# Le relazioni multiculturali nei contesti scolastici: la dimensione della religione 1

di Guido Maggioni, Eduardo Barberis, Sabina Rapari, Alessandra Vincenti

### 1. Sociologia e processi migratori

Le migrazioni internazionali hanno costituito un tema di ricerca empirica e di analisi teorica a cui le scienze sociali hanno rivolto negli ultimi anni una speciale attenzione. La rilevanza di questi fenomeni nel discorso pubblico, dove sono stati trattati nei vari aspetti, sociale, economico, demografico e politico, giustifica certamente dal punto di vista sostantivo il crescente interesse delle scienze sociali e della sociologia in particolare, Esiste ormai un'opinione pubblica sensibile a questi studi e non mancano committenti (enti pubblici e fondazioni) da tempo impegnati a sostenere la ricerca in guesto campo. Il crescente interesse per tali fenomeni ha a sua volta avuto l'effetto di stimolare la ricerca sociologica ad adattare a questo settore metodi e tecniche già sperimentati, o a svilupparne di nuovi. Infine, ha favorito il confronto con altri campi di studio situati entro le scienze sociali, ma anche al di fuori di esse, come la filosofia e la scienza giuridica e politica, che contribuiscono a pieno titolo a sviluppare temi quali l'uguaglianza, l'identità, la differenza, l'esclusione sociale, i diritti umani, i diritti degli immigrati, i diritti collettivi, il multiculturalismo e la multiculturalità.

Le principali tematiche intorno alle quali si è sviluppato l'interesse teo-

<sup>\*</sup> Presentato dal Dipartimento di Studi su Società, Politica e Istituzioni.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Il testo prende origine dalla relazione presentata il 31 luglio 2007 a Urbino nel corso del Seminario di studi interculturali L'insegnamento della religione in una scuola multietnica e multiculturale realizzato dall'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica, Nucleo territoriale delle Marche, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Urbino ed il Corso di perfezionamento in Scienze Storico Antropologiche delle Religioni. La composizione e redazione del testo è stata effettuata da Guido Maggioni, che ha utilizzato contributi propri (par. 1, 2, 4, 5, 9) e di Eduardo Barberis (par. 3), Sabina Rapari (parr. 7-8), Alessandra Vincenti (par. 6), redatti nell'ambito della ricerca Inclusione ed esclusione di bambini e adolescenti immigrati nell'attuazione dei diritti, ed in parte confluiti nel volume Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo, a cura di Guido Maggioni e Alessandra Vincenti, Roma, Donzelli 2006.

rico e la pratica di ricerca in materia di migrazioni possono essere ricondotte senza difficoltà alle considerazioni generali prospettate dagli autori 'classici' delle scienze sociali. Questo è vero anche per le due prospettive che saranno maggiormente esplorate nel nostro percorso di ricerca e delle quali in queste pagine cercheremo di delineare sinteticamente alcuni riferimenti teorici apparsi nella storia del pensiero sociologico. Mi riferisco in particolare a due temi: il primo, di valenza socio-culturale, è *l'identità*; il secondo, di rilievo politico-giuridico, è *la cittadinanza*. Si tratta di due dimensioni di cruciale importanza nella considerazione dei fenomeni migratori e ad esse è sempre opportuno fare riferimento anche per valutare gli esiti delle analisi empiriche.

Qui mi dovrò limitare ad un breve cenno soltanto della prima delle due dimensioni evocate, quella identitaria, la più attinente ai risultati di ricerca che abbiamo elaborato <sup>2</sup>. Nella letteratura sociologica 'classica' il fenomeno migratorio ha costituito lo sfondo per fare emergere la questione dell'identità sociale, tipicamente attraverso l'analisi della figura sociale dello straniero, divenuta nel tardo '800 un come termine sociologicamente significativo. Le caratteristiche che lo straniero assume nello spazio sociale ed il sistema di relazioni che instaura con i membri del gruppo integrato hanno impegnato la riflessione dei sociologi della modernità, contribuendo ad arricchire e ad approfondire lo studio sociologico dell'identità. Lo sforzo di definire una rappresentazione dello straniero ha contribuito ad ampliare gradualmente le tematiche teoriche fino a ricostruire i lineamenti di una 'sociologia dello straniero' che ha assunto un'autonomia teorica e concettuale, rilevante nel contesto generale della disciplina, oltre che per affrontare lo specifico tema dell'identità.

L'essere straniero è una particolare forma di azione reciproca, che costringe la società a ridefinirsi incessantemente. A differenza del viandante che «oggi viene e domani va», lo straniero rappresenta quella forma socio-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Le ricerche a cui si fa riferimento nel testo sono state svolte da un gruppo di lavoro a cui hanno preso parte nelle varie fasi, contribuendo in vari compiti e ruoli e svolgendo diverse attività, oltre ai co-autori sopra citati, anche Fatima Farina, Maria Paola Mittica, Fabrizio Pappalardo, Pietro Saitta, Chiara Scivoletto, Cristina Spada, Giovanni Torrisi.

Il gruppo di lavoro ha operato nell'ambito del Centro interuniversitario di ricerche e studi su famiglie, infanzia, adolescenza – CIRSFIA con sede presso l'Università di Urbino "Carlo Bo", che si è fatto promotore negli scorsi anni di numerose indagini in argomento. Tra i progetti cofinanziati dal Ministero dell'Università ricordo Problemi di attuazione normativa dei diritti dei minori (Cofin 1997), Diritti di partecipazione dei bambini e degli adolescenti: promozione e prevenzione (Cofin 1999), Diritti e aspettative normative nella società multiculturale (Prin 2001), rispetto al quale il gruppo di Urbino aveva scelto di approfondire il tema Inclusione ed esclusione di bambini e adolescenti immigrati nell'attuazione dei diritti, e infine Cultura giuridica e socializzazione normativa di bambini e adolescenti nel contesto multiculturale (Prin 2003).

logica che «oggi viene e domani rimane» , riunendo quindi in sé mobilità e sedentarietà. Tale condizione comporta un rapporto specifico fra vicinanza spaziale e lontananza culturale che fa emergere in tutta la sua chiarezza l'elemento più caratterizzante della sua figura sociale, l'ambivalenza; il fatto cioè di essere contemporaneamente vicino e lontano rispetto alla comunità che lo ospita, incluso ed escluso; viene da fuori ma è inserito nel gruppo, occupando nella comunità una sua posizione, seppure marginale. Quando in un rapporto la distanza si frappone tra i partecipanti, si può dire che il soggetto vicino è lontano, mentre nella condizione dello straniero si determina una situazione opposta: il soggetto lontano è vicino, vi è unità di vicinanza e distanza (ivi, p. 586). Ed è forse ancora più vicino, potremmo aggiungere, nelle società contemporanee, in cui convivono diversi universi culturali e dove regna un 'politeismo dei valori' ed una sorta di cosmopolitismo tecnologico-scientifico.

Proprio in questa sua caratteristica vicinanza e lontananza possiamo cogliere il carattere irritante dello straniero, poiché egli è qui ma non appartiene al gruppo, e la sua inclusione non può che assumere il carattere della marginalità: la sua posizione immanente e di membro implica contemporaneamente un 'di fuori' e un 'di fronte' <sup>4</sup>. Dall'appartenenza limitata al gruppo deriva la funzione sociale dello straniero, in quanto egli vi immette qualità estranee. Sua caratteristica è, infatti, quella di non appartenere fin dall'inizio ad una determinata cerchia sociale e quindi di introdurvi qualità e caratteri che non le sono propri. Di qui una relazione sociale particolare, in cui egli appunto esprime la duplicità della propria appartenenza sociale, da un lato rispetto alla cerchia di origine, dall'altro lato verso la cerchia sociale di arrivo.

Ciò che nella visione di Simmel rende lo straniero tanto affascinante quanto terribile è il cambiamento che dalla sua presenza ha origine per la comunità integrata. Minacciando la stabilità e l'armonia consolidata di cui il gruppo ha bisogno per funzionare ed auto perpetuarsi, lo straniero annuncia il conflitto ed il mutamento.

La suggestione di Simmel che assegna allo straniero una precisa dimensione simbolica per gli autoctoni è stata rilevante anche per la nostra ricerca: ancora recentemente si è sottolineato che lo straniero «rappresenta in qualche modo il lato nascosto della nostra identità» <sup>5</sup>. Dal Lago parla di «funzione specchio dei processi migratori», nel senso che i migranti sono coloro che, per il fatto di esistere fra noi, ci rivelano chi siamo: quando parliamo degli immigrati è come se parlassimo di 'noi' in relazio-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> G. Simmel, Sociologia, Torino, Edizioni di Comunità 1998, p. 580, 583.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Simmel, Sociologia, cit., p. 592.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> A. Dal Lago, Non-persone: l'esclusione dei migranti in una società globale, Milano, Feltrinelli 1999, p. 54.

ne a 'loro' e l'immigrazione si presenta come un fenomeno capace di rivelare la natura stessa della società dove si stabiliscono i migranti. È in questa duplice prospettiva che sono state realizzate la rilevazione empirica e l'analisi dei materiali prodotti nel corso di questa ricerca. Come vedremo in riferimento all'esperienza dei minori nelle classi scolastiche, abbiamo infatti elaborato materiali che sono atti a sviluppare conoscenze sia sul lato dell'identità 'straniera', che di quella 'autoctona'.

