



UNIVERSITÀ
CA' FOSCARI
DI VENEZIA

***DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA COGNIZIONE E DELLA
FORMAZIONE***

XXII ciclo A. A. 2006/2007 – A.A. 2008/2009

Acculturazione e formazione scolastica

***Strategie e processi di acculturazione delle seconde generazioni di migranti
nella scuola secondaria superiore***

Settore Scientifico-Disciplinare di afferenza: M-PED/01

Tesi di Dottorato di Francesca Lazzari - matricola n. 955307

Tutor del dottorando
Prof. Umberto Margiotta

Coordinatore del dottorato
Prof. Umberto Margiotta

Acculturazione e formazione scolastica

*Strategie e processi di acculturazione delle seconde generazioni di
migranti nella scuola secondaria superiore*

Parole chiave. Strategie di acculturazione; Orientamenti relativi all'acculturazione; Seconde generazioni di immigrati/te; Contesto formativo e scolastico interculturale della Scuola Secondaria Superiore; Fattori economici, sociali, culturali, ambientali e di genere correlati ai processi di acculturazione.

Indice

<u>Prefazione.</u> La ricerca in prospettiva interculturale	p. 1
<u>Parte Prima.</u> I modelli di acculturazione e gli studi di riferimento	p. 9
1. I modelli di acculturazione nella letteratura scientifica nazionale e internazionale	p. 10
1.1. Il modello di Gordon (1964)	p. 11
1.2. Il modello bidimensionale di Berry (1980, 1997, 2001)	p. 13
1.3 Il modello di acculturazione basato sulla fusione culturale (LaFromboise <i>et al.</i> 1993; Hermans, Kempen, 1998)	p. 19
1.4. Il modello IAM (<i>Interactive Acculturation Model</i>) di Bourhis e le scale IAS e HCAS (versione originaria, 1997)	p. 20
1.5. Il modello di acculturazione basato sulla concordanza (Piontkowski, Rohmann e Florack, 2002)	p. 28
1.6. Il modello esteso dell'acculturazione relativa (<i>Relative Acculturation Extended Model</i> , RAEM, elaborato da Navas <i>et al.</i> , 2005)	p. 30
2. Le strategie acculturative	p. 34
2.1. Le strategie acculturative e il modello di Bohuris	p. 34
2.2. Il dibattito recente	p. 42
2.3. Strategie e processi di acculturazione delle seconde generazioni negli studi di riferimento	p. 45
2.4. Repertorio di alcuni studi italiani	p. 55
3. Il modello di acculturazione interattiva (IAM) e le politiche di integrazione	p. 72
3.1. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia pluralista	p. 73

3.2. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia civica	p. 74
3.3. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia assimilazionista	p. 75
3.4. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia etnicista	p. 76
<u>Parte Seconda.</u> La ricerca sul campo	p. 82
1. Il disegno di ricerca	p. 83
1.1. Le ipotesi esplorate	p. 83
1.2. Metodologie e tecniche di rilevazione	p. 85
1.3. Criteri per l'analisi dei risultati	p. 95
2. Gli strumenti di rilevazione : la procedura di adattamento al contesto scolastico italiano delle scale IAS e HCAS	p. 99
2.1. Adattamento della scala IAS	p. 99
2.1.1 Costruzione della matrice di adattamento degli item	p. 99
2.1.2 Criteri per l'elaborazione degli item	p. 104
2.1.3 Scala IAS: subscale "cultura"	p. 107
2.1.4 Scala IAS: subscale "valori"	p. 111
2.1.5 Scala IAS: subscale "usanze"	p. 116
2.1.6 Scala IAS: subscale "istruzione"	p. 119
2.1.7 Scala IAS: subscale "matrimonio/convivenza"	p. 124
2.1.8 Scala IAS: subscale "residenza"	p. 129
2.1.9 Scala IAS: versione adattata	p. 133
2.1.10 Scala di controllo: Scala Generale di self-efficacy percepita	p. 133
2.2. Adattamento della scala HCAS	p. 135
2.2.1 Costruzione della matrice di adattamento degli item	p. 135
2.2.2 Criteri per l'elaborazione degli item e di imputazione dei dati	p. 137
2.2.3 Scala HCAS: subscale "cultura"	p. 139
2.2.4 Scala HCAS: subscale "valori"	p. 140
2.2.5 Scala HCAS: subscale "usanze"	p. 141

2.2.6 Scala HCAS: subscala “istruzione”	p. 142
2.2.7 Scala HCAS: subscala “matrimonio/convivenza”	p. 143
2.2.8 Scala HCAS: subscala “residenza”	p. 144
2.2.9 Scala HCAS: versione adattata	p. 144
<u>Parte Terza. Acculturazione, identità e seconde generazioni</u>	p. 145
1. Migrazioni, acculturazione e identità	p. 146
1.1. Migrazioni e acculturazione	p. 146
1.2. Acculturazione, identità sociale e identità interculturale	p. 159
2. Le seconde generazioni	p. 167
2.1. Le <i>categorie</i> per definire i giovani immigrati	p. 167
2.2. I giovani adolescenti immigrati e il contesto sociale	p. 175
2.2.1 La rilevanza sociale della seconda generazione	p. 175
2.2.2 Gli adolescenti immigrati e la doppia transizione	p. 183
2.2.3 Elementi di discontinuità nel passaggio dalla prima alla seconda generazione di immigrati	p. 192
2.3. I giovani adolescenti immigrati e il contesto scolastico	p. 200
<u>Parte Quarta. I risultati dell’indagine</u>	p. 207
1. Il territorio di riferimento. Alcune note quantitative	p. 208
1.1. L’esperienza migratoria nel contesto socio - territoriale	p. 208
1.2. Presenza e distribuzione di alunni/e stranieri/e nelle Scuole Superiori	p. 221
2. Verifica delle ipotesi di ricerca, risultati e tendenze	p. 223
2.1. Il contesto delle Scuole Secondarie Superiori monitorate	p. 223
2.2. Profili socio – demografici degli studenti e dei docenti intervistati	p. 231
2.2.1 Caratteristiche del campione degli studenti stranieri	p. 231

2.2.2	Caratteristiche del campione dei docenti	p. 247
2.3.	Analisi descrittive dei risultati emersi dall'indagine attivata con gli strumenti del modello di acculturazione interattiva (<i>IAM</i>)	p. 254
2.3.1	La Scala IAS : le strategie di acculturazione degli studenti migranti di seconda generazione	p. 254
2.3.2	La Scala HCAS: gli orientamenti dei docenti relativi all'acculturazione	p. 288
2.4.	Confronto tra strategie e orientamenti relativi all'acculturazione di alunni/e stranieri/e e docenti	p. 298
2.5.	L'esperienza di immigrazione nel vissuto delle studentesse intervistate	p. 305
2.5.1	Genere e immigrazione	p. 305
2.5.2	Analisi delle storie	p. 308
2.6.	Note conclusive	p. 335
<u>Parte Quinta. Conclusioni</u>		p. 338
1.	L'integrazione nei modelli e nelle politiche scolastiche	p. 339
2.	Interculturalità e processi formativi: possibile paradigma educativo	p. 351
<u>Parte Sesta. Materiali e riferimenti</u>		p. 365
1.	Allegati	p. 366
1.1.	Questionari somministrati (Modello <i>Iam</i> , Scale IAS e HCAS, versione adattata e integrata con scale di controllo e informazioni socio-demografiche)	p. 366
1.2.	Griglia per le interviste alle studentesse	p. 379
1.3.	Scheda di rilevazione delle variabili del contesto scolastico	p. 382
2.	Riferimenti bibliografici	p. 384

3. Siti Internet consultati	p. 415
4. Ringraziamenti	p. 418
5. Estratto per riassunto della tesi di dottorato	p. 419

Prefazione

La ricerca in prospettiva interculturale

La grande elasticità semantica caratterizza il termine *interculturale*.

Nelle pratiche interculturali, l'approfondimento teorico-metodologico si situa prevalentemente entro le prospettive ideali delle scienze sociali, della formazione e dell'educazione, della psicologia sociale e cognitiva in quanto discipline che si occupano delle strategie del dialogo e dell'integrazione tra diverse comunità culturali.

Accanto a questo approccio tradizionale, si sta sviluppando una nuova competenza interculturale applicata al campo della mediazione, della comunicazione, delle relazioni internazionali e al management interculturale in situazione d'impresa (Gudykunst, 2004).

La proposta formativa nel settore dell'educazione e la formazione pedagogica nelle università europee tende a decostruire le visioni essenzialiste dell'identità e della cultura e a contrastare l'etnicizzazione dell'*Altro da sé*; si ispira alle scuole costruttivista e cognitivista e si propone, in un'ottica pluridisciplinare, di relativizzare il quadro di riferimento degli studenti attraverso l'esortazione ad apprezzare e rispettare le differenze culturali per favorire la transizione dall'etnocentrismo all'etnorelativismo (Repetti, 2006).

Per Cristina Allemann-Ghionda dell' Universität Köln, Philosophische Fakultät, il contributo fondamentale dell'educazione interculturale alla pedagogia generale consiste nella valorizzazione della categoria del pluralismo, nelle sue dimensioni sociale, individuale, educativa e culturale.

La pedagogia interculturale è una pedagogia della co-costruzione delle conoscenze nella quale i formatori ed i formati sono insieme autori della produzione di nuovi significati e pratiche (Allemann-Ghionda, 1998).

Per Agostino Portera, laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la messa in relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi.

La pedagogia interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione e propone la possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza rinunciare, a priori, a parti della propria specifica identità.

La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo una **pedagogia dell'essere** dove al centro è posto il soggetto nella propria interezza, a prescindere dalla cultura di provenienza.

Attuare i principi della pedagogia interculturale significa effettuare una sintesi originale tra l'universalismo ed il relativismo culturale.

Per la pedagogia interculturale, l'alterità, l'incontro con lo straniero, con l'altro etnicamente e culturalmente differente, rappresenta, nel confronto, una autentica riflessione sul piano dei valori, delle regole e dei comportamenti.

Educare in prospettiva interculturale significa, pertanto, rendere operativi nel processo di insegnamento-apprendimento i principi della pedagogia interculturale e realizzare pienamente, *tout court*, i concetti fondanti della pedagogia. (Portera, A. 2002)

I termini *transculturale* (dall'inglese cross-cultural) e *interculturale* sono due termini usati spesso come sinonimi, ma i loro significati sono distinti: le ricerche di carattere transculturale riguardano la comparazione di due o più culture diverse, sulla base di dati ottenuti osservando individui che interagiscono con membri della propria cultura. Le ricerche di carattere interculturale, al contrario, riguardano la comparazione di due o più culture, partendo da dati ottenuti osservando individui di lingue e culture diverse che interagiscono tra loro.

In psicologia il termine transculturale è ormai consolidato in letteratura (cfr. i numerosi studi sulla *cross cultural psychology*).

L'approccio pedagogico transculturale permette di focalizzare le analogie di idee, sentimenti, emozioni, tradizioni, valori, trascendenza, ecc. tra le culture e si colloca nella continuità dell'universalismo culturale propugnato da Kant e riscontrabile nei principi di affermazione della pari dignità di tutti gli esseri umani, affermati nel costituzionalismo fondato sui diritti derivati dalla rivoluzione francese.

Tale approccio presenta alcune criticità in quanto non considera le dinamiche e i processi di trasformazione in atto nei singoli sistemi culturali e, di fatto, oscura le differenti connotazioni presenti nella vita culturale concreta dei singoli soggetti.

La pedagogia transculturale propone un modello che tende ad alimentare una visione educativa aculturale, svuotando il processo formativo ed educativo dalle peculiarità culturali con il rischio di omettere il fondamento stesso dell'assunto pedagogico.

Gli studi *transculturali*, pur ammettendo la centralità del dato culturale, tendono a darne una lettura omogenea e stereotipica per ogni Paese o gruppo etnico di riferimento. Propongono analisi essenzialmente di tipo comparativo, di volta in volta ricercano differenze tra presunti gruppi etnici, religioni, gruppi etnico-culturali intra-nazionali, o Paesi.

Tale approccio è coerente con la volontà di trovare all'interno di un preciso contesto (geografico, religioso, culturale, etnico, ...) gli elementi di comunanza e condivisione, tuttavia manca della capacità di valorizzare e cogliere le differenze intersoggettive e presenta **alcuni limiti** nella interpretazione della complessità contemporanea (Hofstede, 1980):

- **limiti definitivi.** La cultura e le sue dimensioni specifiche, non sono ancora compiutamente definite. Il fraintendimento tra concetti quali quelli di cultura, nazione ed etnia, spesso alimenta la difficoltà d'inquadramento del tema di ricerca e tende a rinforzare l'ipotesi di omogeneità dei tratti culturali all'interno di una determinata nazione o gruppo etnico-culturale di riferimento;

- **limiti esplicativi.** Poiché l'approccio transculturale è di tipo comparativo, di fatto si traduce nella ricerca, all'interno di diverse culture, di elementi di difformità nel comportamento di una variabile dipendente. Qualora si osservino delle differenze sistematiche di tale variabile, se ne attribuirà la responsabilità alla diversa appartenenza culturale, usata quindi come variabile indipendente ed esplicativa. Questo significa attribuire, ex post, alla cultura gli effetti di variazione osservati, ma non significa invece comprendere e studiare, ex ante, l'impatto diretto della cultura sulla variabile

ricercata. Detto diversamente, le variazioni della variabile dipendente potrebbero dipendere anche da altre variabili diverse dalla cultura. Ciò significa concludere che gli studi transculturali operano per attribuzioni ex post, piuttosto che per spiegazioni ex ante;

- **limiti di misurazione.** Le difficoltà definitorie e la complessità del costrutto *cultura* non ne facilitano l'operazionalizzazione e la conseguente misurabilità. Spesso, infatti, la cultura viene trattata come una categoria residuale, quando tutte le altre variabili sono state già definite e misurate;

- **limiti nelle implicazioni socio – economiche ambientali.** Stante la situazione descritta, gli studi transculturali risulterebbero fragili nelle conclusioni raggiunte, non fornendo solide basi per le implicazioni relative alla complessità del sistema sociale contemporaneo.

