



Azione co-finanziata dal programma dell'Unione Europea: Diritti Fondamentali e Cittadinanza
JLS/2009-2010/FRAC/AG

Università di Trieste – Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali
Dicembre 2012



LE VOCI DEI BAMBINI VIOLENZA INTERETNICA E DIRITTI DEI BAMBINI IN AMBIENTE SCOLASTICO

RAPPORTI INTERETNICI A SCUOLA TEORIA, NORME, PRATICHE E IL CONTESTO ITALIANO



Giovanni Delli Zotti
Donatella Greco
Giorgio Porcelli
Ornella Urpis
Chiara Zanetti

SOMMARIO

Introduzione.....	1
1. Definizione dei concetti (<i>O. Urpis</i>).....	3
1.1 Cittadinanza	3
1.2 Etnicità	4
1.3 Identità etnica.....	4
1.4 Multiculturalismo.....	5
1.5 Interculturalismo.....	6
1.6 Violenza e conflitto sociale	6
1.7 Violenza istituzionale	8
1.8 Violenza interpersonale	9
1.9 Violenza tra pari.....	10
1.10 Conflitto interetnico e violenza interetnica.....	11
2. Dati statistici e demografici sull'immigrazione (<i>G. Delli Zotti</i>).....	14
3. Analisi del sistema scolastico (<i>D. Greco e C. Zanetti</i>).....	17
3.1 La normativa di riferimento	17
3.2 L'articolazione del sistema scolastico	18
3.3 La presenza degli alunni stranieri (<i>G. Delli Zotti</i>)	21
4. Rassegna della letteratura (<i>G. Porcelli</i>).....	28
5. La legislazione nazionale su minori e minoranze (<i>D. Greco e C. Zanetti</i>).....	30
5.1 La tutela delle minoranze etnico-linguistiche.....	30
5.2 La tutela dei minori stranieri.....	32
5.3 L'alunno straniero nella scuola: evoluzione diacronica	33
6. Identificazione delle buone pratiche (<i>D. Greco e C. Zanetti</i>)	36
6.1 La distribuzione degli alunni stranieri nelle classi.....	36
6.2 L'accoglienza degli alunni stranieri nella scuola	37
6.3 I mediatori linguistici e culturali.....	38
6.4 Progetti intercultura	39
6.5 Buone prassi adottate da ONG	40
7. Riferimenti bibliografici e link utili	41
7.1 Bibliografia	41
7.2 Link utili.....	43

INTRODUZIONE

Il presente lavoro, realizzato dal Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DiSPeS) dell'Università di Trieste, è parte del più ampio progetto "*Le voci dei bambini: violenza interetnica e diritti dei bambini in ambiente scolastico*", finanziato nell'ambito del programma della Commissione Europea "*Diritti Fondamentali e cittadinanza*". Lead partner progettuale è il Centro per la Scienza e la Ricerca dell'Università del Litorale di Capodistria (Slovenia); altri partner sono l'Università europea di Cipro, l'Università South Bank di Londra e la Facoltà di Scienze Sociali dell'Università di Vienna (il Ministero dell'Educazione e dello Sport del Governo della Repubblica di Slovenia è partner associato).

Come si legge nel sito ufficiale del progetto (<http://www.childrenvoices.eu/>), obiettivo generale del progetto è analizzare la natura e la portata dei fenomeni di violenza in ambito scolastico che nascono da sentimenti xenofobi e razzisti e/o da pratiche discriminatorie. Il concetto di violenza viene inteso nel senso più ampio possibile: qualsiasi atto di violenza fisica o psicologica basato sull'appartenenza etnica deve essere inteso come violazione dei diritti fondamentali dei bambini.

Obiettivi specifici sono l'analisi della diffusione del fenomeno nelle scuole, della sua natura (compresa la violenza interpersonale e la violenza istituzionale) e della sua regolazione istituzionale e informale. Il progetto si propone anche di confrontare la situazione nei paesi europei coinvolti nella ricerca, al fine di preparare linee guida e buone pratiche per le istituzioni scolastiche e le autorità nazionali e, in particolare, di sensibilizzare al fenomeno il pubblico in generale.

Il lavoro di ricerca si sviluppa in diverse fasi. La prima, denominata "*Stato dell'arte*", è oggetto del presente rapporto e ha riguardato l'analisi della letteratura, dei progetti di ricerca e dei dati statistici e demografici. Si sono inoltre elaborati e definiti i principali concetti, è stata effettuata una mappatura della legislazione vigente e si è esaminato il sistema scolastico, con particolare attenzione per gli aspetti riguardanti l'inserimento scolastico degli alunni e degli studenti stranieri.

La ricerca sul campo è stata effettuata, usando un questionario strutturato e una "scheda scuole", distribuite in due scuole primarie e due secondarie delle quattro regioni del Nordest. È poi seguita una rilevazione qualitativa, realizzata mediante interviste semi strutturate con esperti, insegnanti e dirigenti scolastici e sono stati effettuati, con alunni e studenti italiani e stranieri, otto *focus group* in due scuole elementari e due superiori che hanno fatto parte della rilevazione quantitativa,.

Altre fasi della ricerca sono l'analisi comparativa dei dati quantitativi e qualitativi ottenuti a livello nazionale e la preparazione di buone prassi, linee guida e raccomandazioni. Infine, il progetto si conclude con la fondamentale fase della "disseminazione", attuata mediante presentazioni pubbliche, conferenze e la stampa di una brochure distribuita nelle scuole in occasione dei seminari di presentazione dei risultati che sono anche oggetto della pubblicazione di articoli e monografie. I rapporti di ricerca sono anche resi disponibili al più ampio pubblico mediante la pubblicazione nella pagina Internet realizzata dal team di ricerca italiano (www.dispes.units.it/ricerca/ricerche-in-corso/FRAC%20programme).

Il presente rapporto si riferisce alla prima fase, nella quale è stato analizzato un "contesto italiano" che è certamente complesso in termini di composizione etnica e linguistica. Oltre agli stranieri, portati in Italia dai recenti flussi migratori, sono infatti presenti minoranze nazionali autoctone e diversi altri gruppi etnici e/o linguistici. Ciò si riflette, in alcune regioni, anche nella presenza di scuole nelle quali l'insegnamento si svolge nella lingua delle minoranze nazionali. Inoltre, la normativa più recente ha introdotto l'insegnamento facoltativo delle culture e delle lingue locali e, per sostenere l'integrazione dei figli degli immigrati, supporto didattico ausiliario e mediatori scolastici.

Questa complessa situazione richiede chiarezza terminologica, quindi, i concetti di etnicità e identità etnica, insieme a multiculturalismo e interculturalismo, sono definiti nella prima parte del presente lavoro.

Poiché questa presentazione della situazione italiana è parte di una ricerca complessa, volta ad analizzare la questione della violenza interetnica e dei diritti degli alunni in ambito scolastico, sono necessariamente esaminati anche i concetti di conflitto e di violenza.

Nell'ambito del più generale fenomeno della "violenza tra pari", la presente ricerca analizza particolarmente l'aspetto specifico del bullismo, che, come del resto altre forme di violenza, non ha necessariamente una base di "giustificazione" etnica. La diversa appartenenza culturale, religiosa o linguistica è, infatti, molto spesso un pretesto, più che una causa che scatena la violenza tra pari.

Nella seconda parte di questo "stato dell'arte" vengono forniti alcuni dati statistici utili a descrivere, dal punto di vista quantitativo (consistenza) e qualitativo (provenienza), il fenomeno della presenza straniera in Italia e il suo rapido aumento.

La terza parte del lavoro è dedicata all'illustrazione del sistema scolastico italiano, che in tempi recenti ha registrato interventi di modifica alquanto significativi. Anche questa parte contiene un'analisi statistica, ovviamente focalizzata sulla presenza di alunni e studenti stranieri nelle strutture scolastiche dei diversi livelli e tipi.

Segue una parte nella quale viene analizzata sinteticamente, e limitatamente alla produzione italiana, la letteratura sulle tematiche oggetto della ricerca e, a seguire, la legislazione vigente in materia.

Conclude il lavoro un paragrafo sulle buone pratiche promosse dalla legislazione, esaminata nel paragrafo precedente, seguito da una breve descrizione di alcune buone pratiche realizzate da organizzazioni non governative. Quest'ultima parte verrà arricchita dal progetto di ricerca che prevede una fase "qualitativa" nella quale questo specifico aspetto verrà affrontato particolarmente nei colloqui con insegnanti, dirigenti scolastici ed esperti.

Il team di ricerca del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DiSPeS) è composto da Giovanni Delli Zotti (research e team manager), Donatella Greco e Chiara Zanetti (dottorande e coautrici del presente rapporto), Giorgio Porcelli (ricercatore), Ornella Urpis (assegnista) e Chiara Beccalli (dottoranda). Per la rilevazione dei dati in Trentino e in Emilia hanno collaborato Maura Parazzoli (dottoranda) e Debora Mantovani (ricercatrice).

La parte amministrativa e finanziaria è stata curata da Maria Pia Bertogna e Mariagiulia Travan (segretarie amministrative e financial manager), con la collaborazione di Fabio Focassi, Luisa Delle Vedove, Carmen Alberti (DiSPeS), Elisabetta Boglich e Giuseppe Forestieri (Ateneo di Trieste).

1. DEFINIZIONE DEI CONCETTI (O. URPIS)

Dopo avere illustrato il concetto di cittadinanza, in questa sezione si passa alla definizione di etnicità e identità etnica e ai relativi concetti di multiculturalismo e interculturalismo. Seguono l'illustrazione del concetto di conflitto e dei vari tipi di violenza, vi compresa la violenza tra pari e bullismo. Conflitto interetnico è finalmente il concetto che mette in relazione i concetti macro precedentemente chiariti dell'origine etnica e della violenza.

1.1 CITTADINANZA

La cittadinanza è uno dei principi fondanti della società contemporanea e corrisponde al cuore del concetto di democrazia e d'identità nazionale. Il concetto classico di cittadinanza resta ancora oggi quello formulato nel Secondo dopoguerra dall'economista T.H. Marshall (1976). In quest'accezione, la cittadinanza è un insieme di diritti che appartengono a ogni cittadino, quali che siano la sua ricchezza e la sua posizione sociale. Nella visione di Marshall lo sviluppo della cittadinanza è consistito nella progressiva espansione di questi diritti (civili, politici e, infine, sociali) a strati sempre più ampi della popolazione. Perciò, storicamente, la lotta per la cittadinanza è stata uno strumento per l'emancipazione di gruppi sociali in lotta per il riconoscimento dei loro diritti.

Dopo la Seconda guerra mondiale in Italia si è assistito a una progressiva espansione dei diritti; la democrazia divenne patrimonio di tutti e il riconoscimento dei diritti di cittadinanza ha delimitato il vivere civile all'interno del nuovo stato. La pace, il progresso e il miglioramento delle condizioni di vita hanno diffuso sicurezza negli abitanti che si sono incamminati verso il consolidamento della comunità politica. Tuttavia, questo cammino non fu lineare. Esso procedette spedito in certi settori, quali il diritto del lavoro. Maggiori ostacoli incontrò in altri, quali i diritti di genere. In altri ancora le barriere furono per molto tempo pressoché insormontabili, basti ricordare la lotta per l'apertura dei manicomi e l'espansione dei diritti di cittadinanza a coloro che vi erano "reclusi".

E' necessario sottolineare quanto la cittadinanza sia un diritto problematico e, per certi aspetti controverso, poiché, mentre da una parte include e lega gli individui attorno a una comunità politica, d'altra esclude coloro che ne sono privi: in molti paesi oggi ci sono importanti gruppi sociali caratterizzati da origini etniche-culturali ai quali è negata la piena partecipazione alla vita politica. Pur essendo titolari di diritti (diritto di voto, ecc.), essi non godono dell'esercizio reale dei diritti, a causa della loro esclusione sociale, culturale ed economica. L'esclusione, che sancisce la condizione di "cittadinanza differenziata", presenta una sfida alle politiche sociali, ancor di più se si tratta di una cosiddetta "cittadinanza multiculturale", cioè diversa per tipi di appartenenza culturale in relazione al tipo di esclusione (Kymlicka, 1995).

Una delle ambiguità del rapporto fra la cittadinanza e la piena partecipazione politica riguarda la relazione che intercorre fra i diritti e i doveri. Un caso estremo è il caso della difesa della comunità dai nemici esterni, da cui sono di fatto escluse (o se incluse in modo non rilevante) le donne e i membri di comunità culturali o religiose.

Anche ai figli degli immigrati vengono richiesti gli stessi doveri degli altri, ma la loro piena identificazione con le istituzioni dello stato in cui sono nati (Italia) o nel quale hanno vissuto per molto tempo è problematica. La cittadinanza si manifesta all'interno di un'arena politica precisa, delimitata da persone che condividono in larga misura una cultura, delle istituzioni e un "destino" comune. Ma l'identificazione multipla collegata con l'appartenenza a una matrice culturale diversa, una socializzazione in ambienti differenziati (scuola, famiglia, gruppo dei pari), e la negazione del riconoscimento dalla cittadinanza, porta i giovani a non sviluppare un pieno ancoraggio alle istituzioni e ai simboli ad essi collegati e può diventare una fonte di tensione e di devianza.

1.2 ETNICITÀ

Nelle scienze sociali pochi concetti sono così controversi come quello di etnicità. In generale si può definire l'etnicità, come "il carattere o la qualità di un gruppo etnico" (Glazer e Moynihan, 1975). Il problema nasce quando si tratta di definire questo carattere. Come nel caso di altri concetti di status (in senso weberiano), le definizioni di "gruppo etnico" o di "etnicità" si collocano nello spazio tra due poli: oggettivo e soggettivo. Le definizioni "oggettive" identificano l'etnicità in un complesso (variabile) di tratti osservabili. Le definizioni "soggettive" la identificano, invece, in una categorizzazione (data da se stessi o dagli altri) non necessariamente collegata a tratti oggettivi (lingua, cultura, razza, antenati, ecc.) che può essere semplicemente descritta attraverso un generico sentimento di appartenenza. Le definizioni soggettive sfumano il concetto di etnicità in quello di identità etnica (vedi voce successiva).

Un esempio illustre di definizione "oggettiva" è quello di M.G. Smith, secondo cui il concetto di etnicità denota "una provenienza comune e dei tratti distintivi in quanto unità di riproduzione sociale e biologica; di conseguenza, esso connota le uniformità interne e le distinzioni esterne nella dotazione biologica, forse nel linguaggio, nella parentela, nella cultura, nella religione e in altre istituzioni" (1969, pp. 104-5). In questo modo è sottolineato il carattere "primordiale" o la natura "ascrittiva" dell'etnicità.

Al contrario, un esempio celebre di soggettivismo è fornito da Barth, per il quale "degli attori, nella misura in cui impiegano categorie etniche per categorizzare se stessi e gli altri ... formano gruppi etnici" (1969, p. 13), dove tali categorie sono solo "presuntivamente" collegate all'origine dei gruppi. All'idea di etnicità come fenomeno soggettivo (categorizzazione) è spesso (anche se non sempre) collegata l'idea che l'etnicità sia "strumentale" (manipolata o costruita per ottenere vantaggi a favore di qualche gruppo) o "simbolica" (totalmente sganciata da tratti o pratiche osservabili) o "elettiva" (tale da poter essere, almeno entro certi limiti, oggetto di una scelta). Alcuni autori ritengono che il processo di modernizzazione veda la trasformazione, totale o parziale, dell'antica etnicità, rigida, primordiale, ascrittiva in una neo-etnicità più aperta, fluida, soggettiva ed elettiva, cioè un insieme di "simboli svuotati di ogni elaborata distinzione sociale e quindi capaci di funzionare liberamente e fluidamente nel nostro sistema sociale" (Schneider, 1968 e 1972, citato da Parsons, 1975, p. 65).

Il grosso delle definizioni cade però in mezzo a quelli che abbiamo definiti polo oggettivo e polo soggettivo, nel senso che combina in una mescolanza variabile le due dimensioni. Per A.D. Smith (1984), un'etnia è "un gruppo sociale i cui membri condividono un senso di origini comuni, rivendicano un passato storico e un destino comune e distintivo, posseggono uno o più attributi peculiari e percepiscono un senso di unità collettiva e di solidarietà", ovvero un gruppo umano designato da un nome, dotato di un territorio, e che ha in comune "miti di discendenza, storia e cultura" (A.D. Smith, 1992).

Per i nostri scopi una definizione standard di questo tipo può essere adatta. Ridurre l'etnicità a una pura categorizzazione significa escludere che le relazioni tra ragazzi di diversa provenienza possano essere influenzate da modelli culturali appresi in famiglia. D'altra parte, attribuire poca importanza al fattore categorizzazione significa precluderci la comprensione dei fenomeni di ridefinizione continua e spesso marcata nella propria identità, cui i giovani vanno incontro quando entrano in contesti pluralistici. Ma per comprendere questi aspetti riteniamo che il concetto veramente importante sia, appunto, quello di identità etnica, che copre l'aspetto soggettivo dell'etnicità e, inoltre, ci consente di approfittare del potente strumentario fornito dalle teorie, sociologiche e psicologiche, dell'identità e dei processi di identificazione.

1.3 IDENTITÀ ETNICA

L'identità etnica è espressa nei termini dell'appartenenza a un gruppo etnico e rappresenta la dimensione "soggettiva" dell'etnicità. In quanto identità, essa è una categorizzazione del soggetto molto inclusiva

e sovraordinata ad altre categorizzazioni, p.e. alle categorizzazioni in termini di ruoli e status sociali. Nell'impostazione di Parsons (1983), infatti, l'identità (che per lui è sempre individuale e sociale insieme) rappresenta la struttura dei codici che, collegando la personalità con il sistema culturale, attribuisce un significato unitario e generalissimo ai diversi impegni di ruolo del soggetto. Analogamente, secondo Epstein (1983) l'identità rappresenta il processo con cui la persona cerca di combinare i suoi vari status e ruoli in un'immagine coerente di sé.

L'identità etnica, in quanto identità "sociale", comprende un aspetto cognitivo, un aspetto valutativo e un aspetto emotivo (Tajfel, 1985). La categorizzazione di "me" come italiano, francese, serbo, croato, ecc. è un processo cognitivo, che consiste nel separare ed aggregare la popolazione in una serie di categorie definite in termini di "noi" e "loro" (Epstein, 1983). Tale processo comporta contestualmente la definizione dell'altro, ed è particolarmente importante quando (come per es. nei contesti di migrazione) individui e gruppi si trovano costretti a nuovi confronti con la propria identità: vecchie categorizzazioni si indeboliscono o si rafforzano ed emergono nuove forme di esclusione e separazione. Nel contesto del presente progetto di ricerca, nel quale l'identità etnica è resa particolarmente plastica, la categorizzazione etnica e i tratti specifici che vengono utilizzati per costruire le categorie sono di estrema importanza. Particolare attenzione si dovrà prestare a non confondere i tratti distintivi del gruppo e quelli utilizzati per categorizzare (definire i confini) tra i gruppi. Potrà accadere che all'indebolimento dei primi non corrisponda l'indebolimento dei secondi che, al contrario, potrebbero mantenere o riacquistare solidità, pur essendo costruiti con materiali puramente "simbolici" (Chun, 1983).

La categorizzazione si basa e/o produce valutazioni, che possono essere (in vario grado) positive o negative. Il "segno" delle valutazioni di cui è fatto oggetto il gruppo etnico contribuirà potentemente a determinare la propensione degli individui a riconoscersi in esso o, in un contesto di scelta, ad aderirvi o ad abbandonarlo (Tajfel, 1985). Dipende principalmente dalla fonte della valutazione è l'origine della categorizzazione (Chun, 1983): l'auto-categorizzazione produrrà quasi invariabilmente una valutazione positiva, mentre la categorizzazione imposte dall'esterno alimenterà solitamente una valutazione negativa.

