientra tutto nella norma, anzi non le viene neanche in mente di dire: "Questi sono stranieri, questi sono colorati". È tutto molto normale, perché è cresciuta in una realtà differente.

Intervistatore: Certo. Parlando un po' più nello specifico di questo i piccoli interpreti che abbiamo in alcune classi, tu ti sei mai chiesta come si sentono loro a fare quello che fanno, anche in modo abbastanza spontaneo?

Insegnante: Me lo sono domandato, una risposta credo di non averla, spero, in cuor mio, che non sia... Che non sia per loro motivo di... che non li disturbi.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: È anche vero che normalmente sono molto orgogliosi della loro... origine, delle loro origini, anche della loro lingua. Per cui probabilmente lo fanno anche con piacere. Anche se mi è capitato di bambini che si vergognavano e non lo volevano fare davanti agli altri.

Intervistatore: Ci sono state anche delle situazioni negative?

Insegnante: No, negative no, però bambini che ci facevano chiaramente capire che non lo volevano fare.

Intervistatore: E situazioni in cui lo scambio non è andato a buon fine, nel senso non vi siete capiti?

Insegnante. Con i genitori spesso,

Intervistatore: Esatto

Insegnante: Eh, purtroppo se non c'è qualcuno che traduce, spesso e volentieri non ci capiamo, spesso.

Insegnante: Di avere bambini che interpretassero per i genitori alle udienze è mai capitato?

Intervistatore: Sì è capitato anche questo. Se mi chiedi e se abbiano detto esattamente quello che abbiamo detto noi, purtroppo non lo posso sapere! (ride).

Intervistatore: (ride) Non lo puoi sapere.

Insegnante: Spero di sì, ci siamo fidate, ci siamo chiaramente fidate.

Intervistatore: Ovviamente (ride). Per quanto riguarda quei bambini stranieri nati in Italia, tu ti accorgi della loro presenza in classe? Com'è diverso, le difficoltà che può avere un bambino?

Insegnante: Diverso non è tanto diverso, soprattutto si inizia dalla prima, quindi è nato in Italia, inizia dalla prima. Noti un po' di differenza andando avanti con gli anni, in quarta, in quinta. Perché quando iniziano

costruire delle frasi complesse, utilizzando magari anche il congiuntivo, il condizionale, ecco, lì ti rendi conto che viene a mancare tutto quel background di parole, di frasi fatte, formate, che utilizzano nel quotidiano i genitori normalmente, che i bambini inevitabilmente apprendono e che a loro manca. Ecco, lì inizi a renderti conto della differenza, quando fanno un testo loro hanno più difficoltà, fino alla terza elementare, tutto sommato, se non hanno delle difficoltà che sono legate ad altre problematiche, riescono anche.

Intervistatore: Ho capito. E invece volevo chiederti, i bambini italiani, diciamo, in prima io adesso non ho visto tanto l' interazione tra i bambini stranieri che si traducono l'un l'altro, ma in altre classi si vede molto. Secondo te, in che modo partecipano all'accoglienza dei bambini che sono appena arrivati? O non partecipano?

Insegnante: Secondo me dipende molto dagli insegnanti, io credo questo.

Intervistatore: Dall'insegnante, in che senso?

Insegnante: Sicuramente ci sono colleghe che non la pensano come me, ma io penso che quel clima di accoglienza che si viene a creare, l'input in realtà lo dà molto l'insegnante. Se c'è una certa rigidità i bambini lo percepiscono e a quel punto tendono anche molto ad isolarsi. È chiaro che conta molto anche quello che passa la famiglia nel quotidiano, però a scuola ci sei tu e le dinamiche te le gestisci molto tu e le puoi anche orientare, in qualche modo. Penso che questo dipenda molto dall'insegnante, varia da classe a classe per questo motivo. Poi ci sono anche genitori molto bravi che tendono a coinvolgerli anche al di fuori della scuola e questo fa sì che all'interno della classe poi il rapporto si consolidi e diventi anche proprio.. diventino più complici.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Però non sempre, non sempre hai questa fortuna. A volte devi fare tu.

Intervistatore: Io, ti dico sono arrivata qui a scuola, tra virgolette attratta dal progetto Ambassador, tu lo conoscevi, sai come... ?

Insegnante: Sì, sì, sì.

Intervistatore: Secondo me quello che mancava, vedendolo da fuori, era un po' la partecipazione dei bambini italiani, per questo ti ho fatto questa domanda, per capire se secondo te, in qualche modo, si potesse estendere la cosa.

Insegnante: Ehm sì...

Intervistatore: Premesso che il progetto non c'è più perché...

Insegnante: Teoricamente, molto teoricamente. Perché il problema della scuola è questo fondamentalmente, che durante le ore della scuola fai fatica a farlo perché abbiamo solo 27 ore e queste 27 ore sono spalmate su tutte le materie e durante il pomeriggio le risorse mancano, è tutto molto teorico. Sarebbe bello, bisognerebbe vedere se ci sarebbe la giusta partecipazione e non è detto. Però, il problema sono sempre le risorse economiche. Se avessimo di nuovo un monte ore apprezzabile, forse riusciresti anche a inserirlo all'interno del lavoro scolastico perché no, ma attualmente non si riesce, non è fattibile, non è proprio fattibile.

Intervistatore: Manca il tempo

Insegnante: Purtroppo sì.

Intervista 6

Intervistatore: Allora, io sono partita a tutti a chiedere una domanda che più che altro è per me, di sapere che cosa succede quando arriva un bambino straniero a scuola che non sa l'italiano, anche a metà anno, e qual è il percorso che dovrebbe seguire.

Insegnante: Sì, allora, ti parlo veramente in modo molto sincero. Allora, all'inizio quando vedi che arriva un bambino e non sa l'italiano, un po' ti... (ride) ti diviene un po' di ansia. Nel senso che capisci che la scuola oggi non ha le risorse, non ha gli strumenti per poter fronteggiare questo continuo afflusso di bambini che arrivano e quindi... Perché andrebbero curati in maniera proprio personalizzata. Tu sai però che questo non lo puoi fare, perché i bambini vengono inseriti nella classe e spesso non hai neanche le ore di compresenza, come noi, per poter fare un lavoro di tipo individualizzato. Quindi loro arrivano in una realtà a loro estranea, nuova e devono in qualche modo cercare di capire un po' col lavoro che fai tu. In prima elementare è abbastanza facile, perché comunque c'è un percorso di alfabetizzazione anche per gli altri, quindi nel momento in cui arrivano si inseriscono nel percorso già avviato. Negli anni successivi, quindi mi è capitato anche di avere inserimenti in quarta, è molto più difficoltoso. Perché loro innanzitutto dovrebbero avere la consapevolezza di dove si trovano, che cosa devono fare, cercare di capire il ruolo della scuola, cercare di capire gli amici, di capire il contesto nuovo e quindi vengono un po', come dire, buttati lì nella realtà scolastica senza, senza troppe cure ecco. È chiaro che secondo me loro all'inizio dovrebbero fare un percorso di conoscenza anche di loro stessi e soprattutto delle parole di uso quotidiano. Cioè, è inutile insegnare in una quarta elementare a un bambino cinese che arriva, che ne so, storia e geografia, che tu studi e che fai come curricolo. Loro hanno bisogno di sapere le frasi che devono usare nella quotidianità: "Posso andare in bagno", quali sono gli ambienti della scuola, il materiale che usano, come si dice in italiano. Anche sapere, non so frasi che riguardano la cura di loro stessi: "Sono stanco", "Mi voglio fermare un attimo", "Ho bisogno di andare a fare un giro nell'atrio"... Ecco, cose di questo tipo. In realtà non è sempre così che succede, ti dico, proprio per la mancanza di risorse

Intervistatore: Di risorse.

Insegnante: E a livello umano, soprattutto insegnanti che possano seguirli in maniera individuale. E anche tu, quando sei nella classe, fai anche fatica a seguirli in modo individuale, perché ne hai già 23-24 della tua classe e devi portare avanti il discorso e non è facile, non è facile

Intervistatore: Le ore che avete con il mediatore, sono poche lo so perché me l'hanno detto tutti, in che modo le utilizzi tu personalmente e le utilizzate?

Insegnante: Le ore con il mediatore... Quest'anno c'è stata una mediazione diciamo di plesso, quindi venivano presi tutti i bambini cinesi e venivano portati, anche livelli diversi di conoscenze, a parlare. La mediazione è sempre stata usata per il dialogo, anche per poter capire il bambino, perché spesso lui non sa esprimersi, quindi il mediatore ti aiuta soprattutto nella traduzione, non è un insegnante, quindi non ha conoscenze didattiche. All'inizio dialoga col bambino anche per capire la sua situazione familiare, la realtà dalla quale proviene, poi se tu vuoi dare un lavoro al mediatore però sei tu insegnante che devi dire: "Utilizza questa metodologia e questa didattica". Perché in realtà lui non ha conoscenze di questo tipo, quindi principalmente viene utilizzato proprio per il dialogo nella lingua naturale del bambino.

Intervistatore: Sì. E i bambini che, che invece, diciamovi, vi aiutano in alcuni casi, è un fenomeno che ha il riscontro spesso nella tua carriera?

Insegnante: Spesso sì, oh sì sì! Nell'altro ciclo avevamo bambini che facevano da traduttori anche in tutta la scuola, quindi venivano chiamati anche nel momento in cui arrivava un loro connazionale. Soprattutto per l'etnia cinese, perché i cinesi... Noi avevamo una bambina che parlava benissimo italiano e lei veniva proprio utilizzata non solo per i compagni, ma anche per i colloqui coi genitori, quindi lei si rendeva disponibile a tradurre ai genitori quello che noi dovevamo dire su di lei, quindi sono una risorsa enorme, enorme!

Intervistatore: Ti sei mai chiesta come si possano sentire questi bambini?

Insegnante: Beh, secondo me gratificati, io credo gratificati. Perché comunque, il fatto stesso... Non so se magari forse anche un po' appesantiti dal lavoro, però molto gratificati. Perché in realtà anche con quel progetto "Traduttori in erba"...

Intervistatore: Sì.

Insegnante: Poi anche con il progetto "Ambassadors" che c'è qui a scuola sono anche stati premiati. Ecco quindi...Ecco però direi principalmente gratificati, da questa loro funzione.

Intervistatore: Hai mai assistito invece a situazioni in cui le cose non sono filate lisce o ci sono stati dei problemi perché il bambino non era contento di tradurre o perché non vi siete, voi insegnanti, capiti con il genitore o con l'altro bambino?

Insegnante: Ma, in realtà no perché, ti dico, io sono in questa scuola, questo è il sesto anno, nel ciclo precedente avevo dei bambini che traducevano per gli altri in maniera molto, come dire, favorevole, ecco. Di situazioni, ecco, proprio di bambini che non volevano tradurre, non... Direi che non mi ci sono trovata, ecco.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Quindi non so, se forse ho avuto la fortuna di capitare... Forse è anche il modo in cui viene chiesto che stimola il bambino a fare una cosa nostra piuttosto che un'altra quindi. Indubbiamente sono sempre stati molto sostenuti, nel momento in cui magari uscivano e aiutavano gli altri, noi ci fermavamo nell'attività didattica quindi non dovevano fare tutto di corsa o comunque tornare e dover recuperare chissà che cosa, abbiamo sempre avuto un occhio di attenzione per questo.

Intervistatore: Ecco, appunto perché ha il citato il progetto Ambassador che è stato poi richiamato per cui sono arrivata qui alla fine. Quello che io avevo notato era che coinvolgeva bambini stranieri ma non i bambini italiani e mi chiedo se nelle classi c'è una partecipazione all'accoglienza da parte dei bambini italiani, se in qualche modo si potrebbero coinvolgere anche loro?

Insegnante: Sì, in effetti è vero non c'è stato molto coinvolgimento perché è stata una cosa che ha riguardato loro anche in orario extrascolastico, è stato portato avanti. Beh, sicuramente il giorno magari in cui si fa la premiazione, in cui i bambini ti dimostrano, perché loro devono tradurre qualcosa nella loro lingua, magari coinvolgere anche i bambini della classe a partecipare a quella...a quel momento ecco, momento per loro importante. Ecco direi così. In realtà sì, loro lo vivono di riflesso, organizzato così viene vissuto molto di riflesso dai bambini della classe. E tendi a dare valore al bambino straniero perché, per quanto sia, è comunque l'alunno che, non più in difficoltà, però che comunque è quello che si sente un attimino un po' diverso rispetto agli altri, quindi tendi a valorizzarlo in quello che lui sa fare meglio.