L'approccio di ricerca interculturale (Ogden et al., 2004; Visconti, 2004) si muove esattamente dalle incertezze concettuali ed esplicative della matrice transculturale e si sostanzia quindi in:

- **un principio di varietà**, in luogo del precedente principio di omogeneità. Evidenziare la varietà significa osservare le microculture (Ogden et al., 2004), e quindi gli aspetti di differenza soggettiva che sono riscontrabili all'interno di uno stesso gruppo nazionale/etnico/culturale, e, contemporaneamente, osservare le ulteriori differenze interne a ogni persona (il cosiddetto *sé multiplo*; Elster, 1995). Tale approccio risulta particolarmente adatto per l'inquadramento dei comportamenti in una prospettiva simbolica ed espressiva;

- **un principio di individualità**, a integrazione della prospettiva aggregata (nazione, etnia, razza, genere, generazione, gruppo di riferimento,...) presente nell'approccio transculturale.

La ricerca interculturale osserva i processi attraverso cui i migranti, si confrontano con le diverse culture. La cultura del Paese di origine è cultura intrasomatica, appartenente e rielaborata, mentre la cultura del Paese ospitante è cultura extrasomatica.

La letteratura identifica diversi percorsi soggettivi di appropriazione culturale (Devereux, 1975; LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993; Inghilleri,

2006). Tali percorsi rappresentano possibili orientamenti o strategie di acculturazione.

E' evidente che l'acculturazione sarà influenzata dalle conoscenze pregresse (istruzione scolastica, formazione, esperienza personale e/o professionale, passaparola, ecc.) e da tratti distintivi (di tipo genetico, schemi cognitivi, tratti di personalità, ecc.), con l'effetto di poter osservare diverse modalità di accettazione di quella che potremmo chiamare opportunità culturale ospitante.

La cultura (e l'etnia), all'interno delle ricerche, è stata tradizionalmente inquadrata nell'ambito degli studi transculturali.

Solo le ricerche più recenti con approcci disciplinari integrati pongono l'accento sulla dimensione soggettiva (io culturale), cercando di capire nel dettaglio come le singole persone e organizzazioni riescano ad appropriarsi delle culture nazionali esterne/interne a cui sono, di volta in volta, esposte in maniera protratta e più o meno forzata.

Gli studi tendono a non ricercare solo aspetti di omogeneità all'interno della cultura nazionale (*broader culture*; Ogden, Ogden & Schau, 2004), ma danno rilevanza all'analisi degli aspetti di distintività che i singoli individui/organizzazioni propongono all'interno di una stessa cultura nazionale o di un medesimo contesto ambientale.

L'interculturalismo conduce a cercare regole, diritti e doveri validi per tutte le culture, a cui ogni individuo possa appellarsi e che ognuno debba rispettare.

Jean Loup Amselle afferma l'universalità delle culture e la forza delle connessioni secolari tra culture diverse. La dialettica tra locale e globale viene sciolta attraverso l'affermazione secondo cui il locale è parte del globale e non il suo antagonista.

Il locale è fatto della stessa sostanza del globale. Tali connessioni sono i nodi della rete che esse stesse formano e la trama complessiva determina pratiche ibridanti che conducono alla commistione di elementi locali e globali (J.L. Amselle, 2001).

La prospettiva interculturale si propone in contrapposizione anche con **l'approccio multi/pluri-culturale**, cui viene attribuita una concezione reificante di cultura.

Tale approccio, infatti, considera le culture come fossero proprietà degli individui e dei gruppi, rischiando di trasformarle in cose (Mantovani, 2008).

Questo è forse la metodologia pedagogica più nota ed applicata didatticamente. La pluriculturalità include il concetto di irripetibilità e di non scomponibilità di ciascuna cultura, nonché il diritto ad una propria autonomia culturale.

L'intervento educativo, attingendo dal modello del relativismo che riconosce la pluralità culturale e ne sottolinea la specificità, si configura come modalità per sensibilizzare alle molteplici culture presenti e per limitare fenomeni come l'etnocentrismo, il razzismo o la xenofobia.

A prescindere dalle difficoltà di classificare e considerare tutte le singole culture definendone nettamente i confini, il limite principale di tale approccio deriva dall'interpretare, le culture stesse, staticamente e attraverso stereotipi esotici, folcloristici con l'effetto di produrre descrizioni standardizzate alle presunte connotazioni culturali assegnate ai paesi d'origine, esistenti solo nell'immaginario iconografico dei paesi ospitanti (Gallo, 2006).

La pedagogia non può limitarsi a proporre degli interventi a carattere meramente descrittivo, promuovendo asettiche ed estraniante convivenze condominiali senza offrire strumenti per un meticciamiento culturale e formativo basato sull'opportunità dell'interazione.

L'approccio interculturale, considera, invece, le culture come delle narrazioni condivise, contestate, negoziate (Benhabib, 2004).

Questa visione, considerando anche la dimensione della negoziazione, privilegia gli aspetti di fluidità e dinamicità delle culture, ne sottolinea la natura socialmente costruita e contribuisce a definire la prospettiva interculturale attraverso i concetti di artefatto e di agency (Mantovani, 2008) attraverso i quali le persone non sono pensate in balia della determinazione culturale, ma piuttosto come occupate ad interagire attivamente con il proprio ambiente, proprio mediante gli artefatti culturali a loro disposizione.

Tabella di confronto

	APPROCCIO TRANSCULTURALE	APPROCCIO INTERCULTURALE
UNITA' DI ANALISI	Gruppo di riferimento nazione/etnia/razza/genere/ generazione/.../	Individuo
FOCUS	Fuori dall'individuo ciò che è condiviso all'interno della nazione/etnia/razza/genere/ generazione/.../	Dentro all'individuo disposizioni soggettive e metabolizzazione degli stimoli culturali
POSTULATI DI BASE	Omogeneità per nazione/ etnia/ razza/genere/ generazione/ .../ Cultura nazionale / del gruppo di riferimento	Varietà Per nazione/etnia/razza/genere/ generazione/ .../ Cultura/e individuale/i
POSTULATO AMBIENTALE	Possibilità di tracciare confini precisi nazionali ed etnico- culturali	Polverizzazione dei confini nazionali ed etnico-culturali
VARIABILE ESPLICATIVA	Cultura nazionale/etnica	Ricostruzione creativa e soggettiva dell' identità culturale individuale
LOGICA	Logica comparativa tra nazioni/ etnie/ razze/genere/ generazione/.../	Logica introspettiva
METODI	Quantitativi e qualitativi	Per lo più qualitativi (focus group, test proiettivi, storytelling, etnografia, ecc.)
DIMENSIONE TEMPORALE	Studi sincronici	Studi diacronici (<i>life stages</i>)

All'interno degli studi interculturali l'attenzione per le dinamiche migratorie gioca un ruolo importante. L'approccio di ricerca interculturale considera il cambiamento attivato dagli incontri interculturali come un processo che riguarda non solo i migranti, ma anche il contesto sociale di accoglienza (Schiavinato, Mantovani, 2005), specialmente a livello locale, della città, considerata come il luogo del dispiegarsi di *micropolitiche del contatto e dell'incontro quotidiano* (Amin, 2006).

Luoghi significativi per la ricerca interculturale sono quindi le interfacce istituzionali come, ad esempio, i servizi pubblici, gli sportelli comunali o i servizi sanitari e soprattutto la scuola.

Tale prospettiva di studio costituisce un modello di ricerca atto ad evidenziare l'aspetto dinamico e fluido delle relazioni, anziché focalizzarsi unicamente sulle diversità e sulle contrapposizioni.

Parte Prima

I modelli di acculturazione e gli studi di riferimento

1. I modelli di acculturazione nella letteratura scientifica nazionale e internazionale

Il termine **acculturazione** è stato inizialmente usato dagli antropologi (Lévi-Strauss, 1966; Liebkind, 2001) per descrivere il processo di cambiamento bi-direzionale che si verifica quando due gruppi etno-culturali entrano vicendevolmente in contatto diretto e prolungato.

In tale processo entrambi i gruppi sono influenzati dal contatto reciproco e, alla fine, trasformati dall'acquisizione di tratti culturali e valoriali propri dell'altro gruppo. Si producono cambiamenti culturali che investono sia i gruppi, sia i singoli individui che ne sono parte (Redfield, Linton, Herskovitz, 1936; Bourhis *et al.*, 1997).

Graves (1967) propone il termine *acculturazione psicologica* per indicare i mutamenti nelle percezioni dell'individuo che fa parte di un gruppo coinvolto in un processo di acculturazione. In particolare, il processo di acculturazione coinvolge due culture, quella del *gruppo dominante* e quella del *gruppo acculturante* che si influenzano reciprocamente.

Nel momento in cui uno dei due gruppi vuole relazionarsi all'altro fa una scelta fra diverse strategie di acculturazione derivanti dalla combinazione di due dimensioni: la volontà di mantenimento della propria cultura e il desiderio di entrare in contatto con i membri della società ospitante.

Tale fenomeno può essere definito un processo multilineare, in quanto può avere differenti mutamenti di comportamento, molteplici obiettivi e può condurre a diversi esiti (Berry *et al.*, 1989).

In ambito psicosociale, il termine acculturazione indica i cambiamenti che avvengono nell'individuo il cui gruppo culturale sta sperimentando un processo di acculturazione.

Quando individui e gruppi lasciano i loro paesi d'origine, entrano in contatto con la società di accoglienza e questo produce un processo di acculturazione che coinvolge i membri delle culture in contatto e provoca cambiamenti negli atteggiamenti, nei comportamenti, nei sistemi di valori, nei

vissuti di identità personale e collettiva. Ogni individuo subisce in maniera specificatamente differente l'influenza dell'acculturazione e ne è coinvolto diversamente a causa dell'azione e delle correlazioni esistenti fra molteplici variabili quali il livello d'istruzione, la possibilità di lavoro, il grado di partecipazione politica, la competenza nella lingua del paese ospitante, la credenza religiosa e altre.

L'acculturazione a livello individuale è un fenomeno parallelo e temporalmente concomitante all'acculturazione di gruppo. I cambiamenti avvenuti nel gruppo si riflettono ed implicano i cambiamenti degli individui, vissuti da ciascuno in modo differente e segnati da percorsi identitari trasformativi inediti. L'acculturazione si configura come un processo di cambiamento sociale in cui le culture di origine vengono reinterpretate e ricostruite attraverso la negoziazione (Chrysochoou, 2000, 2004).

1.1. Il modello di Gordon (1964)

Il primo modello di acculturazione fu proposto da Gordon nel 1964 nel suo libro *Assimilation in American life*. Il processo descritto da Gordon disegna una modalità acculturativa unidimensionale che prende in considerazione solo i cambiamenti culturali subiti dagli immigrati. Premessa fondamentale di tale modello è che la relazione tra immigrati e comunità ospitante sia a favore di quest'ultima e che siano gli immigrati a dover adottare la cultura dominante.

Nel modello di Gordon:

- I membri delle minoranze tendono ad assimilare la cultura maggioritaria.
- Esiste un continuum che ha come poli opposti il mantenimento della cultura d'origine e l'adozione della cultura maggioritaria.
- Gli individui in transizione sono definiti biculturali perché occupano il punto medio del continuum.
- Il biculturalismo è una tappa intermedia verso l'adozione della cultura dominante. Questa fase di transizione è caratterizzata da un forte conflitto valoriale tra la cultura di provenienza e la cultura della società

ospitante che si concluderà con la perdita dei vecchi valori, l'acquisizione dei nuovi e il rafforzamento di quelli ritenuti comuni.

Gordon pone l'accento su due diverse modalità di assimilazione della cultura ospitante, definite rispettivamente *assimilazione strutturale* e *assimilazione culturale*. La prima fa riferimento ad un elevato livello di contatto e di partecipazione alla cultura ospitante, la seconda ad un basso livello di mantenimento della propria cultura di origine. Secondo Gordon, solo quando sono presenti entrambe le forme di assimilazione, si può parlare di esito integrativo.

Si tratta di un **modello unidimensionale** perché considera il mantenimento della cultura d'origine e l'adozione della cultura maggioritaria come opzioni mutuamente esclusive. Questo modello implica un cambiamento ad una via, in cui il processo di acculturazione si considera concluso con successo nel momento in cui gli immigrati raggiungono la piena assimilazione. Tale modello situa, implicitamente, gli immigrati ai livelli inferiori della scala sociale. I problemi di integrazione sono problemi del gruppo immigrato sul quale pesa la responsabilità per il successo o l'insuccesso nei percorsi di assimilazione.

Nello schema seguente si evidenzia il funzionamento diacronico e sincronico del modello.

Tempo 1	Tempo 2	Tempo 3
Arrivo della prima generazione	Fase di transizione dalla prima alla seconda generazione	Presenza simultanea della prima, seconda e terza generazione
Grado e tipo di contatto con la maggioranza	Grado e tipo di contatto con la maggioranza	Grado e tipo di contatto con la maggioranza
Lingua e cultura del gruppo immigrato	Bilinguismo biculturalismo	Assimilazione alla lingua e alla cultura del gruppo maggioritario

Questo modello è stato sottoposto a numerose critiche. Come lo stesso Berry (2001) ha sottolineato “*se si assume che frequenti contatti con l'altro gruppo conducono sempre ed inevitabilmente ad un basso mantenimento della propria cultura di origine, allora l'unico possibile esito del contatto interculturale è l'assorbimento di un gruppo nell'altro, con la fusione dei due in una unica cultura che conduce alla scomparsa dei gruppi cultural ioriginariamente distinti*” (2001, p. 617).

Il limite maggiore che si riscontra nell'ipotesi di Gordon è la non considerazione dell'impatto che la presenza degli immigrati può avere sulla società ospitante.