L'identità etnica, come ogni identità sociale e particolarmente come ogni identità "comunitaria" si regge su forti componenti affettive/emozionali. Epstein tende a riconoscere alle componenti affettive (o emotive) una sorta di primato nella formazione dell'identità etnica. La percezione di condividere certi interessi di tipo economico o la mobilitazione etnica a fini politici sono, secondo Epstein, il prodotto dai vincoli affettivi che tengono insieme i membri di un certo gruppo: insomma, la stessa dimensione cognitiva dell'identità (per non parlare di quella valutativa) sarebbe in buona parte una funzione della dimensione emotiva (Urpis, 1995). Le etnie sono gruppi secondari, ma la strutturazione dell'ambiente etnico dei singoli avviene attraverso vincoli personali. L'attaccamento ai parenti, il coinvolgimento in reti di relazioni, ecc., rafforzano il senso di identità individuale (Epstein, 1983; Bell, 1975). L'intensità dei legami affettivi spiega il rilievo particolare del simbolismo (il canale tipico attraverso il quale i sentimenti si manifestano) nella "questione" etnica.

L'oggetto del nostro studio (la popolazione studentesca di diversa origine etnica) suggerisce e agevola l'esplorazione di tutte tre le dimensioni dell'identità etnica:

1. natura e origine delle categorizzazioni,
2. carattere positivo o negativo delle identità,
3. reticoli interpersonali che affettivizzano l'appartenenza al gruppo.

1.4 MULTICULTURALISMO

Il multiculturalismo è una posizione etico-politica secondo la quale uno stato democratico dovrebbe garantire il proprio "riconoscimento" alle comunità culturali, che sono soggetti collettivi, andando oltre il

liberalismo tradizionale, che riconosce solamente i diritti individuali (Taylor e Habermas, 1998). Le politiche multiculturali si prefiggono dunque la difesa e la promozione dei diritti specifici di ogni gruppo culturale. La difesa/promozione dei diritti (collettivi) di un gruppo culturale potrebbe però collidere con quella dei diritti (individuali) dei loro membri. Inoltre, il riconoscimento dei diritti particolari dei singoli gruppi, configurando una molteplicità di cittadinanze plurali e separate, spezza la società "aperta", che è la condizione del riconoscimento di ogni diritto, e la suddivide in società "chiuse" (Sartori, 2000).

Quello ora descritto è un multiculturalismo "forte", che non soltanto "si fa carico delle diversità culturali all'interno della società", ma "prende in considerazione le richieste di quanti rivendicano il riconoscimento di diritti particolari e di un trattamento preferenziale in riferimento ai bisogni specifici di ciascun gruppo" (Martiniello, 2000). Esiste anche, secondo quest'autore, un multiculturalismo "debole"; la mera valorizzazione delle diversità culturali, senza il riconoscimento di trattamenti giuridici speciali. Tuttavia non è sempre facile discriminare tra le due forme di multiculturalismo. Se il kebab non crea problemi (anzi, è il benvenuto!), il chador lo è, non essendo solo un capo di abbigliamento, ma il simbolo di un sistema normativo in buona parte incompatibile, per quanto riguarda i diritti della donna, con quello occidentale.

Riteniamo che solo il multiculturalismo in senso forte vada preso in considerazione, per quanto difficile sia delimitarlo. Esso, infatti, risolve alcuni problemi, soprattutto quello dell'identità collettiva delle persone, ma (come abbiamo accennato) ne produce altri. A livello sociale, esso tende a incapsulare la collettività in comunità poco comunicanti e tendenzialmente conflittuali. Ciò rende necessari riaggiustamenti politici in senso "consociativo" che, riconoscendo quote di rappresentanza e di potere a ciascun gruppo, istituzionalizza ulteriormente i gruppi e rafforza la segmentazione della società. Per queste ragioni, oltre che per l'ineliminabile tensione tra diritti individuali e diritti collettivi che ne sortirebbe, chi tiene alle culture, ma ne vede i rapporti in una prospettiva d'integrazione anziché di separazione, preferisce parlare di "interculturalismo".

1.5 INTERCULTURALISMO

L'interculturalismo è un progetto etico-politico, che si concreta nelle pratiche dette "dell'interculturalità", mirante a risolvere i problemi della convivenza tra i gruppi culturali nelle società multietniche, promuovendo l'incontro attivo e la comunicazione costante tra di essi. Come il multiculturalismo, esso riconosce e valorizza i gruppi culturali, ma a differenza di quello non invoca la tutela e la promozione di diritti collettivi se questi sono incompatibili con i diritti individuali e con i principi universalistici da cui essi discendono. Nelle parole di Marazzi, mentre il multiculturalismo "suggerisce una situazione statica e priva d'incontri reciprocamente fertili, di semplice convivenza tra gruppi di diversa origine... l'interculturalità indicherebbe conoscenza e scambi reciproci, con conseguente arricchimento culturale sia dei singoli gruppi sia della società in generale" (1998. pp. 180-1).

Alla base dell'interculturalismo sta un concetto dinamico della cultura, suscettibile di ridefinirsi e ripiangersi continuamente; dunque, una visione dell'etnicità ascrivibile, più che elettiva. Esso comporta l'abbandono di ogni forma di dogmatismo e la disponibilità di ogni cultura a mettersi in gioco e a trarre dalle altre culture quanto di meglio esse hanno da offrire. Il fondamento ultimo di questa posizione è l'idea che tutte le culture abbiano un fondamento comune nell'appartenenza al genere umano e, pertanto, siano naturalmente portate a unire gli uomini sul terreno delle condivisioni di principi universali. Le pratiche dell'interculturalità sono pensate soprattutto per essere applicate nel campo dell'educazione.

1.6 VIOLENZA E CONFLITTO SOCIALE

Il conflitto sociale (altro è il conflitto psicologico) può essere definito come una situazione di competizione in cui le parti sono consapevoli dell'incompatibilità di future posizioni potenziali e in cui ogni parte

aspira a occupare una posizione incompatibile con le aspirazioni dell'altra (Boulding, 1963). Il conflitto è dunque una forma estrema di competizione caratterizzata da una distribuzione dei *pay-off* tendenzialmente a somma zero, che può essere risolta, o attenuata, trasformando tale situazione in una distribuzione *joint-payoff*. Come mettono in luce alcuni autori classici, il conflitto non è necessariamente negativo perché può condurre a nuove forme d'integrazione tra le parti (Coser, 1967) e può rappresentare un importante modo di imprimere una determinata direzione al mutamento sociale (Dahrendorf, 1971).

Un conflitto non è necessariamente violento, né il suo eventuale carattere violento/non violento dipende necessariamente dalla sua intensità (Dahrendorf, 1971) anche se, nel suo significato più ristretto, la violenza è un intervento che ha lo scopo di distruggere, offendere o coartare (Stoppino, 2001). Definizioni ristrette di questo tipo le troviamo anche nei lavori di sociologi, quali Parsons (1967) e altri.

Tuttavia, nel linguaggio comune, ma anche in quello scientifico, il significato della "violenza" oltrepassa i confini del puro intervento fisico. Si parla ad esempio di violenza "potenziale", consistente nella minaccia dell'intervento fisico; oppure di violenza "psicologica" o "morale". A nostro parere, è necessario tener conto di questi usi più allargati, ma evitando di stirare il concetto fino al punto in cui i fenomeni che esso designa siano troppo difforni per essere utilmente compresi in una sola categoria.

La violenza potenziale, ossia la minaccia della violenza, può essere ricondotta al genere "violenza" perché, pur essendo una forma di agire comunicativo, è inestricabilmente legata alla violenza effettiva (Nieburg, 1974). Infatti, da un lato la violenza attuale è una conseguenza frequente della minaccia della violenza, essendo tipicamente comminata quando la minaccia non ha effetto. Dall'altro lato, la violenza può essere comminata per rendere credibili le minacce future e quindi per instaurare un potere coercitivo basato sulla violenza.

La violenza psicologica, consistente in comportamenti che hanno per oggetto non lo stato fisico, ma lo stato psichico dell'altro, va anch'essa considerata come una forma di violenza, per diverse ragioni.

1. Ha in comune con la violenza in senso stretto alcune caratteristiche importanti: è volontaria, ha lo scopo di infliggere danni e sofferenze anche estreme, è un intervento effettuato contro la volontà di chi lo subisce (anche se questi può non esserne pienamente consapevole);
2. è difficile dire dove finiscono le sofferenze psichiche e dove iniziano quelle fisiche, per l'ovvio intreccio tra le due (una depressione conseguente al ritiro della stima o dell'affetto comporta sempre una compromissione più o meno grave delle funzioni fisiche);
3. una violenza psichica può spingere chi la subisce ad atti di violenza fisica, verso altri o, soprattutto, verso se stesso (suicidio, autolesionismo);
4. in alcune situazioni, violenza fisica e psichica vengono utilizzate congiuntamente per annichilire l'altro. I casi più estremi sono la tortura e il lavaggio del cervello. Ma il ricorso a insulti e percosse è una prassi frequente anche al di fuori di queste fenomenologie estreme, e molto diffusa nei rapporti tra giovani.

Sulla base di queste considerazioni, definiremo la violenza come qualsiasi intervento, o minaccia di intervento, volto a distruggere, offendere o coartare e qualsiasi intervento volto a procurare sofferenze psichiche gravi. Non molto diversamente il *Rapporto OMS 2002 su Violenza e salute* definisce la violenza come l'utilizzo intenzionale della forza fisica o del potere, minacciato o reale, contro se stessi, un'altra persona, o contro un gruppo o una comunità, che determini o che abbia un elevato grado di probabilità di determinare lesioni, morte, danno psicologico, cattivo sviluppo o privazione (OMS, 2002).

Questa definizione ci pare appropriata all'oggetto della ricerca, che è la violenza nel mondo della scuola: un mondo nel quale, a differenza che in altri contesti istituzionali (carceri, manicomi, caserme, ecc.), l'aspettativa che i soggetti ricorrano alla violenza fisica è relativamente bassa, e anche questa tende a escludere le forme estreme, come l'uccisione o il ferimento. Poiché uno dei fenomeni principali da ana-

lizzare (anche se non il solo) è il c.d. bullismo, ricondurremo alla fattispecie “violenza” non solo la violenza fisica in atto, ma anche le minacce della violenza, e la violenza psichica nelle sue diverse forme: l’insulto grave e ripetuto, l’ostracismo (particolarmente grave perché, come la scomunica, è l’espulsione da un gruppo simbolico che comporta il disconoscimento dell’identità dell’altro), le molestie sessuali, i disturbi sistematici che impediscono o ostacolano lo svolgimento delle attività, generando risposte psicologiche negative (ansia, senso di impotenza), l’induzione di vergogna o senso di colpa, ecc.

1.7 VIOLENZA ISTITUZIONALE

Gli usi correnti del termine “violenza istituzionale” sono tantissimi, coprendo una gamma che va dagli abusi compiuti da attori istituzionali nell’esercizio delle loro funzioni, alla violenza familiare, alle leggi che si suppone possano ledere gli interessi o la dignità di categorie sociali (p.e. discriminazioni di genere), o la dignità dell’essere umano. Al fine di ridurre l’indeterminatezza, riteniamo che debba designare solo atti di violenza (violenza fisica, minacce di violenza fisica, violenza psichica) compiuti da attori istituzionali nell’esercizio delle loro funzioni. E’ inoltre necessario distinguere tra gli atti di violenza compiuti dalle istituzioni verso altri attori e quelli compiuti tra lo stesso personale delle istituzioni.

Per alcune istituzioni, come l’esercito e le forze di polizia, l’impiego della violenza fisica è, in vario grado, la stessa ragion d’essere. Queste istituzioni detengono in misura preponderante e in modo organizzato i mezzi della violenza fisica (armi, luoghi di detenzione, ecc.) e il loro personale è addestrato a impiegarli verso attori esterni (altri eserciti, delinquenti, ecc.). Definiremo queste istituzioni “costituzionalmente violente”. In linea di principio vanno distinti gli atti di violenza “legali” da quelli illegali, anche se a volte la distinzione si presenta difficile per la presenza di molte fattispecie di confine. In certi casi può risultare utile all’istituzione forzare i limiti della legalità (p.e. negli interrogatori, o in certe operazioni belliche). In altri casi, il semplice possesso di strumenti di violenza e l’abitudine alla violenza può indurre il personale ad abusi (casi di percosse a carcerati, stupri a prostitute perpetrati dalle forze dell’ordine, ecc.). Non si possono invece da considerare casi di violenza istituzionale gli atti compiuti dal personale di queste istituzioni al di fuori delle loro funzioni (per es. un poliziotto che malmena la moglie, o poliziotti che s’improvvisano vigilanti e, al di fuori dell’istituzione e occultamente, usano violenza ad altri). Un caso di violenza istituzionale “mascherato” è quello frequente nei regimi autoritari, dove dietro ad atti di violenza apparentemente non istituzionali (assassinii di oppositori, provocazioni, ecc.) vi è in realtà la regia occulta delle polizie segrete. Nelle istituzioni funzionalmente addette all’esercizio di un qualche grado di violenza fisica, è naturalmente frequente il ricorso anche alla violenza psichica.

In altre istituzioni, come la scuola, gli ospedali, ecc., che definiremo “costituzionalmente non violente”, l’impiego della violenza non solo non è una funzione prevista, ma è anzi esplicitamente bandito. Fanno (in Italia facevano) eccezione gli ospedali psichiatrici, nei quali è (era) normale il ricorso a violenze fisiche (camicie di forza, letto di contenzione, forse elettroshock, somministrazione di quantità abnormi di psicofarmaci) a scopo “terapeutico”. Nella scuola, che è l’istituzione che a noi interessa, la violenza istituzionale di tipo fisico non solo è proibita, ma è anche piuttosto rara, tanto è vero che i casi di abusi (specie nelle scuole d’infanzia) suscitano grande scalpore e ottengono grande spazio dai media.

Altro è il caso della violenza psichica. Ogni istituzione è strutturata gerarchicamente, e chi ha potere può abusarne mediante pratiche spesso poco visibili, ma i cui effetti possono essere gravi. Un insegnante che commette sistematicamente delle ingiustizie ai danni di un allievo, genererà in questo reazioni psichiche di portata incalcolabile. Un insegnante può facilmente discriminare, all’interno della sua classe, gli allievi meno dotati, aggiungendo frustrazione a frustrazione e inducendo aggressività verso gli altri o verso se stessi. Uno dei casi più gravi è la discriminazione operata ai danni di studenti di certe etnie invocando, in modo formalmente ineccepibile, criteri universalistici: non lo boccio perché è cinese, ma perché non sa

bene l'italiano. In generale l'universalismo utilizzato per coprire il particolarismo è una delle forme più brutte di violenza psichica.

Violenze avvengono anche tra il personale delle istituzioni. Nelle istituzioni costitutivamente violente le colpe o le mancanze sono sanzionati a volte con atti di violenza fisica (cella di rigore), spesso accompagnati da pesanti dileggi, insulti, ecc. Inoltre, lo stesso addestramento del personale comporta spesso l'uso di misure variabili di violenza sia fisica che psichica (ricordiamo l'istruttore di Full Metal Jacket). Nelle istituzioni costitutivamente non violente la violenza (in questo caso psichica) interna al personale è sempre resa possibile dalla struttura gerarchica e dalle possibilità di ricatto dei superiori verso gli inferiori, nonché dalle invidie dei pari status. Di qui *sexual harassment*, *mobbing*, e le altre forme di sopraffazione che hanno recentemente attirato l'attenzione degli studiosi e del pubblico.

Concludiamo con un'osservazione: in genere le istituzioni presentano gradi variabili di "chiusura" verso l'esterno, sono cioè mondi a sé. Questa chiusura facilita la violenza perché la copre all'osservazione esterna e garantisce una certa solidarietà interna. Inoltre, essa incoraggia anche la violenza "orizzontale" tra i destinatari delle funzioni istituzionali. La chiusura è massima nelle c.d. istituzioni totali, carceri, ospedali psichiatrici, ecc. (Goffman, 1968); minore, ma sempre cospicua, in altre istituzioni che riproducono in forma attenuata certi tratti di quelle propriamente totali, quali le caserme, i collegi. Infatti è in queste istituzioni che le violenze, sia quelle verticali perpetrate dal personale sugli "ospiti", sia quelle tra ospiti (risse, ferimenti e uccisioni tra carcerati, vessazioni tra studenti dei collegi universitari, ecc.) sono più diffuse. In base alla nostra definizione, la violenza orizzontale tra ospiti non è istituzionale, ma è pur sempre "istituzionalmente indotta", e quindi da tener presente, anche perché non è raro che essa sia tollerata, o addirittura ben vista e incoraggiata dai responsabili delle istituzioni.

1.8 VIOLENZA INTERPERSONALE

Il citato rapporto OMS distingue tre tipi di violenza: violenza auto inflitta (comportamento suicida e auto-abuso); violenza interpersonale (violenza familiare e nella comunità); violenza collettiva (sociale, politica ed economica). Omettendo la violenza auto inflitta (il suicidio o l'auto-abuso a noi interessano come eventuali conseguenze di altri atti di violenza), la violenza interpersonale si distingue da quella collettiva per un aspetto essenziale: a perpetrarla sono soggetti individuali e non collettivi.

La violenza nella scuola è considerata una forma di violenza interpersonale "nella comunità" che include: la violenza giovanile, gli atti casuali di violenza, lo stupro, la violenza nelle scuole, nei luoghi di lavoro, nelle carceri, ecc.

Non sempre la distinzione tra violenza interpersonale e collettiva è facile da delineare in base al carattere "individuale" o "collettivo" degli attori. Un atto di violenza compiuto da un dimostrante in una manifestazione pacifica sarà considerato un atto di violenza interpersonale dagli organizzatori della manifestazione, che se ne dissocieranno sottolineando il carattere pacifico della loro iniziativa; ma sarà bollato come atto di violenza "politica" (quindi collettiva) dagli antagonisti politici, che hanno interesse a qualificare come "violenta" la manifestazione nel suo complesso. Dall'altra parte, un atto di violenza compiuto da una persona contro un'altra nel nome di una nazione, di un'ideologia, di un partito sarà considerato interpersonale da chi se ne vuole dissociare, ma politico (dunque collettivo) dalle forze politiche che hanno interesse a criminalizzare quell'azione, quel partito, quell'ideologia e quelli che la condividono.

Per noi questa difficoltà rappresenta un problema, poiché un tema centrale della ricerca è costituito dal conflitto e dalla violenza etnica, ossia da situazioni conflittuali o violente che non solo vedono all'opera attori di etnie diverse, ma che, in qualche modo, si richiamano a categorizzazioni collettive (le etnie). Se gli attori agissero completamente al di fuori di ogni riferimento alla loro appartenenza etnica, sarebbe fuorviante parlare di conflitto e violenza "etnici", perché essi sono fenomeni "collettivi" o (se si vuole)

“di rilievo collettivo”. Com’è noto, i fenomeni collettivi (o di rilievo collettivo) difficilmente possono essere spiegati da variabili psicologiche (riduzionismo psicologico) e da fattori idiosincratici relativi alla situazione di vita degli attori. Al contrario, la violenza interpersonale (e quella scolastica in particolare) viene solitamente ricondotta a fenomeni “micro”, quali le esperienze di abusi, l’isolamento sociale, il disagio, la scarsa capacità di controllo, la famiglia, la “socializzazione disadattante”, ecc. (Vergati, 2003). Perciò, cercare di spiegare la violenza interetnica o il conflitto interetnico riferendosi a tali variabili sarebbe fuorviante, perché solo le teorie “macro” del processo sociale possono incorporarle in un approccio più complessivo. Lo stesso vale per altre eventuali forme di violenza che vedano la presenza di gruppi di riferimento o di sistemi d’idee collettive.

Per queste ragioni definiremo la violenza interpersonale come qualsiasi comportamento violento tenuto da attori individuali e rivolto contro attori individuali, con esclusione di quei comportamenti che presentano le stesse caratteristiche, ma sono tenuti nel nome di qualche attore collettivo o hanno luogo nel contesto di un’azione collettiva.

1.9 VIOLENZA TRA PARI

Un gruppo di pari è un gruppo volontario di soggetti che condividono: (1) una serie di tratti o situazioni personali (essenzialmente l’età, la scuola o il lavoro, le attività di tempo libero), e (2) significativi rapporti emozionali/affettivi. Solitamente si definiscono in questo modo i gruppi di adolescenti (o in qualche caso, di preadolescenti), e si sottolinea, a partire dal fondamentale lavoro di Riesman (1950), l’importante funzione di socializzazione che essi svolgono nei confronti dei giovani.