Un'ultima annotazione riguarda un tema evocato tra gli altri da Bauman, il cui apporto riflette le nuove sensibilità e le consapevolezze dell'epoca contemporanea, in particolar modo per quanto attiene al peculiare atteggiamento sociale verso le diversità che diviene prevalente nella tarda modernità. Si tratta di considerazioni che si pongono su un piano ed una prospettiva distinta rispetto a quelle evidenziate nei contributi della prima metà del Novecento. Nella costruzione sociale dello straniero la 'postmodernità' presenta una differenza cruciale rispetto alla modernità: mentre quest'ultima caldeggiava un'assimiliazione, quasi un 'annientamento' dello straniero per minimizzare il rischio di disordine ed incentivare la costruzione dell'ordine, la prima enfatizza la sua esistenza. Lo straniero è e resta diverso, ma la sua 'stranezza' va preservata: «Gli stranieri post-moderni – con gioia o a malincuore, ... sono e rimangono tra noi ...» 6. D'un tratto, quindi, la società occidentale diviene eterofila e riconosce come 'dono' la diversità. I possessori di buone condizioni economiche e culturali sono ispirati da atteggiamenti di apertura e flessibilità, ed apprezzano le diversità in quanto offrono opportunità di emancipazione in un mondo monotono ed omogeneo. Lo stesso mondo político, annota Bauman, sostiene la ricchezza che deriva dalla diversità culturale, affermazione che suona come un «non osare mettere insieme ciò che le culture, con la loro saggezza, hanno separato» 7; vivere con gli stranieri è possibile, dunque, ma è preferibile farlo mantenendo distanze e differenze. Il nostro materiale di ricerca darà ampia testimonianza di come questo atteggiamento si rispecchi nelle azioni pubbliche e nelle pratiche quotidiane della scuola verso i bambini immigrati.

#### 2. Multiculturalità e multiculturalismo

È persino banale affermare che le migrazioni internazionali, specialmente quelle che hanno una vocazione stanziale, contribuiscono a generare una società con caratteristiche originali, da definirsi multiculturale. In-

<sup>7</sup> Z. Bauman, cit., p. 75.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Z. Bauman, La società dell'incertezza, Bologna, Il Mulino 1999, p. 73.

fatti, la presenza di identità culturali plurime in una società è osservata da vari studiosi come indicatore dell'esistenza di una società multiculturale 8.

Mentre questa accezione, descrittiva, del fenomeno multiculturale è senz'altro condivisibile, non lo è un uso ideologico di questa espressione. Eppure è in questo modo che viene utilizzata per giustificare un movimento etno-politico e una politica istituzionalizzata indirizzata a rispondere ai problemi pratici rappresentati dalla presenza di diversità etniche, religiose, linguistiche, culturali entro la stessa comunità politica riconoscendo e valorizzando identificazioni collettive.

Anche se si respinge questo tipo di uso del concetto, in quanto appartenente alla sfera della politica e dei valori, bisogna riconoscere che, come già è accaduto per il concetto di complessità sociale, il concetto di 'multiculturalità' appare oggi così abusato da risultare non più utilizzabile se non effettuando ulteriori distinzioni che permettano di osservarne i significati specifici che assume <sup>9</sup>.

Nell'accezione più diffusa, si osserva come multiculturale la società in cui vengono individuate identità culturali diversificate, ricondotte in modo talvolta confuso alle identità di minoranze caratterizzate a livello nazionale, etnico, linguistico, religioso, sparse su un territorio molto vasto oppure concentrate in territori ben definiti. La nozione di società multiculturale tende quindi a essere costruita attorno a un multiculturalismo riferito prevalentemente a una definizione di 'cultura' come sinonimo di 'nazione' o 'popolo', che designa una comunità intergenerazionale, più o meno compiuta dal punto di vista istituzionale, la quale occupa un determinato territorio e condivide una lingua e una storia distinte <sup>10</sup>.

Questa prospettiva non prescinde da un riferimento al concetto di Stato, per cui uno Stato è multiculturale se i suoi membri appartengono a diverse nazioni (Stato multinazionale) o sono emigrati da diverse nazioni (Stato polietnico) e se questo fatto costituisce un elemento importante dell'identità personale e della vita politica <sup>11</sup>.

Si deve notare che le diverse varianti teoriche e politiche del cosiddetto multiculturalismo, considerando come scontata e naturale l'iscrizione

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Tra gli altri, vedi V. Cotesta, Lo straniero, Roma-Bari, Laterza 2005; A. Melucci, Multiculturalismo, in Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali, a cura di Λ. Melucci, Roma, Carocci 2003; U. Melotti, Migrazioni internazionali, Milano, Bruno Mondadori 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> A. Tucci, 2004, Ripensare l'identità nell'epoca della globalizzazione, «Sociologia del diritto» 1, pp. 101-15; M. Wieviorka, La differenza culturale, Roma-Bari, Laterza 2002; U. Hannerz, La diversità culturale, Bologna, Il Mulino 2001.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> L. Mancini, Società multiculturale e diritto italiano, «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica» 1, 2000, pp. 71-86

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> W. Kymlicka, La cittadinanza multiculturale, Bologna, Il Mulino 1999.

dei migranti in identità (culturali, etniche, comunitarie) date, tendono infatti a occultare le difformità, le evoluzioni creative, talvolta le rotture, rispetto alla 'cultura' o alla 'comunità' di provenienza, che caratterizzano per definizione la biografia del migrante, e a presentare come risolto a priori uno dei problemi fondamentali della sociologia delle migrazioni: il problema cioè dei processi di produzione, riproduzione e trasformazione dell'identità dei migranti 12. Da questa prospettiva, infatti, le identità si dovrebbero osservare come oggetti di un processo diffuso di trasformazione e ricostruzione identitaria, mosso da continue contaminazioni e ibridazioni culturali che interessano tutti i soggetti che praticano la propria esperienza nel contesto multiculturale. Con maggiore aderenza si può cogliere la dinamicità della costruzione identitaria nell'attuale società 'multiculturale' se si dà conto della formazione, in essa, di una pluralità di identità culturali attraverso attività e pratiche specifiche in rapporto al contesto sociale, culturale e istituzionale in cui i soggetti sociali svolgono la propria esperienza.

Pur consapevoli della complessità, anche teorica, delle questioni qui evocate, su di un piano prettamente descrittivo e nel limitato contesto di questa presentazione, preferiamo utilizzare l'espressione 'multiculturalità' come sinonimo di società multiculturale, per designare la compresenza di culture diverse nell'ambito di un medesimo spazio sociale, come nelle società europee occidentali contemporanee. A partire da questa espressione si può aprire peraltro un'ulteriore direzione di approfondimento se introduciamo la nozione di pluralismo culturale, inteso come possibilità di appartenere contemporaneamente a molteplici gruppi e anche come possibilità di costruire percorsi identitari specifici per ogni soggetto a partire dalla propria esperienza di vita.

Questa definizione consente di non limitare l'applicazione dell'analisi multiculturale ai soggetti che hanno fatto esperienza di percorsi migratori perché intende concettualizzare la mescolanza che si esprime nelle biografie e nelle identità individuali di tutti e di ciascuno a seguito della compresenza di diversi gruppi culturali all'interno del medesimo contesto sociale. È evocata l'immagine di una società orizzontale <sup>13</sup> che si compone di «una fluida pluralità di minoranze – che – spesso si costituiscono di volta in volta, a seconda dei problemi all'ordine del giorno». Il pluralismo culturale in questa accezione si connota pertanto come una condizione delle società contemporanee e non rimanda unicamente all'esperienza della mi-

S. Mezzadra, Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione, Verona,
 Ombre Corte, 2001, p. 211.
 L. M. Friedman. La società orizzontale, Bologna. Il Mulino 2002.

grazione 14. Con la sua maggiore complessità ed una difficoltà di gestione potenzialmente accresciuta, questo tipo di società propone nuove sfide a cui sono chiamate a far fronte la politica e le istituzioni. Di questa prospettiva troveremo convincenti riscontri nel materiale empirico delle nostre ricerche. Infatti, alla luce di quanto osservato, una ricerca su questi fenomeni può vantaggiosamente focalizzarsi sul rapporto tra nuove identità e istituzioni sociali. Il riferimento attualmente più significativo per osservare il fenomeno della costruzione di nuove identità culturali nell'interazione reciproca con il cambiamento istituzionale riguarda le dinamiche in cui sono coinvolte le famiglie e i minori, bambini, adolescenti e giovani, in quanto insieme portatori e fruitori dell'ibridazione culturale 15. Le famiglie e le generazioni recenti, producendo nuove identità culturali, difficilmente riconducibili a codici precostituiti, vengono osservate nelle istituzioni come fattore significativo di perturbazione e quindi suscitano forti esigenze di cambiamento istituzionale. In particolare le questioni legate ai minori risultano fondamentali poiché molte pratiche istituzionali innovative sono legate alla presenza di questi soggetti migranti.

## 3. Comunità locali e immigrazione 16

Uno degli elementi che hanno caratterizzato le nostre ricerche è stata la scelta delle aree territoriali. L'analisi di sfondo ha infatti consentito di individuare dei processi diffusivi del fenomeno migratorio che generano modelli ineguali di localizzazione della presenza straniera, con la prevalenza di una macroarea (quella centro-settentrionale, con particolare riferimento alle aree del Nordest) e, al suo interno, di microaree, distribuite a macchia di leopardo, dove le contingenze, il mercato del lavoro e il mercato della casa hanno contribuito a innescare meccanismi di insediamento, in genere a bassissimo livello di regolazione istituzionale. Infatti, le interviste ai testimoni privilegiati evidenziano il ruolo delle contingenze – se non una vera e propria accidentalità – nella genesi degli insediamenti migratori nei contesti territoriali ove la ricerca ha avuto luogo.