Intervistatore: Mmh. Io adesso non so quale sia stato il tuo percorso, mi dicevi che hai insegnato in altre scuole, hai mai insegnato in delle classi o in delle situazioni molto diverse da questa, quindi dove non ci fossero così tanti bambini stranieri?

Insegnante: Sì, ho insegnato in un tempo pieno in una scuola in provincia di Ravenna e lì avevo, diciamo al 99%, bambini del posto, bambini della zona. E quindi ho avuto quell'esperienza dove avevo veramente pochissimi stranieri, per non dire... O comunque stranieri che erano nati nel posto, che quindi erano già molto integrati nella realtà, nella realtà della scuola.

Intervistatore: E per te era diverso, se era diverso, insegnare?

Insegnante: Sì, per me è stato diverso, perché qui mi sono trovata, all'inizio, se vogliamo, anche un po' in difficoltà a gestire questa pluralità, questa diversità anche proprio di conoscenze, soprattutto quando arrivavano bambini a metà anno, in terza e in quarta e adesso in quinta penso di no, però soprattutto negli anni finali della scuola elementare. È diverso. Di là, cioè nell'altra scuola, magari ti, non so, ti dai anche degli obiettivi più elevati, sicuramente fai un lavoro anche di tipo più disciplinare, di approfondimento anche della

tua materia. Magari quando ti trovi in queste situazioni qui, tendi a voler fare molto bene ecco cose, cose anche, come devo dire, per quanto mi riguarda, per matematica, anche cose a livello pratico in modo da poter coinvolgere anche loro. Magari non ti addentri, che ne sono, nella storia della matematica, nel Fibonacci, però punti più sul lavoro operativo.

Intervistatore: Tu hai ricevuto una formazione, magari prima di diventare insegnante o anche durante, adesso, con corsi di aggiornamento, proprio per l'integrazione degli stranieri, corsi di italiano L2?

Insegnante: No, io personalmente no.

Intervistatore: Ehm.. aspetta, un'altra cosa che volevo chiederti era... Il passaggio diciamo da, comunque la differenza tra i bambini stranieri arrivati a scuola senza sapere l'italiano e invece i bambini stranieri nati in Italia, come lo senti? Cioè per te averli in classe questi bambini?

Insegnante: A livello scolastico c'è una differenza abissale, perché chi sa già l'italiano è comunque...è integrato pienamente all'interno della classe, svolge lavoro che fanno tutti e quindi non noti neanche la differenza. Ecco, giusto proprio perché sai che magari è un bambino straniero ma non c'è differenza. Se invece il bambino arriva a metà anno che non sa l'italiano cioè, è chiaro che a livello di lavoro... Ma poi non è tanto livello di lavoro, è che tu vorresti fare con lui un certo tipo di lavoro che comunque ritieni più utile, a volte non hai veramente la possibilità di farlo. Quindi cambia moltissimo, da chi arriva e sa l'italiano e da chi arriva e non lo sa per niente.

Intervistatore: Se ti dicessero: "Abbiamo risorse economiche, di tempo, di personale". Tu, diciamo per migliorare la situazione dell'integrazione dei bambini stranieri, ma in generale della scuola, tu che cosa faresti?

Insegnante: Innanzitutto mi rivolgerei agli esperti, perché ci sono insegnanti, che come dicevi tu prima, hanno fatto proprio una formazione specifica per gli alunni stranieri, quindi principalmente mi rivolgerei a persone competenti, a persone che sanno fare bene il loro lavoro, per avere anche un consulto, un aiuto, nei primi momenti che sono sicuramente quelli più difficili. Poi, perché no, mi piacerebbe imparare, mi piacerebbe molto, ecco, sapere bene che cosa è meglio per loro ecco. Perché poi l'obiettivo sono sempre loro, quindi le difficoltà le posso avere io ma quelle le superi come insegnante. Però mi piacerebbe, ecco, proprio capire bene che cos'è meglio per loro, per aiutarli a sentirsi più sereni, a sentirsi più accolti e accettati dalla scuola

Intervistatore: Mm, ho capito, va bene.

Insegnante: Perché dai, i bambini son bambini, quindi, ti dispiace proprio, lo senti che a volte hanno bisogno di attenzioni e di tempi anche sicuramente più lunghi, non devono seguire la scansione curricolare che noi facciamo, avere anche tempi più distesi, avere più tempo per riflettere su che cosa devono fare ecco.

Intervista 7

Intervistatore: Che cosa succede quando arriva un bambino straniero a scuola, non sa l'italiano, qual è il percorso che segue?

Insegnante: Innanzitutto c'è l'accoglienza, quindi accoglienza della famiglia, accoglienza del bambino, che significa informare, se si può, la famiglia, se comprende la lingua, perché bisogna anche vedere. Altrimenti ci avvaliamo della consulenza delle cooperative con mediatori o di un altro genitore della stessa etnia, appunto dipende, o a volte in extremis anche di altri bambini, perché abbiamo bambini col bilinguismo che possono... sono più bravi forse di altri genitori della stessa lingua a tradurre. E quindi si informa la famiglia sugli orari, capito, sull'organizzazione della scuola. Lì bisogna insistere un attimino perché loro vengono da realtà molto diverse dalle nostre e quindi, capito, soprattutto il rispetto degli orari, a volte succede, capito, che poi non li vengono a ritirare all'uscita, si confondono anche col discorso del rientro pomeridiano, spesso e volentieri non rimangono a mangiare mensa, quindi devono capire che li devono riportare a casa e poi riportare, poi nel pomeriggio ritornare alle 3:45 a riprendere i propri figli. Ecco, questo è un passaggio un po', un po' così. E poi anche quello, il discorso del materiale scolastico, vado proprio nello spicciolo perché quella è la base che ci serve, anche quello è un po' difficoltoso diciamo. Che magari ti arrivano, parlo della prima elementare, magari con quaderni di quarta e quinta, col quadretto più piccolo o addirittura senza niente, alcuni capito non hanno neanche lo zaino, niente di niente. Capito? Quindi i primi momenti sono proprio questi dell'informazione spicciola, pratica. Ecco diciamo. Detto fatto, capito, si fanno le prime verifiche su i bambini, hai capito? Quindi si osserva quello che. O se siamo in una prima elementare, andiamo ancora bene, perché il bambino inizia, cioè si immerge nel nostro lavoro e inizia, e lo vedi subito, lo vedi subito da come apre il quaderno. Magari se la famiglia ha compreso, si riesce a dialogare, capito, ti riferisce anche se nel paese di origine, di provenienza, ha frequentato la scuola materna, alcuni provengono dalla scuola elementare del paese di provenienza, capito? Quindi lì è già una buona partenza, perché almeno sono bambini che sono un pochino scolarizzati. Spesso e volentieri non lo sono, soprattutto in prima elementare, perché non c'è quest'abitudine di mandare i bambini alla scuola materna. Addirittura anche alla scuola elementare, per cui abbiamo avuto un bambino che è arrivato a metà anno, nonostante ci sia l'obbligo della frequenza, anche negli altri paesi della comunità europea, capito, lui non aveva frequentato. E lì lo vedi immediatamente, già da come alcuni non conoscono neanche i colori. Allora all'inizio, capito, cerchi di vedere, di capire mediante l'osservazione e l'attività pratica, te ne accorgi subito (ride). Uno dei primi test che si fanno, delle prime attività, io poi lo so bene perché nel circolo dal quale provengo facevo proprio questo, aiutavo i bambini stranieri.

Intervistatore: Ah, tu hai ricevuto una formazione particolare per...?

Insegnante: Sì è avevo fatto i corsi...capito così di alfabetizz...

Intervistatore: Corsi di aggiornamento?

Insegnante: Corsi di alfabetizzazione, diversi corsi di form...di alfabetizzazione, poi anche come figura strumentale, ho il diploma di specializzazione di sostegno e quindi, capito, mi occupavo, non in questa scuola, in un'altra, fino allo scorso anno, di questi gruppi diciamo di recupero. E la base di partenza era proprio il disegno del sé, come poi si fa in un'attività di scuola elementare, e dal lì capito, vedi subito come il bambino struttura la figura umana, come si disegna, se sa nominare le parti del corpo, e spesso e volentieri, capito, è abbastanza deficitario questo passaggio e allora già dal lì capisci tanto.

Intervistatore: Quindi nell'altra scuola avevate la possibilità di fare dei gruppi separati al di fuori delle classi, cosa che qui invece non si riesce a fare?

Insegnante: Sì, sì, no qui no. Almeno io qui non l'ho visto questo. È venuta la mediatrice, è venuta la mediatrice cinese.

Intervistatore: E le ore con la mediatrice come le utilizzate?

Insegnante: È venuta la mediatrice cinese, capito, che prendeva i bambini interessati e poi faceva un lavoro all'esterno della classe. Io però, questa, capito, era un'organizzazione della scuola, siccome l'altra scuola aveva un grosso concentrato di alunni stranieri che arrivavano in continuazione anche durante l'anno scolastico, una parte del fondo di istituto capito, veniva impiegata per questo supporto e io l'ho fatto per diversi anni, sei o sette anni questa cosa. E lì facevamo anche i gruppi di alfabetizzazione di livello, io e un'altra collega facevamo primo e secondo livello. Primo livello per proprio l'abc, che proprio non parlavano neanche una parola in lingua italiana. Secondo livello invece era per i bambini già avviati che poi dopo questo lavoro proseguiva negli anni, capito, quindi magari chi era di primo livello... Io dopo mi occupavo del secondo livello e lì, capito, facevamo dei lavori abbastanza... Anche il discorso della coniugazione del verbo, le persone del verbo, la strutturazione della frase ecco, facevamo... Mentre invece il primo livello era proprio la base, il saluto, come si dice "ciao", cioè capito, "Posso andare in bagno", "Vieni alla lavagna", cioè le frasi di uso corrente, capito, le frasi base. E così, capito? Qui, io adesso questo è il primo anno che sono qui, questo non l'ho visto però qui, hai capito, è diverso perché lì c'era molta concentrazione continua, qui invece si riesce a gestire meglio perché sono di meno, poi gli stranieri che ci sono, questo che ho notato, sono già di seconda generazione, quindi già il fatto che comprendano la lingua, la lingua italiana, capito, è un grossissimo aiuto.

Intervistatore: Per te in classe, diciamo, com'è insegnare con una classe multiculturale? Con tanti bambini?

Insegnante: Ah, io sono (ride) a mio agio, diciamo che ho sempre lavorato nella diversità, fra virgolette.

Intervistatore: Non ti è capitato, altre persone hanno avuto anche esperienze in scuole dove non c'erano tanti bambini stranieri, quindi hanno un po' visto la differenza, a te è capitato?