Il gruppo dei pari si affianca, anche in funzione di antagonista, al gruppo familiare quale fonte di norme e di valori e rappresenta il contesto nel quale il giovane inizia a diventare autonomo, ad apprendere modelli di comportamento alternativi, a sviluppare una nuova identità, diversa da quella di figlio/a. Esso offre al giovane un ambiente tendenzialmente egualitario, libero e aperto e, a differenza di quello familiare, relativamente modificabile.

Infatti, non vi è un’organizzazione già pronta, né una gerarchia prefissata, né norme indiscutibili, né valori santificati dalla tradizione. Il solo valore assoluto è la fedeltà al gruppo, che non è negoziabile, e la sola norma è non tradire gli amici. Da questa situazione emergono numerose occasioni di comportamenti violenti. La prima, e più ovvia, consiste nella sanzione per eccellenza: l’espulsione dal gruppo/ostracismo, che ha la funzione di consolidare i confini del gruppo nei confronti dell’ambiente esterno. Altre occasioni di violenza riguardano la vita interna del gruppo. Tra i membri intercorrono naturalmente rapporti di scambio, di valori positivi (gratificazioni) e di valori negativi (sanzioni). Dagli esiti di questi scambi dipendono le gerarchie interne. Un attore X metterà a disposizione degli altri un valore positivo (per es. la sua competenza in qualche attività utile, o il garage del padre per le feste). Se altri non saranno in grado di reciprocare con valori positivi, X acquisirà un posto nella gerarchia dello status e del potere. Se però Y, che pratica le arti marziali, troverà l’occasione per umiliarlo fisicamente, ciò suonerà agli occhi di tutti come una sfida e come una nuova pretesa. Ciò può innescare un’escalation e ridefinire la gerarchia e con il tempo questo modello dà vita alle piramidi del rispetto che costituiscono la base gerarchica delle organizzazioni sociali (Nieburg, 1974).

Le occasioni di violenza non mancano di certo ai gruppi di adolescenti quando si mettono in moto competizioni per il rispetto e per il potere, si tratti di ridefinire i ruoli o affermare la propria identità sessuale. Teniamo presente che per lo più i giovani non possiedono (o, almeno, non controllano direttamente) grandi quantità di valori positivi, se non quelli riferiti a qualità personali come la bellezza, l’intelligenza, il fascino, ecc. Pertanto, sono spesso costretti a scambiarsi sanzioni negative, tra le quali gli interventi fisici o psichici o le minacce sono moneta corrente.

Inoltre, com'è stato notato, il gruppo dei pari rappresenta tipicamente un "pubblico" per le gesta dei suoi membri, di cui amplifica il significato e che, in certi casi, esibisce con orgoglio e sfida al mondo esterno. Ciò accade soprattutto con i gruppi delinquenziali: "Chi commette un crimine si sente sempre appoggiato da un sistema di valori... Ciò che egli vuole e cerca è il riconoscimento dei suoi pari, e va contento alla sedia elettrica, perché la simpatia e l'ammirazione che questi gli tributano fanno sì che egli si senta avvolto in un'aura di martirio e d'immortalità" (Nieburg, 1974, p. 23). Tuttavia, dato l'antagonismo "strutturale" tra il gruppo dei pari e l'ambiente, accade spesso che atti trasgressivi, o violenti, abbiano questa funzione anche nei gruppi più integrati. In questo caso ci troviamo però di fronte ad atti di violenza compiuti dal gruppo o dai suoi membri verso attori esterni al gruppo, e dunque non a una violenza "tra" pari. Tuttavia, l'importanza di questo fenomeno ci induce a ritenere che si debba tenerne conto.

Definiamo dunque la violenza nel gruppo dei pari come qualsiasi atto di violenza che venga perpetrato da parte di uno o più membri di un gruppo ai danni di altri membri allo scopo di consolidare i confini del gruppo o di ridefinire la gerarchia nel gruppo. A questi usi della violenza si deve aggiungere la violenza dei pari verso attori esterni, compiuta allo scopo di accrescere il prestigio (o la minacciosità) del gruppo verso gli altri gruppi e, in generale, verso l'ambiente esterno.

1.10 CONFLITTO INTERETNICO E VIOLENZA INTERETNICA

Definiamo come "interetnico" ogni conflitto motivato e/o simbolizzato nei termini dell'appartenenza etnica degli attori. Distinguere tra motivazione e simbolizzazione è importante. Si danno tre casi tipici.

1. Un conflitto può essere motivato da ragioni diverse dall'appartenenza etnica ma simbolizzato in termini etnici. Ad es. il conflitto tra due ragazzi può essere motivato da fattori personali o sociali, ma simbolizzato (quindi giustificato) in termini etnici: è un "negro", un "ebreo", per questo ce l'ho con lui. In generale, questo caso si presenta dove l'etnicità è una categoria sociale diffusa al punto da fornire un criterio accettato di giustificazione anche per azioni motivate da fattori non etnici; quindi, virtualmente ogni cosa viene "eticizzata".
2. Un caso opposto è il conflitto motivato da ostilità etnica, ma giustificato in termini extra-etnici. Questi possono a loro volta riferirsi a circostanze legate alle persone, oppure a status sociali. E' probabile che ciò accada in contesti che ripudiano come moralmente inaccettabili o politicamente scorrette le categorizzazioni etniche e quindi traducono in termini etnici o sociali i conflitti la cui base è effettivamente etnica.
3. Il terzo caso è, infine, quello in cui motivazione e simbolizzazione coincidono, perché sono entrambe etniche.

Reputiamo decisivo il momento della simbolizzazione, che rende palese la natura del conflitto e, quindi, la sua rilevanza collettiva e sociale. Anche se si manifesta tra attori individuali, infatti, un conflitto interetnico (come pure un atto di violenza interetnico) va considerato collettivo (o "di rilievo collettivo"), perché mette in gioco entità collettive, come i gruppi etnici, sui cui rapporti può avere influenza. I conflitti riconducibili al secondo caso non sono da considerare propriamente interetnici. Siamo propensi a ritenerli forme di conflitto interpersonale, "eticamente motivato".

Come ogni forma di conflitto, anche quello interetnico, si definisce in base a incompatibilità che possono riguardare interessi (cioè posizioni sociali di status, censo, potere) oppure valori (cioè credenze, religioni, abitudini, ecc.). Il conflitto è definito etnico dal fatto che questi interessi o valori incompatibili sono imputati a gruppi etnici, e non a formazioni di altra natura (ad es. le classi).

La letteratura contemporanea interpreta spesso il conflitto etnico privilegiando la categoria "interessi". Questi entrano in rapporto con il conflitto interetnico in due modi diversi, a secondo del modello teorico adottato. La teoria della "competizione per le risorse" sostiene che il conflitto etnico nasce dalla compe-

tizione tra gruppi etnici per le stesse risorse. Barth, in un suo fondamentale lavoro (1969) suggerisce che la stessa genesi e la persistenza dei confini etnici, nonché la struttura delle relazioni interetniche, dipendono da fattori che incidono sulla competizione per le risorse esistenti. Questa teoria comporta una concezione dell'etnicità decisamente sbilanciata sul versante "soggettivo", "strumentale" ed "elettivo", giacché i gruppi etnici si formano a partire dalle identità che gli attori utilizzano per categorizzare se stessi e gli altri nella competizione per le risorse. Essa implica anche che l'ambiente sociale sia abbastanza fluido ed egualitario nella distribuzione delle chances da consentire almeno ad alcuni gruppi l'accesso a una reale competizione; anche se poi l'esito della competizione può essere la formazione di sistemi molto rigidi di stratificazione di classe ed etnica (van den Berghe, 1975).

Un sistema rigido di stratificazione nel quale le appartenenze di classe si sovrappongono a quelle etniche è invece il presupposto dal quale muove la teoria della "etnicità reattiva" (Hechter, 1975). La semplice appartenenza a un gruppo culturale, secondo questa impostazione, non genera di per sé conflitto etnico se non è accompagnata da una posizione di svantaggio nella distribuzione delle risorse. La coincidenza tra l'appartenenza a un certo gruppo culturale e una situazione di privazione sociale, mobilita l'etnicità e innesca conflitti che (simboleggiati in termini etnici) hanno però motivazioni anche di classe.

Ai nostri scopi, entrambe le teorie hanno dei meriti. La teoria della competizione per le risorse mette in luce dinamiche e conflittualità che si ritrovano con grande evidenza nella situazione attuale, caratterizzata dalla presenza di cospicui numeri di immigrati, considerati in molti casi come pericolosi concorrenti nella competizione per risorse scarse: il lavoro, soprattutto, ma anche gli alloggi, le prestazioni sanitarie, ecc. Uno studio effettuato a Trieste (Urpis, 2010) rivela che gli studenti italiani, forse condizionati dalle famiglie, percepiscono gli immigrati come una minaccia per il loro futuro. La competizione implica la vicinanza spaziale, che a sua volta alimenta i pretesti per conflitti violenti tra i gruppi (Deutsch, 1953; Kriesi, 2000).

La teoria dell'etnicità reattiva evidenzia un'importante scaturigine degli stereotipi che accompagnano e simbolizzano il conflitto interetnico: la sovrapposizione tra certi tratti culturali e una svantaggiosa collocazione nella stratificazione sociale Gellner (1983) ritiene che la concentrazione in fondo alla scala sociale di persone che presentano un determinato tratto culturale attivi un pregiudizio negativo per cui il basso status socioeconomico viene imputato a una presunta inferiorità di coloro che presentano quel tratto. Inoltre, la teoria dell'etnicità reattiva, combinando in un unico dispositivo la gravità della privazione socioeconomica con l'affettività propria dell'identità etnica, aiuta a rendere conto dell'intensità e della scarsa trattabilità dei conflitti etnici.

La violenza interetnica è una modalità possibile del conflitto interetnico che consiste nell'utilizzazione della violenza fisica, della minaccia della violenza e della violenza psichica nel corso del conflitto interetnico. Oggetto della violenza interetnica sono attori individuali o collettivi simbolizzati come appartenenti a gruppi etnici.

La violenza interetnica si può manifestare come conseguenza di un conflitto interetnico non violento. I pregiudizi e gli stereotipi (specie quelli degradanti o disumanizzanti) facilitano la violenza interetnica. Così come la situazione di "privazione relativa" di chi si trova agli ultimi gradini della scala sociale genera frustrazione e aggressione (Gurr, 1971). Tuttavia, la privazione relativa non spiega adeguatamente la violenza, e gli stereotipi hanno una funzione più giustificatrice o di rinforzo che di attivazione dei comportamenti violenti.

Il grado di privazione percepita è influenzato dal sistema di valori prevalente. Il membro di un gruppo etnico socialmente svantaggiato può accettare la sua posizione se pensa che essa sia imposta da un dio o dalla natura; oppure se ritiene di poterla migliorare con la conoscenza e l'industriosità. Inoltre, la deprivazione non si tramuta automaticamente in conflitto (e a maggior ragione in violenza) se il ricorso alla

violenza non risulta remunerativo, o perché la situazione non sembra modificabile e perché la violenza viene sanzionata socialmente e istituzionalmente in modo efficace. In altre parole, data una propensione psicologica del conflitto etnico (come di ogni conflitto) all'escalation verso tattiche sempre più estreme, molti fattori di carattere culturale, cognitivo e strutturale intervengono nel senso di favorirla o di sfavorirla (Gordon, 1975). Queste osservazioni sono pertinenti nel caso dei paesi europei d'immigrazione dove il livello della violenza interetnica (cioè simbolizzata in termini etnici) è basso, e dove l'impegno scolastico dei ragazzi stranieri, mediamente maggiore di quello dei ragazzi italiani, è motivato dall'aspettativa che lo studio aprirà loro la via del lavoro e del benessere.

2. DATI STATISTICI E DEMOGRAFICI SULL'IMMIGRAZIONE (G. DELLI ZOTTI)

Il fenomeno dell'immigrazione è caratterizzato da un elevato dinamismo e una forte componente "sommersa"; è necessario perciò ricorrere ad una pluralità di fonti statistiche che, solo considerate congiuntamente, possono fornire una conoscenza completa del fenomeno. Riguardo alla presenza straniera regolare, una delle principali fonti è costituita dai permessi di soggiorno con cui viene legalizzata la presenza del cittadino straniero; sono rilasciati dalle Questure e riportano i dati identificativi dell'intestatario ed il motivo per cui è stato rilasciato il visto per l'ingresso in Italia. L'Istat rileva inoltre in ogni comune le iscrizioni all'anagrafe, producendo dati sul movimento naturale e migratorio e sulla consistenza a fine anno della popolazione straniera residente, distinta per sesso e cittadinanza.

Entrambe le fonti però sottostimano i dati: la maggior parte dei figli minorenni è segnalata soltanto sul permesso di soggiorno dei genitori stranieri; inoltre, dal 2007 i cittadini degli Stati appartenenti all'Unione Europea sono esentati dal richiedere la carta di soggiorno anche per periodi di permanenza in Italia superiori a tre mesi. In questo quadro, assumono particolare rilievo le stime del Comitato scientifico Caritas/Migrantes sulla popolazione straniera regolarmente presente e quelli relativi ai nuovi lavoratori registrati (fonte Inail). Nell'ambito del presente lavoro è poi indispensabile analizzare anche uno dei principali indicatori d'inclusione e stabilizzazione sociale: la partecipazione all'istruzione scolastica.

La popolazione straniera residente in Italia è cresciuta in modo molto rilevante, in particolare negli ultimi anni (tab. 1); la crescita è tale che in meno di dieci anni l'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione italiana è raddoppiata, passando dal 4,1% all'inizio del 2003 per superare il 7,5% nel 2010 (secondo gli ultimi dati disponibili gli stranieri in Italia sono ora circa 5 milioni). All'interno della popolazione straniera cresce leggermente la quota dei minorenni, ora pari al 22% (per due terzi si tratta di stranieri di seconda generazione, nati cioè in Italia).

Tab. 1 - POPOLAZIONE STRANIERA RESIDENTE IN ITALIA E BILANCIO DEMOGRAFICO - ANNI 2004-2010

Anni	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
STRANIERI RESIDENTI AL 31 DICEMBRE	2.402.157	2.670.514	2.938.922	3.432.651	3.891.295	4.235.059	4.570.317
Acquisizione cittadinanza italiana	19.140	28.659	35.266	45.485	53.696	59.369	65.938
Variazione % tra inizio e fine anno	20,7	11,2	10,1	16,8	13,4	8,8	7,9
Incidenza % popolazione straniera a fine anno	4,1	4,5	5,0	5,8	6,5	7,0	7,5
MINORENNI	501.792	585.496	665.625	760.733	857.591	932.675	993.238
% di minorenni	20,9	21,9	22,6	22,3	22,2	22,0	21,7
STRANIERI NATI IN ITALIA (seconda generazione) (a)	-	-	398.205	457.345	518.700	572.720	650.802
% della seconda generazione	-	-	13,5	13,3	13,3	13,5	14,2

(a) Dato che il fenomeno dell'immigrazione in Italia è relativamente recente, con buona approssimazione si può valutare che la quasi totalità degli stranieri nati in Italia (seconda generazione) sia minorenne.

Fonte: adattato da Istat, *La popolazione straniera residente in Italia, 2011* e Caritas/Migrantes, 2011.

I rumeni, entrati ora a far parte dell'UE, costituiscono la comunità di gran lunga più consistente (con circa un milione di presenze contano per oltre il 20% del totale); sono seguiti dagli albanesi (con poco meno di 500 mila presenze, "pesano" per più dell'11%) e dagli ucraini (4,4%) (tab. 2). Oltre metà degli stranieri residenti in Italia (53,4%) sono europei, ma dai paesi extra europei provengono comunità di dimensioni assai rilevanti, come i marocchini (oltre 400 mila, pari al 10% circa) e i tunisini (oltre 100 mila, pari al 2,3%); nel complesso gli immigrati africani sono il 22%. Assai consistente è anche la comunità cinese (più di 200 mila presenze), seguita da quella filippina e indiana, per un totale complessivo di circa il 17% di immigrati dal continente asiatico. La quota di cittadini provenienti dalle Americhe è pari all'8,1% e i cittadini più rappresentati sul territorio italiano sono i peruviani e gli equadoregni.

La popolazione straniera è caratterizzata anche da interessanti diversità nella composizione di genere; nel complesso, tra gli stranieri europei e sudamericani prevalgono le femmine (salvo che nel caso degli

albanesi); per le altre provenienze sono quasi sempre prevalenti i maschi, in particolare nel caso dei senegalesi (non inclusi nella tab. 2), ma anche degli egiziani e tunisini, con l'eccezione dei filippini.

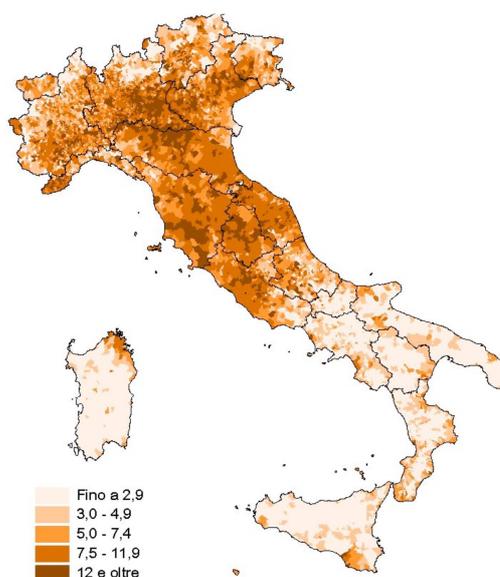
TAB. 2 - POPOLAZIONE STRANIERA RESIDENTE PER SESSO, AREA GEOGRAFICA E PRINCIPALI PAESI DI CITTADINANZA, AL 1° GENNAIO 2009 E 2010

AREE GEOGRAFICHE E PAESI DI CITTADINANZA	MF	%	M/F %	Var. % 2010-2011
EUROPA	2,441,467	53.4	76.4	7.6
Romania	968,576	21.2	83.0	9.1
Albania	482,627	10.6	116.2	3.4
Ucraina	200,730	4.4	25.4	15.3
Moldavia	130,948	2.9	48.9	24.0
AFRICA	986,471	21.6	146.1	5.9
Marocco	452,424	9.9	129.1	4.8
Tunisia	106,291	2.3	173.6	2.5
Egitto	90,365	2.0	228.3	10.1
ASIA	766,512	16.8	118.8	11.5
Cina	209,934	4.6	106.8	11.5
Filippine	134,154	2.9	72.9	8.6
India	121,036	2.6	154.3	14.3
AMERICA	372,385	8.1	60.5	8.5
Perù	98,603	2.2	66.3	12.4
Ecuador	91,625	2.0	70.8	6.6
OCEANIA	2,642	0.1	65.9	0.9
Apolidi	840	0.0	121.6	-1.6
TOTALE	4,570.317	100.0	92.9	7.9

Fonte: adattato da Istat, La popolazione straniera residente in Italia, 2011

L'ultima colonna della tab. 2 mostra che l'incremento nell'ultimo anno è pari a poco meno dell'8%, con alcune differenze, innanzitutto a livello continentale. La crescita è allineata sulla media per le provenienze europee (il continente preponderante), ma vi è una netta divaricazione tra l'Africa che rallenta (crescita al 5,9%) e l'Asia che incrementa le presenze (crescita oltre l'11%). I tassi di crescita più elevati si registrano per i cittadini della Moldova (cresciuti in un solo anno del 24%), per gli ucraini (+15%) e i romeni (+9%). Tra i paesi extraeuropei è accentuato l'incremento di stranieri provenienti da India (+14,3%) e Perù (12,4%). I tassi di variazione sono più bassi per Albania, Marocco e Tunisia.

FIG. 1 - INCIDENZA % DEGLI STRANIERI PER COMUNE AL 1° GENNAIO 2011



Fonte: Istat, La popolazione straniera residente in Italia, 2011.

La fig. 1 mostra che la diffusione della presenza straniera sul territorio nazionale è alquanto disomogenea, con una notevole concentrazione nelle regioni del Centro-nord, in particolare intorno alle aree urbane. Alcuni dati riassuntivi per macro-area sono riprodotti nella tab. 3: la presenza di stranieri è vicina al 10% nel Centro-nord e a meno del 3% nel Sud e nelle Isole, ma in prospettiva la situazione si potrebbe riequilibrare perché nelle regioni del Sud si notano tassi di crescita molto più elevati.