1.2. Il modello bidimensionale di Berry (1980, 1997, 2001)

La possibilità di un duplice rapporto con il gruppo di origine e con la cultura ospitante è invece prevista dal secondo modello teorico, definito **modello bidimensionale**. In questo modello Berry, per la prima volta, propone di trattare l'identità culturale degli immigrati e quella della cultura ospitante come fattori indipendenti, piuttosto che come estremi di un continuum.

Soprattutto nelle società multiculturali le differenti posizioni individuali rispetto all'acculturazione possono, in effetti, costituire il risultato del duplice bisogno di conservare le proprie tradizioni culturali e di mantenere buone relazioni con le altre culture, compresa quella d'accoglienza.

L'identità immigrata e quella ospitante non sono gli opposti di un'unica dimensione, ma due processi che si sviluppano separatamente attraverso due dimensioni misurate altrettanto separatamente e che permettono ai soggetti di esprimere in modo unitario differenti aspetti culturali. Secondo Berry (2001), in questo modo, diventa possibile definire uno spazio di contatto interculturale. Gli immigrati in una società ospitante devono confrontarsi con due problemi fondamentali: decidere se la propria cultura è di valore e se va o meno mantenuta; decidere se le relazioni con la comunità ospitante saranno ricercate o evitate.

Di conseguenza le due dimensioni indipendenti evidenziate da Berry sono:

1. il mantenimento della propria cultura (propria eredità culturale o identità etnica)
2. la partecipazione culturale e le relazioni con altri gruppi (desiderio di contatto o atteggiamento di partecipazione vs. l'outgroup)

L'articolazione di tali dimensioni permette di descrivere quattro strategie di acculturazione:

- **integrazione**, con la quale l'immigrato vuole mantenere e conservare la propria identità culturale con tutte le sue caratteristiche, senza privarsi di entrare in contatto con gruppi culturali diversi (mantenimento delle specificità culturale e dell'identità, contatto interculturale / partecipazione);
- **assimilazione**, in cui per il soggetto è più importante avere rapporti con gli altri gruppi che mantenere la propria identità culturale e la propria tradizione (ri-socializzazione alla cultura dominante, mancato mantenimento della propria identità culturale e collettiva, ma contatto con i gruppi *indigeni* e partecipazione alla società plurale);
- **separazione**, ovvero l'individuo rifiuta ed esclude il contatto con le altre culture, limitandosi alla propria (mantenimento delle sole specificità culturali e identitarie senza scambio tra le culture, assenza di contatto/partecipazione) . In questo caso i soggetti tendono a valorizzare la propria appartenenza etnica di cui vogliono conservare le tradizioni culturali, mentre mostrano uno scarso interesse verso i significati e i valori condivisi all'interno della cultura ospitante. La non integrazione rappresenta l'esito più scontato di questo atteggiamento e, soprattutto quando associato a progetti di stabilità residenziale, può portare alla costituzione di comunità etniche particolarmente chiuse verso l'esterno. Un tipico esempio, per quanto riguarda almeno la situazione italiana, è costituito dalle comunità cinesi che costituiscono un gruppo compatto, omogeneo ed isolato dal contesto ospitante. Ad accentuare tale compattezza, tra gli altri fattori, si evidenziano la comune provenienza e la costituzione di unità produttive a base etnica autogestite, in grado di offrire lavoro ai connazionali, basate sulla gerarchia e i vincoli familiari

che permettono il mantenimento dei valori della cultura di appartenenza e il rafforzamento dell'identità collettiva;

- **marginalizzazione**, in cui l'immigrato mostra disinteresse sia a mantenere la propria cultura che ad interagire con altre (perdita della propria specificità culturale e identità, mancanza di contatto/partecipazione).

Si ipotizza che l'integrazione possa essere caratterizzata da:

- alta identificazione con il gruppo di accoglienza
- alta identificazione con il gruppo di appartenenza
- alta autostima collettiva
- alta percezione di continuità culturale

che l'assimilazione possa essere caratterizzata da:

- alta identificazione con il gruppo di accoglienza
- bassa identificazione con il gruppo di appartenenza
- bassa autostima collettiva
- bassa percezione di continuità culturale

che la separazione possa essere caratterizzata da:

- bassa identificazione con il gruppo di accoglienza
- alta identificazione con il gruppo di appartenenza
- alta autostima collettiva
- alta percezione di continuità culturale

che la marginalizzazione possa essere caratterizzata da:

- bassa identificazione con il gruppo di accoglienza
- bassa identificazione con il gruppo di appartenenza
- bassa autostima collettiva
- bassa percezione di continuità culturale

Se l'**integrazione** assegna un valore elevato allo sviluppo di relazioni con la società ospitante contemporaneo al mantenimento delle proprie tradizioni culturali, nella **marginalità** si ha, invece, la mancanza di scambi con la cultura ospitante.

Quando invece prevale esclusivamente la conservazione della propria eredità culturale, senza possibilità di apertura, abbiamo **separazione**, caratterizzata dalla volontà di mantenere i propri riferimenti culturali, mentre **l'assimilazione** alla società ospitante produce la perdita dei propri valori.

Così facendo il soggetto nega la propria specificità etnica e, pur di non entrare in conflitto con i nuovi schemi culturali, sceglie tra i diversi stili di vita proposti quelli più adatti alla propria persona.

L'idea di fondo del modello elaborato da Berry sembra essere quella del *multiculturalismo*, ovvero di una possibile coesistenza di culture differenti all'interno della stessa società.

Occorre una dimensione di *mutua accomodazione* (Berry 2001, p.619), nella quale vengano studiati i processi sia dei gruppi dominanti, sia dei gruppi minoritari: c'è integrazione delle minoranze nelle società esplicitamente multiculturali, con un basso livello di pregiudizio e discriminazione, dove si manifestano atteggiamenti positivi fra gruppi etnoculturali e senso di identificazione sociale da parte di tutti gli individui e i gruppi.

I gruppi minoritari adottano le strategie di acculturazione identificate dal modello di Berry in funzione delle regole e dei valori ideologici presenti nella società di accoglienza e perseguiti dal gruppo dominante.

Quando il gruppo maggioritario dominante spinge per l'assimilazione abbiamo il *melting pot* (o *crogiuolo di persone*), ovvero una società nella quale tutte le persone si mescolano e si identificano con la cultura dominante, senza distinzioni.

Quando la separazione viene rinforzata dalla maggioranza abbiamo *segregazione* mentre se la marginalità viene imposta si determinano situazioni di *esclusione*.

Se il gruppo dominante spinge per l'integrazione le società si caratterizzano come *multiculturali*.

Lo studio incrociato delle strategie di acculturazione e delle influenze della maggioranza dominante porta a sostenere che le minoranze non possono scegliere quale strategia adottare per acculturarsi al nuovo contesto.

Infatti sono le condizioni economiche, storiche, sociali, culturali, le ideologie prevalenti e condivise della società ospitante che definiscono comportamenti e atteggiamenti nei confronti dei gruppi sociali e indirizzano le strategie di acculturazione (Van Dick , 2001).

Schematizzando il modello bidimensionale di Berry

Per le minoranze culturali:

Dimensione 1: è un valore mantenere
la propria cultura? (mantenimento culturale)

Dimensione 2:
è un valore
adottare la cultura
del paese
d'accoglienza?
(contatto,
partecipazione)

	Sì	No
Sì	Integrazione	Assimilazione
No	Separazione	Marginalizzazione

- si/si: è la strategia più adattiva e meno patologica
- no/no: produce ghettizzazione culturale
- si/no: è una strategia protesa ansiosamente all'integrazione in cui vi è l'illusione che essa possa avvenire più velocemente ed efficacemente dimenticandosi della propria identità
- no/si: è una strategia che apparentemente sembra conservare la propria identità culturale, ma che di fatto facilita situazioni di tipo dissociativo.

Questa rappresentazione delle strategie di acculturazione si basa sull'assunzione che gli immigrati abbiano la libertà di sceglierle. Questo non

sembra sempre possibile. Ci sono dei casi in cui la società più ampia (definita gruppo dominante) determina con la forza un determinato stile di interazione (Berry, 2001).

Quando è la maggioranza ad imporre una determinata strategia di acculturazione, secondo Berry, bisogna utilizzare le seguenti accezioni:

- **Segregazione:** quando la separazione è forzata dal gruppo dominante;
- **Esclusione:** quando la marginalizzazione è imposta dal gruppo dominante;
- **Melting pot:** strategia messa in atto dal gruppo dominante nell'influenzare, per mezzo del potere, gli stili attraverso cui produrre mutua acculturazione;
- **Multiculturalismo:** riflette la strategia di integrazione del gruppo minoritario. Si realizza quando si stabiliscono determinate condizioni psicologiche come accettazione e valorizzazione della diversità, anche attraverso politiche esplicitamente a favore del pluralismo, bassi livelli di pregiudizio, senso di affiliazione e identificazione verso la società più ampia condiviso da tutti gli elementi del gruppo. Così, ad esempio, la scelta e il perseguimento di una strategia di tipo integrativo da parte di una minoranza etnica comporta, da parte degli ospitanti, un atteggiamento di apertura nei confronti della diversità culturale, un'accettazione di tale diversità come valore, bassi livelli di pregiudizio e di discriminazione; in altre parole ciò che Berry (2001) ha definito **ideologia multiculturale**. Nello stesso tempo, l'accettazione e l'integrazione delle minoranze etniche implica, da parte del gruppo dominante, la realizzazione di quei cambiamenti (nel sistema educativo, nell'organizzazione del lavoro, nelle istituzioni sanitarie, ecc.) necessari all'integrazione.

Per la società ospitante:

Dimensione 1: è un valore che i gruppi immigrati mantengano la loro cultura? (mantenimento culturale)

Dimensione 2:
è un valore avere contatti con altri gruppi culturali minori?(contatto, partecipazione)

	Sì	No
Sì	Multiculturalismo	Melting pot (pentola a pressione)
No	Segregazione	Esclusione

1.3 Il modello di acculturazione basato sulla fusione culturale. (LaFromboise et al. 1993; Hermans, Kempen, 1998)

Ipotizza la costituzione di una nuova cultura derivata dall'integrazione e dall'incrocio tra le due culture a contatto (Hermans, Kempen, 1998). Come hanno indicato LaFromboise et al. (1993), condividendo lo stesso contesto economico, politico e geografico, le culture tendono progressivamente a contaminarsi fino a quando, indistinguibili, andranno a formare una nuova cultura. Due sono le possibili modalità attraverso le quali la fusione culturale ha modo di realizzarsi: la nuova cultura può essere il risultato della combinazione di elementi culturali specifici delle due culture, oppure può essere un risultato completamente nuovo, generato dalla fusione dei due sistemi culturali (Coleman, 1995; LaFromboise et al., 1993). Nel primo caso si manifesta il **biculturalismo mescolato**, nel secondo caso si forma una cultura nuova, diversa da quelle che l'hanno generata.

Come hanno fatto notare Arends-Tóth e Van de Vijver (2004), questo modello non ha ancora ricevuto conferme empiriche.

Rispetto alle diverse strategie di acculturazione, si può notare come il desiderio di mantenere la propria identità culturale, ma nello stesso tempo di non rinunciare ad avere contatti quotidiani con la cultura ospitante, comporti una strategia di acculturazione di tipo integrativo.

Le modalità attraverso cui l'integrazione può configurarsi nella società contemporanea si differenziano in funzione della posizione che i soggetti assumono nei confronti delle due culture.

Una posizione interna implica, infatti, la costituzione di un'identità etnica che è frutto della combinazione dei sistemi di valori e di credenze di entrambe le culture (**biculturalismo mescolato**).

Una posizione esterna presuppone invece un'alternanza tra le due diverse appartenenze, spesso funzionale ai compiti e agli interessi emergenti nei diversi contesti e nelle diverse situazioni (**biculturalismo alternato**. Phinney, 1997).

1.4. Il modello IAM (*Interactive Acculturation Model*) di Bourhis e le scale IAS e HCAS (versione originaria, 1997)

Un limite comune riscontrato nei classici modelli di acculturazione è la scarsa importanza attribuita al modo in cui la maggioranza dominante può influenzare ed essere influenzata dagli orientamenti di acculturazione degli immigrati e delle minoranze nazionali.

Per trattare questo problema, il Modello di Acculturazione Interattiva è stato sviluppato in modo da integrare, all'interno di una comune cornice teorica, gli orientamenti di acculturazione adottati dalla maggioranza ospitante nei confronti di specifici gruppi di immigrati, le strategie di acculturazione adottate dagli immigrati all'interno del Paese accogliente e le conseguenze, a livello di relazioni interpersonali ed intergruppi, prodotte dalla combinazione delle strategie di acculturazione degli immigrati e degli orientamenti espressi dalla maggioranza ospitante (Bourhis, Moise, Perreault, & Sénécal, 1997).

Il Modello di Acculturazione Interattiva propone che gli orientamenti di acculturazione dei membri della maggioranza ospitante possano avere un grande impatto sulle strategie di acculturazione indossate dalle minoranze immigrate

Per misurare gli orientamenti di acculturazione adottati dalla comunità ospitante in seguito al contatto con le varie comunità di immigrati è stata utilizzata in molti paesi, sia europei sia extra-europei, la Host Community Acculturation Scale elaborata da Bourhis & Bougie (1998) (HCAS; Barrette, Bourhis, Capozza, & Hichy, 2005) che si basa sul Modello di Acculturazione Interattiva (Interactive Acculturation Model – IAM) di Bourhis, Moïse, Perreault, & Senecal (1997). Gli item che misurano le strategie riguardano domini diversi, come il lavoro, la cultura, il matrimonio. Per rilevare le strategie degli immigrati, si usa la Immigrant Acculturation Scale, nella versione modificata di Moïse e Bourhis (IASm; 1996). Tali strumenti sono stati validati in numerose ricerche e sono continuamente perfezionati.

Secondo Bourhis e collaboratori (1997) le **strategie acculturative** adottate dagli immigrati e gli orientamenti adottati dalla comunità ospitante interagiscono producendo un "adattamento" che può portare a rapporti intergruppi "consensuali", "problematici" o "conflittuali".