Insegnante: Ah questo sicuro, io mi ricordo quando arrivavano colleghe su trasferimento e tutto, che erano abituate a realtà dove non c'erano bambini stranieri, erano spaventate e spiazzate! Perché il bambino straniero, come il bambino con handicap, capito, ti, ti impone una didattica ad hoc, cioè differen... specifica, non diciamo differenziata ma specifica al bisogno. Capito? Quindi la mediazione è, questa è la mia esperienza e quello che faccio anche adesso, capito, cercare di inserirlo al massimo nelle attività di classe, perché poi, i bambini stranieri, cioè, sono anche bambini intelligenti, cioè loro stessi, cioè, si rendono conto di avere difficoltà nella comprensione e nella gestione delle attività, ma dall'altro rovescio della medaglia vogliono fare come i compagni. Capito? E il fatto... magari avevo diverse colleghe, capito, che li mettevano lì gli facevano fare qualcosa di diverso, può essere utile all'inizio dell'inserimento ma poi, appena possibile, è bene, capito inserirli nel gruppo, poi dopo calibri, capito? Magari se devono copiare dalla lavagna, non so fai otto frasi di grammatica, per dire adesso mi viene in mente una cosa, lui magari riesce a copiarne solo due, basta così, non puoi pretendere che faccia come tanto gli altri. Però il fatto di inserirlo, non appena possibile, non appena è possibile, se è possibile! In certi casi è difficile, capito, però, con tenacia ci si riesce. A volte si è fortunati, ci sono dei bambini, ad esempio, guarda, io ne ho uno che è arrivato a settembre, la prima settimana, prima dell'inizio delle lezioni era in segreteria, era appena arrivato: "Dove lo mettiamo?". L'ho preso io, proprio così spontaneamente ho detto: "Va bene". Un altro si ritirava, un altro straniero che... ho detto: "Inseriamo lui". Non sapeva una parola! Rumeno. Adesso è più loquace degli altri! Interviene sempre e tutto. Molto dipende anche dallo stimolo del bambino e soprattutto dal coinvolgimento della famiglia, ti faccio questo esempio perché è proprio lampante. Vorrei che tu lo vedessi, è una cosa veramente sorprendente, anche per me! Se parliamo degli animali, per dire, lui ha più conoscenze dei bambini italiani. Dico: "Ma scusa, ma come mai? A scuola non abbiamo mai parlato di questo, in famiglia parli romeno". E lui: "Sì perché la mamma mi ha preso il *tablet* e io lì leggo le cose sugli animali". Per dire. Però io ho sensibilizzato tantissimo, tantissimo la famiglia. Il papà non parlava una parola di italiano perché è arrivato anche lui col figlio a settembre, poi ha due sorelle più grandi che non fanno solo che sbagliare, quindi gli ho detto: "I. tu, capito? Bene!". Quindi capisci bene, la mamma invece parla italiano. Ho impiegato un mesetto e mezzo, quasi due mesi a sensibilizzare la famiglia, cioè a dire che... bisognava proprio battere anche a casa su questo, che la scuola è importante e tutto. E lui capito è cambiato tantissimo. Perché all'inizio...ecco, anche un'altra caratteristica, anche lì si distingue, il bambino straniero o sta immobile, i cinesi soprattutto, si guarda attorno, zitto, muto niente, capito? Anche se potrebbe fare non fa, perché proprio i cinesi così proprio come etnia,

Intervistatore: Come cultura.

Insegnante: Come cultura sì! Impiegano tanto tempo per aprirsi, per avere fiducia nei tuoi confronti, per darti fiducia ecco. O altrimenti, com'era questo bambino qui, fa una gran confusione, capito, si alzano, pasticciano, fanno altro, sciupano. Ecco gli stranieri sciupano tantissimo materiale, la mia esperienza è questa. Li devi sensibilizzare tantissimo al rispetto del materiale scolastico, loro non ce l'hanno questa proprio, sciupano proprio, loro perdono tempo a fare punte, a spaccare matite, a tagliare la gomma, a mangiarsi la gomma addirittura! Quello è. Quindi sono tutte cose che contemporaneamente devi seguire.

Intervistatore: Devi fare.

Insegnante: Però ecco, il primo passaggio, la prima osservazione, provi a inserirlo nella classe, poi se vedi che proprio non è possibile, allora fai un passettino indietro e gli dai proprio la base minima. Che ti dico se un bambino è motivato, fa presto, presto, presto, capito, a inserirsi. A meno che, capito, non sia un cinese, perché i cinesi, anche come carattere e tutto, è tutta un'altra cultura. Però i bambini rumeni, albanesi fanno prestissimo, prestissimo, è sorprendente! In pochissimi mesi, capito? Perché hanno... Poi me lo spiegavano loro, perché facendo l'alfabetizzazione di secondo livello avevo dei bambini di quinta rumeni, che erano bravissimi! Lì addirittura avevamo fatto anche un terzo livello! Proprio specifico di lingua italiana, sapevano i verbi meglio degli altri italiani e mi spiegavano loro, erano loro che insegnavano a me, che proprio nella loro lingua ci sono moltissime attinenze alla nostra, come strutture anche grammaticali e tutto. E quindi anche orecchiabile come la nostra, imparano...

Intervistatore: In fretta.

Insegnante: In fretta, in fretta in fretta! A parte i cinesi, gli africani, anche lì bisogna distinguere. I burkina faso fanno una gran fatica, perché... proprio perché sono bambini, è brutto da dire, però loro vengono da villaggi sperduti, capito? Io ho avuto nell'altra scuola anche bambini, uno in prima elementare, una mia collega, un anno, giuro, questo qui saltava da un banco all'altro come una scimmietta della giungla.

Intervistatore: (Ride)

Insegnante: E quando lei spiegava lui gli si arrampicava e lei girava con questo bambino arrampicato al collo. Capito? E quindi poi si decise, decisero, in quella classe io entravo per fare alfabetizzazione ma era difficile, perché tra l'altro, i bambini africani, non so se lo sai, ma non si sa, soprattutto quelli del Burkina Faso, neanche esattamente la data di nascita, perché in questi villaggi sperduti non c'è l'anagrafe. Quindi quando arrivano in Italia come documentazione loro hanno "Nati il primo gennaio" di un anno, quindi questo bambino nello specifico era anche molto piccolo rispetto a un bambino di sei anni, quindi c'era anche il dubbio che non avesse esattamente quell'età, ma cosa succede? Quando vengono in Italia, non trovano posto negli asili statali e tutto, perché già le iscrizioni sono state fatte, allora rimane solo la scuola privata, ma la scuola privata costa e allora loro sono informati di questo e già li mettono in prima elementare. Quindi c'è problema su problema.

Intervistatore: Esatto.

Insegnante: Quindi hanno proprio questo problema di adattamento alle quattro mura di un'aula. Che per loro venuti dall'Africa è un altro mondo. Come lo sarebbe per noi. Capito? Già quello, capito.? Quindi ricollegandomi al discorso della didattica, secondo la mia esperienza, poi ognuno, sempre in base alle diverse etnie, devi trovare un approccio particolare. Non so, il cinese tu sai che è abbastanza meticoloso, preciso, meticoloso, perché è così di cultura, di impostazione, già dalla famiglia. Quindi per dire, il cinese, poi anche, non so vuole imparare il corsivo, gli fa vedere come e generalmente lui prosegue, non ti dà grossi problemi perché è abituato a. Se questa cosa la proponi a un africano e tutto il resto, devi stare lì, capito, è un po' così, un po' da modulare. Da adattarsi anche alle origini di provenienza. Questa è la mia esperienza, l'ho fatto per molti anni e tutto. Però tutto passa dalla motivazione e anche dalla collaborazione della famiglia, che collaborazione è portare il bambino a scuola, che è già tanto Perché molti capito hanno anche tante assenze, tante, tante assenze e quello ti frammenta anche molto il lavoro, quindi è difficoltoso. Però io non ho visto

nessun bambino straniero, a meno che, perché poi dopo bisogna distinguere straniero e straniero con problematica, come italiano e italiano con problematica.

Intervistatore: E lì è un altro discorso sì.

Insegnante: Se non ci sono problematiche, se c'è un quoziente intellettivo, non dico eh...sufficiente, non pretendiamo gran che. Io li ho visti tutti bene inseriti. Addirittura guarda io ne ho nella prima una bambina dal Bangladesh che è migliore di altre bambine italiane. Perché anche l'etnia del Bangladesh, dipende anche lì dalle zone, sono molto molto precisi, molto anche rispettosi, quindi se hanno rispetto, ti temono, temono fra virgolette, ti rispettano e quindi eseguono anche, stanno attentissimi, cercano proprio di carpire tutto. Mentre invece altre africani tipo tunisini, marocchini, lì è abbastanza particolare quella cosa, dipende, alcuni sono un po' arroganti, capito? Ribelli! Anche ribelli a quello che tu gli proponi.

Intervistatore: Devi un po' capire chi ti sta davanti.

Insegnante: Quello ci prova. Magari ci mettono anche un po' alla prova, capito? Io infatti ne ho una di là che ci ha messo alla prova per diversi mesi, che adesso è cambiata da così a così, anche grazie alla collaborazione delle famiglie. In genere se si sensibilizza le famiglie, le famiglie sono molto rigide, molto rigide, per loro ecco, 90-99%, rispettano la figura dell'insegnante. Quindi se tu richiami la famiglia, loro provvedono in maniera anche cruda a casa, generalmente, capito? E allora il bambino cambia, perché all'inizio ci provano, ci provano, perché loro quando vengono qua gli sembra di trovare chissà che, il paese dei balocchi! (Ride)

Intervistatore: (Ride)

Insegnante: E allora sono abbastanza, alcuni sono abbastanza esuberanti, diciamo.

Intervistatore: Senti ma i bambini italiani, in che modo partecipano, se partecipano?

Insegnante: I bambini italiani non fanno differenze, assolutamente! Le facciamo più noi adulti, le fanno più forse i genitori, gli altri genitori italiani dei bambini se vedono che ci sono iscrizioni abbastanza frequenti nella stessa classe. I bambini italiani, massima accoglienza, anzi sono entusiasti, sono contentissimi, sono curiosi anche di vedere. E aiutano tanto! Infatti anche questo fatto di accoppiare un bambino straniero con un bambino, diciamo, italiano in gamba, cioè autonomo, che possa fare il suo e dare un'occhiata anche al bambino straniero, capito, è un ottimo deterrente, aiuta tantissimo. Perché sono bravi, bravi, bravi i bambini fra di loro. Capito? Io non ho mai visto nessun bambino, capito, che dice "No, non lo voglio, non lo conosco non ci voglio stare nel banco". Però molto dipende anche da noi.

Intervistatore: Dall'insegnante

Insegnante: Da come tu poni la cosa, capito perché se no... Di là, ti voglio raccontare quest'esperienza, l'anno scorso questa classe c'erano praticamente solo tra italiani e tutti bimbi stranieri

Intervistatore: Qual era la scuola?

(...)

Insegnante: Questa classe, l'anno scorso eravamo in seconda, lì ho fatto prima e seconda, erano tutti bambini, a parte tre, erano tutti stranieri. Erano 16, neanche tanti, un buon gruppo. Solo tre italiani quindi gli altri 13 erano tutti stranieri. E abbiamo fatto questo progetto, progetto che ho fatto io, diciamo neanche di alfabetizzazione ma di sensibilizzazione, un progetto di classe nei confronti dei bimbi stranieri, poi dopo anche sinergia con una cooperativa, che adesso non mi ricordo neanche qual è... E ho fatto il discorso "Le favole nel mondo". E avevo cercato, perché noi ne avevamo diversi: marocchini tunisini, rumeni, albanesi cinesi... Insomma potevamo spaziare in buona parte del mondo. Con queste favole nel mondo cercavo proprio una favola specifica, famosa, diciamo conosciuta di quel paese e poi la leggevo e poi abbiamo fatto tutto il librino, tutto il libro così, e poi li mettevo magari in italiano, poi magari scritta nella loro lingua, capito? Così per vedere le differenze e tutto. Poi facevamo il disegno e diverse attività, o divisione in

sequenze, il racconto, disegno, completare frasi. Cambiavo sempre. Poi dopo con l'aiuto della LIM spaziavamo perché avevamo anche *google hearth* e poi andavamo ad individuare il paese di origine e poi guardavamo filmati, fotografie, il folklore, i vestiti tradizionali...

Intervistatore: Bello.