L'aumento della popolazione straniera è destinato ad accentuarsi anche a causa della differenza tra le nascite degli stranieri e degli italiani. In generale, a fronte di un'incidenza degli stranieri del 7,5%, quella dei nati stranieri è pari al 16,1%, con un'ampia divaricazione tra il Nord (si supera il 20%) e il Sud (solo il 3,9%). Ciò dimostra che la presenza di stranieri nel Sud è anche qualitativamente diversa; infatti, in queste regioni la percentuale di nati stranieri è molto meno elevata rispetto alla loro incidenza, segno che si tratta prevalentemente di lavoratori di più recente immigrazione, mediamente più giovani e/o che non hanno ancora attuato i ricongiungimenti familiari. Ciò è riscontrabile anche guardando al tasso di natalità: anche se è un po' più basso al Centro, e in particolare nel Sud e nelle Isole, è comunque più che doppio rispetto a quello degli italiani.

TAB. 3 - ALCUNI INDICATORI RELATIVI AL BILANCIO DELLA POPOLAZIONE ITALIANA E STRANIERA – ANNO 2010

	Nord- ovest	Nord- est	Centro	Sud	Isole	ITALIA	in comuni capoluogo
Percentuale a fine anno (Italia=100)	35,0	26,3	25,2	9,6	3,9	100,0	37,1
Incidenza della popolazione straniera a fine anno	9,9	10,3	9,6	3,1	2,7	7,5	9,4
Variazione % rispetto all'anno precedente	7,8	6,3	7,9	11,5	11,9	7,9	8,6
% di nati stranieri sul totale dei nati	20,4	20,8	15,7	3,9	3,9	13,9	16,1
Tasso di natalità stranieri (x 1.000)	19,8	19,6	15,4	12,5	14,2	17,7	15,9
Tasso di natalità italiani (x 1.000)	8,2	8,3	8,5	9,2	9,0	8,6	8,2

Fonte: adattato da Istat, *La popolazione straniera residente in Italia, 2010*.

La tabella mostra anche che oltre un terzo degli immigrati risiede nei comuni capoluogo dove l'incidenza della popolazione straniera è leggermente maggiore rispetto al dato complessivo; nei capoluoghi si registra anche un più elevato aumento di stranieri da un anno all'altro (8,6%).

3. ANALISI DEL SISTEMA SCOLASTICO (D. GRECO E C. ZANETTI)

3.1 LA NORMATIVA DI RIFERIMENTO

I principi base della legislazione in materia d'istruzione e formazione professionale sono rintracciabili nella Costituzione della Repubblica Italiana¹ nel Titolo II "Rapporti Etico-Sociali". L'articolo 33 sancisce che è onere dello Stato stabilire le norme per la regolamentazione del sistema scolastico e prevedere l'istituzione di istituti scolastici di ogni ordine e grado, aperti a tutti senza distinzione.

L'articolo 33 prevede inoltre la possibilità, da parte di privati, di istituire scuole e istituti di formazione, senza oneri per lo Stato. A tal proposito interviene la L.N. 27/2006, stabilendo che le scuole non statali sono ascritte in una doppia tipologia:

- *scuole paritarie*: istituti che hanno chiesto ed ottenuto l'equipollenza con le scuole pubbliche e che entrano pertanto a pieno titolo nel sistema scolastico nazionale²,
- *scuole non paritarie*: istituti privati "non parificati", che non possono rilasciare titoli di studio aventi valore legale né intermedi né finali.

L'art. 34, oltre a riaffermare il principio non discriminatorio delle istituzioni scolastiche nazionali, stabilisce il concetto di obbligo scolastico indicato inizialmente nella durata di otto anni. La legge 296/2006 con gli articoli 622, 624 e 632 innalza la soglia dell'obbligo d'istruzione a dieci anni, un obbligo che deve essere assolto all'interno del sistema d'istruzione o nei percorsi di formazione professionale di competenza regionale, la Legge 53/2003 (e successivi decreti legislativi) all'art. 2 ridefinisce il concetto di obbligo scolastico e formativo introducendo il *diritto-dovere* all'istruzione e formazione per almeno dodici anni (a partire dai 6 anni di età) e definisce il *dovere* di conseguire una qualifica d'istruzione e formazione professionale entro il 18° anno di età.

Il sistema d'istruzione nazionale è attualmente oggetto di una serie di riforme, che avuto inizio con la L.53/2003. Di seguito verrà presentato un breve percorso diacronico dei principali provvedimenti.

La L.N. 59/1997 e il DPR 275/1999 hanno attribuito e regolamentato l'*autonomia didattica*, organizzativa e di ricerca nelle scuole, a partire dall'anno scolastico 2000/01. Tale provvedimento s'inquadra in un processo di decentralizzazione della Pubblica Amministrazione italiana che concede a Regioni, Province, Comuni e Comunità Montane funzioni e compiti amministrativi esercitati precedentemente dagli organi statali. Di conseguenza, anche il sistema scolastico ha progressivamente goduto di maggiore autonomia nel campo della didattica, della ricerca e della sperimentazione; un'autonomia praticata in un quadro di riferimento stabilito dal Ministero al fine di garantire il carattere omogeneo e unitario del sistema di istruzione. Come si legge nel DPR 275/1999, le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione del *Piano dell'Offerta Formativa (POF)*, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti trasferiti agli Enti Locali (articoli 138 e 139 del D.lgs 112/1998).

La Legge 53/2003 apre la prima fase di riforma dell'ordinamento scolastico nazionale, apportando delle sostanziali modifiche alla struttura del sistema d'istruzione. Oltre ai cambiamenti presentati all'inizio, altre importanti modifiche sono le seguenti:

- ampliamento della fascia d'età per accedere alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria,
- modifica delle modalità di passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado,

¹ La Costituzione, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, sancisce che l'Italia è una Repubblica parlamentare ove il Capo dello Stato è il Presidente della Repubblica e il Parlamento esercita il potere legislativo. Per ragioni di necessità o urgenza, il Governo può emettere decreti legislativi (D.lgs) e decreti legge (D.L.). Amministrativamente l'Italia è suddivisa in 20 regioni, aree territoriali con proprie competenze in campo legislativo, amministrativo e finanziario.

² A tal proposito è utile ricordare che sempre l'art. 33 della Costituzione definisce che lo Stato deve assicurare piena libertà a tali istituti e, ai loro alunni, un trattamento equipollente a quello riservato agli studenti della scuola statale.

- insegnamento dell'inglese già dalla scuola primaria,
- possibilità di comporre piani di studio personalizzati comprendenti l'alfabetizzazione tecnologica e informatica fin dalla prima classe della scuola primaria.

La seconda fase di riorganizzazione del sistema scolastico inizia con la legge 1/2007, che introduce il nuovo *Esame di Stato* a conclusione dell'istruzione secondaria superiore, ed è seguita dalle leggi 133/2008 e 169/2008. La prima introduce modifiche nell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico; la seconda introduce interventi urgenti per la scuola e l'università e stabilisce che la regolamentazione futura nel settore scolastico possa essere effettuata mediante Decreti del Presidente della Repubblica (DPR). Ad oggi, i DPR attivi sono relativi a:

- razionalizzazione della rete scolastica: DPR 81/2009,
- nuovo assetto della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: DPR 89/2009,
- coordinamento delle norme per la valutazione degli alunni: DPR 122/2009,
- riorganizzazione del secondo ciclo (DPR 87, 88, 89/2010).

La *ratio* alla base di queste due leggi è quella di definire nuovi criteri attuativi di riforma secondo una linea di continuità con la normativa degli anni precedenti.

3.2 L'ARTICOLAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO

Il resto del sistema scolastico italiano è articolato come segue:

1. asilo nido,
2. scuola dell'infanzia (da 3 ai 5 anni),
3. primo ciclo: scuola primaria (da 6 a 11 anni) e secondaria di primo grado (da 11 a 14 anni),
4. secondo ciclo (da 14 a 19 anni): licei, istituti tecnici e istituti professionali (compreso il sistema di istruzione e formazione professionale di competenza regionale),
5. istruzione e formazione post-secondaria non superiore (per adulti) e istruzione superiore (universitaria e non-universitaria), articolate in istituti statali e non-statali (entrambe qui non trattate).

TAB. 4 – STRUTTURA DEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

		Tipologia	Descrizione e indirizzi			
Da 3 mesi a 3 anni		Asili Nido	Servizi per la prima infanzia. Parte del sistema educativo nazionale che fa capo al Ministero del Lavoro, Salute e Politiche Sociali (non obbligatoria)			
Da 3 a 5 anni		Pre primaria Scuola dell'infanzia	Primo segmento del percorso d'istruzione mirato alla formazione integrale dell'individuo in continuità con l'istruzione primaria (non obbligatoria)			
Da 6 a 10 anni		Primo ciclo	Primaria	Scuola primaria: 5 anni Inizio del primo ciclo d'istruzione (obbligatorio)		
Da 11 a 13 anni			Secondaria primo grado	Scuola secondaria di primo grado: 3 anni Conclude il primo ciclo di istruzione (obbligatorio)		
Da 14 a 19 anni	Da 14 a 17 anni	Secondo ciclo	Secondaria secondo grado		Formazione di I livello	
			Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Formazione professionale iniziale
Formazione universitaria						
Formazione per adulti		Formazione Professionale Iniziale di secondo livello Istruzione degli adulti (Centri Provinciali Istruzione Adulti) Alta Formazione Professionale Continua				

3.2.1 SCUOLA DELL'INFANZIA

L'educazione preprimaria si svolge all'interno della scuola dell'infanzia, ha una durata triennale, accoglie bambine/i da 3 a 5 anni e non ha carattere obbligatorio. Gli istituti preprimari statali fanno capo al MIUR che delega alle autorità locali competenti la loro gestione e amministrazione. Accanto agli istituti statali, al fine di soddisfare la richiesta degli aventi diritto, sono previsti anche istituti non statali (privati e co-

munali). Come si legge all'art. 2 della L. 53/2003, "nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori", lo scopo principale di questo primo segmento del sistema d'istruzione, è contribuire "alla formazione integrale delle bambine e dei bambini".

3.2.2 PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

Il primo ciclo d'istruzione è stato completamente riformato dal D.lgs. 59/2004, emanato in attuazione della legge delega 53/2003 (Legge Moratti) di riforma dell'intero sistema d'istruzione e formazione. Organizzato in due percorsi obbligatori e consecutivi, dura complessivamente 8 anni.

SCUOLA PRIMARIA

Dura cinque anni (dai 6 agli 11 anni) e presenta, tra i suoi doveri, il compito di promuovere, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, l'apprendimento dei mezzi espressivi, compresa una lingua comunitaria (inglese) accanto a quella italiana. Hanno l'obbligo di iscrizione al primo anno della scuola primaria le bambine/i che compiono 6 anni al 31 dicembre, con la possibilità di iscrizione anticipata per chi li compie entro il 30 aprile dell'a.s. di riferimento. Gli alunni sono divisi in classi organizzate in modo omogeneo e per età; tuttavia, nei piccoli centri esistono ancora alcune pluriclassi, anche se tale fenomeno è assai limitato. Di norma ogni classe è composta da un minimo di 10 ad un massimo di 25-27 alunni (20 in presenza di alunni con particolari esigenze di apprendimento).

Il D.lgs 59/2004 prevede diverse modalità per l'organizzazione del tempo scolastico, che varia a seconda delle scelte effettuate dalle famiglie: da un minimo di 24 ore settimanali fino anche a 30. Inoltre, in base alla disponibilità dei servizi attivati dai singoli centri, le famiglie hanno la possibilità di scegliere il cosiddetto "tempo pieno", costituito da 40 ore settimanali nelle quali è compreso anche il tempo per la mensa scolastica. Il modello di 24 ore settimanali, introdotto dall'a.s. 2009/2010 nelle prime classi della scuola primaria, conta sull'impiego di un solo insegnante per classe, il cosiddetto *docente unico di riferimento* con orari di insegnamento prevalente e compiti di coordinamento. Le discipline della scuola primaria sono: italiano, storia, geografia, matematica, scienze, musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive, religione cattolica. Novità rilevanti nei piani di studio sono rappresentate dall'insegnamento della lingua inglese e dai percorsi di alfabetizzazione tecnologica e informatica.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Dura tre anni (dagli 11 ai 14 anni) e chiude il primo ciclo d'istruzione con un *Esame di Stato* al superamento del quale lo studente può accedere al livello successivo di scolarizzazione. Anche questo secondo segmento obbligatorio dell'istruzione nazionale è stato riformato dalla L. n. 53/2003 e dal successivo D.lgs 59/2004, in cui si afferma che l'istruzione secondaria di primo grado è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e di rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale, alla diversificazione didattica e metodologica, allo sviluppo progressivo delle competenze e capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazione degli allievi in previsione della scelta del ciclo di studi successivo.

Il DPR 81/2009 ha stabilito che le classi debbano essere composte da un minimo di 18 ad un massimo di 27 alunni. Ogni classe ha più insegnanti specialisti deputati all'insegnamento di una o più discipline. Il DPR 89/2009 fissa l'obbligo annuale di 990 ore (30 ore settimanali in media); in base alla disponibilità, possono essere organizzate classi a "tempo prolungato" con una media di 36 o 40 ore settimanali. Il curriculum è definito dalle *Indicazioni Nazionali* e le discipline per le quali sono previsti specifici obiettivi di apprendimento sono italiano, inglese, seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica, scienza e tecnologia, informatica, musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive.

3.2.3 IL SECONDO CICLO D'ISTRUZIONE

A partire dall'a.s. 2010/11, è entrata in vigore la riforma del secondo ciclo di istruzione che riorganizza completamente la scuola secondaria superiore e offre una vasta gamma di opzioni alle famiglie e ai futuri

ri allievi di età compresa tra i 14 e i 19 anni. La Riforma, inoltre, riconosce ai singoli istituti scolastici una maggiore autonomia nell'organizzazione dei percorsi, consentendo loro di elaborare piani formativi modulati sulle richieste dell'utenza pur nel rispetto della normativa nazionale. Il nuovo assetto prevede la divisione dei percorsi di studio in tre macro-aree: licei, istituti tecnici e professionali.

I NUOVI LICEI

Il DPR 89/2010 stabilisce che i licei sono suddivisi in 6 diversi percorsi della durata di cinque anni, articolati in due bienni e in un quinto anno al termine del quale si sostiene un *Esame di Stato* che consente l'accesso all'istruzione universitaria. Quattro dei sei diplomi liceali (classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane) si pongono in continuità con i tradizionali corsi preesistenti per durata, orari (30 ore settimanali di media), numero e tipologia di materie.

A questa suddivisione storica si aggiungono due nuovi tipi di offerta formativa:

- il nuovo liceo musicale e coreutico (32 ore settimanali)
- i percorsi artistici, ridotti a sei con un orario settimanale di 34 ore nel biennio iniziale e di 35 ore nel triennio successivo.

Tale riorganizzazione riduce notevolmente la precedente frammentazione degli indirizzi ordinari e sperimentali (che erano più di 500). Tra le principali novità si cita lo studio per tutti e cinque gli anni di una lingua straniera, di una seconda lingua straniera nell'opzione *economico sociale* del liceo delle scienze umane e di 3 lingue straniere nel liceo linguistico. Inoltre, per potenziare le competenze linguistiche degli studenti, è previsto l'insegnamento di una materia curricolare in una lingua straniera prevista nel percorso di studi: si tratta del cosiddetto programma CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) mirato ad una maggiore conoscenza ed utilizzo della lingua straniera prescelta.

I NUOVI ISTITUTI TECNICI

In nuovi istituti tecnici hanno una durata di cinque anni e sono articolati in due bienni e un quinto anno, terminato il quale si sostiene un *Esame di Stato* attraverso il quale si consegue il diploma di istruzione tecnica, valido per l'accesso a qualsiasi facoltà universitaria. La riforma ha ridisegnato la struttura di questo segmento della formazione, rafforzando la componente scientifico-tecnologica e riducendo l'estrema frammentazione (204 percorsi, sperimentazioni incluse) in due settori articolati in 11 indirizzi:

- *Settore economico*: (1) Amministrazione, finanza e marketing, (2) Turismo;
- *Settore tecnologico*: (1) Meccanica, mecatronica ed energia, (2) Trasporti e logistica, (3) Elettronica ed elettrotecnica, (4) Informatica e telecomunicazioni, (5) Grafica e comunicazione, (6) Chimica, materiali e biotecnologie, (7) Sistema moda, (8) Agraria, agroalimentare e agroindustria, (9) Costruzioni, ambiente e territorio.

I diversi indirizzi articolati nei due settori corrispondenti sono pensati per rispondere al meglio alle esigenze del mondo del lavoro; al termine dei cinque anni, infatti, lo studente potrà agevolmente proseguire gli studi universitari, inserirsi nel mondo del lavoro, oppure continuare la formazione nei percorsi di formazione tecnica superiore. Tra le principali novità inserite in questi percorsi si citano la centralità dei laboratori nei processi di apprendimento, lo sviluppo di stage, tirocini e dell'alternanza scuola-lavoro, utile al fine di mettere in pratica quanto appreso negli anni di studio. Infine, allo scopo di potenziare le competenze linguistiche degli studenti, anche per i nuovi istituti tecnici è prevista l'attivazione del programma CLIL.

I NUOVI ISTITUTI PROFESSIONALI

I nuovi Istituti Professionali hanno, anch'essi, una durata di cinque anni e sono articolati in due bienni e un quinto anno conclusivo al termine del quale lo studente sostiene un *Esame di Stato* attraverso il qua-

le consegue un diploma di istruzione professionale valido per l'accesso a qualsiasi facoltà universitaria. Gli istituti professionali sono articolati in due settori fondamentali:

- *Servizi*: (1) Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale, (2) Servizi socio-sanitari, (3) Servizi per l'eno-gastronomia e l'ospitalità alberghiera, (4) servizi commerciali;
- *Industria e artigianato*: (1) Produzioni industriali e artigianali, (2) Manutenzione e assistenza tecnica).

I nuovi istituti professionali hanno un ordinamento flessibile pensato per interagire con i diversi sistemi di produzione territoriale, in modo da rispondere più prontamente rispetto al passato alle esigenze del mondo del lavoro. La prospettiva *glocal* che viene utilizzata è, dunque, aperta ad una permanente innovazione e si pone in ascolto del territorio locale e delle sue esigenze produttive.

IL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IEFP)

La Formazione Professionale è di competenza regionale e allo Stato rimane l'obbligo di fissare i parametri minimi dell'offerta. Tale organizzazione si deve principalmente alla legge quadro n. 845/78 "*Legge quadro in materia di formazione professionale*", ai meccanismi di riforma della pubblica amministrazione posti in essere dalle c.d. leggi Bassanini (L. n. 59/97, D.lgs. N. 469/97, D.lgs n. 112/98) e alla riforma del titolo V della Costituzione che, tra i vari aspetti, dal 2001 conferisce alle Regioni potere di legiferare in modo esclusivo in materia di formazione professionale. La Formazione Professionale Iniziale è destinata ai ragazze/i tra i 14 e i 17 anni ed è realizzata dalle agenzie formative accreditate e dalle scuole che partecipano nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) e la L. n. 133/2008 ha confermato la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione attraverso i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale.

Il sistema di istruzione e formazione professionale aumenta l'offerta formativa destinata ai ragazzi che, in alternativa ai percorsi liceali, degli istituti tecnici e degli istituti professionali, possono scegliere di concentrarsi maggiormente sull'apprendimento dell'aspetto pratico della formazione conseguendo una qualifica triennale o un diploma quadriennale riconosciuti a livello nazionale. La scelta di tale percorso formativo non preclude la possibilità di proseguire il percorso di studi, in quanto è possibile rientrare nel sistema scolastico conseguendo il diploma di scuola secondaria superiore o, in alternativa, frequentando un apposito corso di preparazione organizzato in accordo con le università.