Per la posizione di minoranza e il limitato controllo che esercitano sullo Stato e sulle istituzioni private all'interno del paeseospitante, gli immigrati non sono nella posizione di adottare esattamente gli stessi orientamenti di acculturazione dei membri della comunità dominante.

L' Interactive Acculturation Model di Bourhis et al. (1997), prende in considerazione le influenze reciproche tra strategie acculturative adottate da gruppi minoritari e gruppi maggioritari. Secondo Bourhis e collaboratori, tre fattori intervengono quando la comunità locale e quella immigrata vengono a contatto:

1. le strategie di acculturazione adottate dagli immigrati nella comunità ospitante;
2. gli orientamenti di acculturazione della comunità di accoglienza verso uno specifico gruppo di immigrati;

- le relazioni interpersonali e intergruppi che sono il prodotto delle combinazioni tra le strategie degli immigrati e gli orientamenti della comunità di accoglienza e delle interazioni tra i comportamenti acculturativi dei due gruppi.

Il primo fattore del modello corrisponde agli orientamento proposti da Berry.

Il secondo elemento del modello consiste, invece, nell'orientamento di acculturazione preferito dalla comunità ospitante.

Anche in questo caso si analizzano due dimensioni:

- Va bene che gli immigrati mantengano la loro cultura?**
- Va bene che gli immigrati adottino la cultura della comunità ospitante?**

Schematizzando il **Modello di acculturazione interattivo** (IAM - Interactive Acculturation Model) proposto da Bourhis et al. (1997)

Modello bidimensionale degli orientamenti di acculturazione

Gruppo immigrato - misurabile con Scala IAS

Dimensione 1: è un valore mantenere la propria cultura?

Dimensione 2:
è un valore
adottare la cultura
del paese ospitante?

	Sì	No
Sì	Integrazione	Assimilazione
No	Separazione	Marginalizzazione (Anomia/Individualismo)

Comunità ospitante – misurabile con Scala HCAS

Dimensione 1: va bene che gli immigrati mantengano la loro cultura?

Dimensione 2:
va bene che gli immigrati adottino la cultura del paese ospitante?

	Sì	No
Sì	Integrazione	Assimilazione
No	Segregazione	Esclusione Individualismo

- L'orientamento di **integrazione (si/si)** è sostenuto dai membri della maggioranza ospitante che accettano e valutano positivamente il fatto che gli immigrati mantengano alcuni aspetti della loro cultura di origine e accettano e valutano positivamente il fatto che gli immigrati adottino caratteristiche importanti della cultura della maggioranza ospitante. Chi sostiene l'integrazione considera positivamente un biculturalismo stabile tra le comunità immigrate che, nel lungo periodo, può contribuire al pluralismo culturale come caratteristica stabile della società ospitante.

- **L'assimilazione (no/si)** corrisponde al tradizionale concetto di assorbimento, in base al quale i membri della comunità ospitante desiderano che gli immigrati abbandonino la propria identità culturale per adottare la cultura dominante della maggioranza ospitante. L'orientamento assimilazionista implica che i membri della comunità ospitante possano eventualmente considerare quegli immigrati che si sono assimilati come membri a pieno titolo della società ospitante.

- L'orientamento **segregazionista (si/no)** si riferisce al fatto che i membri della maggioranza ospitante accettano che gli immigrati mantengano la loro

cultura d'origine, purché rispettino le distanze dai membri della comunità dominante; non vogliono, quindi, che gli immigrati trasformino, diluiscano o contaminino la cultura ospitante. I membri della comunità ospitante che adottano questo orientamento non gradiscono i contatti interculturali con gli immigrati, preferiscono che gli immigrati rimangano insieme in una zona separata e sono ambivalenti riguardo allo status degli immigrati come membri a pieno titolo della società dominante.

- L'orientamento di **esclusione (no/no)** è adottato dai membri della comunità ospitante che negano agli immigrati il diritto di adottare caratteristiche della cultura ospitante, la possibilità di mantenere la propria lingua, cultura o religione. Gli esclusinisti credono che alcuni immigrati abbiano costumi e valori che non potranno mai essere culturalmente e socialmente incorporati all'interno della maggioranza dominante. Per quanto riguarda l'atteggiamento verso l'immigrazione, gli esclusinisti vorrebbero che venisse fermata l'immigrazione proveniente da alcune nazioni valutate negativamente e, in alcuni casi, preferirebbero che alcune categorie di immigrati, sia in regola sia clandestini, fossero riportate nel Paese d'origine.

A queste quattro strategie di acculturazione che può adottare il gruppo dominante va aggiunto **l'individualismo**. Si tratta di un orientamento indossato dai membri della comunità ospitante che definiscono se stessi e gli altri come individui piuttosto che come membri di un gruppo .

Per gli individualisti, contano di più le caratteristiche personali di ogni individuo rispetto all'appartenenza ad un gruppo o all'altro. Gli individualisti tendono a non considerare, per il successo dell'acculturazione, la possibilità che gli immigrati mantengano la loro cultura o adottino quella della comunità dominante: sono, quindi, le qualità personali e il successo individuale che contano maggiormente.

Gli individualisti tendono a interagire con gli immigrati nello stesso modo in cui interagiscono con altri individui, membri della maggioranza dominante, danno più importanza alle caratteristiche personali e, quindi, non ritengono che gli esiti dei processi di acculturazione possano dipendere dal mantenimento

della propria identità culturale e/o dall'adozione della cultura del contesto ospitante.

Come gli stessi autori hanno messo in evidenza, gli orientamenti di acculturazione degli ospitanti non sono affatto stabili; essi tendono piuttosto a variare in funzione del tipo di gruppo etnico da valutare in relazione alla loro classe sociale, all'età, al sesso, all'area geografica, al grado di identificazione con la propria cultura e al grado di contatto con le minoranze etniche nei contesti di vita quotidiana (Bourhis, Bougie, 1998; Montreuil, Bourhis, 2001).

Vanno inoltre considerate le variazioni legate ai cambiamenti demografici, economici, politici o ad accadimenti particolari e il modo con cui queste vengono rappresentate dai media.

Le stesse osservazioni valgono anche con riferimento alle strategie di acculturazione adottate dalle minoranze immigrate.

Secondo il modello interattivo, tali strategie tendono cioè a variare in funzione di diversi fattori: il gruppo di origine, la classe sociale, l'età, il sesso, il grado di identificazione con il proprio gruppo etnico di appartenenza, il passaggio dalle prime alle seconde generazioni e le credenze circa le effettive possibilità di mobilità sociale nel contesto ospitante.

Secondo il Modello Interattivo di Acculturazione (IAM) di Bourhis (1997), il risultato del fenomeno di acculturazione e le relazioni tra gli immigrati e la società dominante si possono predire osservando il fit tra le strategie scelte da entrambi i gruppi. Lo IAM, infatti, distingue tre diverse tipologie di *fit*: *consensuale*, *problematico* e *conflittuale*. In particolare, il *fit consensuale* si verifica qualora entrambe le etnie scelgono l'*integrazione*, il *fit conflittuale*, invece, emerge nel momento in cui, ad esempio, gli immigrati preferiscono l'*integrazione*, mentre la società ospitante predilige l'*esclusione*.

Generalmente, il modello suggerisce che il livello *consensuale*, che si raggiunge solo nei casi in cui entrambi i gruppi optano per la strategia d'*integrazione* o di *assimilazione*, determina basso grado di *stress di acculturazione*, scarsa discriminazione, poca tensione inter-gruppo, atteggiamenti inter-etnici positivi ed esigui stereotipi negativi. (Manganelli, A.M. , Volpato, C. , 2000, 2001).

Gli studi evidenziano una relazione positiva e senza particolari tensioni quando sia gli immigrati, sia gli autoctoni condividono la stessa preferenza per l'integrazione o l'assimilazione. Mentre la problematicità delle relazioni emerge quando gli immigrati e il gruppo di maggioranza condividono solo parzialmente le reciproche strategie acculturative.

Le relazioni conflittuali emergono, infine, quando i membri del gruppo maggioritario perseguono una segregazione dei gruppi minoritari o quando gli immigrati rappresentano sé stessi in modo nettamente separato rispetto il nuovo contesto. La maggioranza dominante può influire sugli orientamenti di acculturazione degli immigrati (Bourhis, Moise, Perrault, Senécal, 1997). L'elemento di novità è rappresentato dall'analisi dei possibili esiti risultanti dalla diversa combinazione tra ciò che la società ospitante pensa rispetto a come gli immigrati debbano integrarsi e come gli immigrati ritengano di doversi integrare. L'elemento che assume maggior importanza, però, non è il reale atteggiamento della comunità ospitante, ma la percezione soggettiva da parte degli immigrati circa le strategie di acculturazione messe in atto dalla maggioranza (Zagefka, Brown, 2002).

Il modo in cui gli individui interpretano la realtà e si comportano è mediato dalle percezioni soggettive della realtà stessa quindi è proprio questa dimensione soggettiva che deve essere valutata perché diventa per gli immigrati la realtà e la guida dei loro comportamenti.

Nonostante il gruppo ospitante preferisca integrazione, gli immigrati potrebbero percepire un desiderio di separazione come strategia di acculturazione preferita da parte della maggioranza e sarà proprio questa percezione che influenzerà le loro scelte e le relazioni intergruppi.

Le relazioni possono aver luogo in molti domini della vita sociale, incluso le relazioni interetniche, la comunicazione tra gruppi etnici diversi, il pregiudizio e la stereotipizzazione, la discriminazione istituzionale e sociale nel lavoro, negli alloggi, nell'educazione e nelle relazioni con ambiti istituzionali quali polizia, amministrazioni pubbliche, scuola, ecc. (Schmidt, 2000 ; Rice, & Mullen, 2005).

L'interazione tra le strategie di acculturazione del **Gruppo immigrato** e gli orientamenti espressi dalla **Comunità ospitante** può produrre relazioni **consensuali**, **problematiche** o **conflittuali**.

Relazioni intergruppi, Strategie e Orientamenti di acculturazione secondo il modello IAM (adattamento da Z. Hichy, 2005)

	Integrazione	Assimilazione	Separazione	Marginalizzazione Anomia	Individualismo
Integrazione	consensuale	problematica	conflittuale	problematica	problematica
Assimilazione	problematica	consensuale	conflittuale	problematica	problematica
Segregazione	conflittuale	conflittuale	conflittuale	conflittuale	conflittuale
Esclusione	conflittuale	conflittuale	conflittuale	conflittuale	conflittuale
Individualismo	problematica	problematica	problematica	problematica	consensuale

Nell'applicare il modello elaborato da Bourhis *et al.* (1997) al contesto europeo, Piontkowski e collaboratori (2000, 2002) hanno sottolineato le conseguenze, in termini di rapporti interpersonali ed intergruppi, che possono derivare dalla concordanza/discordanza degli orientamenti di acculturazione espressi dagli ospitanti e dagli ospitati.

Essi hanno, in particolare, distinto le conseguenze che possono nascere da una discordanza in merito alla possibilità di mantenere la propria

cultura di origine, da quelle legate alla questione del contatto e della partecipazione alla cultura dell'altro.

Alcuni studi (Florack, Bless, Piontkowski, 2000, 2003; Van Oudenhoven, Prins, Buunk, 1998) avevano infatti evidenziato che la possibilità di mantenere la propria cultura di origine aveva un impatto maggiore sui rapporti intergruppi della possibilità di entrare in contatto con la cultura ospitante e che questo accadeva soprattutto nelle condizioni in cui le differenze culturali tra i due gruppi a contatto erano accentuate.

1.5. Il modello di acculturazione basato sulla concordanza (Piontkowski, Rohmann e Florack, 2002)

Al fine di rendere conto di queste differenze, Piontkowski *et al.* (2000, 2002) hanno elaborato il Modello di acculturazione basato sulla concordanza (CMA).

Si distinguono quattro livelli di concordanza/discordanza tra gli orientamenti che il gruppo dominante e il gruppo minoritario esprimono sulle possibilità che le minoranze etniche possano mantenere la propria cultura di origine e sulla consistenza dei loro contatti con la cultura ospitante.

Il **livello consensuale** assicura relazioni positive tra autoctoni ed immigrati ed è raggiunto quando gli orientamenti di acculturazione della società ospitante collimano con quelli degli ospitati.

Fa ovviamente eccezione il caso in cui l'atteggiamento di esclusione del gruppo dominante si accompagna ad un atteggiamento di marginalizzazione del gruppo non-dominante.

Come fanno notare gli stessi autori, l'atteggiamento di esclusione da parte del gruppo dominante presuppone che gli immigrati non siano considerati ospiti graditi all'interno della società ospitante.

Questo, naturalmente, può condurre a relazioni intergruppi di tipo **conflittuale** qualunque sia l'orientamento privilegiato dagli immigrati. Relazioni conflittuali tendono a strutturarsi anche in situazioni di contraddizione dei due punti di vista su entrambe le dimensioni di confronto (mantenimento della cultura

di origine, contatto con la cultura ospitante), come accade ad esempio quando la volontà di integrazione da parte della maggioranza autoctona si scontra con la tendenza alla marginalizzazione delle minoranze immigrate, oppure quando gli orientamenti assimilatori del gruppo dominante si scontrano con la volontà di mantenersi separati del gruppo dominato.

Il **livello problematico** delle relazioni tra autoctoni ed immigrati evidenzia la possibilità che la problematicità sia legata alla mancanza di accordo in merito al mantenimento della cultura di origine, oppure alla mancanza di accordo rispetto al contatto e alla partecipazione alla cultura ospitante.

Una situazione **problematica dal punto di vista della cultura** si verifica, in particolare, quando il gruppo dominante si aspetta che la cultura degli immigrati sia assimilata a quella del contesto ospitante, mentre gli immigrati intendono anche mantenere la propria cultura di origine.

Una situazione **problematica dal punto di vista del contatto** si verifica invece con maggiore probabilità nel caso in cui il gruppo dominante intenda mantenere gli immigrati "lontani" (non in contatto) dalla cultura ospitante, mentre il gruppo non-dominante desidera integrarsi all'interno della nuova società.