Insegnante: Sì, per sei mesi abbiamo fatto questa cosa. Capito? E alla fine abbiamo raccolto tutto un volumetto che poi è stato dato tutte le famiglie di questa classe. Proprio un progetto per l'integrazione, l'interculturalità, capito? Proprio anche per sensibilizzare gli italiani, dopo avevamo fatto un cartellone con le foto, tutto. Poi dopo erano venuti anche gli operatori della cooperativa, ad esempio per l'Africa avevano costruito gli strumenti musicali, i tamburelli. E dai, in Cina li avevano vestiti, avevano fatto dragone cinese, insomma queste cose qua. Ci abbiamo lavorato tantissimo, perché poi, erano gli aspetti quotidiani questi. Per cercare, capito, l'obiettivo, la presunzione tra virgolette era quella di cercare di non far sentire strano, estraneo il bambino straniero in Italia, valorizzare anche la cultura dell'ambiente di provenienza. Di là, per tanti anni, di là è una scuola che siamo stati i primi a lavorare... Quella che può essere un'emergenza in alcune scuole adesso di là è già stata superata, capito, perché di là sono 12 13 anni. Anche di là, ricordo il primo straniero che era arrivato, aveva creato uno scompiglio tremendo, una cosa... Erano in tre fratelli, un disastro! Allora si lavorava a classi aperte quando si faceva matematica, magari da una classe andava nell'altra, s'è provato un po' di tutto. Però questo creava ancora più scompiglio, e non creava integrazione di quell'alunno in quella classe. Allora dopo si è pensato magari di mettere, magari di non rispettare l'età cronologica, magari di anticipare o posticipare un pochino. Però anche lì, magari dopo dall'aspetto fisico c'era troppa differenza... Cioè si sono provate molte strade, erano tentativi perché erano i primi. Poi dopo ci siamo fatti le ossa. E dopo come ti dicevo prima, quel discorso del fondo di istituto, per tanti tanti anni una buona parte, capito, veniva assegnato agli insegnanti disponibili. Inizialmente venivano mediatori dall'esterno, ma poi si è detto: "Perché dall'esterno?". In fin dei conti sono gli insegnanti che fanno la didattica, perché questi mediatori, capito, magari avevano la padronanza della lingua, la mediazione linguistica ma poi dal punto di vista didattico non potevano supportare bambini e allora gradualmente siamo passati agli insegnanti. Quello che la scuola con un fondo pagava a un mediatore esterno, poi dopo ha confluito invece nel personale scolastico, ovviamente erano ore che si facevano extra. Quindi io entravo, questi gruppi cioè li seguivo in orario extra, oltre al mio orario di insegnamento.

Intervistatore: Ho capito.

Insegnante: E così, anche tutto l'anno scorso, l'abbiamo fatto sempre, da novembre a fine maggio. Cercavamo sempre di... ecco di supportare. Certo che due o tre ore a settimana non sono tantissime, però facevano la loro differenza perché era un momento per loro. Magari ci mettevamo in maniera circolare, poi erano anche piccoli gruppi, sei-sette bambini, quindi avevi anche il bambino che ti diceva: "Maestra!". Magari rivedendo anche il lavoro di classe, che diceva: "Maestra io questo non l'ho capito, mi puoi spiegare perché qui?". Per noi era anche un momento, così, proprio di scambio, molti bambini acquisivano anche sicurezza in se stessi, che magari in classe non riuscivano, capito. Invece li capivano che anche facendo da soli, potevano riuscire. Poi a volte venivano anche altri bambini della classe, capito, ad aiutarci cercavamo un po' di non creare un gruppo a sé stante, emarginato, ma di creare proprio un'integrazione che l'integrazione avviene con tutti bambini della classe, perché non credo nel lavoro fuori dalla porta. Assolutamente, non l'ho mai fatto, neanche con il bambino con handicap, né tantomeno con il bambino straniero. Perché anche se fuori dalla porta il bambino straniero impara tre parole in più, non mi interessa se poi dopo quando è all'interno della classe, vedi che durante l'intervallo sta lì da solo, non gioca con i compagni, non riesce a comunicare con i compagni. Perché tanto l'obiettivo è questo, prima di tutto l'integrazione nella classe, la socializzazione, poi avviene l'apprendimento, così anche per i bambini italiani.

Intervistatore: Se ti dicessero, non so, che ci sono i fondi, c'è il tempo, le risorse economiche e tutto per fare qualcosa per migliorare la situazione, sia a livello di bambini stranieri, ma anche livello di bambini italiani in generale, tu che cosa proporrresti?

Insegnante: Non so, la compresenza sicuramente, progetti sì... Ma però i progetti... Di là ne abbiamo fatti diversi anche finanziati, perché questi progetti finanziati dalla provincia, arrivavano anche abbastanza soldi, con personale della cooperativa mandato da, che aveva vinto questi appalti. Però sinceramente io l'ho detto...

Intervistatore: Quello che mi dicevi dei laboratori?

Insegnante: Ne abbiamo fatto uno che sembrava veramente il non plus ultra, invece per me, personalmente, visto da insegnante, infatti io mi ero battuta per, anche con l'orario avevo fatto un sacco di cambiamenti, perché avevo pensato di seguirlo, perché pensavo che mi servisse per la mia professione, capito come maturazione, come eh... Per me è stato deludente al massimo! Questa cosa fatta fuori dalla classe.

Intervistatore: E cosa avevate fatto?

Insegnante: Ma niente era tutta una cosa con le maschere africane, con l'argilla, con queste cose qua... Che secondo me aveva lasciato un po' il tempo che trovavano. Quella dell'anno scorso era diversa perché quella era collegata anche al discorso della favola che poi lo riprendevo io con l'altro progettino delle favole nel mondo, quello era diverso. Questa è stata un'altra esperienza ancora di 4 o 5 anni fa, ancora precedente, per me, io infatti l'avevo detto, un altr'anno io non mi presto più, infatti dopo poi non abbiamo più dato la disponibilità, come scuola, dopo forse sono andati in altre scuole. Però secondo me non ha aiutato niente, perché secondo me bisogna lavorare all'interno della classe, o lavori con tutti, compresi gli italiani... Invece lì era solo una cosa per stranieri.

Intervistatore: Esatto.

Insegnante: Magari, anche lì ci hanno fatto vedere queste diapositive, capito, della cultura araba e tutto il resto. Ma cosa mi interessa se la fai vedere bambini arabi che sono lì?

Intervistatore: Certo.

Insegnante: Loro già la conoscono, dovrai un po' estendere socializzare la cosa con i bambini italiani. E allora io l'anno scorso un po' ripreso quest'esperienza gestita male, negativa e l'ho adattata alla realtà di classe. Questo secondo me bisognerebbe fare, quello che io facevo l'anno scorso. Dopo ho avuto una situazione felice perché il bambino di sostegno aveva più ore, poi invece è stato dirottato in maniera diversa, quindi avevo queste due ore che abbiamo dirottato così, lì c'è stata questa situazione felice che non ha neanche richiesto una spesa aggiuntiva, perché era nel mio orario di servizio. Però è stato un caso, una coincidenza di eventi e cose che ha portato questo. Però se non avviene secondo me all'interno della classe...E lavorare all'interno della classe no, uno da solo, quando c'è un programma da seguire è fatica. Il discorso della vecchia compresenza senza fare tanti voli, tanti progetti, che secondo me, io l'ho sempre detto, è vent'anni che sono nella scuola, ma lo dico per esperienza, spesso volentieri è anche abbastanza fumo negli occhi, sono parole, però ai bambini non rimane tantissimo. Invece, secondo me quel lavoro dell'anno scorso, lavorare sulla favola... E hanno scoperto, pensa, la favola più conosciuta in tutto il mondo persino in Cina è *Cappuccetto Rosso*!

Intervistatore: Ah sì?

Insegnante: Che per dire non lo sapevo neanche io, ma tutti, tutti conoscevano *Cappuccetto Rosso*. Altre favole invece, tipo il nostro *Il lupo e i sette capretti* erano conosciute anche in Africa, magari con altri animali, hai capito? Però la trama era più o meno quella. Ed è stato bello scoprire questo, i bambini si appassionano dicono "Ah guarda, ma anch'io conosco *Il lupo e i sette capretti*, la mia mamma me la racconta in arabo". Queste sono cose che rimangono, invece quell'altro... che mi sembra si chiamava "La casa nel tempo", "La casa e il viaggio nelle culture", "La casa delle culture", secondo veramente non ha lasciato niente. Almeno per come l'ho vista io, per come l'hanno vissuta i bambini, erano anche bambini particolari quelli, devo dire la verità, bambini abbastanza grandi di quarta e quinta quindi già diversi dai bambini più piccoli. Però, a mio avviso non è rimasto molto. I lavori invece radicati nella classe invece, sarebbe

l'ottimale, è l'ottimale secondo la mia esperienza. Poi dopo ognuno, capito, porta quella che è la sua esperienza.

Intervistatore: Ecco sono qui per questo per questo, vi ho chiesto la vostra esperienza.

Insegnante: Poi dopo, ognuno, ogni insegnante ha una storia, la mia capito è radicata in queste problematiche quindi mi sentirei di riferire questo!

Intervista 8

Insegnante: Sinceramente, col fatto che A. Ha avuto anche l'educatrice, altre figure attorno, io ero a disposizione. L'altra volta per esempio assistevo alla lezione dell'interprete, della mediatrice culturale, anche se la vedevo sempre lì. Una cosa è che io lavoravo con la mia bambina, ,ma che io rimanevo lì. Poi un'altra volta... No la seconda volta. Mi è successo due anni fa con un bambino rumeno. E ogni tanto mi facevo aiutare da una compagnetta di un'altra classe che mi facevo scrivere delle parole. Perché è difficile che, per esempio a me da sola con P., Se non ci fosse stata la S. avrei fatto davvero fatica interagire con lei perché con lei veramente tabula rasa. E poi sto notando che, la S., che è nata qui, è andata in Cina ha più strumenti della lingua, adesso sta decollando, cioè sta facendo dei progressi non indifferenti. Mentre l'altra ancora, con il fatto che, non sapeva niente di italiano, poi a casa ritorna, parla il cinese, quindi io vedo che il lunedì, alcune cose che avevamo fatto anche i giorni prima le dimentica. Quindi c'è questo yo-yo ho che un po' rallenta l'apprendimento della lingua italiana. Questo lo noto.

Intervistatore: Io questo ti volevo chiedere, un po' la tua esperienza con due queste bambine che io ho visto in classe quindi conosco.

Insegnante: A parte che P. io ho un dubbio che senta poco.

Intervistatore: Che sente poco?

Insegnante: Certe volte ho il sospetto, certe volte ha lo sguardo assente, ma secondo me anche. Tu sai che la Cina è grande ci sono ancora certe zone rurali, hai sentito di anni fa di quel ragazzo che aveva messo il bambino in una lavatrice da morto annegato.

(...)

Insegnante: Altre volte la osservo, perché fa parte di me. Mi incontra... a parte che mi chiama Z. (storce il suo nome) perché ancora Z. non lo sa dire. Poi la "r" la dice "l" e quando dice i numeri, certe volte i cinesi si esprimono, sembrano sordomuti, l'hai notato anche te? Tre, quattro (imita la pronuncia), parla così, l'hai notato anche te? Quindi non so se è una questione di pronuncia o altro. A volte non capisco... una davanti alla porta, per strada, in mezzo strada e per poco una bicicletta non la metteva sotto, questo va al di là della lingua, capito? Cioè c'è l'aspetto anche culturale. La cultura cos'è? Sono i mezzi per interpretare la realtà e i mezzi per affrontarla, no? Per me la cultura è questa, punti di vista diversi, se ci pensi. Ognuno ha la propria cultura, cosa vuol dire, il modo di affrontare le cose di interpretarle e di gestirla la quotidianità. E S e P. sono cinesi ma vivono in due modi diversi, cioè hanno due bagagli completamente agli estremi

Intervistatore: tu non lo sai da dove vengono loro due se vengono veramente da due posti veramente tanto diversi?

Insegnante: Sì io credo che sono due posti della Cina diversi ma non lo so esattamente. E poi noto che P. certe volte si tira un filo di capelli, altre volte abbiamo notato, poi non lo so se è una cosa accidentale o no, lei per me...

(...)

Insegnante: Dice, anch'io sono siciliana, sono emigrata in Romagna da vent'anni, vabbè dall'Italia all'Italia è diverso però le differenze culturali ci sono, cioè ci sono perché... Beh tu la tua mamma è napoletana quindi, però tua mamma forse proprio da bambina.

Intervistatore: (parole non comprese)

Insegnante: Per esempio per me il siciliano il dialetto romagnolo, per esempio i miei figli mi parlano in romagnolo io gli rispondo in siciliano. Sembra una banalità però nel loro piccolo le differenze sono le stesse. Però a essere...Mi aiuta moltissimo tradurre. Per esempio l'altra volta le ho detto "Leggi a casa" e lei si è

scritta “leggere” in cinese quindi ancora bisogno di questo feedback immediato nella sua scrittura cinese. Forse indirettamente sto rispondendo le tue domande, non lo so.