3.3 LA PRESENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI (G. DELLI ZOTTI)

Come indicato nel rapporto di "*Save the Children*", la presenza dei minori stranieri sul territorio italiano è: "un universo assai eterogeneo, che sia da un punto di vista statistico che sociologico si fa fatica a definire. Al suo interno possono essere individuate figure alquanto differenti tra loro:

- minori nati in Italia da genitori stranieri regolarmente soggiornanti;
- minori che entrano regolarmente per ricongiungersi ai propri genitori;
- minori che arrivano irregolarmente, dopo aver affrontato il viaggio senza alcun adulto di riferimento;
- minori che arrivano irregolarmente insieme ai genitori;
- minori che transitano per l'Italia diretti verso altri paesi europei;
- minori che arrivano irregolarmente per ricongiungersi ai propri genitori o ad altri parenti;
- minori vittime di tratta (2011, 12).

Abbiamo bisogno quindi di utilizzare diverse fonti statistiche, se cerchiamo una ragionevole completezza. Queste fonti sono elencate anche nel rapporto di *Save the Children* e, naturalmente, ci si deve avvalere dei dati raccolti dal Ministero della Pubblica Istruzione, in base ai registri tenuti dalle scuole, una fonte piuttosto affidabile.

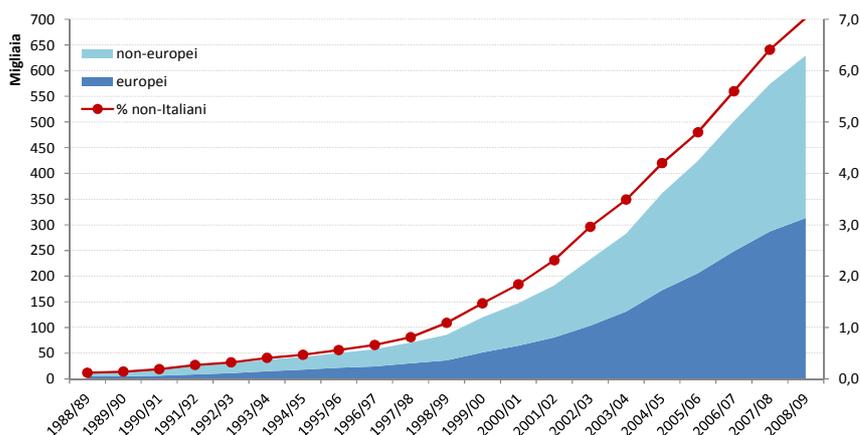
FONTE STATISTICA

GRUPPO DI MINORI

Registri anagrafici comunali	Minori residenti; informazione elaborata e pubblicata dall'Istat
Ministero dell'Interno	Minori con permesso di soggiorno; informazione elaborata e pubblicata dall'Istat
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali	Segnalazioni di minori stranieri non accompagnati - Comitato per i minori stranieri
Ministero dell'Interno	Minori non accompagnati richiedenti protezione internazionale
Dipartimento per le Pari Opportunità	Minori vittime di tratta che rientrano nei percorsi di assistenza (ex art. 18 del dlgs 286/1998)

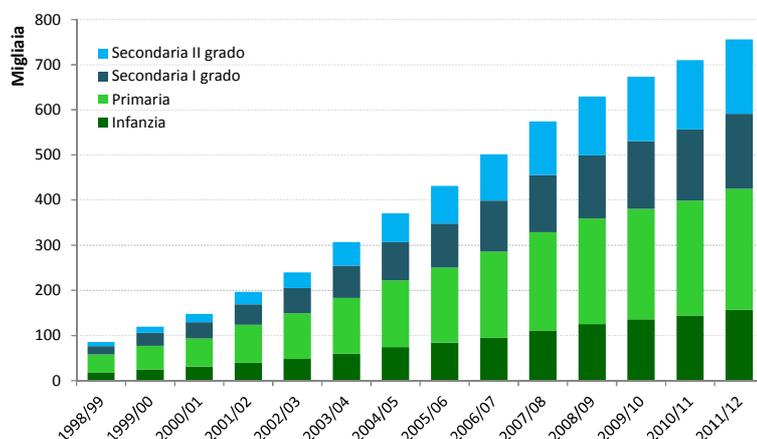
Gli alunni con cittadinanza non italiana crescono in maniera impetuosa dalla fine degli anni '80 e in 21 anni passano da pochissime migliaia ad oltre 600 mila; in parallelo, la percentuale sull'insieme della popolazione scolastica passa da una minuscola frazione di punto a esattamente sette punti (fig. 2). L'incidenza percentuale all'inizio del periodo segue esattamente la crescita della consistenza numerica assoluta, ma poi se ne discosta un po', perché in alcuni anni si registra un più accentuato calo della popolazione scolastica italiana, dovuto a una diminuzione della natalità. La fig. 2 mostra anche che nel tempo si amplia la componente extra-europea; un dato che va tenuto in considerazione perché l'inserimento scolastico di questi alunni è più critico: alla diversità linguistica si aggiunge maggiore distanza culturale (in molti casi anche religiosa) e diversità somatica.

FIG. 2 - ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA (VALORI ASSOLUTI E INCIDENZA PERCENTUALE) - ANNI 1988/89 - 2008/09



Fonte: Save the Children - Elaborazione su dati del Ministero dell'Istruzione, Alunni non italiani, 2011.

FIG. 3 - ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA PER LIVELLO SCOLASTICO (VALORI ASSOLUTI) - A.S. 1996/97 - 2011/12

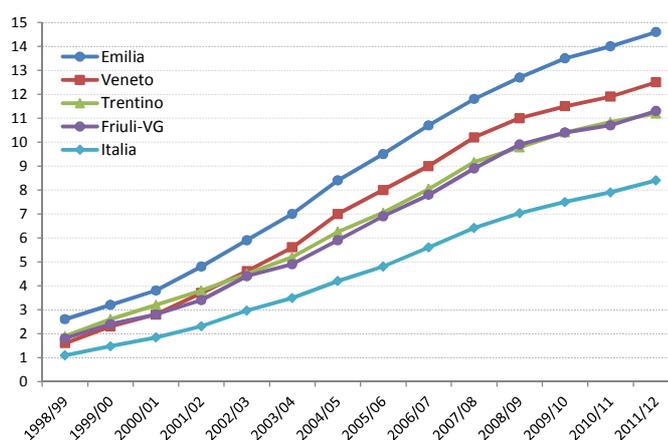


Fonte: adattato da dati Miur (vari anni).

La fig. 3 mostra l'andamento per un numero più ristretto di anni e le presenze di studenti stranieri suddivise a seconda dei diversi livelli scolastici: dall'anno scolastico 1996/07 al 2008/09 sono passati da meno di 60 a oltre 600 mila; sono dunque aumentati di più di 10 volte nell'arco di 12 anni.

L'incidenza degli alunni stranieri nelle regioni scelte per la ricerca sul campo (nell'insieme compongono la macro area del Nord Est) è sempre più elevata rispetto alla media italiana: lo scorso anno, a fronte di un'incidenza dell'8% in Italia, si arriva all'11% in Friuli Venezia Giulia e Trentino³, al 12,5% in Veneto e si supera il 14% in Emilia-Romagna (fig. 4). Non tragga in inganno il fatto che le linee tendono a divaricarsi; il divario era maggiore dieci anni fa, quando l'incidenza era pari a 1,1% in Italia e 2,6% in Emilia-Romagna (il rapporto era pari a 2,4, mentre ora è 1,7).

FIG. 4 - INCIDENZA DEGLI ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA IN ITALIA E NELLE REGIONI DEL NORD EST - A.S. 1998/99 - 2011/12



Fonte: elaborazioni Servizio Statistica RAFVG su dati Istat.

Dalla tab. 5 si nota che gli incrementi sono diversi secondo il livello scolastico: l'incidenza è aumentata circa 10 volte nella scuola per l'infanzia e primaria, più di 15 volte nella secondaria di primo grado (scuola media) e 20 volte nella secondaria di secondo grado (scuola superiore). Nonostante il maggiore incremento, permangono notevoli differenze: l'incidenza è ora pari poco più del 9% nei primi tre livelli scolastici e poco più del 6% nelle scuole superiori.

TAB. 5 - ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA PER LIVELLO SCOLASTICO (INCIDENZA % E VARIAZIONE) - A.S. 1996/97 E 2011/12

Anni scolastici	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Tutti i livelli
1996/1997	0,8	1,0	0,6	0,3	0,7
2011/2012	9,2	9,5	9,3	6,2	8,4
Variazione	11,5	9,5	15,5	20,1	12,0

Fonte: Elaborazione su dati Miur, 2012.

Un rapido raffronto tra Italia, Nord-Est e Friuli Venezia Giulia mostra che l'incidenza degli alunni non italiani è circa dell'8% nel complesso delle scuole italiane, raggiunge l'11% in Friuli Venezia Giulia e supera il 12% nel Nord Est; inoltre, queste differenze rimangono sostanzialmente immutate nei diversi livelli scolastici (tab. 6). Più interessante ancora è vedere che vi sono differenze rilevanti tra le quattro province del Friuli Venezia Giulia; in pratica, gran parte della differenza con la situazione italiana è imputabile al fatto che vi è una notevole concentrazione di studenti stranieri in provincia di Pordenone⁴, dove gli

³ I dati per il Trentino si riferiscono solo alla Provincia Autonoma di Trento, a causa della specifica natura della Provincia Autonoma di Bolzano all'interno della Regione Trentino-Alto Adige.

⁴ A causa di questa distribuzione degli studenti non italiani la ricerca sul campo in Friuli Venezia Giulia è stata condotta nelle province di Trieste (sede del gruppo di ricerca) e di Pordenone.

studenti stranieri iscritti ai primi tre livelli scolastici sono sempre sopra il 15% e raggiungono il 20% nella scuola dell'infanzia. Molto più equilibrata è la situazione nelle altre provincie, con una percentuale intorno al 10% per i primi tre livelli e un po' inferiore nella secondaria superiore.

TAB. 6 - ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA PER LIVELLO SCOLASTICO ITALIA, NORD EST E FRIULI VENEZIA GIULIA 2010/11

Livello scolastico	Italia		Nord Est		FVG		Province FVG			
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	PN	UD	GO	TS
Infanzia	144.628	8,6	41.666	13,1	3.753	11,9	16,0	10,6	10,0	8,8
Primaria	254.653	9,0	71.857	13,6	5.746	11,2	15,0	9,9	9,2	9,7
Secondaria I grado	157.423	8,8	43.841	13,6	3.653	11,7	16,1	9,7	8,7	11,6
Secondaria II grado	153.423	5,8	42.585	9,4	4.053	8,7	11,4	8,1	7,7	7,2
Totale	710.263	7,9	199.949	12,3	17.205	10,7	14,4	9,5	8,8	9,2

Fonte: elaborazioni Servizio Statistica RAFVG su dati Istat, 2012.

I primi 10 paesi di origine, che complessivamente rappresentano oltre il 70% degli studenti non italiani iscritti in Friuli Venezia Giulia, sono elencati nella tab. 7 che mostra dimensione, partecipazione femminile e incidenza sul totale per ognuno dei paesi. In primo luogo, gli alunni albanese sono il 17,4% in Friuli Venezia Giulia e circa il 14% nel Nord-Est e in Italia. Al secondo posto, i rumeni contano il 13,5% in FVG e quasi il 17% in Italia; i serbi si collocano al terzo posto e raggiungono l'11,9% in Friuli Venezia Giulia e solo il 2,6% in Italia. I seguenti due gruppi etnici (ghanesi e bosniaci), piuttosto consistenti in Friuli Venezia Giulia (più del 5% d'incidenza), sono invece marginali in Italia (poco più dell'1%). Per i marocchini la situazione è opposta: l'incidenza in FVG è sotto al 5%, tre volte meno che nel Nord-Est e in Italia.

Che la composizione dell'immigrazione in Friuli Venezia Giulia presenti caratteri in parte diversi è mostrato anche dal fatto che le stesse prime dieci nazionalità che in FVG raggiungono oltre il 70%, in Italia contano meno del 60% (il Nord-Est si colloca in una situazione intermedia); in effetti, diverse nazionalità molto presenti nel resto del territorio italiano, in FVG pesano per circa il 2% del totale o meno.

TAB. 7 - STUDENTI STRANIERI PER PRINCIPALE PAESE DI PROVENIENZA E GENERE - A.S. 2008/09

	Italia			Nord Est			FVG		
	V.A.	% F	% on tot.	V.A.	% F	% su tot.	V.A.	% F	% su tot.
Albania	91.829	47,5	14,6	24.806	47,8	13,9	2.699	48,0	17,4
Romania	105.682	49,7	16,8	21.423	49,7	12,0	2.101	50,4	13,5
Serbia	16.151	47,5	2,6	9.492	47,7	5,3	1.848	46,4	11,9
Ghana	8.401	49,1	1,3	5.284	49,1	3,0	907	48,5	5,8
Bosnia-Erzegovina	6.751	46,6	1,1	3.771	46,4	2,1	796	45,2	5,1
Marocco	83.608	46,1	13,3	27.829	46,7	15,6	702	46,2	4,5
Macedonia	15.211	45,4	2,4	6.408	45,3	3,6	562	45,4	3,6
Cina	30.776	46,0	4,9	9.670	46,3	5,4	541	46,8	3,5
Croazia	2.998	49,1	0,5	1.828	49,2	1,0	487	48,3	3,1
Bangladesh	8.960	43,5	1,4	3.558	44,2	2,0	342	43,0	2,2
Resto del Mondo	258.993	-	41,2	64.345	-	36,1	4.543	-	29,3
Totale	629.360	47,6	100,0	178.414	47,7	100,0	15.528	47,5	100,0

Fonte: elaborazioni Servizio Statistica RAFVG su dati Istat, 2011.

La tabella mostra anche che la percentuale di femmine sul totale degli studenti stranieri è inferiore al 50%, quando sappiamo che per gli italiani si supera il 50%. Cioè è dovuto in particolare ad un aumento, negli ultimi decenni, della partecipazione agli studi delle ragazze nelle scuole superiori. Inoltre, si notano alcune variazioni nazionali, anche se non molto elevate; in generale, c'è una minore partecipazione femminile nel caso dei paesi islamici (Bangladesh e Marocco) e parzialmente islamici (Bosnia) e anche i cinesi si collocano leggermente sotto la media.

Una quota consistente di studenti di cittadinanza non italiana è nata in Italia (dove non vige lo *ius soli*) e l'incidenza varia notevolmente secondo il livello scolastico; sono infatti quasi i tre quarti nella scuola

dell'infanzia e meno della metà nella primaria (tab. 8), per scendere drasticamente a meno del 20% nella scuola secondaria di primo grado e a molto meno del 10% nella secondaria superiore. E' abbastanza ovvio che sia così: l'immigrazione è cambiata quantitativamente e qualitativamente solo di recente; dunque, solo fra qualche anno se ne vedranno dispiegare gli effetti sui livelli scolastici superiori.

TAB. 8 - ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA NATI IN ITALIA PER LIVELLO SCOLASTICO - A.S. 2011/12

Livello scolastico	valori assoluti	per 100 studenti	per 100 studenti con cittadinanza non italiana
Infanzia	125.956	7,4	80,4
Primaria	145.278	5,2	54,1
Secondaria I grado	46.280	2,6	27,9
Secondaria II grado	16.770	0,6	10,2
Totale	334.284	3,7	44,2

Fonte: adattato da Istat, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiani, 2012.

Nella tab. 9 si vede chiaramente che gli studenti non italiani si iscrivono in particolare agli istituti tecnici e professionali, che assieme raccolgono quasi l'80% delle preferenze. Già questo dato mostra che l'accesso all'istruzione superiore degli studenti stranieri è alquanto selettivo, ma non è chiara la proporzione senza un confronto con la popolazione scolastica di cittadinanza italiana. Un riscontro indiretto è possibile se si osserva che l'incidenza degli studenti non italiani ogni 100 iscritti, pari a meno del 6% in generale, passa dal 2/3% nei licei, al 7% negli istituti tecnici, al 12% negli istituti professionali.

TAB. 9 - ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA PER TIPO SCUOLA E ANNO DI CORSO: SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO - A.S. 2011/12

Tipo scuola	totale	%	per 100 iscritti
Liceo classico	6,051	3.7	2.1
Liceo scientifico	16,936	10.3	2.8
Liceo linguistico	504	0.3	3.0
Ex ist. Magistrale	8,240	5.0	3.8
Istituto tecnico	62,981	38.4	7.1
Istituto professionale	64,852	39.5	12.1
Istruzione artistica	4,960	3.0	5.0
Totale	164,012	100.0	6.2

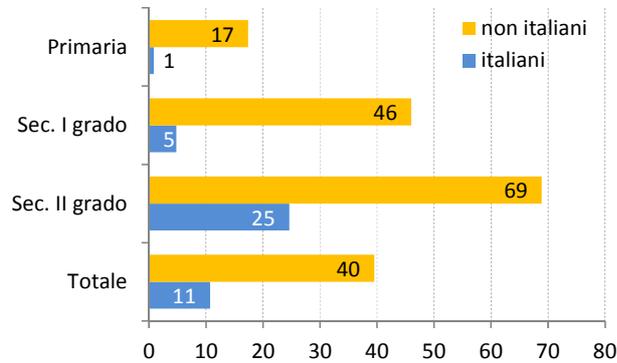
Fonte: adattato da Istat, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiani, 2012.

Ai fini della ricerca è utile anche analizzare qualche dato sintetico riguardo ai risultati scolastici degli studenti con cittadinanza non italiana. Il ritardo scolastico coinvolge oltre il 40% degli studenti di cittadinanza non italiana e solo il 12% circa degli italiani (fig. 5). Disaggregando per livello scolastico, si vede che il divario è molto elevato nella scuola primaria, dove gli stranieri in ritardo sono 17 volte più numerosi rispetto agli italiani. Le differenze si riducono nella secondaria inferiore, dove sono in ritardo il 46% degli stranieri e il 5% degli italiani (dunque "solo" otto volte meno numerosi). Ancor meno ridotta è la distanza nella secondaria superiore, dove si riscontra quasi il 70% di studenti in ritardo tra gli stranieri e il 25% tra gli italiani con un divario, dunque, di meno di tre volte.

La fig. 6 mostra le percentuali di bocciature ("non ammessi" è un eufemismo) nei diversi tipi di scuole superiori. Si tratta di un aspetto strettamente legato al ritardo scolastico, perché ne costituisce il presupposto e, ovviamente le percentuali sono più alte nella fig. 5 per effetto della più elevata probabilità di essere bocciati con l'allungarsi della carriera scolastica. Le barre sono ordinate secondo la percentuale di bocciature tra gli studenti stranieri; come si vede, la situazione è un po' "drammatica" negli istituti professionali, dove non sono ammessi all'anno successivo più di un terzo degli studenti stranieri e "solo" un quarto degli italiani. Le bocciature sono pari a circa il 30% degli stranieri negli istituti d'istruzione arti-

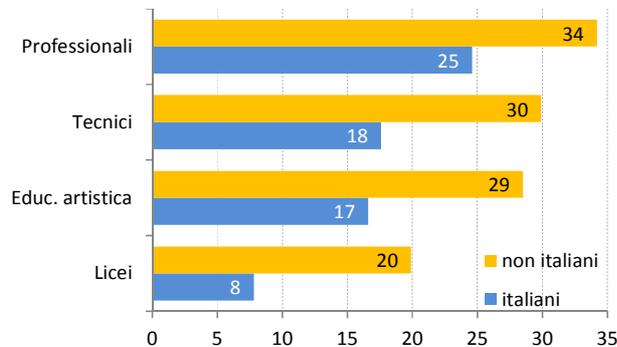
stica e negli istituti tecnici, dove gli studenti italiani bocciati sono meno del 20%. Infine, la percentuale di bocciati scende al 20% nei licei, dove però gli italiani bocciati si fermano all'8%.