Le migrazioni dall'estero, insieme a quelle interne, spesso citate come pietra di paragone e come ulteriore elemento di complessificazione da

 <sup>&</sup>lt;sup>14</sup> F. Belvisi, Società multiculturale, diritti, costituzione: una prospettiva realista, Bologna, CLUEB 2000, p. 145.
 <sup>15</sup> C. Bataldi, Comunicazione interculturale e diversità, Roma, Catocci 2003.

<sup>16</sup> Le considerazioni qui esposte provengono da E. Barberis, Teoria e prassi multiculturale, in Nella scuola multiculturale, a cura di G. Maggioni e A. Vincenti, op. cit.

parte degli intervistati, hanno contribuito a differenziare aree che tendevano a considerasi omogenee. Si vanno così delineando società locali sempre più alle prese con la diversità, che si va a sommare a quella varietà municipale che caratterizza il modello urbano policentrico e diffuso del nostro Paese – specie nella sua parte centro-settentrionale.

La metropoli, da sempre rappresentata nei classici della sociologia urbana (da Simmel a Wirth) come il luogo della diversità, in Italia non è il solo polo di attrazione: anche la provincia, in particolare i piccoli centri, sono luoghi di insediamento dei migranti. Nelle piccole città risulta più invadente la presenza fisica dello straniero, maggiore la sua visibilità. La segregazione è impossibile, data la ridotta pluralità di scelte (specie nella gestione degli spazi pubblici), la convivenza si può rivelare complicata o addirittura drammatica e la costrizione al confronto con l'alterità può portare ad un senso di perdita e di nostalgia per una comunità immaginata, pacifica e uniforme, collocata in un passato recente.

Mentre fino a qualche tempo fa la globalità della modernità entrava nell'orizzonte visibile attraverso la mediazione del locale che si proietta all'esterno (le migrazioni dei nonni, l'aggressività internazionale delle piccole medie imprese situate nel territorio), ora la globalizzazione offre il rovescio della sua medaglia, ed entra in un modo più invasivo, diretto, negli spazi pubblici. L'approccio con la diversità da proattivo diventa, così, subito. Da movimento verso l'esterno si trasforma in percorso interno. Nel profondo di un'Italia di provincia, come quella osservata nella ricerca, un tipo d'identità 'di campanile' si trova a confrontarsi non più soltanto con quella del campanile vicino, che si può scorgere a vista d'occhio, ma con una diversità percepita come intimamente incoerente e non precisamente distinguibile.

In molte delle province ad urbanizzazione diffusa dell'Italia centro-settentrionale, che presentano l'incidenza più alta di alunni stranieri sul territorio nazionale, tale presenza risulta essere più consistente nei comuni piccoli e medi piuttosto che nel capoluogo. Questa circostanza complica ulteriormente l'approccio alla diversità, che può essere percepito come bi-culturale solo per ipersemplificazione. La distinzione straniero/italiano, infatti, non coglie la molteplicità così bene evidenziata dai casi coinvolti nei nostri focus group: bambini nati all'estero ma figli di genitori italiani; bambini nati all'estero da genitori stranieri; bambini nati in Italia da genitori stranieri; figli di coppie miste; figli adottivi arrivati in Italia tramite adozioni internazionali – e anche bambini figli di immigrati dall'Italia meridionale, la cui diversità relativa è stata spesso evidenziata dagli intervistati. La complessità delle situazioni ha fatto sì che si decidesse di individuare come fattore rilevante di differenziazione non tanto l'ascrizione ad una ca-

tegoria (straniero, italiano...), ma l'esperienza della migrazione, del cambiamento di contesto e dell'inserimento in una realtà nuova.

#### 4. Gli alunni stranieri nelle scuole italiane

La partecipazione degli alunni stranieri al sistema educativo italiano è negli ultimi anni in forte crescita. Nell'A.S. 2005/06, risultano iscritti 431.211 studenti stranieri, contro i 370.803 dell'anno scolastico precedente (+16%). Se il raffronto è rispetto a cinque anni prima, quando si registrava una presenza di 147.406 alunni, l'aumento è di tre volte superiore. La rapida crescita degli ultimi anni è stata anche favorita dalle misure previste dalla legge per il ricongiungimento dei nuclei familiari e per la regolarizzazione delle presenze (Legge n. 189/2002 e Legge n. 222/2002). Tenuto conto che negli ultimi anni l'aumento della popolazione scolastica complessiva è stato molto modesto, va rilevato che senza alunni stranieri si sarebbe assistito ad un suo sensibile calo.

L'incidenza degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica totale è del 5%. La percentuale più elevata si rileva nella primaria (5,9%) e nella secondaria di primo grado (5,6%). Alla fine della scuola dell'obbligo l'incidenza si riduce: nelle scuole secondarie di secondo grado la quota degli studenti stranieri è infatti pari al 3%, in aumento comunque rispetto all'anno precedente.

Le regioni con un maggiore sviluppo economico costituiscono un polo di attrazione per gli immigrati e le loro famiglie, di conseguenza, il numero degli studenti stranieri in quelle regioni è più elevato. L'Emilia Romagna è la regione con la percentuale più alta in assoluto (9,5 %). Al contrario, il Sud, luogo di prima accoglienza e di transito, detiene il primato per il minor numero di presenze (circa l'1%); il minimo è relativo alla Basilicata e Campania con lo 0,8%.

Gli studenti stranieri provengono per lo più da paesi dell'Europa non comunitaria (187.712 unità) e in prevalenza dall'Albania. Vi è anche una cospicua presenza di studenti provenienti da paesi dell'Africa (25%) ed in particolare di quelli che si affacciano sul Mediterraneo; tra Egitto, Marocco e Tunisia si arriva a circa 75 mila presenze. Il 15% degli alunni sono di origine asiatica, mentre solo il 5% proviene dall'Europa dei 25.

Gli studenti immigrati presentano regolarità e rendimenti scolastici diversi dai loro coetanei italiani. Nella scuola primaria, per l'A.S 2005/2006, il valore percentuale degli alunni in ritardo di uno o più anni raggiunge il 22% a fronte del 2% dei cittadini italiani. Le difficoltà di vario genere, ma soprattutto linguistiche, che incontrano gli alunni stranieri nel loro inserimento a scuola sono alla base dell'elevato insuccesso scolastico. Spesso infatti i bambini arrivano, al seguito delle famiglie, in età superiore ai sei

anni e, a causa della differenza linguistica, non vengono sempre inseriti nello stesso anno di corso dei loro coetanei <sup>17</sup>.

#### 5. Le coordinate del progetto di ricerca

Il fulcro della ricerca è stato costituito il sistema scolastico situato nel contesto locale ed esaminato nei suoi vari livelli, a partire dalla astratta attività normativa ministeriale per arrivare alle strategie di *coping* del singolo insegnante. Il sistema scolastico è, infatti, uno dei primi spazi pubblici in cui la diversità si visibilizza e viene tradizionalmente affrontata, per lo meno da quando si stabilì che al sistema educativo sarebbe toccato il compito di 'fare gli italiani'.

Il programma di ricerca si inquadra nella problematica dell'attuazione dei diritti riconosciuti dalla Convenzione ONU in favore dei minori immigrati. L'art. 29, comma c, stabilisce che l'educazione «deve avere come finalità di inculcare al fanciullo il rispetto (...) della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua». L'art. 30 stabilisce poi che: «Negli Stati in cui esistono minoranze etniche, religiose o linguistiche oppure persone di origine non autoctona, un fanciullo non autoctono o che appartiene a una di tali minoranze non può essere privato del diritto di avere una propria vita culturale,

<sup>17</sup> In base all'ultima pubblicazione (luglio 2008) del servizio statistico del Ministero dell'università e della ricerca, in un solo anno scolastico gli alunni stranieri sono ulteriormente aumentati di 70.000 unità. In quello appena conclusosi hanno superato quota 574mila sfiorando quasi il 6,5% del totale della popolazione scolastica. Nel 2011 gli studenti stranieri potrebbero diventare un milione. La cosiddetta seconda generazione, ovvero i nati in Italia da famiglie non italiane, ad oggi sono 200.000 e costituiscono il 35% degli alunni stranieri, corrispondenti al 2,2% di tutti gli studenti. Si conferma la maggiore incidenza delle iscrizioni di bambini con cittadinanza non italiana nella scuola dell'obbligo (6,7%), mentre è più contenuta la loro incidenza nella scuola secondaria di secondo grado (4,3%). Lo scorso anno il numero di alunni stranieri entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano è stato pari a poco più di 46 mila. Nel complesso, la nazionalità maggiormente rappresentata è quella rumena, con 92.734 alunni pari al 16,1 % del totale degli iscritti stranieri. Negli altri anni il primato apparteneva invece all'Albania (85.195 pari al 14,8%). L'aumento di iscritti rumeni è diretta conseguenza dell'ingresso della Romania nell'Ue.

Nell'ambito della scuola superiore gli stranieri rappresentano l'8,7% degli studenti iscritti negli istituti professionali, mentre in quelli tecnici raggiungono il 4,8. Decisamente più bassa la loro presenza nei licei (sia scientifici che classici), pari rispettivamente all'1,9% e all'1,4%. A livello regionale il numero di alunni stranieri è particolarmente significativo in Emilia Romagna con 12%, seguita da Lombardia, Umbria e Veneto, dove gli stranieri costituiscono oltre il 10% della popolazione scolastica regionale. Nel Mezzogiorno si registrano valori molto più bassi, compresi tra l'1,3 e il 2,3%, ad eccezione dell'Abruzzo con il 5%.

di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua insieme agli altri». Diversi riferimenti normativi evidenziano come il diritto all'istruzione per i minori stranieri venga implementato nel contesto scolastico italiano quale che sia la posizione giuridica dei bambini stessi.