Intervistatore: Sì le mie domande, non erano molto... volevo semplicemente che mi raccontasse le vostre esperienze.

Insegnante: S. è ancora in Cina, ha ancora l'aspetto emotivo, affettivo -elazionale, quindi meno male che le hanno messe insieme. Però cosa sta succedendo? Sta succedendo una cosa strana perché la S. che parla italiano, sta iniziando a fare amicizie con le compagne italiane, l'altra ancora no. E quindi S. si trova in conflitto perché se sta con loro la P. rimane sola. Anche a tavola, anche a mensa, è un momento di convivialità, no? Se sta sempre con lei... però S. vuol fare anche amicizia, allora P. cosa fa? Si porta il profumo con lo spray, però lo spray lo direziona verso gli occhi anziché sul polso. Allora poi al l'altra compagna italiana le ha detto “No, si fa sul polso!”. Sono dinamiche che sono importanti per l'interazione, perché interagiscano. Visto che lei, ha visto che la leader del gruppo è C., allora la P. In palestra segue C. perché rimane sola.

Intervistatore: Qual è C, che bimba è?

Insegnante: È quella (...) Carina, è una delle più brave.

Insegnante: Cioè notiamo che anche in palestra lei lo fa per imitazione, non capisce niente, anche imitando. Certe volte la collega ha un dubbio se lei c'ha qualche problema di apprendimento, qualche lieve difficoltà, che va al di là della lingua, anche se poi la comprensione è importante.

Intervistatore: E adesso come fate col fatto che loro dovrebbero andare prima media? Riuscite a valutare?

Insegnante: Ma sai il bello? Allora la S. adesso se ne torna in Cina.

Intervistatore: Chi S.? La S. torna in Cina? Mannaggia, cioè nel senso dopo tutta questa fatica!

Insegnante: Mah è sempre un'esperienza che si porterà dentro, tutto nella vita serve, fa parte del nostro bagaglio, tutto lo facciamo nostro, lo usiamo come tesoro...

Intervistata: Quindi S. non va alle medie? Torna a casa?

Insegnante: No, se ne torna in Cina perché la mamma non trova lavoro, mi ha detto. L'altra volta abbiamo fatto venire tutte e due le mamme perché la mamma di Susanna facesse da interprete alla mamma di P. In gita non gli ha portato il pranzo perché pensava che ritornavano per pranzo, non aveva capito. E gliel'ha detto il cinese!

Intervistatore: Mi ricordo quel giorno che è arrivata la circolare.

Insegnante: E lei in cinese gliel'ha detto e non l'ha capito, capito? Poi io non voglio entrare nel merito, perché chi sono per... io non sono né un medio per valutare il cui degli altri. Però le difficoltà ci sono e che poi si ripercuotono sulla sfera emotiva, infatti l'uomo, diceva Aristotele, l'uomo è un animale socievole, no?.

Intervistatore: A S., chiedo direttamente immagino di no, perché ancora ci sono delle difficoltà di comunicazione, però tu lo vedi come si sente lei ad essere nel mezzo?

Insegnante: Come lo vive questo da interprete? No, non lo vive male secondo me. Se me lo chiedevi prima glielo chiedevo.

(...)

Insegnante: Ad esempio siamo stati in gita. La P. non ha fatto neanche il testo, non è in grado perché non sa dire ancora una frase, apprende ancora molto lentamente, cioè le paroline le dimentica. Invece la S. ha fatto un testo. Eh, non ha capito niente, ogni cosa che vedeva ha detto “Non mi piaceva, non ho capito che

cos'era", però è riuscita ad esternare le sue emozioni, cosa le piaceva, cosa non le piaceva. Si è divertita perché stava a mangiare con gli altri, cioè anche se di arte bizantina non ha capito niente! Come se noi andassimo in Cina vedere una pagoda! No?

Intervista: Con la spiegazione in cinese poi! (Ride)

Insegnante: Esatto, brava, però è riuscita a esternare se le leggi un testo di quinta non lo capisce, di seconda sì. Però una cosa non la chiede... Mi dice "Z., Z., ti devo dire una cosa, usciamo e te la dico?", perché io sono quella che le faccio lavoro frontale con lei *vis à vis*. Ha bisogno di una persona con la quale si sente a suo agio ed esternare le sue situazioni, non proprio...non voglio fare la paladina però lei magari si vergogna a dire ad alta voce e lo chiede a me

Intervistatore: Ma certo, è naturale

Insegnante: Le vuole stare con P. però vuole stare anche con gli altri. All'inizio che sono arrivate a mensa rimanevano sole a tavola, adesso S. riesce a chiacchierare e a scherzare con gli altri compagni allo stesso tavolo, ma se P. magari rimane sola e lei ancora non parla con nessuno, perché ancora non è in grado di fare una breve conversazione neanche, proprio niente. Quant'è che sono qua, tre mesi? Tre mesi, adesso sono pochi in effetti

(...)

Insegnante: Sai è un successo una cosa anni fa a Mantova, di una bambina che aveva voglia di imparare. Ha imparato velocemente, appena aveva tutte le parole indispensabili, non ha fatto nessun progresso, non studiava più, tanto quello che le serviva per sopravvivere, le bastava. Quindi poi diventa proprio... va al di là del voler imparare la lingua, quella proprio è pigrizia secondo me. Però vivono due realtà diverse loro due. Di solito un bambino straniero, quanto tempo...in tre mesi quanto apprende la lingua? Boh!

Intervistatore: Ah non lo so, dipende dal bambino, dipende dalla lingua di arrivo della lingua di origine...

Insegnante: Certo che il cinese e l'italiano...

Intervistatore: Poi dipende con che mezzi anche!

Insegnante: Lei conosce tutti i suoni, riesce a leggere un po' però... Ieri gli ho fatto fare una verifica. Una verifica che c'era leggere e disegnare ciò che c'era scritto. "Oca" e lei doveva leggere "oca" Se sai che devi disegnare l'oca allora perché mi scrivi "oca"? Perché io ho scritto "laghetto" dentro e lei mi ha scritto "oca", questo significa che c'è qualcosa che non torna, capito?. Poi deve scrivere una data, "Scrivi il numero dodici", anziché scrivere la cifra mi scriveva "numero", qua andiamo indietro allora! Capito cosa voglio dire?

Intervistatore: E P. il prossimo anno allora?

Insegnante: Alle medie poverina

Intervistatore: Andrà alle medie allora?

Insegnante: Sì è in quinta, già ha dodici anni, è più grande degli altri. Almeno qualche compagno l'avrà.

Intervistatore: È più grande degli altri lei, perché?

Insegnante: Ah, poi un'altra cosa, l'altra volta le ho chiesto quando fa il compleanno. Lei mi ha detto che non lo sa, perché in base alle famiglie, loro a parte che hanno l'anno del cane...

Intervistatore: Eh sì, sì, sì!

Insegnante: e in base all'anno e il mese del giorno corrispondono a giorno diverso, a un mese diverso. Quindi un anno coincidono andata l'anno dopo un'altra data, lei non sa quando fa il compleanno questa una questione

anche di cultura, questo *transfert*, di questo trasferire di una nozione, di una data in un'altra lingua non coincide. Quindi quando lei dice "Non so quand'è il compleanno" rischia di essere derisa, capito?

Intervistatore: Sì sì sì.

Insegnante: Capito? È un altro aspetto che va oltre la lingua.

Intervistatore: Le ore con il mediatore culturale sono poche me l'avete detto, per che cosa le hanno usate loro?

Insegnante: Sì, sono state pochissime, secondo me ne servivano di più, però poi non sta a me decidere, il dirigente in base al budget, i soldi, non so... 12 ore. E poi anche lei notava a due livelli diversi, però ho visto i bambini prima apprendono più velocemente.

Intervistatore: Sì, io sono stata sia in quinta che in prima che in terza e finché ho visto la quinta e la terza più o meno ok. Poi quando sono andata in prima ho capito che era un altro mondo.

Insegnante: Cioè è vero il bambino più piccolo più è flessibile.

Intervistatore: Ma è anche il modo in cui si insegna, insegnano più lentamente, ripetono molte volte le stesse cose, scrivo sempre tutto alla lavagna.

Insegnante: Secondo me apprendono più velocemente anche.

Intervistatore: Sì anche, secondo me sono tutte e due le cose insieme. Poi è molto più teorico in quinta no?

Insegnante: Poi anche il fratellino di P. ti ricordi? Un bambino iperattivo, ti ricordi anche quando c'era la lezione, lui non stava attento, si distraeva cercava, tra le quelle 10 ore, per lui esserci non è stata la stessa cosa. Questo secondo me perché loro il cuore ce l'hanno ancora in Cina e i primi tempi ci sta. Capito quindi... Questo lo penso io, non posso dire... Però è una bambina che è stata catapultata in un'altra realtà nel tempo e nello spazio. Anche nel tempo. Perché io me ne accorgo, dove stava lei, non sapeva che quando passa la bicicletta si deve fermare, dov'è lei c'è un'altra realtà. Anche in palestra notavamo che lei non conosceva il pallone, il canestro, per lei la palestra erano... O non le sa dire, diceva anche in Cina non fanno tagliare i bambini, incollare, fanno solo scrivere e scrivere, cioè com'era la scuola cinquant'anni fa qua. Quindi ecco nel tempo pure.

Intervistatore: Ah, in questo senso, capito.

Insegnante: Cioè il modo di affrontare... Capito? Proprio un'altra cultura. Pensa quelli che vengono dall'Africa che hanno un altro vestiario e che devono cambiare pure abbigliamento, in fin dei conti l'abbigliamento è come una seconda pelle. No?

Intervistatore: Mi raccontava un'insegnante della difficoltà di venire a scuola vestiti nel modo giusto, ma non per estetica, proprio per il clima. Bambini che venivano a scuola d'inverno con la maglietta maniche corte e poi prendono freddo.

Insegnante: Noi facciamo una grande fatica ad immedesimarsi, certe volte c'è il proverbio... chi ha la pancia piena, come Antonietta, non hai il pane mangia le brioches, è sempre attuale. Certe volte non capisce. Quando uno raggiunge un certo benessere, non si immedesima di chi deve affrontare una realtà diversa, si deve adattare. Qui poi andiamo al di là della lingua nell'aspetto più antropologico, chiamano sociologico, io non me ne intendo molto. Però adattarsi non è sempre facile. Io per esempio me ne accorgo, c'è la mamma di un bambino pakistano mi pare, del Bangladesh, hai visto... Cioè a mamma viene ancora vestita con i vestiti di là, i bambini no per fortuna. A Milano c'era una ragazzina che addirittura aveva il velo durante il periodo, come si chiama quello dell'Islam? Cioè una bambina alle medie, non ti senti diverso? Cioè cosa provava lei? È giusto che lo abbia perché la mia religione me lo impone, oppure lo devo tenere perché altrimenti a casa le prendo?

Intervistatore: Chissà.

Insegnante: E si sente diversa. Quello forse va al di là della lingua.

Intervistatore: Ascolta, se ti dicessero che ci sono fondi, ci sono le persone, il tempo e tutto per poter migliorare la scuola, la situazione dei bambini stranieri ma io penso alla scuola in generale. Se ti dicessero “Z. Cosa facciamo?” Tu che cosa proporresti per migliorare le cose?

Insegnante: Per i bambini stranieri o in genere?

Intervistatore: Per i bambini stranieri e in genere, perché i bambini stranieri alla fine fanno parte della scuola e interagiscono con quelli italiani quindi..

Insegnante: Investirei sui genitori di più. Non perché voglia imporre la mia cultura ma occidentalizzare di più i genitori significa accorciare le distanze.

Intervistatore: Quindi ad esempio?

Insegnante: E io sono anche del parere, scusa, di imporre la legge, no al velo, no in Italia, scusami. Non per forza che io devo imporre la mia cultura a loro però, parliamo del velo no? Che significa molto maschilismo, per me la cosa molto importante è accorciare, distruggere quel maschilismo che è molto fondato nei paesi islamici, ancora molto.