FIG. 5 - ALUNNI IN RITARDO PER LIVELLO SCOLASTICO (PER 100 ALUNNI) - A.S. 2008/2009



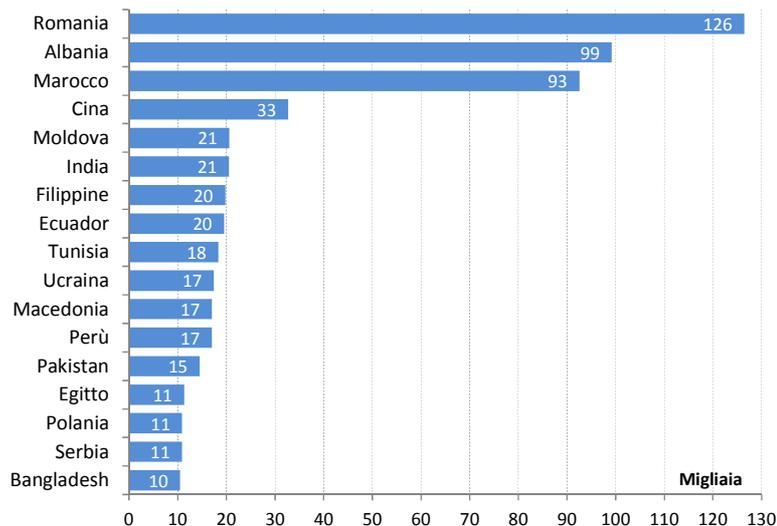
Fonte: adattato da Istat, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiani, 2012.

FIG. 6 - PERCENTUALE DI ALUNNI NON AMMESSI ALL'ANNO SUCCESSIVO PER TIPO DI ISTRUZIONE SECONDARIA DI II GRADO - A.S. 2008/09



Fonte: adattato da Istat, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiani, 2011.

FIG. 7 - ISCRITTI NON ITALIANI PER PAESE DI PROVENIENZA - A.S. 2008/09



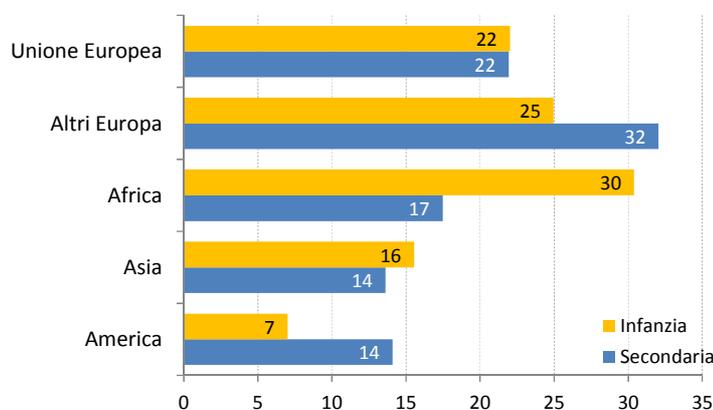
Fonte: adattato da Istat, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiani, 2011.

La fig. 7 mostra le provenienze degli studenti iscritti per i paesi che superano le 10.000 unità e si può notare facilmente che il peso dei primi tre paesi non è nemmeno paragonabile a quello dei paesi seguenti. I primi tra paesi sono gli stessi visti in precedenza analizzando la popolazione di immigrati, ma il distacco

dagli altri è molto più ampio. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che i gruppi di immigrati di maggiore consistenza sono meglio insediati nel territorio, sono più facilmente riusciti a realizzare i ricongiungimenti familiari e hanno perciò figli da mandare a scuola e anche bisogno di servizi “opzionali”, come gli asili nido (per i quali la frequenza non è obbligatoria).

L’ultimo grafico (fig. 8) mette a confronto i bambini iscritti all’asilo con quelli della secondaria, per continente di origine. L’Europa è distinta tra i paesi che appartengono all’UE e gli altri; ovviamente, si tratta del continente da cui provengono la maggior parte dei bambini, seguito da Africa, Asia e America latina (non rappresentati nel grafico ci sono pochi alunni provenienti dall’Oceania o apolidi). La comparazione può suggerire che l’immigrazione dai continenti per i quali la barra “infanzia” è più lunga di quella della secondaria (Asia e in particolare Africa) sono più dinamici e ci si può attendere che i numeri possano crescere nel prossimo futuro. Al contrario, il numero comparativamente inferiore di iscritti nella scuola dell’infanzia (rispetto alle superiori) mostra che l’immigrazione dall’America e da altri paesi europei è più “matura” e ci si può attendere che sia in fase di stabilizzazione.

FIG. 8 – CONTINENTE DI ORIGINE DEGLI ISCRITTI NON ITALIANI NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA E SECONDARIA - A.S. 2008/09



Fonte: adattato da Istat, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiani*, 2011.

4. RASSEGNA DELLA LETTERATURA (G. PORCELLI)

Considerando la letteratura esistente sui temi della nostra ricerca, è fondamentale sottolineare due questioni principali. Negli ultimi anni sono state pubblicate diverse ricerche su scuole ed etnie. Lo scopo di queste indagini è quello di valutare le buone pratiche introdotte in varie parti d'Italia. La maggior parte di questi rapporti di ricerca è stata finanziata da amministrazioni locali al fine di supportare le loro scelte presenti e future. Ad alcuni di questi risultati si fa riferimento in altre parti del presente rapporto, ma qui è utile illustrare, dal punto di vista sociologico, psicosociale e pedagogico, il quadro teorico sviluppato in Italia, dove è stata sviluppata una importante tradizione di studi e ricerche nel campo della sociologia delle migrazioni. Ecco dunque un breve elenco di alcuni dei più importanti e già classici lavori.

Gabriele Pollini, Giuseppe Scidà (1998) *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*; Umberto Melotti (2000) *L'abbaglio multiculturale*; Umberto Melotti (2004) *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*; Umberto Melotti (2011) *Migrazioni e sicurezza. Criminalità, conflitti urbani e terrorismo*. Melotti prende una posizione critica contro la sociologia italiana. Egli critica, spesso con ironia, la maggior parte delle teorie e analisi fatte in Italia sui fenomeni migratori. Secondo Melotti, la maggior parte della sociologia italiana ha cercato di fornire alla società italiana un quadro senza problemi di flussi migratori. Ma i veri problemi non sono stati capiti. Il tema della migrazione è stato trattato mediante categorie ideologiche e rigide, mentre nulla è stato fatto di concreto. Per la sinistra, gli immigrati sono la nuova classe proletaria, per i cattolici sono i nuovi poveri. Queste rappresentazioni, a parere di Melotti, producono una sorta di malinteso multiculturale, l'"abbaglio multiculturale". Tali analisi mettono in serio pericolo gli sforzi per trovare politiche adeguate.

Maurizio Ambrosini (2005) *Sociologia delle migrazioni*; Maurizio Ambrosini (2008) *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*; Maurizio Ambrosini (2010) *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*. Al giorno d'oggi le migrazioni sono i fattori più visibili e controversi di cambiamento delle nostre società. Nelle aree metropolitane, nelle classi, nelle attività illegali, nuovi attori si presentano sulla scena. La percezione comune è quella di una svolta nell'ordine sociale. L'analisi di Ambrosini non indulge sulle attuali predicazioni xenofobe o non sottovaluta i molteplici problemi di cambiamento determinati dai processi migratori. I suoi saggi prendono posizioni decise contro la mancanza di decisioni etiche e politiche di una leadership politica italiana incapace di affrontare i problemi in gioco, allo stesso tempo suggerendo proposte e azioni concrete per il prossimo futuro.

C'è anche una rilevante produzione di saggi sulla pedagogia e sull'interculturalismo, ad es.: Agostino Portera (2006) *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*; Raffaele Mantegazza (2006) *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*; Maria Cristina Castellani (2010) *Manuale di pedagogia interculturale*. Tutti questi testi invitano a riflettere su quanto l'immigrazione significhi per la scuola italiana e per la ricerca scientifica. Essi formulano proposte pedagogiche fornendo strumenti pratici per affrontare il tema del multiculturalismo per migliorare le competenze degli insegnanti italiani presenti e futuri.

Fra i numerosi saggi pedagogici è opportuno menzionare in particolare i lavori di Mariangela Giusti (2005) *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*. La recente legislazione italiana che organizza l'istruzione primaria esplicitamente sottolinea l'importanza del dialogo tra le diverse culture e l'importanza di nuove forme di cittadinanza considerati soprattutto come opportunità di conoscenza e di incontro con le culture e le esperienze di altri gruppi etnici. Il modello teorico proposto da Mariangela Giusti si basa sulla comprensione dialogica: dialogo, interpretazione costante, rifiuto di giudicare. Questi sono i punti principali di una pedagogia comunicativa. Mariangela Giusti (2008) *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*. I luoghi del tempo libero sono oggi una sorta di "meticci": la coabitazione interculturale è sempre presente nelle spiagge, in

riva ai laghi, nei parchi, nei giardini pubblici, nei centri commerciali. Le famiglie provenienti da paesi stranieri che parlano lingue diverse e indossano abiti tradizionali sono un'esperienza comune nelle nostre società occidentali. I luoghi dedicati al tempo libero rappresentano la complessità e la ricchezza, ma anche le contraddizioni della società italiana multiculturale. Questi stessi luoghi sono opportunità per l'istruzione, per lo scambio comunicativo attivo, per la rappresentazione della propria identità o l'osservazione delle identità altrui. Recenti ricerche hanno dimostrato che questi ambienti aperti forniscono un imprinting educativo importante per chi ci va spesso e vi abita. Il libro analizza le implicazioni pedagogiche informali sviluppate nei luoghi del tempo libero e suggerisce che essi sono delle vere e proprie opportunità per costruire una vera e semplice integrazione culturale. Mariangela Giusti ed. (2004) *Formarsi all'intercultura. La giornata interculturale della Bicocca di Milano*. Questo libro raccoglie alcuni saggi relativi alle problematiche più recenti e complesse dell'intercultura nelle scuole e nella società italiana, come l'integrazione scolastica degli alunni stranieri, il confronto problematico tra cristianesimo e islam, l'ibridazione culturale. Il libro è stato scritto dopo un Congresso che ha avuto luogo presso l'Università Bicocca a Milano nel dicembre 2002. Esso suggerisce valide proposte metodologiche per affrontare anche i problemi dell'integrazione. Tuttavia, i temi della nostra ricerca sono più concentrati sul tema dell'intercultura in generale e, in particolare, della comunicazione interculturale. Su questi temi un'importante acquisizione della teoria sociologica italiana è costituita dal testo di Claudio Baraldi (2003) *Comunicazione interculturale e diversità*. Questo saggio è un'analisi delle espressioni culturali della diversità (tra valori, ruoli, persone e gruppi culturali). Essa ritiene che i processi comunicativi che costruiscono queste diversità, le contraddizioni e i paradossi che li definiscono e i rischi che comportano per il nostro mondo contemporaneo (disuguaglianze, discriminazioni, violenza). Ma si concentra in particolare su una specifica fondamentale questione. Ogni volta che ci interroghiamo su quali forme di comunicazione possono offrire un modo per coordinare una società globale multiculturale, non si può evitare di osservare l'attuale radicale tensione esistente tra le crescenti interdipendenze nel nostro mondo e la preservazione di diversità culturali spesso in conflitto tra loro.

Nella prospettiva della psicologia sociale dobbiamo considerare due saggi di Giuseppe Mantovani dell'Università di Padova: (2004) *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*; (2005) *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Secondo Mantovani, è sbagliato considerare la cultura come un "puro" insieme e una realtà omogenea. Questo atteggiamento non ci aiuta a vivere in un mondo quotidiano più globale e allo stesso tempo locale. Sarebbe più utile riconoscere che le culture e le identità diverse sono aree di scambio e narrazioni sia condivise sia contestate dagli stessi attori coinvolti. Queste culture e identità non sono un mosaico multiculturale con barriere per preservare le loro particolarità, ma aree in cui diversi "noi" vivono tra diversi "loro", entrambi con specifici volti e tradizioni. Il percorso da intraprendere porterà all'intercultura.

5. LA LEGISLAZIONE NAZIONALE SU MINORI E MINORANZE (D. GRECO E C. ZANETTI)

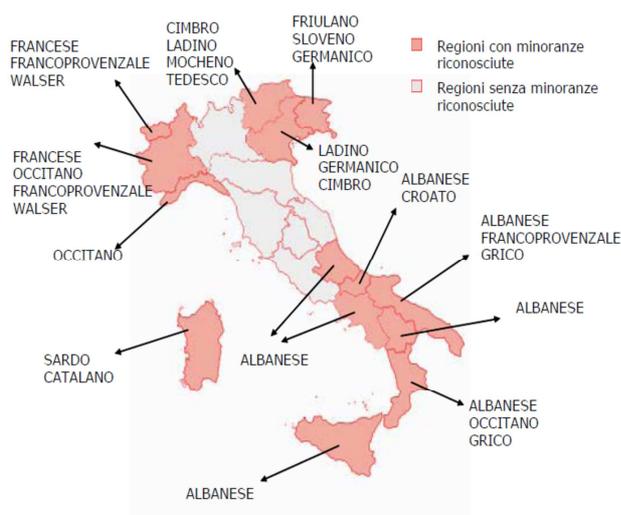
5.1 LA TUTELA DELLE MINORANZE ETNICO-LINGUISTICHE

Nel presente lavoro ci si occupa principalmente di studenti ed alunni non italiani figli di immigrati. Tuttavia, per dare completo conto della complessità linguistica e culturale della situazione italiana, può essere interessante fornire una breve introduzione sulle minoranze etnico-linguistiche e sulla loro protezione legale, sancita, in prima istanza, negli articoli 2, 3 e 6 della Costituzione italiana.

L'articolo 2 "riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità". L'art. 3 afferma l'uguaglianza di tutti i cittadini e la loro "pari dignità sociale e uguaglianza davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali". L'art. 6 afferma che "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche".

In virtù di questi principi il legislatore è intervenuto per dare alla materia opportuna regolamentazione. La L.N. 482/99 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" prende formalmente atto della presenza di dodici minoranze etnico-linguistiche e prevede l'uso ufficiale di tali lingue negli uffici pubblici, il loro insegnamento nelle scuole e l'avvio di trasmissioni radiotelevisive in RAI.

FIG. 9 – PRESENZA DI MINORANZE LINGUISTICHE IN ITALIA



Fonte: www.comune.oulx.to.it/doc_patois/0701.pdf

La fig. 9 mostra la localizzazione delle diverse lingue: quelle elencate nel seguito sono parlate nelle regioni del Nord Est nelle quali è stata realizzata la ricerca:

- sloveno: comuni della fascia confinaria orientale del Friuli-Venezia Giulia;
- friulano: la maggior parte dei comuni del Friuli;
- ladino: vallate alpine delle Dolomiti nelle province di Trento, Bolzano e Belluno;
- germanico: Alto Adige (altoatesino), Trentino (mocheno; cimbrio), alcuni comuni del Friuli-Venezia Giulia (bavaro-carinziano di Sauris, Timau e Val Canale), alcuni comuni del Veneto (cimbrio dell'Altopiano dei sette comuni e dei Tredici comuni, bavaro-carinziano di Sappada).

Tale legge contiene norme specifiche per l'insegnamento delle lingue minoritarie nelle scuole dei territori in cui sono presenti le 12 comunità linguistiche sopra elencate. Gli istituti scolastici interessati hanno il compito di assicurare l'insegnamento di tali idiomi riconosciuti e, contestualmente, di provvedere a tutelare il diritto degli appartenenti a queste minoranze ad apprendere la propria lingua madre.

Nella scuola dell'obbligo è previsto non solo l'uso della lingua della minoranza riconosciuta come *strumento di insegnamento*, ma anche per lo svolgimento dell'*attività didattica e di studio*. Accanto alla conoscenza linguistica, importante è anche l'apprendimento della dimensione culturale del gruppo etnico-linguistico in questione. Il D.M. n. 113/2002 ricostituisce, coerente con il piano di finanziamento annualmente previsto ai sensi dell'art. 5 della L. n. 482/99, una Commissione Tecnica che ha il duplice compito di elaborare un programma annuale attuativo della L. 482/99 e di valutare i progetti in materia presentati dalle singole scuole. L'applicazione della L. 482/99 nel campo dell'istruzione si realizza principalmente in cinque ambiti:

- aggiornamento di una banca dati e di una specifica sezione del sito web del MIUR,
- finanziamento di progetti nelle scuole che attivano l'insegnamento della lingua minoritaria,
- informazione e promozione di tutte le attività connesse con le previsioni della legge,
- formazione del personale,
- monitoraggio delle iniziative con particolare attenzione all'evolversi dei progetti finanziati.

L'articolo 6 della Costituzione è stato peraltro applicato anche prima del 1999 (l'anno di promulgazione della legge 482/99) in alcune regioni a statuto speciale quali il Friuli Venezia Giulia che, all'art. 2 della L.R. 15/1996 "*Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane e istituzione del servizio per le lingue regionali e minoritarie*", dispone: "Il friulano è una delle lingue della comunità regionale. La Regione Friuli-Venezia Giulia considera la tutela della lingua e della cultura friulane una questione centrale per lo sviluppo dell'autonomia speciale".

Lo Stato ha previsto una legislazione specifica per la tutela della minoranza linguistica slovena: si tratta della L. 38/2001 "*Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della Regione Friuli-Venezia Giulia*" che all'articolo 11 si occupa di regolare la situazione delle scuole pubbliche con lingua di insegnamento slovena. Il comma 4 di tale articolo specifica che "nelle scuole con lingua di insegnamento slovena è ammesso l'uso della lingua slovena nei rapporti con l'amministrazione scolastica, negli atti e nelle comunicazioni, nella carta ufficiale e nelle insegne pubbliche".

Stimare la consistenza numerica è alquanto problematico perché l'appartenenza etnico-linguistica non viene rilevata all'anagrafe e, con poche eccezioni, nelle rilevazioni censuarie. Dati precisi sarebbero però necessari per le Regioni nelle quali è vigente il principio del «diritto di accesso su basi di parità alle cariche e agli uffici pubblici» degli appartenenti alla minoranza, in particolare nelle amministrazioni statali decentrate.

Ancor più difficile è determinare la consistenza delle minoranze che abitano nelle "isole linguistiche". Anche le fonti ufficiali si avvalgono di stime, dalle quali si evince che vi sono comunità costituite da poche centinaia di persone (ad esempio, quelle tedescofone dell'arco alpino), ma anche piuttosto consistenti come quella friulana, stimata in circa 500 mila persone. Sommando tutti i cittadini italiani che parlano una lingua diversa dall'italiano si supera abbondantemente un milione di persone, ma, se si considerano anche le lingue non oggetto di tutela, secondo le stime del Ministero dell'Interno circa il 5% della popolazione ha come lingua materna una lingua diversa dall'italiano (http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/minoranze_linguistiche/index.shtml).

Esaminando con maggiore dettaglio la situazione del Friuli-Venezia Giulia, nelle quattro province sono presenti minoranze tedesche, slovene e friulane. Quelle di tipo germanico (poche migliaia di persone) si sono diffuse, a seguito di migrazioni avvenute in periodo medievale, in diverse aree dell'arco alpino; risiedono nelle località di Sauris, Timau, Tarvisio, Ugovizza e nella Val Canale, spesso in condizione di plurilinguismo con le varietà friulane e, nel caso di Tarvisio, con lo sloveno arcaico e col tedesco standard.

Il friulano appartiene al ceppo indoeuropeo, gruppo neolatino e lo si parla nella maggior parte del Friuli storico, territorio che, insieme alla provincia di Trieste, costituisce dal 1964 la Regione Autonoma Friuli-

Venezia Giulia. Il Friuli corrisponde grosso modo alle attuali province di Udine, Pordenone e Gorizia; in gran parte del goriziano, però, il friulano convive con l'uso dello sloveno. Si considerano friulani i dialetti parlati in tutta la provincia di Pordenone e in molti comuni della provincia di Udine, per un complesso di parlanti friulano (circa 500 mila) che corrisponde a circa il 40% della popolazione residente in Regione.

Anche lo sloveno appartiene al ceppo indoeuropeo, gruppo slavo meridionale (nella sua varietà letteraria, è lingua ufficiale della Repubblica di Slovenia), ed è parlato nella frangia orientale al confine con la Slovenia. Le comunità della provincia di Udine parlano varietà dialettali arcaiche, rimaste isolate dalla madrepatria per la lunga appartenenza del loro territorio (la «Slavia Veneta») alla Repubblica di Venezia, al Regno Lombardo-Veneto e, dal 1866, all'Italia. Gli Sloveni della zona di Trieste e di Gorizia, passata all'Italia nel 1918 dopo aver fatto parte dei territori direttamente dipendenti dalla corona d'Austria, furono invece sempre integrati nel contesto culturale e politico sloveno. Nelle province di Trieste e Gorizia vigono (in teoria) condizioni di bilinguismo totale; nella pratica, la tutela è legata soprattutto all'aspetto educativo e al settore dell'istruzione. Le stime variano da 60 a 80 mila persone ma, se si considerano anche i parlanti le varietà dialettali della provincia di Udine, si arriva a 100 mila o più.