I profili **consensuali, conflittuali e problematici dal punto di vista della cultura e del contatto** individuati da questi autori sono stati utilizzati per confrontare gli orientamenti di acculturazione di alcuni gruppi dominanti e non-dominanti presenti nel contesto europeo (Piontkowski *et al*, 2000, 2002).

Questi studi hanno dimostrato la validità predittiva di tali profili rispetto alla sensazione di minaccia o al contrario di arricchimento che gli autoctoni possono associare all'influenza che la cultura del/i gruppo/i minoritario/i esercita/no sulle loro vite.

Confrontando le percezioni a questo proposito espresse da un gruppo di tedeschi nei confronti degli immigrati polacchi o italiani, Piontkowski *et al*, (2002) hanno dimostrato che, passando dal livello conflittuale a quello consensuale, tendeva a diminuire la sensazione di minaccia e ad aumentare quella di arricchimento culturale, intermedia risultava invece la posizione del livello problematico, dove non emergevano differenze significative rispetto alla distinzione tra gli aspetti culturali e quelli legati al contatto.

Modello di acculturazione basato sulla concordanza (CMA)

	Integrazione	Assimilazione	Separazione	Marginalizzazione
Integrazione	Consensuale	Problematico dal punto di vista della <i>cultura</i>	Problematico dal punto di vista del <i>contatto</i>	Conflittuale
Assimilazione	Problematico dal punto di vista della <i>cultura</i>	Consensuale	Conflittuale	Problematico dal punto di vista del <i>contatto</i>
Segregazione	Problematico dal punto di vista del <i>contatto</i>	Conflittuale	Consensuale	Problematico dal punto di vista della <i>cultura</i>
Esclusione	Conflittuale	Conflittuale	Conflittuale	Conflittuale

Gruppo dominante; Gruppo non dominante. *Fonte dello schema : Piontkowski et al. (2002), p. 224*

1.6. Il modello esteso dell'acculturazione relativa (*Relative Acculturation Extended Model*, RAEM, elaborato da Navas et al., 2005)

L'obiettivo principale al quale Navas *et al.* (2005) stanno lavorando è quello di studiare i processi di acculturazione in cui sono coinvolti sia gli immigrati, sia la maggioranza ospitante, prendendo in considerazione un'ampia varietà di aspetti non solo culturali, ma anche economici, giuridico-legali, geografici e psicologici.

Riprendendo i modelli proposti da Berry *et al.* (1989), i contributi più recentemente forniti dal modello di Bourhis *et al.* (1997, 2001, 2004) e dal modello di Piontkowski *et al.* (2002) ed integrandoli con i risultati ottenuti negli studi condotti dal proprio gruppo di ricerca in Spagna, gli autori (Navas *et al.*, 2005) hanno elaborato un modello di acculturazione (*Relative Acculturation*

Extended Model, RAEM) strutturato in cinque ambiti. I primi tre riprendono gli elementi introdotti dai modelli precedenti. In particolare:

- il primo suggerisce la necessità di considerare congiuntamente la prospettiva degli ospitanti e degli ospitati sulle strategie di acculturazione;
- il secondo sottolinea l'importanza di considerare le differenze tra i diversi gruppi culturali;
- il terzo richiama l'attenzione sulle variabili di natura psicosociale (ad esempio, identificazione, percezione della somiglianza ingroup-outgroup, contatto intergruppi, individualismo-collettivismo, percezione della permeabilità dei confini tra i gruppi ecc.), demografica (età, sesso, livello di istruzione, orientamento religioso, orientamento politico, motivi dell'immigrazione, tempo di permanenza nel nuovo paese ecc.) e su alcuni indicatori comportamentali (ad esempio, uso della lingua, uso dei mezzi di comunicazione, partecipazione politica, partecipazione alla comunità di immigrati ecc.). Tutte variabili, queste, che possono incidere sugli atteggiamenti di acculturazione degli immigrati e degli autoctoni;

Il quarto e il quinto ambito costituiscono invece gli **aspetti di novità** introdotti dal RAEM:

- nel quarto ambito si attua una distinzione tra le strategie di acculturazione preferite (situazione ideale) e quelle realmente adottate (situazione reale) da entrambi i gruppi. Nel caso del gruppo maggioritario la situazione ideale fa riferimento alle strategie che la società ospitante vorrebbe fossero adottate dalle minoranze immigrate, mentre la situazione reale si riferisce alla percezione delle strategie di acculturazione messe in atto dai gruppi minoritari. Nel caso delle minoranze immigrate, la situazione ideale consiste nelle preferenze che esse esprimerebbero nel caso in cui fosse possibile la concreta realizzazione, mentre la situazione reale riguarda le strategie di acculturazione che gli immigrati affermano di avere messo in pratica;

- il quinto ambito sottolinea la necessità di prendere in considerazione vari aspetti o domini della realtà socio-culturale con i quali sia la maggioranza autoctona, sia le minoranze immigrate devono confrontarsi al fine di strutturare specifici atteggiamenti e/o specifiche pratiche di acculturazione.

Il modello si presenta al tempo stesso come complesso e relativo: prevede la possibilità che più orientamenti (*situazione ideale*) e più strategie di acculturazione (*situazione reale*) possano essere preferiti/adottati sia dal gruppo dei nativi, sia dagli immigrati nello stesso momento, in funzione di contesti o situazioni diverse.

Prendendo a riferimento il sistema di classificazione proposto da Leunda (1996), Navas *et al.* (2005) distinguono lo spazio socio-culturale, all'interno del quale i contatti tra gruppi diversi possono realizzarsi, in sei diversi domini o aree. La prima area fa riferimento al *sistema politico* che definisce ed organizza le relazioni di potere tra i gruppi; la seconda al dominio del *lavoro*; la terza è l'area *economica*, la quarta riguarda i processi di riproduzione biologica e di trasmissione culturale che avvengono nella *famiglia*; la quinta è formata dalle *relazioni sociali* prevalentemente amicali; la sesta riguarda le rappresentazioni della realtà che prendono forma attraverso l'ideologia, la filosofia e la religione.

Come altri studi hanno evidenziato (LaFromboise *et al.*, 1993; Berry, Sam, 1997; Phinney, 1997; Arends-Tóth, Van de Vijver 2003, 2004), questi ambiti di contatto interculturale possono essere collocati lungo un ipotetico *continuum* che li organizza a seconda della loro posizione centrale o periferica nella cultura di appartenenza. Alcuni di essi sono difficilmente modificabili anche se esposti a contatti prolungati con una cultura diversa dalla propria, come ad esempio quelli legati agli aspetti simbolici trasmessi attraverso i processi di socializzazione (regole del matrimonio, relazioni tra i sessi, il concetto di onore ecc.).

Altri domini, come ad esempio quelli legati alla sfera lavorativa o economica, riguardano aspetti più periferici, meno connessi con caratteristiche centrali della cultura di appartenenza, permettono di rinunciare al mantenimento della propria cultura di origine.

La distinzione tra ambiti centrali e periferici dello spazio di incontro tra autoctoni ed immigrati ipotizza la possibilità che un individuo appartenente ad una minoranza immigrata possa preferire o decidere di adottare strategie diverse nei diversi contesti.

In linea con tali presupposti, anche Navas *et al.* (2005) arrivano a distinguere diverse soluzioni dell'incontro tra culture diverse. In particolare essi ipotizzano soluzioni più facili e rapporti meno problematici in relazione a quegli aspetti della realtà socio-culturale riconducibili alle dimensioni materiali del lavoro e delle scelte di consumo; una maggiore resistenza al cambiamento nelle aree in posizione intermedia sul *continuum* ed in quelle che richiamano alle regole che strutturano la vita familiare; una maggiore difficoltà di adattamento e rapporti più conflittuali nei domini più simbolici che riguardano le rappresentazioni del mondo, della vita, della religione e dei valori.

In linea con il modello elaborato da Piontkowski *et al.* (2002), Navas *et al.* (2005) avanzano alcune ipotesi sulle conseguenze che possono derivare dalla concordanza/discordanza degli orientamenti di acculturazione espressi dagli ospitanti e dagli ospitati. Essi ipotizzano un processo di adattamento reciproco negli ambiti legati alle scelte lavorative ed economiche; relazioni potenzialmente più conflittuali negli altri ambiti di contatto interculturale, dove gli immigrati tenderebbero a preferire soluzioni di separazione dalla cultura ospitante, mentre la società ospitante vorrebbe l'assimilazione o l'integrazione nella cultura dominante.

Ipotesi specifiche vengono anche avanzate rispetto alle possibili concordanze/discrepanze tra le soluzioni idealmente prospettate e quelle realmente attuate dai gruppi dominanti e da quelli dominati, così come rispetto alle diverse direzioni che il processo di acculturazione può prendere in funzione delle origini etnico-culturali delle minoranze immigrate e della loro distanza culturale dalle società ospitanti.

Le ipotesi previste dal modello teorico messo a punto da Navas e collaboratori aspettano le verifiche empiriche, ma hanno comunque il merito di cogliere alcuni aspetti qualitativi dei processi di acculturazione.

2. Le strategie acculturative

2.1. Le strategie acculturative e il modello di Bohuris

Nei suoi studi, Berry (1990, 1992, 1997, 2001) ha proposto di considerare le quattro **strategie di acculturazione**: assimilazione, separazione, integrazione, marginalizzazione. Secondo Berry (1997), **l'integrazione e non l'assimilazione** è la strategia migliore per il positivo inserimento degli immigrati, essa è infatti correlata con un buon adattamento sia psicologico, sia socioculturale, poiché aiuta i migranti a differenziarsi positivamente dalla cultura di maggioranza con la quale, nello stesso tempo, condividono un'identità comune.

L'integrazione, dunque, appare la modalità che, rispetto alle altre, apporta più equilibrio tra la cultura originaria di un popolo e la nuova cultura con cui si entra in relazione.

La marginalizzazione è invece la strategia peggiore, mentre separazione e assimilazione sono considerate strategie intermedie.

I corrispondenti orientamenti dei membri della società di accoglienza, rispetto alle modalità di acculturazione degli immigrati, sono indicati da Berry (2001) come: *melting pot*, segregazione, multiculturalismo, esclusione. Berry e altri hanno messo a punto una scala per identificare le strategie di acculturazione degli immigrati in Canada, i gruppi esaminati sono stati: portoghesi, ungheresi, coreani, libanesi, iraniani, e altri minoritari.

L'integrazione è risultata essere la strategia preferita, seguita da assimilazione e separazione. Quando un individuo in fase di acculturazione non vuole mantenere la propria cultura e identità e cerca un'interazione quotidiana con la società dominante, allora si profila la strada dell'assimilazione. Al contrario, quando uno dei valori principali è quello di mantenere la propria cultura originaria e opporsi al contatto con le altre culture, allora si profila l'alternativa della separazione. Quando, invece, vi è un certo interesse sia a mantenere la propria cultura originaria sia a interagire quotidianamente con le altre abbiamo l'integrazione; in questo caso viene mantenuto un certo grado di integrità

culturale, pur desiderando partecipare come parte necessaria alla rete sociale più vasta. L'integrazione è la strategia che cerca di ottenere il meglio da entrambi i mondi. Infine, quando vi sia scarsa possibilità o interesse al mantenimento culturale (spesso in ragione di perdita culturale imposta), e scarsa possibilità o interesse ai rapporti con gli altri (spesso per motivi di esclusione o discriminazione), la situazione viene definita marginalizzazione.

Da sottolineare come il termine integrazione sia qui utilizzato con modalità chiaramente distinta dal termine assimilazione (sebbene entrambe le accezioni vengano a volte usate in letteratura come sinonimi): nel primo caso viene ricercato il mantenimento culturale, mentre nel secondo l'interesse per tale continuità è minimo, se non nullo (Berry et altri, 1992; Moghaddam, 1992).

Nel caso dei gruppi etnici minoritari queste strategie indicano in che misura si esplicita l'adattamento al nuovo contesto culturale pur mantenendo l'originale background culturale; nel caso del gruppo dominante autoctono, invece, l'orientamento acculturativo solitamente indica quanto nella società di accoglienza sia permesso o in che modo venga valutato il fatto che gli immigrati mantengano la loro propria cultura o partecipino di diritto al tessuto sociale più allargato (Piontkowski, et al., 2000).

Secondo alcuni autori le persone all'interno della loro esistenza possono passare da una strategia di adattabilità all'altra, ma con una prevalenza di una sola forma di strategia acculturante. Il rapporto tra acculturazione e identificazione culturale viene descritto come un fenomeno psicologico di *push and pull*, si alternano infatti spinte in direzione contrapposta:

- verso il mantenimento della propria identità etnica e culturale;
- verso l'adattamento alla cultura della società ospitante.

La tensione tra queste due direzioni tende a produrre stress da acculturamento, o stress da biculturalità. Vi è spesso un insieme particolare di comportamenti che si rilevano durante l'acculturazione, come ad esempio il peggioramento dello stato di benessere mentale (ansietà e depressione), l'insorgenza di sentimenti di emarginazione e alienazione, l'innalzamento del livello di sintomi psicosomatici, confusione di identità.

I meno stressati risultano coloro che mirano all'integrazione (Berry e altri, 1992).

E' rilevante, inoltre, il tipo di insediamento culturale del gruppo (per esempio, lo stress aumenta nel momento in cui ci si inserisce in una comunità in cui vigono delle regole più rigide e un ritmo di vita più accelerato).

Un altro fattore di stress è rappresentato dal quadro politico e dalla possibilità di partecipare alla vita sociale (politiche di integrazione quali diritti politici, accesso alle cure mediche, all'abitazione, ecc.) (Bhattacharya, and Schoppelrey, 2004).

La realtà contemporanea, pur tendente alla globalizzazione, non presenta omogeneità dal punto di vista culturale: in particolare all'interno delle comunità nazionali si è determinata una complessità sociale caratterizzata da più gruppi culturali che interagiscono diversamente.

E' stato riscontrato che proprio nelle società pluralistiche gli immigrati tendono ad un livello minore di stress rispetto a coloro i quali vivono, invece, in società tendenzialmente monoculturali.