Rispetto alle dimensioni dell'immigrazione e della società multiculturale, l'unità di Urbino si è prefissa in primo luogo lo scopo di analizzare
taluni aspetti delle risposte sociali e istituzionali che emergono nel nostro
paese in seguito al contatto con le nuove culture, anche giuridiche, di cui
sono portatori gli immigrati. In secondo luogo, il progetto ha inteso esaminare le aspettative normative dei soggetti immigrati e la rappresentazione che questi soggetti costruiscono di sé in relazione alle risposte ricevute,
tenendo conto che tale rappresentazione può esprimersi in termini di inclusione ovvero di esclusione. Nel quadro dello schema concettuale adottato, sono state così individuate tre dimensioni dei fenomeni considerati,
definibili sul piano analitico come: diritti riconosciuti e attuati dall'ordinamento giuridico della società di accoglienza; diritti propri della cultura
dell'immigrato; aspettative normative che si creano socialmente attraverso
l'interazione di culture giuridiche diverse.

Per tenere conto di questa multidimensionalità inerente alle stesse culture degli immigrati, già nel disegno della ricerca sono state particolarmente valorizzate le dimensioni dell'età e del genere.

Circa il diritto all'istruzione, si è inteso osservare in quale misura e a quali condizioni il contesto scolastico locale ne assicuri l'attuazione, e quali conflitti o aspettative normative il contesto stesso possa stimolare. La particolare rilevanza attribuita nel lavoro di ricerca al campo della scuola si giustifica per il fatto che essa è la trasmettitrice essenziale della cultura formale ed è anche un importante luogo di socializzazione informale, grazie ai continui processi di interazione tra pari che vi coinvolgono non meno gli autoctoni degli immigrati. La scuola pubblica è stata prescelta come campo privilegiato di ricerca per il suo ruolo sempre centrale, anche se nello svolgimento di queste funzioni continua a confrontarsi con le istituzioni religiose, si accompagna alle associazioni sportive e ricreative, ed è ormai da lungo tempo sottoposta alla concorrenza dei media ed alle loro rapide innovazioni tecnologiche.

La scuola è un luogo privilegiato di analisi anche perché costituisce un terreno d'incontro aperto a tutti. Uno dei punti fondamentali della recente politica dell'immigrazione è stato infatti rappresentato dallo sforzo d'integrazione degli stranieri regolarmente presenti, attraverso azioni dirette a limitare il rischio di ghettizzazione ed emarginazione. Il libero accesso alla scuola dell'obbligo dei minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, ha costituito sicuramente un elemento importante della politica d'integrazione condotta dai governi italiani; i minori, infatti, sono i principali protagonisti di tale processo, partecipando contemporaneamente alla cultura dei genitori ed a quella del paese d'accoglienza.

Si è proceduto quindi ad analizzare le politiche per l'immigrazione nel più vasto contesto italiano ed europeo, per poi passare a considerare il livello regionale, con specifico riferimento a due Regioni oggetto di studio, ed infine il livello locale, facendo riferimento ad ambiti sub-regionali ristretti.

È stata analizzata la disomogeneità delle previsioni legislative concernenti i migranti nelle varie aree del Paese ed è stato interpretato il ruolo svolto dal decentramento legislativo e funzionale in questo processo di frammentazione dei diritti soggettivi, in particolare attraverso un approfondito studio di caso condotto nelle regioni dell'Emilia Romagna e delle Marche, in cui sono stati successivamente localizzati due territori campione dove concentrare le attività di ricerca sul campo.

Dal punto di vista metodologico si sono utilizzate tecniche di carattere quantitativo e qualitativo, conformemente al progetto e ad una consolidata pratica di ricerca del gruppo di Urbino. L'indagine nelle scuole, che ha costituito la parte principale del lavoro di ricerca, è stata caratterizzata in primo luogo dall'osservazione partecipante, svolta da un ricercatore per ogni area presso due classi di scuole primarie, una per ciascuna delle aree territoriali prescelte nelle regioni. Nel periodo ottobre 2002/aprile 2003 sono stati dedicati all'osservazione partecipante 62 giorni a Borgo Antico e 92 a Borgo Nuovo, per un totale di oltre 660 ore, un tempo sensibilmente più lungo di quello inizialmente previsto <sup>18</sup>.

Nell'ambito dell'approccio ermeneutico interpretativo della ricerca, un importante strumento di rilevazione usato per coinvolgere i bambini è stato il focus group, una tecnica basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di un moderatore, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità. I partecipanti, non solo discutono e approfondiscono i temi oggetto dell'indagine, ma possono anche generare interpretazioni sugli argomenti che emergono durante la discussione. Il moderatore conduce, secondo una scaletta predeterminata, una discussione collettiva sui temi obiettivo dello studio che si sta realizzando, cercando di stimolare la spontaneità e le interazioni che vengono a crearsi, di fronteggiare eventuali situazioni di tensione, di dubbio o di disaccordo, porgendole abilmente come un fatto normale del corso del dibattito, cercando comunque di favorire e incoraggiare il sorgere di problematiche non incluse nella scaletta, rendendo così flessibile la discussione.

Si tratta di una tecnica di costruzione dei dati che può essere usata in progetti di ricerca su qualsiasi argomento, indipendentemente dal grado di conoscenza che se ne ha, e che permette di avere informazioni non ottenibili in altri modi. Vari aspetti ne fanno uno strumento particolarmente adatto per lavorare con i bambini, in particolare la flessibilità, che consente di

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Si tratta di due nomi di fantasia rispettivamente utilizzati per designare il comune delle Marche e quello dell'Emilia Romagna in cui è stata realizzata la ricerca.

adattarlo alle specificità dei bambini e di focalizzare l'attenzione sulla loro prospettiva e comprensione del mondo adulto al quale viene chiesto loro di partecipare. Ascoltando i bambini che discutono si possono quindi apprendere le norme culturali che strutturano la loro vita <sup>19</sup>. La costruzione dei dati è consistita pertanto in una discussione tra un piccolo gruppo di bambini (da 4 a 8) in presenza di due ricercatori. Anche grazie al maggior peso numerico rispetto agli adulti, è possibile ridurre sia la distanza sia l'asimmetria che caratterizza il rapporto adulto-bambino nel processo di ricerca.

Si è così provveduto ad organizzare lo svolgimento di focus group, effettuati nel numero di diciotto durante il mese di maggio 2003. La rilevazione ha coinvolto 92 bambini di cui 45 stranieri e 47 italiani, suddivisi fra maschi e femmine e distribuiti nelle cinque classi della scuola elementare. I bambini partecipanti sono stati 53 nella scuola marchigiana, e 39 nella scuola emiliana. I bambini coinvolti sono stati estratti casualmente dalle liste degli alunni delle singole classi, previa acquisizione della disponibilità dai bambini stessi. I gruppi sono stati costruiti in modo omogeneo tenendo conto della presenza, o no, di un vissuto di migrazione. La traccia della discussione, uguale per tutti i gruppi, è stata strutturata in tre aree tematiche, che presenteremo dettagliatamente nella seconda parte di questo lavoro: a) Il bambino e le relazioni familiari, b) La scuola e le relazioni scolastiche, c) La migrazione.

L'analisi territoriale di sfondo è stata portata a compimento anche conducendo interviste a testimoni privilegiati, campionati nelle due regioni attraverso il sistema 'a valanga'. In totale sono state realizzate 28 interviste, equamente suddivise nelle due regioni tramite apposite tracce di tipo semi-strutturato, ad amministratori locali, dirigenti scolastici, operatori responsabili di servizi sociali, sia pubblici che del terzo settore. Organizzata in alcune distinte aree tematiche, l'intervista semi-strutturata ha consentito di portare l'attenzione in modo specifico anche sugli adulti di riferimento per i minori immigrati, così da integrare l'analisi di contesto condotta sul territorio. Sono state anche realizzate 13 interviste ad insegnanti e a 27 genitori di bambini stranieri presenti nelle scuole, 7 nella provincia di Pesaro-Urbino e 20 nel Bolognese.

Si è cercato infine di approfondire l'analisi della situazione di contesto realizzando un'indagine etnografica che ha interessato particolarmente soggetti adulti. L'osservazione si è svolta in luoghi pubblici di aggregazione e nei locali pubblici maggiormente frequentati dagli immigrati nei due comuni delle zone campione. Tale attività, che ha richiesto l'impegno di due osservatori, uno in ogni area, per un mese ciascuno, si è rivelata utile per comprendere i contenuti dei percorsi sociali e culturali che esprimono

<sup>19</sup> S. Rapari, I bambini raccontano il contesto scolastico e riflettono sulla migrazione, in Nella scuola multiculturale, a cura di G. Maggioni e A. Vincenti, op. cit.

i componenti (uomini e donne) dei diversi gruppi di immigrati presenti nei territori scelti per la ricerca sul campo.

6. Pratiche di insegnamento nelle classi multiculturali: le opinioni delle insegnanti e dei genitori dei bambini stranieri 20

Un aspetto importante che connota, secondo le insegnanti intervistate, le pratiche interculturali è l'attenzione per i contenuti più che per il processo di conoscenza. In particolare, fare intercultura diventa in questa prospettiva vedere e apprezzare che cosa avvicina, sottolineare i punti in comune nell'alimentazione, nelle fiabe, ma anche nei riti e nelle pratiche religiose, in quanto si pensa che partire dalle somiglianze favorisca l'accettazione reciproca e la relazione tra culture. Questo orientamento è dato per scontato, e di solito non ci si interroga, come fa Zeldin, se «in conversazioni tra civiltà, è più fruttuoso discutere le somiglianze o le differenze?» <sup>21</sup>. Rimane in secondo piano l'aspetto dinamico delle costruzioni culturali, le contaminazioni tra culture, le accelerazioni del cambiamento ed il radicarsi di comportamenti 'tradizionali' attraverso cui si costruisce la cultura. Ma soprattutto sembra irrilevante guardare che cosa differenzia le culture, come se di fronte a distanze troppo forti diventi improbabile una relazione interculturale <sup>22</sup>.