5.2 LA TUTELA DEI MINORI STRANIERI

Prima di analizzare nel dettaglio le caratteristiche dell'inserimento scolastico degli stranieri nella scuola italiana, si ritiene opportuno fornire un breve quadro della normativa più generica a tutela dei minori non italiani. Quando ci si riferisce ai minori stranieri è necessario tener presente che si tratta di un insieme eterogeneo dal punto di vista giuridico:

- alcuni vivono con almeno con un genitore regolarmente soggiornante in Italia,
- altri con genitori che non sono in possesso del permesso di soggiorno,
- altri ancora risiedono in Italia senza parenti o altri adulti che siano legalmente responsabili per la loro assistenza o che li rappresentino (*minori non accompagnati*).

Ciò nonostante, a tutti sono riconosciuti i diritti sanciti dalla Convenzione di New York del 1989 sui diritti del fanciullo. Secondo la L. 40/1998 e il relativo D.Lgs. n. 286/1998 che ha approvato il T.U. in materia di immigrazione, nonché le successive modifiche, "in qualsiasi decisione riguardante un minore ha importanza prioritaria l'interesse del minore stesso".

In Italia, il Comitato per i Minori Stranieri (istituito dal Ministero del Lavoro, Salute e Welfare) è responsabile per il monitoraggio delle condizioni di soggiorno dei minori stranieri temporaneamente ammessi sul territorio nazionale, nonché per il coordinamento delle attività di tutte le autorità coinvolte.

I minori stranieri fino a 14 anni in possesso di un visto per motivi familiari vengono iscritti sul permesso di soggiorno di uno o entrambi i genitori, mentre al compimento dei 14 anni ottengono un permesso autonomo per motivi familiari.

I minori non accompagnati che si trovano in Italia senza i genitori o altri adulti legalmente per loro responsabili (D.P.R. 535/99) sono segnalati al Comitato per i minori stranieri (Dlgs. 286/98, art. 33; D.P. C.M. 535/99, artt. 1 e 5). In primo luogo, il Comitato cerca i familiari del minore nel paese di origine o in altri paesi e poi controlla se le autorità del paese di origine può assumere la custodia del figlio. Inoltre, il Comitato decide se è meglio per il bambino restare in Italia o essere inserito in un programma di rimpatrio assistito. La decisione dovrebbe essere presa entro 60 giorni. Il minore non accompagnato deve essere segnalato anche alla Procura presso il competente Tribunale per i minori, che stabilisce l'abbandono, e al Giudice Tutelare, affinché nomini un tutore o un affidatario. I minori non accompagnati arrivati in Italia prima dei 15 anni possono essere inclusi in progetti di integrazione sociale e civile di almeno due anni, gestiti da un'organizzazione nazionale (pubblico o privato). Il Comitato per i minori stranieri approva il progetto e quindi al minore viene rilasciato un permesso di soggiorno per "integrazione minore".

Dal Decreto Legislativo n. 286/1998, i minori stranieri non possono essere espulsi dal territorio italiano (se non per motivi di ordine pubblico e sicurezza dello Stato, da un ordine di espulsione emesso dal tribunale per i minorenni), ma hanno il diritto di seguire il genitore espulso.

Il T.U. in materia di immigrazione tutela inoltre alcuni diritti fondamentali:

DIRITTO ALLA SALUTE

Ogni cittadino straniero - anche se non legalmente residente - ha diritto alle cure ambulatoriale e ospedaliere urgenti, al trattamento per qualsiasi malattia o infortunio e ai programmi di medicina preventiva. In particolare, è garantita l'assistenza sanitaria dei minori e, per quanto riguarda l'assistenza pre e post-natale, la fornitura di cure sanitarie necessarie, vaccinazioni (medicina preventiva) e servizi di profilassi. I minori stranieri titolari di un permesso di soggiorno devono essere registrati dai rispettivi tutori al Servizio Sanitario Nazionale (SSN) e hanno diritto a tutte le prestazioni da esso garantite. Solo i bambini registrati possono avere un medico di famiglia o il pediatra.

DIRITTO ALL'ISTRUZIONE

Tutti i minori stranieri, anche senza regolare permesso di soggiorno, hanno diritto ad iscriversi a qualsiasi tipo di scuola (non solo alla scuola dell'obbligo). L'iscrizione si basa sulle stesse procedure e requisiti previsti per i minori italiani e può essere richiesta in qualsiasi momento dell'anno scolastico. L'effettività del diritto allo studio è garantita dalle Regioni, dallo Stato e dagli enti locali e comprende anche l'attivazione di corsi di lingua italiana. Il diritto-dovere alla frequenza della scuola dell'obbligo è uno strumento per l'inclusione nella società ed è ribadito nella Carta dei valori della cittadinanza (Decreto del Ministero dell'Interno del 23 aprile 2007), che riconosce il ruolo delle famiglie a sostenere i bambini a scuola.

DIRITTO AL LAVORO

L'Italia garantisce ai minori stranieri lo stesso trattamento previsto per i minori italiani, per quanto riguarda il diritto ad un lavoro salariato (ammissione al lavoro solo dopo l'età di sedici anni, dopo aver completato l'istruzione obbligatoria).

La tutela giuridica è garantita dal Tribunale per i minorenni, composto da giudici specializzati che fungono da corti di prima istanza per tutti i procedimenti amministrativi, civili o penali che coinvolgono i minori (in materia di reati, di rieducazione, di adozione di misure di responsabilità genitoriale, di gestione patrimoniale, di tutela e assistenza). Anche se in Italia non c'è un difensore civico nazionale per l'infanzia e una legislazione specifica, sono stati istituiti alcuni difensori civici regionali (Calabria, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Marche, Molise, Puglia, Provincia Autonoma di Trento, Veneto) al fine di promuovere, in generale, i diritti dei bambini e degli adolescenti e per la supervisione dei minori che vivono in comunità o in custodia. Le regioni italiane hanno anche attivato azioni di coordinamento, di raccolta ed elaborazione dei dati sulla condizione dei bambini e degli adolescenti nel loro territorio.

5.3 L'ALUNNO STRANIERO NELLA SCUOLA: EVOLUZIONE DIACRONICA

L'attuale scenario internazionale è caratterizzato dalla mobilità delle persone e in questo contesto la scuola gioca un ruolo primario favorendo il processo di integrazione degli immigrati. A tal fine, l'Italia ha adottato specifiche politiche a sostegno degli alunni immigrati e delle loro famiglie. Il seguente paragrafo illustra quindi brevemente la normativa italiana che regola la presenza degli studenti stranieri nelle scuole, la sua genesi, l'evoluzione e le attuali caratteristiche.

Una prima ed embrionale regolamentazione relativa all'inserimento scolastico degli alunni stranieri risale alla C.M. 214/1981 e relativo D.P.R.722/1982 (rif. CEE n.486/77) disciplinava la formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti e cittadini dell'UE. Essa prevedeva l'adozione di misure (ad es. corsi di lingua e cultura italiana, attività di studio guidato, corsi di lingua e cultura del Paese d'origine) per facilitare

il loro inserimento nel sistema scolastico italiano. Al contempo veniva regolamentata anche l'iscrizione degli stessi nella classe successiva a quella frequentata con esito positivo nel Paese di origine. Ulteriori forme di intervento, questa volta in favore di lavoratori extra-comunitari e delle loro famiglie, sono state successivamente previste dalla L. n. 943/1986, previa dichiarazione della autorità diplomatica o consolare italiana del carattere legale della scuola estera di provenienza dell'alunno. L'inserimento degli alunni non italiani è perseguito creando classi scolastiche comuni, evitando la costruzione di classi con un numero eccessivo di studenti stranieri. La legge promuove inoltre anche precorsi brevi e finalizzati per gli studenti stranieri che presentano particolari difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana.

La lettera circolare n° 301/1989, che dichiara l'importanza dell'apprendimento della lingua italiana e della lingua e della cultura dello stato di origine al fine dell'inserimento degli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo, è stata seguita dall'introduzione dei concetti di piena integrazione nella scuola e del dialogo interculturale (circolare 205/1990 "*La scuola e gli studenti stranieri. Educazione interculturale*", circolare 73/1994 "Dialogo interculturale e convivenza democratica: il progetto scuola"). In base ad esso, è necessario un dialogo tra diverse culture e per tutti gli alunni di tutti i livelli di scuola, il che significa che non è sufficiente la semplice integrazione ed è necessaria una prospettiva più ampia che tenga in considerazione i valori comuni. Pertanto, la scuola si propone di evitare gli stereotipi o folklorizzazione, sostenendo invece la conoscenza delle differenze, che è la base per la coesione sociale.

Secondo la Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione (Decreto del Ministero dell'Interno 23 Aprile 2007), l'istruzione scolastica dovrebbe mirare allo sviluppo e al rispetto della persona umana. Così, da un lato deve promuovere la conoscenza della storia e della cultura italiana ed europea, dall'altro deve promuovere la conoscenza della cultura e della religione del paese di origine dei bambini stranieri, aiutando in questo modo l'integrazione e a superare pregiudizi.

Inoltre, l'art. 36 della legge sull'immigrazione n° 40/1998, che regola lo status degli stranieri in Italia, prevede ulteriori misure per quanto riguarda la situazione dei bambini con cittadinanza non italiana. In particolare, garantisce la formazione obbligatoria per i minori stranieri: tutte le norme relative al diritto di accesso e pari opportunità di partecipazione alla vita della scuola si applicano anche a loro. Pertanto, è adottato un criterio *universale*. Il diritto all'istruzione è garantito da Stato, Regioni e Autonomie locali attraverso corsi specifici per l'apprendimento della lingua italiana, per la ricezione degli studenti non-italiani, per la protezione della cultura e della lingua d'origine e la realizzazione di attività interculturali. Questi corsi sono realizzati in base alle esigenze locali e in collaborazione con le associazioni di stranieri, con le rappresentanze diplomatiche e le organizzazioni di volontariato. I principi enunciati nel Testo Unico sull'immigrazione sono alla base della legislazione contro la discriminazione etnica, con riferimento alla scuola. La protezione è accordata a coloro che ritengono di essere vittima di discriminazione, sia diretta o indiretta. L'impegno dell'Italia in questo campo è anche sancito nell'art. 3 della Costituzione italiana), secondo il quale "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali". La Repubblica ha il dovere di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto il pieno sviluppo della persona umana, inclusi gli ostacoli che limitano l'accesso all'istruzione (art. 34).

L'educazione interculturale costituisce, dunque, lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nell'intento di attivare una pratica quotidiana del rispetto delle forme democratiche di convivenza, rifiutando, da un lato, la logica dell'assimilazionismo e, dall'altro, la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse, favorendo il confronto e il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze. La legge n. 189 del 30 luglio 2002 (cd. Bossi/Fini) ha confermato le procedure precedentemente definite e relative all'accoglienza degli alunni stranieri a scuola.

A partire dal 1999, la scuola italiana ha subito numerose modifiche strutturali, con una serie di riforme (vedi par. 3.1). Allo stato attuale, il contesto normativo è costituito dall'autonomia scolastica⁵, uno strumento per affrontare gli aspetti organizzativi che richiedono soluzioni adeguate e locali a problemi quali l'integrazione degli alunni stranieri. Infatti, l'autonomia scolastica consente - entro i limiti previsti dalla legge nazionale - la valorizzazione degli alunni e la costruzione di progetti educativi basati sulla unicità biografica e relazionale dello studente. Inoltre, la riforma della scuola Legge 53/2003, pur non menzionando esplicitamente gli studenti stranieri, stabilisce una ragionevole base per lo sviluppo potenziale di tutti gli studenti, attraverso la personalizzazione del piano di studi e la costruzione di un percorso formativo individuale.

Per quanto riguarda l'organizzazione della scuola, il costante aumento degli studenti stranieri ha portato a sostenere azioni per le scuole e la formazione per il personale docente coinvolto nella accoglienza e l'integrazione dei bambini immigrati o nomadi. Queste sono state introdotte nel Contratto Nazionale Collettivo di Lavoro del 1999 - sezione Scuola e, in particolare, il C.C.N.L. 2002/05 - confermato anche successivamente - prevede la possibilità per il collegio dei docenti di assegnare ad alcuni insegnanti il compito di proporre e strutturare progetti su particolari aspetti della vita scolastica di interesse per la realizzazione del POF (*Piano dell'Offerta Formativa*). I docenti designati prendono il nome di *funzione strumentale*: tra le varie aree strategiche identificate nel POF, molte scuole di diverso ordine e grado hanno individuato anche l'intercultura nominando il *Docente Funzione Strumentale Intercultura*.

L'articolo 9 del C.C.N.L. 2002/05 disciplina anche l'accesso ai fondi ministeriali volte a creare " *Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica*", a cui le scuole possono accedere presentando progetti in modo singolo o in rete e comunque privilegiando la dimensione territoriale dell'area.

⁵ Il D.P.R n. 275/1999 attribuisce autonomia alle istituzioni scolastiche istituendo la programmazione delle scelte culturali, formative e didattiche, le mete e i percorsi educativi e cognitivi, i criteri di utilizzazione delle risorse umane e finanziarie, i collegamenti tra i diversi ordini di scuola, i rapporti con il territorio, la valutazione di studenti e insegnanti.

6. IDENTIFICAZIONE DELLE BUONE PRATICHE (D. GRECO E C. ZANETTI)

I principi descritti nella sezione 5 relativi alla legislazione italiana fanno riferimento alle strategie generali di integrazione degli alunni stranieri, secondo il modello di educazione interculturale. Nella presente sezione, invece, saranno descritti in dettaglio i passaggi e le criticità, in materia di "accoglienza di alunni stranieri nella scuola italiana", riferendoci, in particolare, alla circolare ministeriale n.24/2006 che definisce le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri e alla circolare ministeriale n. 2/2010, che fornisce le linee guida e raccomandazioni per l'integrazione dei bambini con cittadinanza non italiana.

Altre buone pratiche si identificano nella normativa regionale o sono proposte da ONG, associazioni di volontariato o sociali a vari livelli territoriali, pertanto presentano una notevole eterogeneità. Ancora altre iniziative minori, pur molto importanti, sono il frutto di spontanee iniziative locali, e lo scopo del presente progetto Voci dei bambini è anche quello di individuarle; ovviamente, sarà possibile riferirne con maggiore dettaglio alla fine del lavoro sul campo.

6.1 LA DISTRIBUZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI NELLE CLASSI

La distribuzione degli alunni stranieri nelle classi scolastiche è definita dalla C.M. n. 2/2010, che, preso atto di alcune criticità caratterizzanti i percorsi formativi degli alunni stranieri (incidenza di dispersioni, abbandoni e ritardi, scarsa conoscenza della lingua italiana, necessità di differenziare i percorsi formativi), afferma la necessità di una *programmazione del flusso delle iscrizioni* con azioni concertate e attivate territorialmente con gli Enti Locali, la Prefettura e gestite in modo strategico dagli Uffici Scolastici Regionali.

Il numero massimo di studenti stranieri in una classe è fissato sulla base della ridotta conoscenza della lingua italiana: l'obiettivo dichiarato è quello di garantire il diritto all'istruzione non solo in termini di accesso ai percorsi scolastici, ma anche sotto il profilo degli esiti da raggiungere.

Da questo punto di vista, almeno tre tipi di studenti sono presenti nelle scuole italiane:

- alunni stranieri immigrati che hanno frequentato tutte le scuole in Italia,
- alunni stranieri che hanno frequentato scuole all'estero e in seguito si sono trasferiti in Italia (*recente immigrazione*),
- alunni nati in Italia da genitori non italiani (*di seconda generazione*).

Si deve inoltre ricordare che, secondo la legge italiana, una persona nata in Italia da genitori stranieri ha la stessa cittadinanza dei suoi genitori e può acquisire la cittadinanza italiana dopo avere compiuto i 18 anni. I figli di coppie miste possono avere una doppia cittadinanza.

Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è quello di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi (C.M. n.24/2006), adottando i seguenti criteri:

1. il numero degli alunni con cittadinanza non italiana in ciascuna classe non deve superare di norma il 30%, perseguendo, inoltre, un'equilibrata distribuzione tra istituti dello stesso territorio;
2. l'introduzione del limite del 30% è graduale ed è attualmente possibile, quindi, trovare classi con percentuali più elevate di stranieri;
3. il limite del 30% può essere innalzato o ridotto con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale in base alla presenza di alunni stranieri già in possesso delle adeguate competenze linguistiche o, al contrario, con una padronanza della lingua italiana inadeguata alla partecipazione all'attività didattica.

6.2 L'ACCOGLIENZA DEGLI ALUNNI STRANIERI NELLA SCUOLA

I vari aspetti che riguardano la prima accoglienza dell'alunno e la relazione tra la sua famiglia e la realtà scolastica di riferimento sono regolati dalla C.M. n. 24/2006 la quale definisce tre aree distinte nelle quali si formalizza questo rapporto: *amministrativa, comunicativo - relazionale ed educativo - didattica*.

AREA AMMINISTRATIVA

L'obbligo scolastico, integrato nel più ampio concetto di *diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, è previsto per tutti i minori presenti in Italia che abbiano tra i 15 e i 18 anni, indipendentemente dalla nazionalità e dalla regolarità del soggiorno nello Stato italiano (art. 38 del D.L.vo 1998, n. 286; art. 45 del D.P.R. n. 394/99). In tal senso, la domanda d'iscrizione predisposta da ciascun istituto può essere effettuata dalla famiglia del minore straniero in qualsiasi momento dell'anno scolastico. Gli alunni privi di documentazione anagrafica o in posizione d'irregolarità vengono *iscritti con riserva*, in attesa della regolarizzazione: tale modalità di iscrizione non pregiudica tuttavia il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. Al fine di stabilire le modalità del percorso formativo nel sistema educativo italiano e la necessità o meno di interventi specifici, nel momento dell'iscrizione la scuola effettua una ricognizione del pregresso scolastico dell'alunno, richiedendo nel contempo alcuni documenti (*permesso di soggiorno, documenti anagrafici, documenti sanitari e documenti scolastici*).

È inoltre importante ricordare che gli operatori scolastici non sono tenuti a denunciare la condizione irregolare degli alunni che stanno frequentando la scuola. Nel caso, invece, di *minori stranieri non accompagnati* l'istituzione scolastica ha l'obbligo di segnalare la loro presenza all'autorità pubblica competente per le procedure di accoglienza e affidamento, ovvero di rimpatrio assistito (art. 32 del D.Lgs. n. 286/98).

La mancanza di *documento sanitario* che attesti l'effettuazione delle vaccinazioni obbligatorie non può precludere l'ingresso a scuola, né la regolare frequenza. In mancanza di documento sanitario è possibile farne richiesta alle strutture sanitarie italiane.

Per quanto riguarda, invece, i *documenti scolastici*, è richiesto un certificato o un'autocertificazione attestante gli studi compiuti nel paese d'origine: il dirigente scolastico, per informazioni e conferme, può prendere contatto con l'autorità diplomatica o consolare italiana che rilascia una dichiarazione sul carattere legale della scuola estera di provenienza dell'alunno.

AREA COMUNICATIVO-RELAZIONALE

Per quanto concerne la gestione dell'accoglienza all'interno dell'istituto scolastico ciascuna scuola, nella sua autonomia, può decidere di adottare gli strumenti che ritiene più opportuni. La C.M. n.24/2006, tuttavia, evidenzia l'utilità di una commissione di lavoro *ad hoc* formata da un gruppo ristretto di docenti, che faciliti tra l'altro la comunicazione con i genitori e la famiglia dell'alunno, facendo uso se necessario di mediatori culturali e interpreti. Si evidenzia a tal proposito da parte delle famiglie straniere un duplice problema legato da un lato alle difficoltà linguistiche della famiglia e dall'altro alla comprensione delle scelte educative della scuola.