La società multietnica è un sistema sociale in cui convivono soggetti con identità etniche diverse appartenenti consapevolmente a un gruppo che condivide un luogo geografico di provenienza, una comune discendenza, una cultura condivisa, reali o socialmente costruiti. Il principale, ma non unico, fattore di genesi della società multietnica è costituito dal fenomeno delle migrazioni internazionali.

La società multietnica è tendenzialmente pluralista, accetta più facilmente e valorizza le differenze, soprattutto attraverso politiche di integrazione esplicitamente a favore del pluralismo (tali politiche segnatamente pluriculturali attualmente sono sperimentate in Canada, Australia e Svezia).

Nelle società pluralistiche, che non scelgono l'integrazione, si mira all'omogeneizzazione dei gruppi, tramite l'assimilazione, oppure alla divisione, attraverso la separazione, o ancora al frazionamento, tramite l'emarginazione. Certamente, il modo di esprimersi attraverso il linguaggio rappresenta un veicolo fondamentale per collaborare ed integrarsi con il gruppo dominante.

A tal proposito, è stato riscontrato che la tendenza alla conservazione della lingua d'origine è variabile in base a numerosi fattori di interesse psicologico, come, ad esempio, il desiderio di mantenere il proprio linguaggio nelle nuove società. Forse la variabilità riscontrata entro e attraverso i gruppi negli atteggiamenti generali di acculturazione è un fattore determinante nella distribuzione di atteggiamenti di scarsa o forte conservazione della lingua (Berry et al., 1987).

Prove indirette a conferma di questo legame sono state trovate da Berry et al. (1987): coloro i quali miravano all'assimilazione leggevano giornali e ascoltavano radio locali e, inoltre, frequentavano luoghi di aggregazione dove si usava solo la lingua del posto; mentre quelli che preferivano l'integrazione o la separazione leggevano giornali, ascoltavano radio e frequentavano locali in cui si usava la lingua d'origine.

Durante il processo di acculturazione possono intervenire alcuni fattori protettivi o di rischio. Molti studi documentano la relazione positiva esistente fra un buon livello di autostima e la capacità di adattarsi nel paese ospitante.

Si rileva, in particolare, che l'adolescente immigrato, dotato di una maggiore stima di sé, adotta un modello attivo per fronteggiare gli stereotipi e le discriminazioni.

Attraverso l'osservazione delle modalità di acculturazione, dell'esperienza acculturativa, del mantenimento culturale e della competenza linguistica, considerati indicatori dello stato di benessere mentale (Berry et al., 1997; Neto, 2002), si è dedotto il rapporto fra adattamento sociale e adattamento psicologico. Depressione, ansietà e sintomi psicosomatici implicano spesso disordini comportamentali (delinquenza, abuso di sostanze stupefacenti e alcool, problemi comportamentali a scuola, Vega et al., 1995).

L'adattamento socioculturale, invece, si espleta attraverso l'apprendimento di nuove risorse (skills) sociali, utili per interagire con la nuova cultura. In particolare l'adattamento socioculturale è connesso alla sfera di cognizione dell'apprendimento sociale (Ward et al. 2001).

Alcuni studi sulle difficoltà d'adattamento sociale di adolescenti portoghesi, emigrati in Francia con la propria famiglia (Neto, 1994)

sembrerebbero confermare l'ipotesi che l'integrazione è la miglior strategia di acculturazione :

- la separazione e la marginalizzazione comportano maggiori difficoltà d'adattamento sociale, contrariamente all'assimilazione e all'integrazione.
- L'esperienza di acculturazione nella nazione ospitante e la competenza linguistica sono correlate negativamente con i disagi sociali.
- Le difficoltà d'adattamento sociale sono associate positivamente con lo stress d'acculturazione, ma negativamente con un buon livello d'autostima e di soddisfazione per la propria vita nel paese ospitante.
- I disagi sociali aumentano per il forte mantenimento della propria cultura d'origine.

Altri autori (Bohulis e al., 1997) hanno suggerito l'opportunità di considerare una quinta possibilità: l'individualismo. La scala di Berry non considera il fatto che l'acculturazione riguarda sia gli immigrati, sia la società di accoglienza e i suoi limiti sono riconducibili alla possibilità che alcuni rigettino le appartenenze categoriali in nome di una posizione individualista.

Le ricerche hanno mostrato come le strategie di acculturazione degli/delle immigrati/e e gli orientamenti verso l'acculturazione diffusi nella società di accoglienza si influenzino reciprocamente, concorrendo a determinare il clima politico-sociale di un dato paese.

La combinazione di queste dimensioni, secondo Bourhis et al. (1997), determina che la comunità dominante possa adottare, come abbiamo descritto, cinque orientamenti: integrazione, assimilazione, segregazione, esclusione e individualismo.

Nel caso dell'integrazione, i membri della comunità dominante accettano che gli immigrati mantengano la loro eredità culturale; devono adottare, comunque, caratteristiche importanti della comunità dominante. Una volta verificatosi il processo di acculturazione, gli elementi nuovi appartenenti alla cultura ospitante, prima che possano venire integrati divenendo parte della cultura originaria, devono passare una serie di filtri che variano a seconda delle tipologie

e del grado di apertura delle culture ospitanti: solo attraverso il processo di integrazione, diventano creativi, cioè in grado di autoriprodursi.

Nella strategia di assimilazione, gli immigrati, per essere accettati, devono rinunciare alla propria cultura e adottare quella dominante.

L'orientamento segregazionista allontana le due comunità; infatti, i membri della comunità dominante accettano che gli immigrati mantengano la loro cultura, ma non sono disposti a condividere tratti salienti della propria cultura. Nell'esclusione, agli immigrati non è permesso né di mantenere la propria cultura né di adottare quella dominante. Nell'orientamento individualista, i membri dominanti definiscono se stessi e gli immigrati, non in base alle rispettive appartenenze, ma in base agli attributi personali.

Bourhis ha distinto due orientamenti di integrazione: dell'identità duplice, che corrisponde alla strategia originaria (Bourhis et al., 1997), e l'integrazione con trasformazione.

In questa ultima anche la comunità locale trasforma la propria cultura per adattarsi alla cultura immigrata. Così come il gruppo acculturante, anche il gruppo dominante, difatti, può scegliere di adottare una delle strategie durante il processo di acculturazione.

Bourhis et al. (1998) hanno, ad esempio, studiato gli orientamenti adottati dai membri della cultura dominante verso gruppi diversi di immigrati, vale a dire verso gruppi più o meno accettati, valorizzati o svalorizzati, mettendo a punto la Scala di Acculturazione della Società di Accoglienza (Host Community Acculturation Scale, HCAS), basata sul Modello di Acculturazione Interattiva (Interactive Acculturation Model, IAM). Recentemente, Bourhis e Barrette (2004) hanno proposto una versione semplificata di tale strumento.

Varie ricerche condotte in diversi paesi e con differenti gruppi di immigrati hanno confermato l'utilità di tale scala nel rilevare gli orientamenti di acculturazione dei membri appartenenti a gruppi maggioritari autoctoni (Quebec, Canada: Bourhis & Bougie, 1998; Montreuil & Bourhis, 2001, 2004, 2005, Francia: Personnaz et al., 2002; Barrette et al., 2004, Israele: Bourhis & Dayan, 2004; Mana, A.; Orr, E. , 2009. minoranze cilene in Europa: Zagefka, A.; Brown, R. ; Gonzales, R. ,

2008; Giappone: Komisarof , A. ,2009; minoranze musulmane in Europa: Safdar, S.; Dupuis, D.R.; Lewis, R. J. ; El-Geledi, S. ; Bourhis, R.Y. , 2008;).

Lo studio di Barrette, G., Bourhis, R. Y., Capozza , D., Hichy, Z. (2005) verifica la struttura di tale scala (HCAS) entro il contesto sociale italiano, evidenziando la sua validità convergente, discriminante e di criterio.

Gli orientamenti per la comunità ospitante sono in sintesi così descrivibili:

- l'**integrazione**, prevede che i membri della comunità ospitante accettino che gli immigrati mantengano la loro eredità culturale adottando alcune caratteristiche importanti della comunità ospitante. Questo tipo di orientamento porta al biculturalismo e ad un pluralismo culturale. Recentemente sono state distinte due strategie di integrazione: l'**integrazione duplice**, corrisponde alla strategia prima definita e l'**integrazione con trasformazione**, secondo cui nel processo di adattamento anche la comunità ospitante deve trasformare alcuni attributi della propria cultura per adeguarsi a quella del gruppo immigrato;

- l'orientamento **assimilazionista**, prevede che gli immigrati rinunciano alla propria cultura e che adottino la cultura dominante. Questo orientamento implica che gli immigrati vengano considerati come membri a pieno titolo della comunità ospitante;

- la **segregazione**, porta ad un allontanamento tra la comunità ospitante e quella immigrata. I membri della comunità ospitante non vogliono che gli immigrati adottino la cultura dominante, ma accettano che mantengano la loro cultura d'origine. Questa strategia non favorisce i contatti tra diverse culture e i membri della comunità ospitante sono ambivalenti nei confronti degli immigrati;

- l'**esclusione**, sostiene che i membri della comunità ospitante non vogliono né che gli immigrati mantengano la propria cultura né che adottino la cultura dominante. Gli esclusivisti sono contrari

all'immigrazione e desidererebbero che alcune categorie di immigrati facessero ritorno al paese di origine;

- l'orientamento **individualista**, poiché anche tra la comunità ospitante possono esserci persone che definiscono se stessi e gli altri non in base all'appartenenza di gruppo, ma in base alle caratteristiche personali. Secondo tale orientamento il rapporto che gli immigrati devono strutturare con la società ospitante non deve essere definito e caratterizzato dalle appartenenze culturali. Questo significa in sostanza spostare il livello della categorizzazione del sé (Turner, 1987) dal livello intermedio (dell'identità sociale) al livello sovra-ordinato (dell'identità umana), che considera appunto gli individui come appartenenti al genere umano. È in questa direzione che sembrano oggi orientate alcune politiche del contatto inter-etnico (Giovannini, Pintus, 2005).

Le strategie di acculturazione degli/delle immigrati/e

Dalle critiche mosse al modello di Berry (in particolare il fatto che la prima dimensione misuri gli atteggiamenti, mentre la seconda valuti un'intenzione comportamentale), Moise & Bourhis, (1996) modificano la seconda dimensione in: **è importante adottare la cultura della comunità ospitante?**

Un ulteriore cambiamento del modello riguarda la strategia di marginalizzazione, che è stata suddivisa in due diverse strategie: l' **anomia** (si riferisce al fatto che per alcuni immigrati il rifiuto della propria e dell'altrui cultura può portare a una sorta di alienazione culturale); l'**individualismo**, in contrasto con l'anomia, si riferisce al fatto che alcuni immigrati possono dissociarsi da entrambe le culture, non perché si sentono emarginati, ma perché preferiscono vedere sé stessi più come singoli individui che come membri di un gruppo.

La situazione di marginalità in cui vengono a trovarsi alcuni membri delle minoranze immigrate non comporta sempre e necessariamente *anomia*, disagio, marginalità. Alcuni individui possono infatti allontanarsi sia dalla propria cultura di origine, sia dalla cultura ospitante non tanto perché si sentono marginalizzati,

quanto piuttosto perché preferiscono definirsi e considerare gli altri come individui e non sulla base delle rispettive appartenenze. Bourhis *et al.* (1997) hanno sottolineato come la scelta della strategia di individualizzazione risulti più probabile tra gli immigrati che provengono da culture individualiste.

Gli stessi orientamenti della comunità ospitante possono essere adottati dalle comunità di immigrati.

Tuttavia, in questo caso, si parla di separazione, invece che di segregazione; di marginalizzazione, invece che di esclusione.

Nel caso della separazione, gli immigrati aspirano a mantenere i propri tratti culturali; rifiutano, inoltre, di assumere i tratti della cultura dominante.

Nella marginalizzazione, l'individuo rifiuta sia la propria cultura sia quella dominante.

La scelta strategica, comunque, può cambiare durante il corso dell'acculturazione (un soggetto prima può preferire l'assimilazione e, poi, l'integrazione), anche in base alla sfera sociale interessata (per esempio, un individuo adotta l'assimilazione nell'ambito lavorativo e l'integrazione in altri contesti, ad esempio attraverso l'uso del bilinguismo).

2.2. Il dibattito recente

Il dibattito si è incentrato, in questi ultimi anni, soprattutto sulle modalità, i luoghi e i contenuti **dell'assimilazione culturale**.

Diverse visioni si sono confrontate al riguardo:

- **visione strutturalista** (diffusa tra gli studiosi europei): anche i figli di immigrati sono permanentemente svantaggiati e condannati all'esclusione come i genitori. L'insuccesso scolastico sanziona la discriminazione sociale (paradosso dell'integrazione, in Rea Wrench, Ouali, 1999). Si sperimentano segregazione formativa ed occupazionale pur con differenze tra le componenti nazionali;
- **visione neoassimilazionista** (Brubaker 2001) tipica dei contesti extraeuropei sviluppati, rivede il concetto tradizionale di assimilazione culturale (inteso come doveroso abbandono della

cultura di origine), prevedendo una sorta di acculturazione continua, intenzionale e non intenzionale, come conseguenza di azioni e scelte individuali soprattutto di tipo socioeconomico, opponendosi alla segregazione e riconoscendo la differenza culturale;

- **visioni intermedie** tra il polo strutturalista della discriminazione permanente e il polo liberale dell'assimilazione inevitabile e continua: declinando ipotesi di **assimilazione segmentata** basata sulle differenze di successo delle diverse componenti nazionali attraverso processi di acculturazione selettiva.

La maggior parte degli studi si è, però, concentrata sull'analisi degli atteggiamenti e dei comportamenti della società di accoglienza, mentre poco numerosi sono stati i lavori che hanno analizzato vissuti, comportamenti, percezioni dei migranti.