La didattica interculturale si realizza quindi – secondo le opinioni delle insegnanti – nel tenere conto della pluralità delle esperienze di vita (per esempio, facendo raccontare ai bambini le loro feste religiose) e, ove possibile, scolastiche (com'è la scuola nel loro paese). Più che sul piano dell'educazione, l'azione delle maestre si esplica sul piano dell'istruzione con le sue specificazioni più propriamente cognitive legate alla trasmissione di nozioni ed informazioni rispetto agli altri paesi o alle altre religioni. La metodologia del confronto fra culture è considerata la più facilmente applicabile, diretta, quotidiana e permette l'integrazione dei bambini stranieri, per esempio attraverso il confronto tra i diversi alfabeti, anche se spesso i bambini non conoscono bene il paese della loro famiglia perché sono nati in Italia o sono arrivati in Italia molto piccoli. Questa attività, non ambiziosa ma che si ritiene potenzialmente utile per costruire 'ponti tra culture', talvolta riserva peraltro alcune frustrazioni.

<sup>21</sup> Th. Zeldin, La conversazione. Di come i discorsi possano cambiare la vita, Palermo, Sellerio 2002, p. 143.

<sup>22</sup> A. Melucci, Culture in gioco. Differenze per convivere, Milano, Il Saggiatore 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Le considerazioni sulle insegnanti riportate questo paragrafo sono esposte in A. Vincenti, *Pratiche di insegnamento nelle classi multiculturali: le opinioni delle insegnanti*, in *Nella scuola multiculturale*, a cura di G. Maggioni e A. Vincenti, op. cit.

Le insegnanti, oltre a rimarcare la mancanza di un aiuto esterno che possa essere operativo, criticano i corsi di formazione che considerano 'troppo teorici'. Osservano poi che non viene definito un piano 'strategico': si adotta piuttosto una tattica giornaliera che prevede lo sviluppo dei programmi istituzionalizzati, per esempio con un maggiore approfondimento della storia degli arabi. L'opportunità della presenza straniera viene quindi ridotta alla possibilità di affrontare con più attenzione alcuni contenuti già presenti nei programmi.

Si intrecciano pratiche di assimilazione, accomodamento, 'etnicizzazione' ed universalizzazione, con gradi di sensibilizzazione diversi da parte delle insegnanti. Le pratiche didattiche guardano da una parte, più spesso, all'identità di gruppo (talvolta al solo fatto di essere stranieri), dall'altra, più raramente, alla costruzione di soggettività, tenendo conto dell'età, della cultura di appartenenza, del sesso, dell'estrazione socio-economica.

Fra i temi individuati analiticamente sono stati considerati i molteplici aspetti del processo migratorio, dalla relazione con i servizi ai rapporti con i membri del gruppo culturale di appartenenza, anche allo scopo di verificare se i genitori stranieri vedono nella scuola una possibilità di integrazione/accettazione dei figli nella società di accoglienza, tenendo conto anche delle differenze tra figlie e figli. Tutti i genitori sono soddisfatti della scuola primaria italiana come istituzione e se menzionano problemi fanno riferimento ad una situazione specifica dei loro figli, ad episodi che hanno riguardato direttamente i loro figli o i figli di altri stranieri, attribuendone la responsabilità all'agire delle maestre nella quotidianità della vita scolastica. Molti genitori intervistati hanno espresso il desiderio che i loro figli siano consapevoli ed orgogliosi della loro identità nazionale, religiosa e culturale (linguistica in particolare). In un contesto in cui le critiche portate al sistema scolastico sono rare, molti genitori segnalano il loro apprezzamento per l'eventuale introduzione di alcune ore settimanali dedicate allo studio della lingua araba (ma non della religione musulmana).

# 7. La costruzione dell'identità dei bambini con esperienza di migrazione e il ruolo della religione 23

Un importante aspetto preso in considerazione è l'identità etnica ed il processo di identificazione dei bambini nella cultura di provenienza della famiglia. Abbiamo ricostruito tre tipi di risposta: bambini – nati all'estero o in Italia da genitori migranti – che si considerano 'stranieri'; bambini –

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Le considerazioni esposte nei paragrafi 7 e 8 provengono da rapporti redatti da S. Rapari nell'ambito della ricerca *Inclusione ed esclusione di bambini e adolescenti immigrati nell'attuazione dei diritti* (vedi sopra, n. 1).

nati in Italia da genitori migranti – che si sentono italiani, poiché risiedono in Italia, e scelgono per se stessi una definizione che non coincide con le origini della famiglia; bambini, infine, ancora in cerca di una propria collocazione, sospesi fra la constatazione che i loro genitori 'sono marocchini' ma che loro sono nati in Italia. La dimensione religiosa è un aspetto di grande rilievo in relazione alle seconde generazioni. Dai racconti dei bambini si è evidenziata la convinzione che 'non fa religione' chi 'è marocchino'. La non conoscenza evidenziata dai bambini senza esperienza di migrazione del fatto che alcuni bambini siano di religione musulmana, e per questo non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica, lascia pensare che queste scuole non siano ancora attrezzate per promuovere un'educazione plurireligiosa. Si tratta di una diversità che i bambini sembrano percepire come elemento negativo piuttosto che come un'opportunità.

Vediamo ora più da vicino questo aspetto servendoci di alcuni risultati di ricerca, che si spingono sino al livello delle specifiche 'storie personali' di due bambini. In entrambe il modo di atteggiarsi verso l'esperienza religiosa dei bambini, e delle loro famiglie, è parte integrante e di rilievo del loro modo di essere nella scuola multiculturale. I bimbi, un maschio e una femmina, sono entrambi marocchini. Umar <sup>24</sup> è nato in Italia, ha un rendimento scolastico molto elevato in tutte le materie. A scuola, specialmente durante le lezioni di matematica, contribuisce a creare quella modalità di interazione che Soenen definisce da 'manager' <sup>25</sup> e che si esplica nel voler essere i migliori, i primi della classe e nel creare le precondizioni per ottimizzare le lezioni.

Umar è un bambino molto seguito, va a scuola sempre curato e con tutti i materiali necessari, frequenta attività sportive pomeridiane. La sua famiglia non è benestante, ma fa in modo che il figlio partecipi a tutte le iniziative proposte dalla scuola. Umar è consapevole dei sacrifici che fanno i suoi genitori. Le relazioni che Umar intrattiene con i suoi compagni sono piuttosto articolate, è un bambino estremamente vivace e sempre attento ad essere integrato all'interno del gruppetto di compagni leader della classe, di cui fa parte. Tuttavia, ha reazioni molto violente e spesso incontrollate nei confronti di alcuni compagni più deboli. Nel corso dell'anno queste sue reazioni saranno sempre più numerose. Ci sono alcuni bambini nei confronti dei quali Umar si relaziona con violenza verbale o fisica in modo più sistematico.

Le insegnanti apprezzano questo bambino e la sua famiglia, non solo per il suo rendimento scolastico, ma soprattutto per il suo smodato desi-

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> I nomi dei bambini e delle insegnanti sono tutti di fantasia.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> R. Soenen, Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana: verso una prospettiva pragmatica e dinamica sull'educazione (interculturale), in Etnografia dell'educazione in Europa, a cura di F. Gobbo, Milano, Unicopli 2003.

derio di essere uguale ai compagni. La maestra Luciana dice: «Umar è perfettamente integrato, i genitori sono molto aperti, sono musulmani ma vogliono che Umar conosca la religione cattolica e poi da grande scelga. Poi Umar ci tiene molto. All'inizio dell'anno quando andiamo a messa in cattedrale lui dice sempre: «Ci posso venire anche io vero?». Lui ci tiene a fare quello che fanno gli altri». Le insegnanti guardano con favore a quest'ansia di assimilazione che Umar esprime e la considerano un indicatore di buon inserimento e integrazione scolastica. Probabilmente anche per questo motivo lo trattano con benevolenza e nelle situazioni in cui è in difetto quasi mai lo rimproverano apertamente.

«Ma io la storia proprio non la so di questi bambini... se devo dire la verità so soltanto che Umar è qui proprio stabile da diversi anni, quindi penso che la famiglia sia molto ben integrata lassù anche perché addirittura mi sembra che partecipi alle lezioni di religione cattolica e poi so che ha un cugino lo stesso che è ben integrato nelle quarte e lo stesso anche lui ... i genitori sono molto aperti, li fanno partecipare a queste lezioni di religione, quindi ... ecco ... solo questo so come storia. Poi degli altri, a dir la verità, non conosco ...» (Int. MR 1).

Anche Aisha è nata in Italia da genitori marocchini. È una bambina ben curata nell'aspetto, frequenta regolarmente le lezioni, svolge i compiti assegnati per casa e porta sempre con sé l'occorrente per la didattica. È una bambina molto timida e riservata. Nel corso dell'anno diverse volte reagisce piangendo alle difficoltà che incontra nel relazionarsi con l'insegnante, nello svolgere delle attività o quando viene maltrattata dai compagni. Non partecipa a diverse attività proposte dalla scuola come il corso di musica, il veglione di Carnevale, e durante la festa di Carnevale a scuola è l'unica che non è mascherata. Il suo rendimento scolastico è discreto e non presenta difficoltà evidenti.