AREA EDUCATIVO-DIDATTICA

Come accennato in precedenza, il criterio generale seguito per l'inserimento dell'alunno straniero segue l'età anagrafica (art. 45 del D.P.R. 394/99): tuttavia slittamenti di un anno su classe inferiore possono essere presi in considerazione in relazione ai benefici che potrebbero apportare al percorso scolastico dello studente. Questa decisione è presa in accordo con la famiglia; comunque, si possono fare anche scelte diverse sulla base di valutazioni effettuate caso per caso dai docenti e dalle autorità scolastiche.

Si possono nello specifico evidenziare approcci differenti tra gli studenti di recente immigrazione (che possono avere problemi sia con la lingua italiana sia con l'adattamento alle nuove condizioni di vita) e quelli con una storia di migrazione più antica (che presentano quasi esclusivamente problemi linguistici).

Per questo motivo, gli alunni con una scarsa conoscenza della lingua italiana possono essere iscritti ad una classe inferiore in relazione all'età e agli studi pregressi. Tuttavia, dato che l'iscrizione in una classe inferiore potrebbe essere penalizzante, sono organizzati corsi ad hoc (ad esempio, gruppi di studio, laboratori) per rafforzare la conoscenza della lingua in un clima di apertura tra le culture. Se possibile, le attività di sostegno linguistico sono realizzate all'inizio di ogni anno scolastico, grazie agli insegnanti di sostegno agli studenti con disabilità (per sostenere gli studenti stranieri non sono necessarie particolari qualifiche, ma è consigliato un corso di formazione specifica).

Per l'accertamento delle competenze dell'alunno straniero e per una socializzazione del sistema scolastico italiano anche con la famiglia, la C.M. n.24/2006 evidenzia l'opportunità di fissare un incontro successivo all'iscrizione tra studente, scuola e famiglia (con l'eventuale supporto del mediatore culturale).

L'alunno straniero in linea di principio è tenuto a frequentare le lezioni previste per il gruppo classe in cui è inserito, fatta eccezione per progetti didattici specifici previsti dal piano di studio personalizzato (ad es. per l'apprendimento della lingua italiana). Per facilitare l'apprendimento linguistico, inoltre, le scuole hanno incrementato l'utilizzo per consultazione di libri di testo e di narrativa in lingua originale, bilingui o plurilingui, testi facilitati, dizionari nelle diverse lingue, video e cd-rom multimediali prodotti talvolta dalle stesse istituzioni scolastiche e dalle associazioni degli immigrati.

Un'importante risorsa per l'integrazione dei ragazzi stranieri, inoltre, è quella rappresentata dai *Centri Territoriali Permanenti* (attualmente Centri Provinciali Istruzione Adulti L. n. 296/2006) per la formazione degli adulti. In particolare, la collaborazione dei CTP con gli organismi d'istruzione e formazione professionale o con le scuole secondarie di II grado permette l'attuazione di azioni contro la dispersione. Inoltre, dal 2010 i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti hanno acquisito un ruolo fondamentale per il rilascio del *permesso di soggiorno Cee* per soggiornanti di lungo periodo: il D.M. n. 134/2010 stabilisce che lo straniero richiedente permesso di soggiorno deve sostenere un test di conoscenza della lingua italiana, che attesti un livello di conoscenza tale da consentirgli "*di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti*". Tuttavia, tra le varie possibilità, anche la frequenza di un corso di lingua italiana presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti esenta da tale obbligo.

È utile ricordare il sistema di valutazione degli alunni stranieri (in particolare dei *neo-arrivati*): l'art. 4 del DPR n. 275/1999, relativo all'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, assegna alle stesse la responsabilità di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, con la sola limitazione di operare nel rispetto della normativa nazionale. Anche sulla scorta di quanto affermato nell'art. 45 del DPR n. 394/1999, le scuole si sono indirizzate verso un modello di *valutazione formativa* e non più esclusivamente *certificativa*, che adegua le proposte formative alle reali esigenze degli alunni e definisce obiettivi programmati ed individualizzati per il miglioramento dei processi e dei risultati.

6.3 I MEDIATORI LINGUISTICI E CULTURALI

Nell'ordinamento italiano la figura del mediatore linguistico e culturale non è specificatamente disciplinata e le due figure non vengono nemmeno chiaramente distinte. L'Art. 40 della L. n. 40/1998 afferma che lo Stato, le Regioni, le Province e i Comuni hanno l'obbligo di incoraggiare l'assunzione nelle proprie strutture di stranieri, titolari di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali, al fine di agevolare i rapporti degli stranieri con le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, nazionali, linguistici e religiosi". Tuttavia, solo alcune aree territoriali si sono dotate di elenchi/albi di mediatori da assumere in caso di necessità.

Nelle scuole che hanno una presenza consolidata di alunni stranieri e che utilizzano abitualmente il mediatore, si è cercato di definire con maggior precisione i compiti di questa figura professionale, intesa quale supporto al ruolo educativo della scuola. Tuttavia, l'assenza di una chiara regolamentazione e le scarse risorse economiche ne hanno ridotto alquanto l'impiego.

A partire dalle esperienze consolidate, la C.M. 24/2006 individua i seguenti quattro ambiti di intervento, confermando la sopra citata mancanza di distinzione tra mediatore linguistico e culturale:

- accoglienza, tutoraggio e facilitazione per gli allievi neo-arrivati e le loro famiglie;
- mediazione per gli insegnanti, fornendo informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze e la storia scolastica e personale del singolo alunno,
- interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) per le famiglie specialmente in occasione degli incontri con i docenti,
- formulazione di proposte a sostegno dell'educazione interculturale nelle classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

6.4 PROGETTI INTERCULTURA

La legislazione nazionale definisce, con l'art. 9 del Contratto Collettivo Nazionale Integrativo - Comparto Scuola 2006-09 "*Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica*" e prevede l'assegnazione di specifiche risorse economiche per le scuole situate in zone a forte processo immigratorio.

Il Direttore Generale dell'Ufficio scolastico regionale definisce con le organizzazioni sindacali locali i criteri di utilizzo da parte delle scuole del fondo accreditato dal MIUR, la durata dei progetti, gli obiettivi delle azioni, nonché i sistemi di valutazione dei risultati. A livello nazionale, per l'anno scolastico 2010/11, viene auspicato che i criteri per l'individuazione delle azioni da finanziare prestino particolare attenzione ai seguenti elementi:

- il progetto deve essere inserito nel POF di ciascuna scuola,
- il corpo docente deve essere coinvolto nel progetto,
- devono essere realizzate analisi del territorio e degli specifici bisogni degli alunni,
- deve essere prestata attenzione prioritaria agli studenti a rischio di dispersione e di abbandono, ai nomadi e agli studenti di recente immigrazione non italofofoni,
- tutte le componenti della scuola, con particolare attenzione per i genitori, devono essere coinvolte in tutte le fasi del processo di apprendimento degli studenti,
- il progetto deve essere coerente con il curriculum della classe e delle discipline previste,
- deve essere utilizzata una didattica che favorisca il ruolo attivo dello studente (laboratori, creatività ecc.).

È compito delle commissioni regionali competenti selezionare i progetti finanziabili sulla base dei criteri sopra indicati e in relazione alle priorità e alle risorse disponibili territorialmente. In Friuli Venezia Giulia, ad esempio, le scuole possono presentare progetti in modo singolo o in rete con altre scuole.

Le scuole possono accedere al Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'Offerta formativa e per gli interventi perequativi (L. n. 440/97) e al Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (L. n. 285/1997), che tuttavia toccano la questione dell'immigrazione in modo marginale.

Accanto alla normativa nazionale, le Regioni italiane si sono dotate di un Piano regionale per l'Immigrazione, che in molti casi comprende azioni per l'integrazione scolastica. Per quanto riguarda il Friuli Venezia Giulia, è opportuno ricordare che, per l'anno 2010 che per l'anno 2011, il primo ambito di intervento previsto è relativo *all'integrazione degli allievi stranieri, al miglioramento della conoscenza della lingua (specialmente da parte degli adulti), alla diffusione della conoscenze di base della cultura italiana, nonché al sostegno/formazione del personale scolastico*". In tal senso le azioni previste sono 3:

- integrazione scolastica degli allievi stranieri,
- progetti integrati scuola territorio, riguardanti la cooperazione tra scuole e amministrazioni locali,

- moduli formativi di lingua italiana ed educazione civica e Interventi finalizzati al raggiungimento degli obiettivi generali previsti nel *“Piano di intervento per lo sviluppo dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche statali e paritarie del Friuli Venezia Giulia”*.

La prima azione costituisce un intervento attivato tramite bando e finalizzato ad offrire sostegno alle istituzioni scolastiche statali e paritarie della Regione per la realizzazione di progetti nei seguenti ambiti:

- mediazione linguistico-culturale rivolta a tutti gli allievi indipendentemente dalla presenza di stranieri, con particolare riferimento alle diversità linguistiche e culturali;
- apprendimento della lingua italiana L2 (Lingua seconda) per i nuovi alunni stranieri (rivolti a scuole che annoverano tra i loro iscritti neo-arrivati da un massimo di quattro anni),
- approfondimento linguistico per l’autonomia nello studio e di educazione interculturale.

Per la realizzazione del primo e del terzo punto, le scuole possono utilizzare insegnanti dell’istituto o mediatori linguistico-culturali di comprovata esperienza.

Tutte le istituzioni scolastiche richiedenti devono altresì impegnarsi a inserire nel POF un *“Protocollo di accoglienza”* che illustri le modalità individuate dall’Istituto per la realizzazione dell’integrazione e dell’accoglienza dell’alunno straniero, nonché a promuovere la partecipazione dei propri docenti a percorsi formativi in ambito interculturale.

Con la seconda azione *“Progetti integrati scuola territorio”* si promuove l’attivazione di interventi finalizzati a fornire sostegno a istituzioni scolastiche, ambiti distrettuali ed enti locali nella realizzazione di progetti di mediazione linguistico-culturale, di azioni di supporto all’attività scolastica. È prevista, inoltre, l’attivazione di progetti specifici di formazione al personale scolastico, di gruppi di lavoro per la ricerca e la riflessione sui fenomeni migratori e di percorsi mirati allo scambio, al confronto e alla documentazione delle esperienze realizzate e alla diffusione di buone prassi.

La terza azione prevista dal Piano Immigrazione della Regione FVG, denominata *“Diffusione lingua italiana ed educazione civica per adulti stranieri”*, è stata concretizzata grazie alla realizzazione di un protocollo d’intesa con le Province finanziato dal Fondo nazionale politiche migratorie 2010 finalizzato a favorire l’apprendimento della lingua italiana e la conoscenza di base della cultura e dell’educazione civica italiana. In questa misura le scuole sono state coinvolte solo marginalmente, in quanto sede dei Centri territoriali permanenti per l’educazione degli adulti (CTP).

6.5 BUONE PRASSI ADOTTATE DA ONG

Per fare solo alcuni esempi di organizzazioni non governative attive in materia, si può ricordare *Caritas* (www.caritasitaliana.it/), un’organizzazione no-profit dedicata in particolare al sostegno della popolazione straniera residente in Italia, al rispetto dei diritti dei bambini e, in generale, alla lotta contro la povertà e l’esclusione.

Intercultura (<http://www.intercultura.it/>) è un’associazione no-profit dedicata alla costruzione di un dialogo interculturale attraverso gli scambi scolastici, che si occupa anche della presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane.

Stop al bullismo è un’azione finalizzata alla prevenzione del bullismo, promossa dal Dipartimento della Salute del Comune di Milano. Il sito <http://www.stopalbullismo.it/> contiene molti progetti, materiali e risorse utili alla promozione di percorsi di responsabilizzazione volti a superare la frammentazione degli interventi di prevenzione, spostando l’attenzione dal rischio alla promozione del benessere.

7. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E LINK UTILI

7.1 BIBLIOGRAFIA

- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2005.
- Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Bologna, il Mulino, 2008.
- Ambrosini M., *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Milano, il Saggiatore, 2010.
- Baraldi C., *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci, 2003.
- Barth F., *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little, Brown, 1969.
- Bell D., *Ethnicity and Social Change*, in N. Glazer e D.P. Moynihan (a cura di), *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge and London, Harvard U.P., 1975, pp. 141-76.
- Boulding K., *Conflict and Defence. A General Theory*, New York, Harper & Bros, 1962.
- Castellani M.C., *Manuale di pedagogia interculturale*, Genova, De Ferrari, 2010.
- Chun K.T., *Ethnicity and Ethnic Identity: Taming the Untamed*, in T.R. Sarbin e K.E. Scheibe (a cura di), *Studies in Social Identity*, New York, Praeger, 1982, pp. 184-203.
- Coser L.A., *The Functions of Social Conflict*, New York, The Free Press, 1956. Tr. it., *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, Feltrinelli, 1967.
- Dahrendorf R., *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Stanford, Stanford U.P., 1959. Tr. it., *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Bari, Laterza, 1963.
- Deutsch K.W., *Nationalism and Social Communication*, New York, The MIT Press, 1953.
- Epstein A.L., *Ethos and Identity. Three Studies in Ethnicity*, London, Tavistock, 1978. Tr. it., *L'identità etnica. Tre studi sull'etnicità*, Torino, Loescher, 1983.
- Gellner E., *Nations and Nationalism*, Oxford, Basil Blackwell, 1983. Tr. it., *Nazioni e nazionalismo*, Roma, Ed. Riuniti, 1985.
- Giusti M. *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, Milano, La Nuova Italia, 2005.
- Giusti M., *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, Torino, Utet, 2008.
- Giusti M. (ed.), *Formarsi all'intercultura. La giornata interculturale della Bicocca di Milano*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Glazer N. e Moynihan D. P., *Introduction*, in Glazer N. e Moynihan D.P (a cura di.), *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge and London, Harvard U.P., 1975, pp.1-26.
- Goffman E., *Asylums*, New York, Doubleday, 1961. Tr. it., *Asylums*, Torino, Einaudi, 1968.
- Goio F., *La nazione come rappresentazione*, "Quaderni di Scienza Politica", VIII, 2001, pp. 399-422.
- Gordon M. M., *Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations*, in Glazer N. e Moynihan D.P. (a cura di), *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge and London, Harvard U.P., 1975, pp. 84-110.
- Gurr T.R., *Why Men Rebel*, Princeton, Princeton U.P., 1971.
- Habermas J. e Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Hechter M., *Internal Colonialism*, Berkeley e Los Angeles, University of California Press, 1975. Tr. it., *Il colonialismo interno*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1979.
- Istat, *La popolazione straniera residente in Italia al 1° gennaio 2010*, Roma, Istat, 2010:
http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20101012_00/.

- Kriesi H., *La trasformazione dello spazio politico nazionale in un mondo in via di globalizzazione*, "Trasgressioni", Maggio-Agosto 2000, pp. 3-25.
- Kymlicka W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford U. P., 1995.
- Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Mantovani G., *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Mantovani G., *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Firenze, Giunti, 2005.
- Marazzi A., *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Roma, Carocci, 1998.
- Marshall T. H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, UTET, 1976.
- Martiniello M., *Le società multietniche*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Melotti U., *L'abbaglio multiculturale*, Formello, Seam, 2000.
- Melotti U., *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- Melotti U., *Migrazioni e sicurezza. Criminalità, conflitti urbani e terrorismo*, Chieti, Solfanelli, 2011.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/09*, Roma MIUR, 2009:
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1bc68cd8-9b8e-4b21-aa95-64a694e20809/notiziario_stranieri_0809.pdf.
- Nieburg H.L., *Political Violence*, New York, St. Martin's Press, 1969. Tr. it., *La violenza politica*, Napoli, Guida, 1974.
- O.M.S., *Rapporto su violenza e salute*, Ginevra, 2002.
- Parsons T., *Sociological Theory and Modern Society*, New York, The Free Press, 1967. Tr. it., *Teoria sociologica e società moderna*, Milano, Etas, 1979.
- Parsons T., *The Position of Identity in the General Theory of Action*, in C. Gordon e K. Gergen (eds.), *The Self in Social Interaction*, New York, Wiley, 1968, pp. 11-23. Tr. it., *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione*, in L. Sciolla (a cura di), *Identità: percorsi di analisi in sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1983, pp. 63-88.
- Parsons T., *Some theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change in Ethnicity*, in N. Glazer e D. P. Moynihan (eds), *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge, Harvard U.P., pp. 53-83.
- Pollini G., Scidà G., *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Milano, FrancoAngeli, 1998.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Centro Studi Erickson, 2006.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, *Annuario statistico immigrazione 2010*, Trieste, 2010:
<http://www.fvgsolidale.regione.fvg.it/dettaglio.asp?Sezione=07&Scheda=93>.
- Riesman D., *The Lonely Crowd*, New Haven, Yale U.P., 1950. Tr. it., *La folla solitaria*, Il Mulino, 1956.
- Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei: saggio sulla società multietnica*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Save the Children, *I minori stranieri in Italia. 2° Rapporto Annuale*, Roma, 2011:
http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img133_b.pdf,
- Smith A.D., *The Ethnic Revival*, Cambridge, Cambridge U.P., 1981. Tr. it., *Il revival etnico*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- Smith A.D., *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford Basil Blackwell, 1986. Tr. it., *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- Smith M.G., *Pluralism in Precolonial African Societies*, in L. Kuper e M.G. Smith (a cura di), *Pluralism in Africa*, Berkeley e Los Angeles, 1969.

- Schneider D.M., *American Kinship: A Cultural Account*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1968.
- Stoppino M., *Potere e teoria politica*, Milano, Giuffrè, 2001.
- Tajfel H., *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge U.P. 1981. Tr. it., *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- Urpis O., *Percorsi di interculturalità nella formazione scolastica: un commento alle interviste ai docenti e agli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche della provincia di Trieste*, in C. Candian (a cura di), *Stranieri a Trieste: percorsi di studio e di integrazione*, Goliardica Edizioni, Trieste, 2010. (pp.61-100)
- Urpis O., *L'identità etnica nell'analisi di Arnold I. Epstein*, in L. Bergnach - G. Delli Zotti (a cura di), *Etnie, confini, Europa*, Franco Angeli, Milano, 1994. (pp.167-178)
- Van den Berghe P.L., *Ethnicity and Class in Highland Peru*, in L.A. Despres (a cura di), *Ethnicity and Resource Competition in Plural Societies*, Paris, Mouton, 1975, pp. 71-85.
- Vergati S., *Bully Kids*, Catania-Roma, Bonanno, 2003.

7.2 LINK UTILI

Il sito del Ministero dell'Istruzione contiene pubblicazioni, dati statistici e la legislazione rilevante:

pubblicazioni: http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_11

dati statistici: <http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcns/>

legislazione: <http://www.istruzione.it/web/ministero/index0611>.

Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ospita il Portale del Centro Nazionale di Protezione dell'Infanzia e Adolescenza che si occupa anche di minori stranieri:

<http://www.minori.it/?q=category/tags/argomenti/minori-stranieri>.

L'Istituto Italiano di Statistica (Istat) produce dati statistici e rapporti sulla popolazione straniera e sugli studenti stranieri nelle scuole italiane: <http://www.istat.it>.

La Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia supporta un sito dedicato all'immigrazione:

<http://www.fvg-solidale.fvg.it/welcome.asp> ed alcune pagine del sito principale che contiene le informazioni su azioni specifiche, quali le misure di intervento per promuovere l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema scolastico italiano:

<http://www.regione.fvg.it/rafv/istruzione/dettaglio.act?dir=/rafv/cms/RAFVG/AT2/ARG1/FOGLIA27/>

L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica dispone di un sito specializzato che tratta tutti gli aspetti relativi alla presenza di alunni stranieri; e questo è il link al sito dell'Agenzia per il Friuli Venezia Giulia: <http://www.irrefvg.org/STRANIERI/STRANIRRE.htm>.

Cestim on-line <http://www.cestim.it/index.htm?/16interculturali.htm> è un sito di documentazione sull'immigrazione e le questioni connesse.

Il sito del progetto Children's Voices: <http://www.childrenvoices.eu/> e il sito locale del gruppo di ricerca italiano: [http://www.dispes.units.it/ricerca/ricerche-in-corso/FRAC20programme%](http://www.dispes.units.it/ricerca/ricerche-in-corso/FRAC20programme%20) contengono informazioni ulteriori e tutti i rapporti di ricerca scaricabili in formato PDF.