Alcuni studi hanno rilevato una forte tendenza tra gli immigrati a preferire strategie acculturative caratterizzate da una sorta di bi-culturalismo, ovvero il mantenimento e la valorizzazione sia della propria identità etnica sia della cultura del nuovo contesto (Van de Vijver, Helms-Lorenz, & Feltzer, 1999; Zagefka & Brown, 2002). La ricerca ha, inoltre, messo in luce come all'integrazione definita nei termini del contemporaneo mantenimento delle proprie tradizioni e dell'acquisizione dei tratti culturali del nuovo contesto (biculturalismo) siano associati esiti adattativi migliori rispetto alle altre strategie (Berry, 2001, 2009; Phinney, et al., 2001).

Le ricerche volte ad indagare l'orientamento acculturativo degli autoctoni e la corrispondenza tra le strategie dei singoli gruppi (immigrati e autoctoni) e la qualità dei loro rapporti hanno rilevato anche tra i membri del gruppo maggioritario la preferenza per l'integrazione e come una corrispondenza consensuale determini migliori relazioni intergruppi rispetto ad una corrispondenza problematica o conflittuale (Arends-Tóth & Van de Vijver, 2003; Piontkowski, et al., 2000; Van Oudenhoven, et al., 1998; Zagefka & Brown, 2002). Il modello dell'acculturazione interattiva di Bourhis *et al.* (1997) e quello dell'acculturazione basata sulla concordanza di Piontkowski *et al.* (2002) hanno

trovato conferme anche in altri recenti studi condotti in paesi europei. Confrontando il punto di vista delle minoranze etniche e della maggioranza ospitante rispetto alle modalità con le quali gli immigrati est-europei dovrebbero integrarsi nei paesi ospitanti, Jasinskaja-Lahti *et al.* (2003) hanno ad esempio rilevato che la mancanza di congruenza tra i due orientamenti tendeva significativamente ad associarsi ad una maggiore percezione della discriminazione e ad un maggiore stress negli immigrati (relazione conflittuale).

Secondo lo studio condotto da Zick, Wagner, Van Dick e Petzel (2001) il pregiudizio nei confronti delle minoranze etniche era più accentuato tra coloro che condividevano ideologie assimilazioniste e segregazioniste; una relazione, quella tra pregiudizio e atteggiamenti di acculturazione, che, almeno per quanto riguarda la situazione della Germania, gli autori trovarono applicata sia nei membri dei gruppi maggioritari, sia nelle minoranze etniche.

Un simile risultato, riferito ai membri del gruppo maggioritario, è stato recentemente ottenuto anche in una ricerca condotta in Italia da Kosic, Manetti e Sam (2005). Da tale ricerca è emerso che il grado di pregiudizio espresso da un gruppo di italiani nei confronti degli immigrati condizionava la valutazione che essi davano delle diverse modalità con le quali gli immigrati dovevano rapportarsi alla società ospitante.

In particolare, più alto risultava il grado di pregiudizio espresso nei confronti degli immigrati, più negativo si rivelava il giudizio che gli italiani davano delle strategie basate sulla separazione e la marginalità, e più positivo quello associato alla assimilazione.

Queste ricerche tendono comunque a prendere in considerazione solo alcuni degli aspetti inclusi nei modelli considerati e solo alcune delle conseguenze, in termini di rapporti intergruppi, che possono derivare dalle preferenze espresse per certi orientamenti di acculturazione e dai diversi livelli di congruenza/discrepanza emergenti tra punto di vista della maggioranza autoctona e punti di vista delle minoranze immigrate.

Come fanno notare Wittig e Molina (2000), nonostante il contatto intergruppi precipiti spesso in un conflitto, se gestito in modo appropriato può altresì fornire le basi per una riduzione del pregiudizio e delle discriminazioni tra i

gruppi (Forbes, 1997; Pettigrew, 1998). In particolare, diversi studi hanno sottolineato come i processi di rappresentazione cognitiva (Brewer & Miller, 1984; Gaertner & Dovidio, 2000; Hewstone & Brown, 1986; Zagefka & Brown, 2002) possano svolgere una funzione mediatrice tra il contatto in sé e il tipo di relazione tra i diversi gruppi etnico-culturali (Eller & Abrams, 2004; Molina, Wittig & Giang, 2004; Wittig & Molina, 2000). Esses, Haddock, and Zanna (1993) hanno inoltre sostenuto anche il ruolo centrale giocato dalla sfera emotiva nella qualità del rapporto intergruppi e nella formazione degli atteggiamenti intergruppi.

Diversi contributi di ricerca hanno confermato, ad esempio, come l'ansia e la percezione di minaccia nei confronti dei gruppi minoritari sia correlata ad una minore loro accettazione sociale (Falomir-Pichastor, Muñoz-Rojas, Invernizzi & Mugny, 2004; Stephan, Martinez, Esses & Stephan, 2000).

L'acculturazione va considerata un elemento centrale di ogni processo migratorio affrontandolo sia dal punto di vista dei migranti, sia dal punto di vista della società di accoglienza: le strategie di acculturazione, infatti, influenzano la qualità delle relazioni intergruppi (Branscombe, Ellemers, Spears, Doosje, 1999; Molina, Wittig & Giang, 2004; Zagefka, Brown, 2002, Brown, Capozza, Licciardello, 2007;).

2.3. Strategie e processi di acculturazione delle seconde generazioni negli studi di riferimento

Phinney (1990) spiega che gli adolescenti, appartenenti ad una minoranza etnica, come tutti i migranti, possono scegliere fra quattro possibilità di acculturazione:

- assimilazione come tentativo di adottare la maggior parte di norme e regole della cultura dominante a spese di quelle del proprio gruppo;
- marginalizzazione; implica vivere nella cultura di maggioranza sentendosi estranei;
- separazione; implica il sentirsi uniti ai membri della propria cultura, respingendo la cultura di maggioranza;

- biculturalismo, ovvero la capacità di mantenere i legami sia con la cultura dominante che con la propria.

Gli studi suppongono che il biculturalismo sia l'approccio più adatto per molti adolescenti, poiché permette loro di conservare le norme d'entrambe le culture, dominante e di minoranza, e di scegliere fra queste a seconda delle circostanze (Phinney, 1990).

La conoscenza della lingua del paese ospitante e un'identità etnica consapevole e valorizzante, sono elementi di acculturazione positiva. Un altro fattore che rafforza il processo d'acculturazione, è il supporto familiare (Liebkind, 1994, 1996; Phinney e Chavira, 1995, Wentzel e Feldman, 1996).

La letteratura sostiene che l'integrazione consista nell'acquisizione dell'identità biculturale e rappresenti la modalità migliore di acculturazione (Berry, 1997; Sam, Virta, 2003).

Questa strategia permette un'immagine positiva di Sé, di sviluppare relazioni sociali soddisfacenti e di trovare un modo personale di inserirsi nella nuova realtà, pur restando legati alla comunità di origine che funziona da supporto e mantiene viva una percezione valorizzante di appartenenza (Quintana, Chao, Cross, Hughes, Nelson-Le Gall, Aboud, Contreras-Grau, Hudley, Liben, and Viete, 2006).

Tale modalità di integrazione propone la contemporanea valorizzazione dei propri valori etnici e l'adattamento alla nuova società ospitante (stile dell'alternanza dell'identità) quindi permette di aprirsi alla nuova cultura, ai suoi saperi e di aspirare a possibilità di promozione, pur riconoscendosi nel contesto culturale di origine.

Anche LaFromboise, Coleman e Gerton (1993) sostengono che l'identità *biculturale* sia la più adattiva, soprattutto per gli adolescenti.

Attraverso la costruzione di una *doppia identità* (Schimmenti 2001), l'adolescente integra i valori delle differenti culture e soprattutto struttura un duplice senso di appartenenza. Questo aspetto è stato confermato in uno studio condotto in quattro nazioni da Phinney e colleghi (2001). La ricerca, che ha visto coinvolto un campione di adolescenti, ha cercato di esplorare le nozioni di identità etnica e nazionale (separatamente o in combinazione).

In generale, è emerso che gli adolescenti con una identità integrata ottengono risultati migliori nell'adattamento psicosociale e nella stima di sé rispetto ai soggetti con un'identità marginale.

L'atteggiamento marginale, rifiuta i comportamenti della nuova società e quelli del proprio gruppo. La marginalità e la strategia peggiore di acculturazione, perché può generare sentimenti di sconfitta e di fallimento, produce tattiche di difesa deboli e inadeguate sul piano personale/identitario e su quello dell'inserimento sociale.

Questa posizione di chiusura verso il nuovo può essere negativo per la formazione dell'identità dell'adolescente per il quale il confronto con i pari è elemento indispensabile per la costruzione dell'identità personale e sociale che, altrimenti, risulta da tradizioni e valori assommati senza rielaborazione e quindi senza specificità storica e culturale.

La letteratura sottolinea la rilevanza delle scelte che il giovane immigrato compie tra gli elementi della cultura dei genitori che vuole mantenere e quelli che rifiuta, in una strategia di acculturazione adattiva e ricorsiva di meticciamiento tanto più difficile quanto differenti sono le culture di origine e del paese ospitante (Falcone, 2005; Farley, Alba, 2002; Boyd, 1998, 2002; Colombo, Sciortino, a cura di, 2002)

Ambrosini (2005), individua, riguardo all'inclusione delle seconde generazioni, almeno tre approcci:

- **strutturalista** o della discriminazione permanente che tende ad evidenziare, soprattutto in Europa (i contesti statunitense, canadese e australiano risultano più ospitanti rispetto l'insediamento permanente degli immigrati, in Europa fa eccezione la Svezia) la persistente discriminazione dei figli degli immigrati nell'ambito occupazionale ed in quello formativo ed educativo.

Le seconde generazioni ambiscono a ruoli e posizioni sociali coerenti con i percorsi formativi e scolastici. L'assimilazione come atteggiamento di acculturazione comporta la scelta di non mantenere la propria cultura di origine e di favorire contatti frequenti con la cultura ospitante e con altri gruppi presenti nel contesto.

Come Dubet (1994) ha sottolineato, riferendosi alle nuove generazioni di immigrati in Francia, il processo di assimilazione culturale sostenuto in nome dei valori repubblicani comuni e della cittadinanza si è sostanziato in una laicizzazione delle pratiche religiose e in una generale omologazione alle aspirazioni e ai gusti della propria classe d'età e del gruppo sociale dominante.

Questo tipo di assimilazione, quando associato alla consapevolezza delle differenze e dell'attribuzione di tali differenze da parte del contesto ospitante, può tuttavia condurre a situazioni di disagio legate alla mancanza di ancoraggi identitari. Come hanno evidenziato gli scontri nelle banlieus francesi avvenuti nel novembre 2005, *“questa mancanza di ancoraggi può portare a situazioni di anomia quando non anche di conflitto”*, come ha sostenuto lo storico Jacques Le Goff intervistato da Pietro del Re per "La Repubblica" (7-11-2005).

“Si chiamano così, Beurs, nel gergo dei sobborghi diventato linguaggio comune, i figli o i nipoti degli immigrati, I quali non sono più autentici magrebini, perché sono nati in Francia e hanno studiato nelle scuole laiche della République, ma che non si sentono neppure autentici francesi, pur avendone spesso la nazionalità, perché sanno di non essere accettati come veri cittadini. Non basta un passaporto per essere tali, per usufruire di tutti i diritti enumerati ed esaltati dalla retorica ufficiale repubblicana imparata sui banchi di scuola, il più delle volte disertati, per rifiuto o disaffezione” (Valli, "La Repubblica", 6 novembre 2005).

- **Neo-assimilazionista** che evidenzia come i processi di assimilazione tra i figli degli immigrati si producano attraverso l'apprendimento della lingua del paese di insediamento che agevola l'avanzano negli studi, l'impiego in occupazioni al di fuori delle specializzazioni etniche e le unioni miste.

Il processo sociale di assimilazione è implicito, non voluto e invisibile, si ripercuote sulla sfera socio-economica opponendosi all'emarginazione e alla segregazione.

Il neo-assimilazionismo abbandona gli aspetti più ingenui e normativi del vecchio assimilazionismo, secondo i quali gli immigrati avrebbero dovuto mutare stili culturali e sistemi valoriali tradizionali per aderire alla lingua, alla cultura, alle tradizioni della società ospitante.

Brubaker (2001) sottolinea, tra gli altri, due aspetti importanti il primo afferma che l'assimilazione è un processo sociale che avviene a livello aggregato, non intenzionale e invisibile, conseguenza di azioni e scelte individuali; il secondo ritiene che l'assimilazione vada perseguita normativamente non in campo culturale, bensì a livello socio-economico per opporsi alla segregazione.

Queste ipotesi di ricerca trovano riscontro teorico ed empirico nei contesti extraeuropei più aperti all'immigrazione (Canada, Australia, Stati Uniti).

- **Intermedio** che introduce il concetto di *assimilazione segmentata*. Consiste nel problematizzare il generico concetto di assimilazione domandandosi in quali ambiti, per quali aspetti, con quali componenti della popolazione autoctona, gli immigrati (e in modo particolare le seconde generazioni) tendono ad assimilarsi. Si afferma che si verificano esiti differenti in base alle differenti minoranze immigrate e ai differenti livelli di istruzione dei genitori.

La dissonanza tra una socializzazione culturale implicitamente riuscita e un'esclusione socio-economica causata da una società discriminante, soprattutto nell'accesso al lavoro, può comportare la contemporanea presenza di un'assimilazione culturale e di una non-integrazione sociale.

Tale situazione può tendere a produrre fenomeni di *invenzione dell'etnia* come identità simbolica oppositiva nei confronti dell'esclusione e della non integrazione.

Gli studi di Portes e Rumbaut (2001, 2003, 2004) costituiscono le premesse per le ricerche di Ambrosiani (2005) che definisce una tipologia di **strategie di acculturazione intergenerazionali**.

Nel contesto delle metropoli americane, Portes (1995) individua alcuni processi definiti come *downward assimilation* (assimilazione dei giovani migranti nell'ambito di comunità marginali urbane miste costituite da autoctoni socialmente svantaggiati e da popolazione immigrata). In tali contesti ghettizzati si introietta la convinzione che superare la discriminazione sia impossibile e che qualsiasi impegno risulti inutile a produrre un miglioramento apprezzabile.