La sua è una famiglia molto religiosa, il suo papà è responsabile della comunità degli immigrati islamici, e per lei è stato chiesto l'esonero dall'ora di religione. Una mattina in cui l'insegnante propone di dire una preghiera per un compagno gravemente malato chiedo a Aisha:

"Tu le conosci le preghiere di questa mattina?". Aisha: "Quali le vostre o le nostre?". R.: "Le vostre". Aisha: "Sì, io ne so cinque!". R.: "Chi te le insegna?". Aisha: "La mia mamma e il mio papa". R.: "Di cosa parlano queste preghiere?". Aisha: "Boh!". R.: "Ma tu le conosci in arabo?". Aisha: "Sì". R.: "Quando preghi?". Aisha: "La notte, quando vado a dormire ne dico quattro. Al mattino, quando torno da scuola, il pomeriggio, la sera. Allora ne devo dire cinque". R.: "Con chi preghi?". Aisha: "Da sola, qualche volta con la mia sorella, mia mamma, a volte con mio papa. Solo mio fratello non prega".

Aisha non ha rapporti troppo stretti con i compagni di classe, all'occhio dell'osservatore risalta soprattutto il suo rifiuto evidente ed esplicito per i maschi, Saijd e Umar in modo particolare. Le insegnanti hanno un rapporto difficile con questa bambina, che forse ha la sola colpa di metterle costantemente di fronte alla necessità di confrontarsi con una cultura diversa. Come spiega la maestra Luciana: «Aisha si ombra subito, a volte magari ci sono delle frasette e lei si disturba subito, sappiamo che a casa non vogliono».

La famiglia di Aisha è, infatti, l'unica che chiede in modo esplicito che venga rispettata la sua specificità culturale e lei, con il suo mutismo e lo sguardo abbassato, rimane per le insegnanti una sorta di mondo oscuro perché ha bisogno che le sue difficoltà vengano intuite oppure di dirle sotto voce. Sono i compagni a cogliere le motivazioni reali dei comportamenti di Aisha.

Aisha sembra cercare l'invisibilità. Questa condotta non è inusuale per le bambine che si trovano a fare fronte a contesti culturali diversi da quello familiare e che spesso mettono in atto una «strategia di *coping* orientata verso l'interno, verso se stessi, attraverso la sottomissione, l'adattamento passivo e silenzioso alla situazione, la rassegnazione, il rimanere in disparte» <sup>26</sup>. Ciò, invece, spiazza le insegnanti che non sembrano preparate o interessate a gestire una diversità che nessuno degli altri bambini della classe rivendica. Aisha, in classe, sembrerebbe cercare l'anonimato, che può rappresentare «lo strumento simbolico che permette la differenziazione, la costruzione di un senso proprio, distinto da quello degli altri» <sup>27</sup>.

L'aspetto che qui abbiamo preso in considerazione è quello dell'identità personale e del modo in cui si costruisce anche attraverso l'atteggiamento verso la religione nell'ambito della scuola multiculturale. La maggior parte dei bambini esprime un atteggiamento positivo nei confronti della propria storia, racconta di legami forti con le proprie origini e di frequenti viaggi nel paese d'emigrazione, ma in modo tutt'altro che uniforme. Ci sono bambini che fanno riferimento in modo prevalente al paese d'origine dei genitori, sottolineandone la bellezza, ricordando le vacanze trascorse e i legami con i parenti. Questi sono in particolare i bambini figli di coppie miste, di solito ben inseriti nel contesto scolastico e che in generale non presentano difficoltà. Tamara evidenzia lo stesso atteggiamento, ma in una prospettiva diversa: ha lasciato l'Albania quando era molto piccola, e non vi è più tornata. I suoi racconti del paese d'origine, che sono una rielaborazione del vissuto familiare, mostrano un apprezzamento e un desiderio di tornarvi che sono probabilmente indicatori di un disagio nel vivere il presente.

103.

 <sup>&</sup>lt;sup>26</sup> G. Favaro, L. Luatti, *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli 2004,
 p. 105.
 <sup>27</sup> S. Pontrandolfo, *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*, Roma, CISU 2004, p.

Per Aisha e Zakiy, entrambi nati in Italia, l'apprezzamento per la propria cultura di provenienza dipende dal loro inserimento in contesti familiari caratterizzati da intensi legami con la cultura d'origine, che si esplicano in una forte religiosità e nel rispetto delle tradizioni. Questi bambini dichiarano di apprezzare gli aspetti della vita domestica e familiare che si richiamano alla cultura d'origine. Aisha, in particolare, sembra mettere in atto una vera e propria strategia di resistenza culturale all'interno del contesto scolastico tendendo a fare riferimento prevalentemente alla cultura e all'identità etnica proposta dai genitori, riducendo al minimo le amicizie con i coetanei. Questo atteggiamento contrasta con le posizioni delle insegnanti della sua classe che tendono a considerare positivamente il desiderio dei bambini con esperienza di migrazione di essere come i compagni autoctoni.

Zakiy esprime apprezzamento nei confronti della propria storia familiare e della cultura e del paese d'origine dei genitori. Sostenuto dalle insegnanti della sua classe, anche attraverso attività didattiche specifiche, sembra essersi incamminato su un percorso che tende alla 'doppia etnicità', in cui l'identità viene formata dal continuo confronto tra i due mondi. la famiglia e la società d'arrivo, confronto che non comporta determinazioni definitive, ma un processo continuo di selezione e adattamento. Questo tipo di percorso porta ciascun bambino ad «avere un'identità formata dall'armonizzazione e integrazione dei valori delle due differenti culture e soprattutto con un senso di appartenenza duplice. In qualche modo sente di appartenere appieno ad entrambe, ne conosce gli aspetti positivi e negativi» 28. In un altro caso, quello di Faiza, le premesse iniziali sembravano annoverarla fra «coloro che non si sentono di appartenere ad alcuna delle due culture, che si collocano passivamente tra entrambe, incapaci a scegliere tra l'affetto familiare e il fascino dell'emancipazione» <sup>29</sup>; invece grazie anche al contributo delle diverse iniziative promosse dal contesto scolastico e dal ruolo di rinforzo svolto da alcune insegnanti, la bambina sembra compiere nel corso dell'anno un percorso di progressiva accettazione di sé stessa e della sua cultura d'origine.

# 8. L'insegnamento della religione nella scuola italiana: appunti di ricerca

Un aspetto della scuola italiana che investe in modo cruciale la condizione dei bambini con esperienza di migrazione è la religione ed il suo insegnamento. L'insegnamento della religione cattolica è ben radicato nella

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Centro nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, Un volto o una maschera?, Rapporto 1997 sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia, Firenze, Istituto degli Innocenti 1997, p. 52.

scuola italiana. Nel 1923, durante il primo governo fascista, la riforma della scuola elementare rese obbligatorio tale insegnamento. Con il Concordato del 1929 si introduceva l'ora di religione anche nelle scuole medie e superiori, quale «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica». Nelle modifiche concordatarie del 1984 (L.121/1985 di applicazione del concordato) la formula viene trasformata nel modo seguente: «La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi del detto insegnamento» (D.P.R. n. 104/1985). Dal diritto di non avvalersi dell'ora di religione cattolica scaturisce anche la possibilità di usare l'ora di religione per approfondire la conoscenza delle altre religioni». La legge è stata poi integrata dalle Intese fra lo Stato italiano e le diverse confessioni religiose e, per gli aspetti più strettamente organizzativi, dalle successive Intese fra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza episcopale italiana (D.P.R. n. 751/1985 modificato dal D.P.R. 202/1990). Negli ultimissimi anni sono stati poi progressivamente adottati per le scuole di ogni ordine e grado Obiettivi specifici di apprendimento propri dell'insegnamento della religione cattolica nell'ambito delle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati.

La questione religiosa è una dimensione di grande rilievo simbolico, che in relazione alle seconde generazioni può diventare nodo centrale di un conflitto politico-culturale; la rielaborazione del rapporto tra istituzioni civili, come la scuola, e appartenenze confessionali sarà uno snodo della costituzione dell'Italia multietnica e multireligiosa <sup>30</sup>. La normativa italiana in merito all'insegnamento religioso stabilisce che «la scuola riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale in cui il fanciullo vive» <sup>31</sup>. Questi principi possono essere così sintetizzati: riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società; rispetto e garanzia del pluralismo religioso; rispetto e garanzia della libertà di coscienza dei cittadini; impegno dello Stato ad assicurare nella scuola lo svolgimento di specifici programmi di religione, definiti con Decreto del Presidente della Repubblica sulla base di intese tra lo Stato e le confessioni religiose riconosciute.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> M. Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi*, in *Seconde generazioni*, a cura di M. Ambrosini e S. Molina, Torino, Fondazione Agnelli 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> C. Scurati, *La nuova scuola elementare*, Brescia, Editrice La Scuola 1986, p. 349.

Nella scuola di Borgo Antico diversi bambini con esperienza di migrazione partecipano all'ora di religione e non ci sono bambini senza esperienza di migrazione che hanno chiesto l'esonero. Nella scuola di Borgo Nuovo, invece, almeno in ogni classe c'è un bambino senza esperienza di migrazione che ha chiesto l'esonero, e la stessa richiesta è stata presentata dai genitori di tutti i bambini stranieri.