Intervistatore: Mmh

Insegnante: Perché fra 30 anni loro saranno più di noi. Questo è il mio pensiero. Loro fanno sempre cinque o sei figli, che li vedi sempre con le carrozzine, noi ne facciamo uno o due. Se continuiamo con questi ritmi. Quindi cercherei di accelerare questa evoluzione, chiamiamola così, perché io ho paura che fra trent'anni avvenga un'involuzione invece, una regressione perché il maschilismo fa comodo. Io sono siciliana, che siamo a metà strada con l'Africa, non lo dovrei dire però è così. E quindi mi diceva l'altra volta L. che c'era un bambino che le maestre anni fa le guardavano come per dire “Tu non vali niente”, no, io sono la tua maestra, la tua educatrice, tu mi ascolti. Quindi questo maschilismo molto radicato per me può essere in futuro motivo di riflessione, quindi investirei sui genitori, anche sui bambini per fargli capire che l'uomo alla donna sono uguali con diritti uguali e basta. Quello è la mia idea.

Intervistatore: Per i bambini appena arrivati, nel caso di P., quale sarebbe stata la condizione ideale? Magari lo è già, non lo so eh...

Insegnante: Avere una coetanea che fa da interprete questo sì, questo è importante perché altrimenti l'immediatezza non c'è. All'inizio si fa molta fatica. All'inizio avevo iniziato dalla matematica, ho usato la mimica, però non puoi usare sempre la mimica, le immagini sì.

Intervistatore: Perché loro hanno avuto la fortuna di avere te, perché non in tutte le classi c'è questa possibilità.

Insegnante: Io perché A. aveva avuto l'educatrice, coincidenze.

Intervistatore: Coinidenze sì.

Insegnante: Però non lo so se in un altro momento, poi in altre classe sì... Per me la collega la fa lavorare, le fa copiare. Lei ancora deve imparare che una parola, che le lettere vicine vicine, lontane, vicino, lontane, faccio con le dita così. Lei ancora fa fatica a distinguere che quella è una parola, poi un'altra parola. Anche orientarsi nella pagina è difficile. Perché i loro ideogrammi, come si chiama, il loro alfabeto, non so se distingue una parola diversa dall'altra, è un altro criterio, nonso. La collega la fa copiare per tenerla impegnata, ma se poi copia, come io copio ideogrammi cinesi, è un lavoro passivo, non serve una cicca. Lo scorso ciclo c'era un bambino rumeno che non era mai stato la scuola materna, che non conosceva la lavagna,

che non aveva mai tenuto la matita in mano, non sapeva copiare! Alla fine dell'anno ha iniziato a capire che ogni parolina si stacca, come si copia dalla lavagna. Non aveva schema corporeo, anche questi bambini che non hanno i requisiti alla pari dei nostri bambini, che non vanno alla scuola materna. Che ancora in Romania gli dicono: “Se non vuoi venire a scuola, ti compro la mucca e va a lavorare”. Capito? Ancora! Quando hanno un concetto di vita diverso, poi si ripercuote in tutte le dinamiche. Quindi è lì poi.. Quando un bambino non ha gli stessi requisiti, capito? Io ora vedo, io è 12 anni che abito qua, io vedo donne musulmane che iniziano a guidare ora ma ancora vedo delle ragazze che si siedono nel sedile posteriore, perché davanti non si devono sedere ancora, tu le hai mai viste in giro? Io le vedo e ho il brivido. Questo non va bene, questo va al di là della lingua. Perché se il cinese mette davanti il passeggino, perché il passeggino morale vale di più della donna. E questo va al di là dell'aspetto dei soldi, va in Arabia, lì i soldi li hanno a palate, col petrolio. Una volta ho visto una ragazza giovane che era tutta coperta, solo gli occhi, perché.... Tipo i cowboy, no? Tutta coperta solo gli occhi... Ho detto: “È bello essere così?”. Non lo so... L'essenza...

Intervistatore: Non lo so, bisognerebbe riuscire a parlarne con chi lo vive.

Insegnante: Ecco, nel caso lì, rompere i confini. Capisco che fare 1000 anni in pochi giorni non è facile, perché vedi che in tv non ne parlano, ma vedi che ancora, in Germania, nei paesi dell'Olanda, che ci sono molti musulmani, le figlie le sgozzano se non si sposano con chi loro gli hanno predestinato, ancora lo fanno, è successo ad una ragazza pakistana che poi era stata uccisa. Cioè, un cugino giovane che ancora uccide, perché poi ci sia ancora di più alle tradizioni proprie, io non so per quale motivo questo avviene. Questo poi, si allargano le forbici, o ti adatti. Uno dice, ti devi omologare, allora cosa fai? O ti omologhi alla realtà in cui vivi o sei a parte, è giusto? Omologazione non è la parola giusta, però adattarsi in quel contesto, perché poi sei un diverso. Questa è la mia idea.

Intervistatore: Rispetto alla classe, no? Alla quinta... I bambini italiani, ma anche stranieri ma non cinesi, come la vedono la situazione tra S. e P.?

Insegnante: All'inizio quando le portavo a mensa gli dicevo: “Ma perché le lasciate da sole a tavola?”. Perché vado solo il giovedì a mensa. Loro mi dicevano: “Ma perché dobbiamo parlare delle nostre cose?”. “A tavola non è bello lasciare da sole. Mettetevi nei loro panni, allora in futuro voi lavorate, entrate in ufficio con nuove colleghe, loro parlano da sole e allora voi rimanete sole?” All'inizio erano restie poi poco a poco hanno iniziato, con S. a chiacchierare, hanno fatto amicizia, capito? Invece con P. il suo rapporto è più... Adesso alla mensa, te l'ho già detto, S. dialoga con tutti, P. allora cosa fa, non vuole stare sola, sta male lei da sola. Però, ho visto l'altra volta faceva le treccine alla compagnetta e quella se le faceva fare, c'è un'interazione più corporea (ride).

Intervistatore: Certo, si fa quel che si può.

Insegnante: Sì con il linguaggio del corpo, oppure porta il profumo, capito? Ogni tanto attacca il compagno, dice “Ladro!”, però ladro lo sa dire. Scrive le letterine, perché lei è attratta da T. Lei se disegna un maschio gli disegna il pene, l'ormone...è avanti lei. Capito? È anche attratta dai maschietti. Adesso cerca di comunicare, la prendono un po' in giro ogni tanto a P. C'è una bella differenza tra l'accettare l'una e l'accettare l'altra. Però lei nel suo piccolo, lei prova, porta il profumo, per cercare nel suo piccolo secondo me... un'immediatezza ecco. Il linguaggio corporeo funziona. Quindi, questa è la situazione.

(...)

Intervista 9

Intervistatore: Allora, io ho iniziato, ho già fatto le interviste alle maestre delle terze delle prime, ho iniziato a tutti a chiedere, chiedendo che cosa succede quando bambino straniero, che non sa l'italiano, arriva a scuola. Perché io ho visto un po' cosa succede a scuola ma un po' frammentariamente.

Insegnante: Ma burocraticamente?

Intervistatore: Ma no, nella tua esperienza personale, quale sarebbe il percorso che deve seguire, un po' cosa...

Insegnante: Mah, inizialmente vengono avvisate le insegnanti, quando è possibile vengono avvisate appena la scuola riceve, quindi sa che arriveranno questi bambini e l'anticipo, secondo me, è un fattore determinante, perché sapendo un pochino prima dell'arrivo di questi bambini, probabilmente la scuola si può attrezzare qualche modo, quindi chiedendo anche l'ausilio di mediatore culturale se ce ne è bisogno, comunque cercando di strutturare anche l'orario utilizzando eventualmente compresenze, nel caso ci siano veramente delle forti difficoltà o un...una differenza linguistica e anche culturale tale da dover comunque far riferimento a delle altre figure. Nel mio caso, non c'è stato un forte preavviso, perché comunque una delle due bambine è arrivata durante le vacanze di Natale. E quindi noi siamo state avvisate il sette, l'altra, successivamente mai io in quel periodo lì ero in malattia, sono stata a casa un po' di tempo, quindi me le sono ritrovate in classe, non posso sapere, bene o male l'anticipo o comunque...

Intervistatore: Altri anni ti è già successo che arrivassero bambini a metà anno?

Insegnante: Sì, più o meno capita sempre, però non so dirti, non ricordo più l'anticipo di avviso che c'è stato

Intervistatore: Sì sì sì.

Insegnante: Quindi questi bambini vengono introdotti e diciamo che secondo me un ruolo importante che gioca inizialmente è l'aspetto un po' di accoglienza, soprattutto a livello psicologico. Quindi cercare di rendere il più tranquillo possibile il... questo inserimento, l'accoglienza e la permanenza a scuola. Anche perché penso che il sentimento comune di questi bambini sia... essere molto... si sentono fuori luogo, molto a disagio, non capiscono niente, non sono in grado di esprimersi e quindi vivono un forte stress, una forte ansia. Quindi, personalmente, cerco di aiutarli, che non vuol dire saltargli addosso, cercando di bombardarli subito di nozioni di... Diciamo che è un avvicinamento che io eseguo con calma, quindi un passettino alla volta. E chiedo sostanzialmente molto l'aiuto dei bambini perché gli altri compagni giocano un ruolo quasi più importante che l'insegnante in questo momento. Tra bambini ci si capisce e a volte un po' meglio e sono fondamentali i momenti liberi, quindi l'intervallo, la mensa, il gioco, perché ovviamente sono più spronati, non c'è il fatto di essere in silenzio, quindi non si devono esprimere davanti a tutti, possono avvicinarsi alla lingua, secondo me, in maniera più tranquilla. Poi, pianino pianino, di solito si inizia con il mediatore culturale che pone le prime basi, com'è successo con queste bambine. Ovviamente, loro in un'esperienza, di quinta elementare, venendo dalla Cina, hanno cambiato tutto, anche la struttura, non potevo io coinvolgerle inizialmente in un programma di quinta. Quindi sono stata inizialmente aiutata dalla collega di sostegno e poi pianino pianino, con l'acquisto di, veramente li avevo già casa, avevo dei testi proprio per l'accoglienza primaria, di primo livello, poi di secondo livello e ho preparato un piccolo percorso, un percorso dallo zero a... a ancora non siamo arrivati dove, perché la scuola non è finita. Quindi la...si parte dall'accoglienza concreta, quindi i nomi della scuola, quindi il banco, il libro, il quaderno, la conoscenza della scuola, quindi qua il bagno, l'atrio, la mensa, come si chiamano i determinati ambienti, i materiali eccetera. E provare un po' a chiedere quelle cose di base, che sono "Possono andare al bagno, posso uscire?" per riuscire a soddisfare le necessità primarie. Poi pianino pianino, invece ci siamo un po' evolute. Il problema poi con loro è che si è verificata una netta differenza fra l'una e l'altra..

Intervistatore: Sì me lo diceva Z.

Insegnante: Ne abbiamo una che scrive in autonomia, facendo anche tanti errori ma si capisce perfettamente ciò che vuole dire e l'altra che tra sì e no ha capito che maestra vuol dire la persona di riferimento, diciamo, all'interno dell'ambiente scuola. Noi, più di cercare di aiutare questi bambini in questo modo qui, non possiamo fare altro, ecco.

Intervistatore: Tu, nel tuo percorso di formazione, ma anche adesso che sei insegnante insomma, hai ricevuto una formazione, hai fatto corsi di aggiornamento per l'insegnamento a stranieri? O...

Insegnante: Mah, considera che io sono nella scuola da tanti anni e questa è una realtà invece più recente, perché quando... Quando mi sono preparata io era più importante, tra virgolette, il problema della diversità, ancora il problema della diversità intesa culturale, ancora non esisteva.

Intervistatore: La diversità prima, intesa come invece?

Insegnante: Diversità intesa bambini diversamente abili.

Intervistatore: Ah, in quel senso ok. E adesso invece è la diversità culturale che...

Insegnante: Sì, sì, sì, nel senso bambini stranieri ecco. Chi ha una certa età invece non ha una preparazione alla base a meno che non abbia fatto dei corsi specifici. Adesso io non mi ricordo neanche che corsi ho fatto, non mi viene mente in questo momento.