Da quanto emerso dall'analisi della scheda individuale elaborata dai bambini, durante i focus groups, 66 bambini su 94 si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica. Nello specifico vi partecipano 40 su 42 bambini di nascita e cultura italiana e più della metà dei bambini con esperienza di migrazione (26 su 50). Il paese situato in Emilia Romagna presenta un contesto culturale più laico rispetto a quello del suo corrispondente marchigiano, e difatti se nella scuola del primo 15 bambini hanno chiesto l'esonero (38%), soltanto 11 lo hanno fatto nelle Marche (21%). La variabile di genere non incide sulla scelta o meno di frequentare l'ora di religione, così come la classe scolastica frequentata dai bambini. Fra i bambini con esperienza di migrazione sono quelli nati all'estero a partecipare in misura maggiore all'ora di religione, ma sull'interpretazione di questo dato occorre essere cauti e considerare l'esiguità dei numeri di riferimento, il fatto che i bambini nati in Italia sono soprattutto di origine marocchina e tunisina e il fatto che i bambini nati all'estero sono più grandi di quelli nati in Italia e dunque potrebbero avere un ruolo più significativo riguardo la decisione se avvalersi o meno dell'insegnamento religioso.

Per coloro che non frequentano le ore di religione vengono realizzate delle attività alternative che prevedono l'approfondimento di alcuni aspetti legati alle differenti culture presenti nella scuola. Questo tipo di intercultura è ormai considerata *routine*: superata la fase di emergenza, la presenza di bambini stranieri 'costringe' a tenerne conto (Int. MR 2), tanto che a Borgo Nuovo:

«Più in passato perché ormai in tutte le classi la presenza dei bambini extracomunitari anche nelle prime e nelle seconde, non diciamo la metà però, cominciano a essere, quindi, quindi è diventato quasi ormai routine» (Int. MR 4);

«Sì, li facciamo sempre, poi, dopo, presenta anche un progetto di alfabetizzazione rivolto ai bambini che arrivano in corso d'anno e, quindi, hanno bisogno di acquisire alcune strumentalità» (Int. MR 2).

Dai racconti dei bambini emerge la convinzione che 'chi non fa religione' è 'marocchino'. Nei *focus group* condotti in Emilia Romagna si fa strada la possibilità che i bambini non facciano religione perché 'non sono cattolici e non credono a niente'. Come si sottolinea nelle indagini condotte periodicamente dal MIUR, e come affermano alcune delle insegnanti intervistate nell'ambito di questa ricerca, la partecipazione dei bambini al-

l'insegnamento della religione è considerata un indicatore della volontà degli alunni stranieri e dei loro genitori di integrarsi nella cultura italiana

Un aspetto meritevole di essere sottolineato è che la presenza di stranieri di religione diversa da quella cattolica, ed in particolare islamica, non sembra aver comportato profonde modificazioni delle modalità organizzative della scuola e del modo di svolgere il lavoro di insegnante:

«L'unica cosa che io faccio di diverso è che la mattina mentre prima dicevo la preghiera, adesso non la chiamo preghiera, loro sanno che hanno un momento di, come lo chiamano, di rifless..., di concentrazione, voglio dire: "Allora bambini facciamo un momento di riflessione, ogni bambino prega il suo dio e ognuno si rivolge al suo Dio". Praticamente c'è solo questo bambino che ha Allah, gli altri, anche l'altro macedone, la mamma lo fa frequentare la religione, quindi, la nostra religione, e lì è l'unico momento di tutte le quattro ore, è l'unico momento in cui veramente c'è silenzio, questo è l'unico momento, è l'unica cosa che io ho cambiato» (Int. MR 2).

L'Italia è un paese in cui l'equivalenza 'italiano = cattolico' non è mai stata messa seriamente in discussione, anche per ragioni storiche, in considerazione della scarsa presenza di minoranze religiose. Al di là dei principi fondamentali dell'ordinamento e della Costituzione, non è assente in larghi strati della popolazione una concezione che implicitamente porta a ritenere 'meno' italiano chi dichiara di appartenere a una religione diversa da quella cattolica, a cui viene sempre concessa una posizione preminente pur non essendo più da tempo religione di Stato 32. Non stupisce, quindi, che anche i bambini attribuiscano all'essere 'marocchino', e dunque 'non italiano', la non partecipazione all'ora di religione oppure non conoscano il nome della religione che professano i loro compagni di classe.

Diverse indagini confermano che gli italiani provano poco interesse nei confronti della religione maggioritaria insegnata dalla scuola dell'infanzia alla maturità, e tanto meno lo provano per quella degli altri. Da una indagine sui giovani emerge ancora che i musulmani fanno problema non tanto per il terrorismo o l'integralismo, quanto per l'alterità culturale, di cui quella religiosa è un aspetto sostanziale 33.

L'assenza di percezione del fatto che alcuni bambini sono di religione musulmana e per questo non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica lascia pensare che questo aspetto non sia stato tematizzato in classe e che la scuola non si sia attrezzata per promuovere un'educazione plurireligiosa:

33 E. Campelli, Figli di un dio locale, Milano, Franco Angeli 2005.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> P. Garriba, Le diversità culturali e religiose nella scuela, in Dialogo senza paure, a cura di R. De Vita, F. Berti, Milano, Franco Angeli 2002.

Non la fa qualcuno che va di là con la maestra Annamaria perché non la può fare. Perché non la può fare? Perché hanno un'altra religione diversa da noi. Che religione? Noi siamo cattolici, che abbiamo la religione cattolica, loro hanno un'altra religione che non mi ricordo come si chiama (FG9, ER, I elem., Bambini senza esperienza di migrazione);

Ci sono persone che non fanno religione e che fanno l'ora alternativa? Sì, sono Tobia e Salama. E anche altro eh! Sono quelli che vengono dal Marocco. Che loro non possono. Perché non ho capito. // Perché non la fanno? Perché sono del Marocco quindi non ... // Non possono farla. // Perché gli italiani fanno attività alternativa? Perché non ci credono» (FG13, ER, IV elem., Bambini senza esperienza di migrazione); «Io sì, mio padre è mussulmano però ci ha battezzato. // Kehinde no. // L'ora di religione voi la fate? Sì, io sì. // No. // Perché lui è mussulmano. // Anche te sei. // No io no mi son già battezzato! (FG8, MR, III elem., Bambini con esperienza di migrazione).

In realtà il Piano dell'offerta formativa di una scuola può prevedere l'insegnamento anche di più di una religione oltre a quella cristiano-cattolica e permettere che venga assolto l'obbligo scolastico connesso con l'insegnamento della religione mediante l'esercizio del diritto di scelta riconosciuto all'alunno o alla sua famiglia in caso di minore età <sup>34</sup>.

Per quanto riguarda l'offerta formativa rivolta ai bambini che non si avvalgono dell'insegnamento religioso, emerge una differenza fra le due scuole, Nella scuola in Emilia Romagna viene organizzata un'attività alternativa con una docente apposita, anche se in occasioni particolari – raccontano i bambini – tutta la classe si ritrova insieme. Spiega una delle insegnanti: «Le attività alternative sono proprio un'attività specifica che viene svolta contemporaneamente all'insegnamento della religione cattolica, seguita da un'altra insegnante con un percorso che viene deciso all'inizio dell'anno, programmato all'inizio dell'anno a seconda dell'esigenza del gruppo di bambini che hai davanti. Invece, l'attività di studio sotto sorveglianza può comportare o l'allontanamento del bambino in un'altra classe, per cui il bambino fa un'attività del tutto diversa, che so, legge un libro o fa un esercizio di matematica, poi è l'insegnante della classe che lo accoglie che si occupa di sorvegliarlo. Oppure può essere prevista anche la permanenza del bambino all'interno della classe mentre i compagni fanno religione, lui fa altro. Questo dipende dal tipo di richiesta che fanno i genitori all'inizio dell'anno» (Ins. MR 5). Nella scuola marchigiana, invece, i bambini rimangono in classe, ma 'non ascoltano' la lezione dell'insegnante e devono concentrarsi su altro, questo perché 'i bambini non possono uscire'. In seconda, invece, i bambini che non si avvalgono dell'insegna-

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> G. Pollini, Le diversità culturali e religiose nella scuola, in De Vita, Berti, Dialogo senza paure, cit.

mento religioso vengono mandati nella classe parallela e si inseriscono nella lezione che si sta svolgendo lì:

Quando facciamo religione loro fanno matematica, italiano, non vanno fuori, non li fanno uscire. // (...) Non si può uscire è obbligato a stare. // (...) // Fanno i compiti che ci sono quel giorno. // Il babbo di Ferid ha detto che può ascoltare. // (...) // Il babbo di Sekai gliela fa fare religione (FG4, M, IV elem., Bambini senza esperienza di migrazione).

Vado con la maestra Vittoria a fare un lavoro diverso in sala computer (FG11, ER, II elem., Bambini con e senza esperienza di migrazione);

Mentre loro fanno religione io di solito faccio attività alternative con una maestra, leggiamo una storia. // Musad: "Facevo alcune volte che facciamo i disegni per la festa, Pasqua (FG16, ER, III elem., Bambini con esperienza di migrazione).

Ai bambini abbiamo chiesto come avrebbero organizzato l'insegnamento della religione. Abbiamo raccolto una pluralità di orientamenti; in particolare nella scuola emiliana è emerso l'apprezzamento per l'organizzazione scolastica esistente, mentre nelle Marche i bambini con esperienza di migrazione chiedono che venga organizzata un'ora di attività alternativa per coloro che non desiderano ricevere l'insegnamento della religione cattolica oppure che ci sia un'insegnante per la religione islamica. I bambini senza esperienza di migrazione suggeriscono di lasciare libertà di scelta nel fare o non fare religione; qualcuno propone di rimandare questo insegnamento alla domenica, cioè al di fuori dell'orario scolastico per evitare problemi di difficile soluzione. I bambini della scuola emiliana vivono con disagio la separazione dai compagni. Alcuni chiedono, infatti, di far studiare a tutti la religione cattolica per 'conoscere tutti la stessa cosa' oppure di fare lezioni differenziate ma 'nella stessa aula'. Queste posizioni però non incontrano il favore di tutti i bambini. Tali considerazioni confermano come la presenza in classe di bambini con diverse appartenenze religiose non sia stata occasione di promozione della diversità. Una diversità che i bambini sembrano percepire come un elemento negativo piuttosto che un'opportunità; cosicché alcuni bambini hanno suggerito di annullare le differenze o rimuoverle. Il disagio di questa separazione male argomentata e male organizzata è avvertito in ogni caso da bambini sia con che senza esperienza di migrazione, che tendenzialmente vorrebbero colmare il più possibile le distanze.