Intervistatore: Quindi tu, diciamo hai avuto un'esperienza in cui hai visto la scuola diversamente, dove non c'erano tanti bambini stranieri?

Insegnante: Sì, sì.

Intervistatore: Ed era diverso per te insegnare ad una classe dove c'erano solamente bambini italiani?

Insegnante: Ah, certo che è diverso!

Intervistatore: In che modo?

Insegnante: È più semplice, perché ovviamente riesci a lavorare in maniera omogenea, invece quando ci sono bambini con lingue diverse o bilingue insomma, devi organizzarti in maniera duplice o triplice, quindi si portano avanti più lavori contemporaneamente. Non sono tutti allo stesso livello, quindi in questo momento lavoro con la classe, con una bimba cinese in un altro modo e con l'altra in un altro modo ancora.

Intervistatore: E per quanto riguarda invece i bambini diciamo che hanno genitori stranieri ma che sono nati in Italia, quindi che diciamo, l'ostacolo linguistico è superato, o no?

Insegnante: Dipende.

Intervistatore: Dipende.

Insegnante: Per alcuni sì, per altri no, dipende principalmente dalla predisposizione per le lingue, se sono ben predisposti per le lingue, se hanno orecchio riescono molto bene. In questa classe per esempio ce n'è uno in particolare, che nonostante abbia fatto tutta la scuola qui e sia, adesso non è nato qui, ma comunque sono inseritissimi e... parla con l'accento della sua lingua. Altri invece, li senti proprio sciolti, quasi, non quasi, proprio con la cadenza romagnola, anzi alcuni parlano anche un po' di dialetto, ecco (ride).

Intervistatore: (Ride)

Insegnante.: Poi dipende tanto anche dalla famiglia, ecco.

Intervistatore: Ehm, ti volevo chiedere, riguardo a P. e a S., volevo chiederti se ti sei mai chiesta come si sente S. a fare quello che fa.

Insegnante: Ah certo!

Intervistatore: O se gliel'hai anche chiesto, perché Z. mi diceva anche che...

Insegnante: Mah, S. secondo me non svolge volentieri questo compito di interprete anzi è assolutamente scocciata, perché per lei è una fatica doppia e un ostacolo. Uno perché in questo momento in cui lei riesce a creare un legame con gli altri bambini è invece trattenuta da P. nella scioglievolezza del legame, perché l'altra bambina le richiede spesso di aiutarla, di tradurre e le parla costantemente in cinese. Quindi, nei momenti liberi, che sono anche pochi e brevi, S. vorrebbe giocare allegramente con gli altri e si trova proprio l'altra bambina che, proprio anche fisicamente, le sta sempre vicina, la trattiene la tiene un po' anche per un braccio.

Intervistatore: Ho visto.

Insegnante :Quindi, probabilmente anche P. vive male questa cosa, io non so loro due cose si siano dette (ride).

Intervistatore: (Ride)

Insegnante: Però, non sono, diciamo in grandi rapporti ma neanche in pessimi rapporti, insomma, diciamo che S. alla fine la sopporta, secondo me. Qualche volta, quando le abbiamo dovuto chiedere di tradurre delle cose spiacevoli ci siamo anche un po' scusate, per lo meno le abbiamo detto : “Guarda, ci dispiace molto dirti di doverti dire così”. Oppure...

Intervistatore: Cose spiacevoli nel senso?

Insegnante: Beh P. non capisce neanche quando la sgridiamo

Intervistatore: Ah.

Insegnante: O comunque...

Intervistatore: Quindi quando dovevate sgridare P., chiedere a S. di tradurre?

Insegnante: Mmh. “Perché non hai fatto il compito” insomma. Non sono successe cose drastiche, però quando devi fare queste indagini ovviamente... un interprete adulto lo fa con un certo con distacco, una bambina si può sentire anche a disagio o coinvolta in una situazione del genere, ecco.

Intervistatore: Ti è capitato spesso, cioè hai visto nella tua carriera altri bambini che avevano questo ruolo di interprete, anche con i genitori, magari?

Insegnante: Sì.

Intervistatore: Di esperienze spiacevoli tra virgolette, ne hai vissute? Magari che non vi siete capiti o che il bambino si è rifiutato di fare quello che stava facendo?

Insegnante: Mi è capitato che il bambino mi dicesse non sono in grado di dirglielo.

Intervistatore: Non sono capace?

Insegnante: Nonostante il bambino fosse madrelingua, questo capitava soprattutto con i genitori. Perché essendo un dialogo tra adulti il bambino non capiva quello che un adulto voleva dire all'altro, quindi non capendo il messaggio non era in grado poi di riportarlo.

Intervistatore: Una soluzione che potrebbe esserci al problema, secondo te quale potrebbe essere? Al problema linguistico, all'ostacolo che c'è di non poter comunicare con i bambini in classe e con i genitori.

Insegnante: Ah, io ridendo e scherzando sostengo che le insegnanti dovrebbero avere una formazione linguistica oggi come oggi, ma è impensabile cioè non... Anche perché dovrebbe essere una formazione linguistica mirata, nel senso, non è sufficiente parlare un po' d'inglese, perché le famiglie che di solito si trasferiscono dal loro paese a un altro... solitamente sono famiglie che vivono anche un certo disagio, quindi non hanno neanche loro una formazione linguistica se non quella di origine.

Intervistatore: Mmh.

Insegnante: Di conseguenza noi non è che possiamo imparare l'arabo e cinese, il rumeno o quel che è.

Intervistatore: Sì.

Insegnante: Sarebbe bello poter avere delle figure di riferimento scuola, ma, penso che con i tagli che stanno facendo non sia politicamente e economicamente possibile.

Intervistatore: Se ti dessero la possibilità economica, di tempo, di spazi, di personale e ti dicessero: “Qual è la tua idea per migliorare la scuola?”. Sia per quanto riguarda l'arrivo, la presenza di bambini stranieri a scuola, sia per quanto riguarda la scuola in generale. Tu che cosa faresti? Cioè, un sogno tra virgolette.

Insegnante: Principalmente chiedere la presenza dello psicologo o psicologa fisso a scuola, secondo me dev'essere essere una figura che ormai dovrebbe essere proprio inglobata nel team scolastico. Quindi, dovrebbe essere proprio presente, perché al di là delle difficoltà oggettive che si riscontrano con questi bambini, ci sono tante altre difficoltà che la scuola oggi come oggi deve affrontare, ma non può affrontarla solo con, chiamiamolo il buonsenso dell'insegnante, talvolta serve anche un aiuto strutturato. E quindi io vedo necessaria la presenza di un supporto psicologico: per le insegnanti, nell'affrontare certe situazioni, per i bambini stessi e talvolta è necessario anche per le famiglie, quindi sarebbe un'offerta notevole. I mediatori linguistici io li vedo come figure di riferimento importanti, permanenti sì e no, cioè, se la scuola fosse una scuola di indirizzo, diciamo specifica nell'accoglienza dell'alunno straniero, dovrebbero essere presenti ma in realtà darebbero vita ad una sorta di ghetizzazione. Perché ci ritroveremmo poi scuole ricche solo quasi esclusivamente di stranieri, e scuole invece per bambini italiani e questo sarebbe un altro errore. Quindi figure a cui poter fare riferimento diciamo al momento più opportuno, oppure potrebbero far sì che nella formazione futura dei futuri insegnanti, potesse essere sottolineata anche l'importanza, come dicevo prima di una formazione linguistica ma specifica.

Opere citate

- Allemann-Ghionda, C. (2012). Can Intercultural Education Contribute to Equal Opportunities? *Studi Emigrazione*, 186, 215-227.
- Antonini, R. (2010). The study of child language brokering: Past, current and emerging research. *MediAzioni*, 10, 1-23.
- Bauer, E. (2010). Language brokering : Practicing active citizenship. *MediAzioni*, 10, 125-146.
- Bayley, R., Hansen-Thomas, H., & Langman, J. (2005). Language Brokering in a Middle School Science Class. In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (A cura di), *4th International Symposium on Bilingualism* (p. 223-232). Somerville MA: Cascadilla Press.
- Bernstein, J., Bernstein, E., Dave, A., Hardt, E., James, T., Linden, J., Mitchell, P., Oishi, T., Safi, C. (2002). Trained Medical Interpreters in the Emergency Department: Effect on Services, Subsequent Charges and Follow Up. *Journal of Immigrant Health*, 4, 171-176, cit. in Meyer, B., Pawlack, B., & Kiche, O. (2010). Family interpreters in hospitals: Good reasons for bad practice. *MediAzioni*, 10, 297-324.
- Berti, F. (2010). Verso un nuovo concetto di integrazione: La difficile misura di un processo complesso. In F. Berti, & A. Valzania (A cura di), *Le nuove frontiere dell'integrazione: gli immigrati stranieri in Toscana* (p. 17-35). Milano: Franco Angeli.
- Bullock, C., & Harris, B. (1995). Schoolchildren as Community Interpreters. In E. Silvana, R. Roda, A. Dufour, & S. Dini (A cura di), *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the first international conference on interpreting in legal, health, and social service settings*, (p. 227-248). Geneva Park, 1-4 giugno 1995.
- Buriel, R., Perez, W., DeMent, T., Chavez, D., & Moran, V. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 20, 283-292.
- Bussini, O. (2006). *Politiche di popolazione e migrazioni*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Caponio, T. (2013). Il quadro normativo nazionale e internazionale. In C. Saraceno, N. Sartor, & G. Sciortino (A cura di), *Stranieri e disuguali: le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati* (p. 39-61). Bologna: Il Mulino.

- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa: percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carrocci.
- Catapano, G. (2003). *Faremo sconti su imu a chi sceglie il centro*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da <http://www.forlitoloday.it/cronaca/popolazione-centro-forli-stranieri-dati.html>
- Cirillo, L., Torresi, I., & Valentini, C. (2010). Institutional perceptions of Child Language Brokering in Emilia Romagna. *MediAzioni*, 10, 269-296.
- Cline, T., Crafter, S., & Prokopiou, E. (2014). Child language brokering in schools: a discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational and Child Psychology*, 31, 34-45.
- Cline, T., De Abreu, G., O'Dell, L., & Crafter, S. (2010). Recent research on child language brokering in the United Kingdom. *MediAzioni*, 10, 105-124.
- Colombo, E. (2002). *Le società multiculturali*. Roma: Carrocci.
- Colombo, E., Domaneschi, L., & Marchetti, C. (2009). *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea. (2011). COM(2011) 743 def. *L'approccio globale in materia di migrazione e di mobilità*, SEC(2011) 1353 def.
- Comune di Forlì. (2012). *Confronti stranieri per classi*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da http://www.comune.forli.fc.it/upload/forli/gestionedocumentale/stranieri%20confronti12_784_6884.pdf
- Comune di Forlì. (2012b). *Stranieri divisi per circoscrizione*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da http://www.comune.forli.fc.it/upload/forli/gestionedocumentale/stranieri%20per%20circo12_784_15995.pdf
- Consiglio d'Europa. (2004). *Education pack : ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Shiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative research*, 5, 417-436.
- Darlington, Y., & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: stories from the field*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- De Ment, T., Buriel, R., & Villanueva, C. (2005). Children as language brokers: a narrative of the recollections of college students. In R. Hoosain, & F. Salili (A cura di), *Language in Multicultural Education* (p. 255-272). Greenwich: Information Age.
- Dell'Annunziata, A. (2011). Dai mille colori delle vie del mondo alla scuola "Diego Fabbri" che premia gli studenti mediatori-linguistici. (Dialogos, A cura di) *Segni e sogni*, VIII(3/2011), p. 2.
- Demetrio, D. (1997). *Agenda Interculturale*. Roma: Meltemi.
- Dorner, L., Orellana, M. F., & Li-Grining, C. (2007). "I helped my mom", and it Helped Me: Translating the Skills of Language Brokers into Improved Standardized Test Scores. *American Journal of Education*, 113, 451-478.
- Dwyer, S. C., & Jennifer L., B. (2009). The space between: On being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1),54-63.
- Facchi, A. (2001). *I diritti dell'Europa multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Favaro, G. (2004). L'educazione interculturale in Italia. Una scelta possibile e necessaria. In G. Favaro, & L. Luatti (A cura di), *L'intercultura dalla A alla Z* (p. 21-37). Milano: Franco Angeli.
- Favaro, G. (2006). Dare un senso alle pratiche. In M. Tarozzi (A cura di), *Il senso dell'intercultura, ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*. Provincia Autonoma di Trento, IPRASE del Trentino.
- Foddy, W. (1994). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fondazione ISMU, & MIUR. (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana: approfondimenti e analisi*. Tratto il giorno 29 aprile, 2014 da http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf
- Gans, H. J. (1982). The participant Observer as a human being: observation on the personal aspects of fieldwork. In R. Burgess (A cura di), *Field Research: a sourcebook and Field Manual* (p. 80-93). Londra: George Allen and Unwin.
- García-Sánchez, I. (2010). (Re)shaping practices in translation: How Moroccan immigrant children and families navigate continuity and changes. *MediAzioni*, 10, 182-214.
- Giovannetti, M., & Zorzella, N. (2013). Da nativi stranieri a cittadini italiani. L'art. 33 del d.l. 69/2013: tra apertura e occasione mancata. *Diritto Immigrazione e Cittadinanza*, 3,13-36.
- Golinelli, M. (2008). *Le tre case degli immigrati*. Milano: Franco Angeli.

- Golini, A., & Amato, F. (2001). Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana. In P. Bevilacqua, A. De Clementi, & E. Franzina (A cura di), *Storia dell'emigrazione italiana: partenze* (p. 45-60). Roma: Donzelli.
- Gramaglia, E. (2008). La schizofrenia dell'accoglienza. *Paginauno*, 8, tratto da http://www.rivistapaginauno.it/la_schizofrenia_dell'accoglienza.php.
- Granaglia, E., & Rigo, E. (2010). Eccesso di disuguaglianze? In C. Saraceno, N. Sartor, & G. Sciortino (A cura di), *Stranieri e disuguali* (p. 339-364). Bologna: Il Mulino.
- Grosso, E. (2013). Si fa presto a dire "ius soli". Considerazioni sparse sull'acquisto della cittadinanza nel diritto comparato. *Diritto Immigrazione e Cittadinanza*, 2, 13-36.
- Guarino, F. (2004). Il peso specifico dello sguardo: la tecnica dell'osservazione sociologica allo specchio. In C. Corposanto (A cura di), *Metodologia e tecniche non intrusive nella ricerca sociale* (p. 49-75). Milano: Franco Angeli.
- Gundara, J., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19, 463-468.
- Hall, N., & Guéry, F. (2010). Child Language Brokering: Some considerations. *MediAzioni*, 10, 24-46.
- Hall, N., & Sham, S. (1998). Language brokering by Chinese children. *Paper presented at Annual Conference of the British Educational Research Association, Dublin*.
- Hall, N., & Sham, S. (2007). Language brokering as Young People's Work: Evidence from Chinese Adolescents in England. *Language and Education*, 21, 16-30.
- Hampers, L., & Mc Nulty, J. (2002). Professional Interpreters and Bilingual Physicians in a Pediatric Emergency Department: Effect on Resource Utilization. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 156, 1108-1113, cit. in Meyer, B., Pawlack, B., & Kiche, O. (2010). Family interpreters in hospitals: Good reasons for bad practice. *MediAzioni*, 10, 297-324.
- Hampshire EMTAS. (2013). *Hampshire Young Interpreter Scheme*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da <http://www3.hants.gov.uk/education/ema/ema-schools/ema-good-practice/ema-hyis.htm>
- Hampshire EMTAS. (2009). *Hampshire Young Interpreter Scheme: Guidance pack*. Basingstoke: Hampshire EMTAS.
- Harris, B. (1976). The importance of Natural Translation. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96-114.
- Harris, B. (1979). How a three-year-old translates. *Patterns of bilingualism: Selected Papers from the Relc Seminar on Acquisition of Bilingual Ability and Patterns of*

- Bilingualism with Special Reference to Southeast Asian Contexts, Singapore* (p. 370-393). Singapore: Singapore University.
- Harris, B. (2013a). *Young Interpreters (1)*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da <http://unprofessionaltranslation.blogspot.it/2013/03/young-interpreters-1.html>
- Harris, B. (2013b). *Young Interpreters (2), The Emmbrook school*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da <http://unprofessionaltranslation.blogspot.it/2013/03/young-interpreters-2-emmbrook-school.html>
- Harris, B. (2013c). *Young Interpreters (3): Hampshire Young Interpreter Scheme*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da <http://unprofessionaltranslation.blogspot.it/2013/03/young-interpreters-3-hampshire-young.html>
- Harris, B., & Sherwood, B. (1978). Translating as an innate Skill. *Language Interpretation and Communication: NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, fondazione Giorgio Cini, Venezia* (p. 155-170). Oxford, New York: Plenum.
- ISTAT. (2014). *Noi Italia: stranieri*. Tratto il giorno 20 aprile, 2014 da http://noi-italia.istat.it/index.php?id=6&user_100ind_pi1%5Buid_categoria%5D=04&L=0&cHash=2f9854959eb85d8e1722f76a4fbdd33a
- Lanzillo, M. L. (2012). *Multiculturalismo e società multiculturale in europa*. Tratto il giorno 8 aprile, 2014 da <http://www.treccani.it/geopolitico/approfondimenti/multiculturalismo-e-societa-multiculturale-in-europa.html>
- Lofland, J., & Lofland, L. (1995). *Analysing social settings: a Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, CA: Wadsworth, cit. in Robson, C. (1993). *Real world research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Malden, MA: Blackwell.
- Lorcerie, F. (2012). France. le rejet de l'interculturalisme. *Studi emigrazione*, 186, 278-301.
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilingual. In E. Bialystock (A cura di), *Language processing in bilingual children* (p. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez, C., McClure, H., & Eddy, M. (2009). Language Brokering Contexts and Behavioral and Emotional Adjustment among Latino Parents and Adolescents. *Journal of Early Adolescents*, 29, 71-98.

- Melotti, U. (2004). *Migrazioni internazionali: globalizzazione e culture politiche*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.
- Meyer, B., Pawlack, B., & Kliche, O. (2010). Family interpreters in hospitals: Good reasons for bad practice. *MediAzioni*, 10, 297-324.
- Minerva, F. P. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- MIUR. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf
- MIUR. (2010). Protocollo 101/R.U.U dell'8/01/10. *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*. Tratto il giorno 29 aprile, 2014 da <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>
- MIUR. (2013). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013*. Tratto il giorno 29 aprile, 2014 da http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf
- MIUR. (2014a). Protocollo 0004233 del 19/02/14. *Trasmissione delle Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri*. Tratto il giorno 29 aprile, 2014 da http://www.istruzione.it/allegati/2014/circolare_linee_guida_integr_alunni_stranieri.pdf
- MIUR. (2014b). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Tratto il giorno 10 aprile, 2014 da http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children and young people: an overview. *Children & Society*, 10,90-105.
- Mullings, B. (1999). Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting. *Geoforum*, 30, 337-350.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Ricerca Italiana*, 12, 49-70.
- Natalini, F. (2006). *La convenzione ONU sui lavoratori migranti ed i membri delle loro famiglie a più di dodici anni dalla sua adozione*. Tratto il giorno 2 aprile, 2014 da <http://www.onuitalia.it/contributi/migranti.php>
- Orellana, M. (2009). *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Orellana, M. F. (2010). From here to there: On the process of an ethnography of language brokering. *MediAzioni*, 10, 47-67.
- O'Rourke, B., & Castillo, P. (2009). "Top down" or "Bottom up": Language Policies in Public Service Interpreting in the Republic of Ireland, Scotland, and Spain. In R. de Pedro Rico, I. Perez, & C. Wilson (A cura di), *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Pedagogy and Practice* (p. 33-51). Manchester: St. Jerome.
- Ozolins, U. (2010). Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *JoSTrans*, 14, rivista online.
- Padureau, M. (2013). Il difficile mestiere del genitore immigrato. *Forum sull'immigrazione della città di Forlì: Una scuola tante scuole*. Forlì: (non pubblicato).
- Pollini, G. (1998). *Sociologia delle migrazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Pollini, G. (2002). Appartenenza e Migrazione. In G. Pollini, & P. Venturelli Christensen, *Migrazioni e appartenenze molteplici* (p. 13-70). Milano: Franco Angeli.
- Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19:481-491.
- Portera, A. (2013). *Manuale di Pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Provincia di Forlì-Cesena, Coordinamento Provinciale Immigrazione. (2012). *I cittadini immigrati stranieri nella provincia di Forlì-Cesena: analisi dei dati e dinamiche territoriali*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da http://www.delfo.forli-cesena.it/immigrati/amm/allegati/268_Report%20Provinciale%20Immigrazione%2001.01.2012.pdf
- Raffaelli, R. (2013). *Politica d'immigrazione*. Tratto il giorno 31 marzo, 2013 da http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/it/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.12.3.html
- Renzi, V. (2012). *Welcome, il rapporto fra la città e le seconde generazioni*. Tratto il giorno 18 novembre, 2013 da http://www.padpad.eu/Detail_News_Display?ID=6521&typeb=0&Welcome-il-rapporto-tra-la-citta-e-le-seconde-generazioni
- Ricucci, R. (2005). La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie identità e percorsi di integrazione. *Polis*, 2, 233, 261.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Malden, MA: Blackwell.

- Santerini, M. (2012). Pedagogia dell'interculturalità: realizzare una pedagogia della cittadinanza. *Sudi emigrazione*, 186, 229-277.
- Saraceno, C., Sartor, N., & Sciortino, G. (2013). Stranieri e disuguali: uno sguardo d'insieme. In C. Saraceno, N. Sartor, & G. Sciortino (A cura di), *Stranieri e disuguali: Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati* (p. 11-36). Bologna: Il Mulino.
- Scidà, G. (1993). Politiche europee d'integrazione sociale degli immigrati. In G. P. Giuseppe Scidà, *Stranieri in città: politiche sociali e modelli di integrazione* (p. 15-89). Milano: Franco Angeli.
- Semprini, A. (2000). *Il multiculturalismo*. (A. Soldati, Trad.) Milano: FrancoAngeli.
- Shannon, S. M. (1990). English in the Barrio: the quality of Contact among Immigrant Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 256-276.
- Soldini, P. (2012). *Le convenzioni ONU dimenticate*. Tratto il giorno 2 aprile, 2013 da <http://www.corriereimmigrazione.it/ci/2012/12/le-convenzioni-dimenticate/>
- SSAI, Ufficio Problematiche Sociali e Socio-Economiche. (2009). *Gli stranieri in Italia: situazione abitativa e censimento delle strutture di accoglienza*. Tratto il giorno 11 novembre, 2013 da <http://ssai.interno.it/download/allegati1/glistranieriinitalia.pdf>
- Tarozzi, M. (1998). *La mediazione educativa: "mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*. Bologna: CLUEB.
- Tarozzi, M. (A cura di). (2006a). *Il senso dell'Intercultura: ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*. Trento: Provincia Autonoma di Trento, IPRASE Trentino. Tratto il giorno 20 aprile, 2014 da http://try.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n643_Senso_intercultura.pdf.
- Tarozzi, M. (2006b). Storia di una ricerca. In M. Tarozzi (A cura di), *Il senso dell'intercultura: ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in trentino*. (p. 17-48). Tratto il giorno 20 aprile, 2014 da http://try.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n643_Senso_intercultura.pdf.
- Valdés, G. (2003). *Expanding definition of giftedness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valdés, G., Chavez, C., & Angelelli, C. (2003). A performance Team: Young Interpreters and Their Parents. In G. Valdés (A cura di), *Expanding Definition of Giftedness*:

- The Case of Young Interpreters From Immigrant Communities* (p. 63-83).
Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weisskirch, R. S. (2010). Child language brokers in immigrant families: an overview of family dynamics. *MediAzioni*, 10, 68-86.
- Wu, N., & Kim, S. (2009). Chinese American Adolescents' Perceptions of the Language Brokering Experience as a Sense of Burden and Sense of Efficacy. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 703-718.
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia delle Migrazioni*. Bari: Laterza.