Queste scuole sembrano avere optato per una strategia di accoglienza, ma ce ne sono altre possibili. Ad esempio, tentare la promozione della diversità. Racconta una mamma marocchina «Quando i compagni fanno religione, Najet si dedica ad altre materie. Durante l'intervallo i bambini parlano tra loro delle reciproche credenze. C'è rispetto. (...) Se tu spieghi ai bambini la diversità, diventa facile tollerare le eventuali divergenze. I bambini stanno imparando a conoscersi e ad accettarsi. Sono andata io

stessa alla scuola di Najet, a spiegare il significato delle nostre feste. A scuola parlano spesso di Gesù e a casa i miei figli mi interrogano» <sup>35</sup>.

La domenica che non c'è scuola. // (...) // Facciamo la domenica così non si fa (FG6, M, II elem., Bambini senza esperienza di migrazione);

Ora di religione per tutti. // Chi la vuol fare la fa, se è italiano la deve fare se è di un altro paese invece la può fare ma è meglio che non la faccia. // Io al posto di religione voglio fare educazione fisica. // Anche io. // Secondo me ognuno fa come gli pare, però se non la vuol fare, fanno tipo costruire un giardino e ci vanno a giocare (FG1, MR, IV elem., Bambini senza esperienza di migrazione);

No io non voglio fare niente! // Che quando ci sono i bambini di una religione che non fanno una religione come la nostra di mandare una maestra apposta. // Sì, una maestra di sostegno. // No, una maestra che li faccia fare la loro religione. // Oppure una religiosa musulmana. // Un'insegnante di religione che fa la religione loro (FG4, MR, IV elem., Bambini senza esperienza di migrazione);

Io vorrei che tutti facciamo religione, così impariamo le stesse cose. // Ma se loro sono di un'altra religione come si fa? // Ma un giorno sono stati con noi a fare religione, perché abbiamo fatto le cose di Natale, così, intanto sono stati con noi. (...) // A te Emiliano sta bene stare all'ora di religione a fare le cose di Natale? // No io no (FG11, ER, II elem., Bambini con e senza esperienza di migrazione).

Non mancano, quindi, le situazioni caratterizzate da notevoli difficoltà e disagio, alle quali si apparenta solo in parte quella descritta in una ricerca realizzata nell'ambito della redazione di una tesi di laurea 36. In una classe dove erano presenti quattro bambini cinesi, è emerso un atteggiamento favorevole da parte delle famiglie, che hanno dato subito l'adesione all'insegnamento della religione cattolica, ma a questa si è accompagnata l'indifferenza e anche l'ostilità da parte dei bambini, che se ne sentivano così estranei da non provare nemmeno interesse per conoscerla. Dall'osservazione partecipante si ricava che Yuko è distratto, Hana rifiuta di fare il disegno che la maestra le propone e soltanto Tama segue la lezione e recita le preghiere, insieme agli altri bambini. È evidente, quindi, una sorta di chiusura e disinteresse per la materia, non senza difficoltà di relazione con l'insegnante stessa, nei confronti della quale i quattro bambini non mostrano molta simpatia. La distanza esiste anche in questo caso, ma si declina con modalità diverse da quelle registrate dalle famiglie e dai bambini musulmani osservati nelle altre nostre ricerche.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> P. Tromellini, Cosa pensano i bambini di Dio, Firenze, Salani 1998, p. 129-130.
<sup>36</sup> P. Panella, Il diritto allo studio e i bambini immigrati. Un'indagine condotta nelle scuole elementari di Pescara, tesi di laurea in Sociologia, Università degli studi di Urbino, a.a. 2001/02.

#### 9. Per concludere: scuola, famiglia e differenza culturale

Al di là delle singole storie dei bambini, frutto di un intreccio di caratteristiche individuali, familiari, sociali e scolastiche, è possibile ravvisare nei due contesti scolastici orientamenti educativi distinti nei confronti della presenza di bambini con esperienza di migrazione. Nella classe selezionata a Borgo Antico sembra prevalere la consegna del 'silenzio' e della 'invisibilità' rispetto alla presenza di questi bambini, che viene tematizzata soltanto in occasioni particolari e in concomitanza di iniziative loro rivolte, peraltro sempre esterne alla routine della didattica quotidiana. La tendenza sembra essere quella dell'inclusione di quei bambini che presentano percorsi scolastici positivi e che accettano più di buon grado un'inclusione che passa attraverso la conformità, e dell'esclusione di quei bambini che presentano percorsi scolastici più faticosi o che non accettano un'integrazione che assume i toni dell'assimilazione alla cultura di accoglienza. Nella classe di Borgo Nuovo l'orientamento, invece, è quello di tematizzare la presenza di bambini con esperienza di migrazione, una presenza che comunque si impone di più poiché l'esperienza migratoria dei bambini ha maggiore impatto sul contesto scolastico. Intorno a questa presenza si costruiscono attività didattiche che coinvolgono tutta la classe e che si svolgono durante le lezioni, modificando anche alcune consuetudini della scuola, come il cibo a mensa. Nonostante alcune difficoltà, sui hambini con esperienza di migrazione questo atteggiamento ha un impatto comunque positivo perché li aiuta ad essere presenti nel contesto scolastico come attori sociali con una storia e una cultura propria o familiare dotata di un valore riconosciuto dallo stesso contesto scolastico.

Diverse ricerche confermano che la maggioranza delle famiglie che decide di emigrare per motivi diversi dalla fuga o dalla rottura con il paese d'origine ritiene imprescindibile la trasmissione della lingua materna e delle proprie tradizioni culturali, anche se spesso i figli tendono, nella quotidianità, a conformarsi ai comportamenti dei coetanei del paese di immigrazione <sup>37</sup>. Sono forse, questi, i bambini che fanno più fatica a trovare una propria collocazione identitaria, sono i bambini *nuovi*, come li definisce Favaro «che i genitori guardano con orgoglio misto a timore per la progressiva erosione delle radici e per la difficoltà di trasmettere loro, e di condividere con loro, la storia familiare» <sup>38</sup>.

La maggior parte esprime un atteggiamento positivo nei confronti della propria storia, racconta di collegamenti forti con le proprie origini e di

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> G. Giovannini, Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie di Modena, Faenza, Homeless Book 2001.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> G. Favaro, *Il mondo in classe*, Bologna, Nicola Milano Editore 2000, p. 9.

frequenti viaggi nel paese di provenienza. Ma anche in questo gruppo si delineano delle differenze. Ci sono bambini, in particolare figli di coppie miste, che fanno riferimento in modo prevalente al paese d'origine dei genitori, sottolineandone la bellezza, il piacere delle vacanze che vi hanno trascorso e i legami con i parenti. Ci sono bambini che guardano positivamente anche alla propria cultura di provenienza, dichiarando di apprezzare gli aspetti della vita domestica e familiare che si richiamano alla cultura d'origine. Ci sono poi bambini, nati in Italia, che rifiutano quanto ha a che fare con la cultura della famiglia. Infine, ci sono bambini che rifiutano il proprio paese d'origine, ma anche quello di accoglienza, poiché per diverse ragioni non si trovano bene.

Se l'osservazione delle etichette identitarie si rivela problematica, è invece senz'altro possibile studiare come nascono tali etichette, gruppi e categorie. Lo studio dei minori stranieri nel sistema scolastico, come è stato realizzato nelle nostre ricerche, si fonda proprio sull'idea di capire come la diversità viene costruita nella relazione, quali sono gli elementi portati dai diversi attori e quali conflitti da essa si generano. L'attenzione è rivolta qui alla costruzione dei confini più che per il 'materiale culturale' che vi viene rinchiuso all'interno. Dato che le affiliazioni cambiano nel tempo, le etichette dipendono dalla relazione in cui vengono utilizzate: l'auto- e l'etero-ascrizione sono quindi relazionali, per cui è fondamentale studiare il processo generativo dei confini, di chi viene incluso e di chi vi viene escluso. Più che di razze, etnie e differenze, quindi, in sociologia si dovrebbe parlare di razzializzazioni, etnicizzazioni e differenziazioni, per identificare ciò che risulta nell'atto di creare gruppi e categorie.

Decostruendo il discorso sulla diversità si possono dunque rilevare le differenze interne e la contingenza dell'identità, nonché la relazione e la subordinazione ad altre categorie sociali (genere, classe, territorio). L'attenzione dovrebbe quindi essere posta sulla strutturazione e condensazione delle aspettative nei confronti di gruppi e categorie, operando una tassonomia non tanto dei gruppi e delle categorie stessi, quanto delle loro modalità di genesi e di trasformazione. A tal fine, può essere di notevole aiuto il concetto e le forme della *schismogenesi* proposti da Bateson <sup>39</sup> che propone una modalità classificatoria fondata sull'osservazione delle relazioni. L'osservazione di chi è *in* e di chi è *out* non può prescindere dall'osservazione dei processi di inclusione ed esclusione alla base di ogni costruzione identitaria <sup>40</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> G. Bateson, Contatto tra culture e schismogenesi, in Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi 1976, pp. 178-83.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Riporto qui considerazioni esposte da E. Barberis, *Teoria e prassi multicultura-le*, in *Nella scuola multiculturale*, a cura di G. Maggioni e A.Vincenti, cit.