Le scuole non offrono opportunità ai minori, ma sono discriminanti su basi di razza e di classe socio-economica.

In particolare i giovani maschi, privi di modelli positivi, senza prospettive occupazionali e di conseguenza di ruolo di conduzione di una futura famiglia, soffrono maggiormente la marginalità e acquisiscono comportamenti borderline; parallelamente cresce il numero di donne giovani sole con figli (Zhou, 1997). Nell'esclusione sociale e nella deprivazione economica si radica una cultura oppositiva anticipatoria di vissuti di disistima e fallimento.

Gli studi hanno messo in evidenza come la coesione della comunità di appartenenza e gli investimenti educativi della famiglia di origine, pur in un contesto urbano di esclusione, producono gradi differenti di integrazione in ambito scolastico e professionale dei minori.

Zhou (1997), pone in rilievo come l'identità etnica comune sia elemento favorente la cooperazione per superare gli svantaggi strutturali. Ambienti chiusi, con alti tassi di controllo giovanile, socio-economicamente integrati, favoriscono la conformità ai valori tradizionali familiari, l'impegno scolastico ed evitano l'acculturazione in ambiti sociali deboli della società autoctona americana.

La rete etnica costituisce una sorta di capitale sociale che influenza l'integrazione dei figli nella società ospitante con azioni di sostegno e di controllo favorendo lo sviluppo di comportamenti in grado di rompere il circolo vizioso dello svantaggio e di agevolare la mobilità sociale.

Portes (2004) pone la riflessione sull'assimilazione segmentata in termini normativi. Dal tradizionale modello di assimilazione, di origine europea, in cui i genitori incoraggiano i figli ad abbandonare la lingua originaria per assimilarsi velocemente, propone il modello di acculturazione selettiva.

I genitori immigrati non desiderano più che i figli adottino acriticamente gli stili di vita dei coetanei del paese ospitante.

Le ricerche più recenti dimostrano che molte minoranze incoraggiano l'apprendimento di un inglese americano corretto e fluente, pur mantenendo la lingua originaria. Analogamente tendono a trasmettere il rispetto di norme, valori e cultura di provenienza.

Portes, afferma che tale strategia acculturativa determini un'integrazione più efficace attraverso l'uso del capitale sociale della comunità di appartenenza come veicolo per migliorare le opportunità dei figli nel successo educativo e

professionale. Una verifica di questa tesi dimostra che gli studenti bilingui in modo fluente hanno maggiore autostima, aspirazioni più elevate e profitto scolastico superiore alla media.

L'acculturazione selettiva è ritenuta la strategia più idonea a rafforzare i valori familiari e comunitari, proteggendo la seconda generazione dalla discriminazione esterna e dalla minaccia della *downward assimilation*.

Strategie acculturative intergenerazionali

(adattamento da Portes e Rumbaut, 2001; Ambrosini, 2005)

Apprendimento della lingua e degli usi della società ospitante (figli)	Apprendimento della lingua e degli usi della società ospitante (genitori)	Inserimento nella comunità etnica di origine (figli)	Inserimento nella comunità etnica di origine (genitori)	Strategia acculturativa intergenerazionale
si	si	no	no	Acculturazione consonante
no	no	si	si	Resistenza consonante all'acculturazione
si	si	no	si	Acculturazione dissonante (tipologia I)
si	no	no	no	Acculturazione dissonante (tipologia II)
si	si	si	si	Acculturazione selettiva

Le strategie acculturative individuate nello schema tendono a produrre i seguenti esiti :

- **acculturazione consonante**: produce assimilazione, abbandono della lingua e delle abitudini d'origine per gli usi e i valori della società ospitante. Tali esiti sono più evidenti e precoci per i figli i quali hanno un più rapido passaggio al monolinguisimo.

- **resistenza consonante all'acculturazione**: è il caso opposto, di segregazione nella comunità etnica di origine, difficoltà ad abbandonare la lingua e le abitudini culturali di provenienza. Chiusura verso la nuova realtà e scarsa integrazione sia dei figli e sia dei genitori.

- **acculturazione dissonante (tipologia I)**: è il caso in cui esplose il conflitto intergenerazionale determinato dall'integrazione e dall'acculturazione dei figli in tempi relativamente brevi simultaneamente al rifiuto delle tradizioni culturali e dei sistemi valoriali originari. I genitori restano fortemente legati alla cultura di provenienza e di conseguenza i percorsi di inserimento nella nuova società si divaricano.

- **acculturazione dissonante (tipologia II)**: i genitori si isolano e perdono i riferimenti e il sostegno della comunità etnica di appartenenza, sono superati dai figli nei processi di assimilazione linguistica e culturale con la conseguente perdita di autorevolezza e del ruolo genitoriale.

- **acculturazione selettiva**: si acquisiscono competenze per integrarsi nel nuovo contesto sociale senza perdere i riferimenti identitari, culturali e valoriali di provenienza. Genitori e figli si confrontano tra loro e con la comunità ospitante. I genitori mantengono autorità e gestiscono i conflitti intergenerazionali favorendo l'investimento biculturale e bilingue dei figli.

La condizione delle seconde generazioni è in bilico tra appartenenza ed estraneità. Può comportare una relazione di marginalità o di contrapposizione con la società ospitante, ma definisce spazi sociali e politici in cui trovano significato inedite definizioni di appartenenza mista (Andall, 2002).

Per gli adolescenti che si trovano a vivere in due culture, l'identità etnica e le strategie di acculturazione diventano quindi i compiti di sviluppo fondamentali rispetto ai pari non immigrati.

L'acculturazione selettiva associa il bilinguismo a uno scarso conflitto generazionale, permette un'integrazione efficace senza comportare una frammentazione culturale.

La conservazione di tratti identitari e culturali comunitari, rielaborati ed adattati, costituisce una risorsa per un'integrazione capace di rimanere in equilibrio tra appartenenza ed estraneità, tra adattamento ed integrità, e costituisce una risorsa per il successo scolastico e professionale delle seconde generazioni facilitandone il percorso integrativo e riducendo i rischi di discriminazione esterna.

La flessibilità fa di questa strategia quella verso cui sembrano potersi più fruttuosamente orientare gli sforzi politico-integrativi delle Istituzioni dei paesi europei ed extra europei più sviluppati.

Le ricerche più recenti la individuano come la migliore in termini di benessere psicosociale perché è messa in atto, vissuta ed elaborata a livello individuale e soggettivo.

Per esempio, in una ricerca di Schleyer-Lindenmann (2006) è emerso che gli adolescenti migranti in Francia scelgono quale strategia di acculturazione quella congruente con il contesto di riferimento qui e ora. Lo stesso accade in Germania.

Per adattarsi nel modo migliore alla società ospitante gli adolescenti oscillano in modo flessibile tra forme diverse di acculturazione modulandole e selezionandole in modo soggettivo.

Ciò dimostra che non esistono soluzioni universali, ma ogni individuo risponde in maniera personale non solo alle proprie esigenze, ma anche alle richieste della società ospitante nella quale si trova a vivere.

Il rischio maggiore è che gli adolescenti vivano una situazione contraddittoria o di oscillazione fra accettazione della cultura e dei valori d paese di provenienza e la diffidenza verso la società di accoglienza che interrompe e modifica i legami relazionali, sociali e affettivi precedenti.

Possiamo dire quindi che la qualità, la modalità trasmissiva, il radicamento, lo spessore, la democraticità della cultura del paese ospitante

influenzano le strategie di acculturazione e le modalità utilizzate dagli adolescenti per raggiungere il proprio benessere psicosociale (Portes 2003).

L'articolazione problematica tra la dimensione dell'integrazione socio-economica e quella dell'assimilazione culturale, costituiscono un nodo irrisolto nella realtà contemporanea delle società pluriculturali determinante i percorsi e le strategie acculturative delle seconde generazioni di migranti (Zucchetti, 2002).

I rapporti tra integrazione economica e assimilazione culturale delle seconde generazioni immigrate

		INTEGRAZIONE ECONOMICA	
		bassa	alta
ASSIMILAZIONE CULTURALE	bassa	Downward assimilation	Assimilazione selettiva
	alta	Assimilazione illusoria	Assimilazione lineare classica

- **Downward assimilation** (assimilazione verso il basso negli stili di vita, verso la cultura oppositiva di minoranza, è caratterizzata da bassa integrazione culturale e bassa integrazione socio-economica, dall'assunzione di un'identità etnica reattiva, contrapposta ai valori e alle istituzioni della società ricevente, tipica dei ghetti urbani e delle minoranze storicamente discriminate). L'assimilazione dei giovani avviene nell'ambito di comunità caratterizzate da devianza e marginalità, all'interno di spazi urbani ghettizzati dove vivono immigrati e autoctoni appartenenti alle classi più svantaggiate. Le possibilità di uscire da condizioni di esclusione, sono scarse e le seconde generazioni vivono un aggravamento della marginalità e della disoccupazione.

- **Assimilazione anomica o illusoria** (caratterizzata da buona assimilazione degli stili di vita, ma bassa integrazione socio-economica). Consiste nell'acquisizione di stili di vita occidentali, anche in situazioni di carenza degli strumenti necessari per accedere a standard di consumo corrispondenti, basata su modelli esteriori e consolatori.

- **Assimilazione selettiva** (successo scolastico e progresso economico favoriti dai legami comunitari e da codici culturali distinti, marcati da bassa integrazione culturale e buona integrazione socio-economica). Il giovane migrante mantiene o sviluppa un'identità etnica originaria definita, forte ma aperta al dialogo raggiungendo il successo scolastico e il miglioramento economico, grazie al mantenimento dei legami con le comunità etniche di appartenenza e valorizzando i codici culturali distintivi. Un giovane migrante consapevole di appartenere ad una società e ad un'economia interculturali. La conservazione di tratti identitari minoritari rielaborati e adattati al nuovo contesto, diventa una risorsa per i processi di inclusione e in modo particolare per il successo scolastico e professionale delle seconde generazioni.

- **Assimilazione lineare classica** (attraverso il progresso socioeconomico si abbandona progressivamente l'identità culturale iniziale e si raggiunge una buona integrazione culturale e alta integrazione socio-economica). L'avanzamento socio-economico corrisponde all'acculturazione all'interno della società ricevente e questa a sua volta comporta il progressivo abbandono dell'identificazione con un'appartenenza etnica minoritaria e di pratiche culturali distintive

2.4. Repertorio di alcuni studi italiani

- **La scala di acculturazione HCAS per la comunità che ospita. Verifica della validità del contesto italiano.**(Barrette, G., Bourhis, R.Y., Capozza, D., Hichy, Z., 2005. TH, Testing, psicometria, Metodologia n.12 pp. 221 -246.)

Il progetto di ricerca si focalizza principalmente sul tema del rapporto tra immigrazione e processi di acculturazione nello specifico contesto italiano.

Si è verificata la validità di *costrutto*, cioè convergente e discriminante della scala HCAS nel contesto italiano.

Hanno partecipato alla ricerca 280 studenti di Psicologia di Padova, nati e residenti in regioni del Nord (66 maschi e 214 femmine; Età media : 21.32 anni)

La scala di acculturazione HCAS, composta di sei item che esprimono i sei orientamenti di acculturazione, applicata a tre domini – il lavoro, la cultura, l'endogamia/esogamia – ha considerato tre gruppi-target: gli Immigrati in generale, i Sudamericani (gruppo di immigrazione valorizzato), gli Albanesi (gruppo di immigrazione svalorizzato).

Risultati. La scala è risultata atta a interpretare le strategie di acculturazione presenti nel contesto italiano. Le persone di destra sono risultate meno sfavorevoli di quelle di sinistra alle strategie che implicano rifiuto dei gruppi immigrati; tali persone sono orientate alla segregazione degli immigrati, nel dominio della cultura, alla loro assimilazione (“gli immigrati devono usare i metodi di lavoro italiani”) in quello occupazionale.

Le persone di sinistra usano, invece, con più intensità di quelle di destra l'individualismo e, in genere, l'integrazione.

L'orientamento alla dominanza sociale (Sidanius & Pratto, 1999) influenza la scelta delle strategie: le persone meno egualitarie rifiutano meno (assimilazione, esclusione) o accettano (segregazione) le strategie che esprimono rifiuto delle culture immigrate, rifiutano di più l'integrazione (con trasformazione) e seguono meno l'individualismo.

Si è trovata una debole correlazione tra strategie di integrazione e desiderabilità sociale (domini: cultura, endogamia/esogamia).

L'identificazione con l'ingroup italiano rende inclini alla segregazione: le persone più identificate appaiono orientate alla segregazione, rifiutano meno l'esclusione, rifiutano di più la strategia che consiste nell'integrare gli immigrati trasformando componenti della propria cultura (integrazione con trasformazione). Nella propensione alla segregazione e nel rifiuto di alterare la propria cultura si esprime il bisogno di proteggere la propria distintività collettiva (Tajfel, 1981).

Risultati relativi ai gruppi. Nel caso dei Sudamericani, si rifiuta meno l'uso delle strategie di assimilazione, segregazione, esclusione. Nel caso degli Albanesi, inoltre, si è meno d'accordo nell'asserire che il matrimonio non dovrebbe essere influenzato dalla cultura d'origine (individualismo); che la cultura del coniuge dovrebbe, comunque, essere rispettata (integrazione duplice), e, per alcuni suoi aspetti, dovrebbe essere perfino assimilata (integrazione con trasformazione).

Alcuni studi empirici (presentati all' VIII Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia Sociale, Cesena 24 - 27.09.07).

a. Simposio: Strategie di acculturazione, Qualità delle relazioni intergruppi e immigrazione. 24.09.07

- Orazio Licciardello, Zira Hichy, Claudia Castiglione, Daniela Damigella. Università di Catania. Le determinanti degli orientamenti di acculturazione: gli effetti del bisogno di chiusura cognitiva.

In questa ricerca si sono rilevate le determinanti degli orientamenti di acculturazione adottati dalla comunità ospitante (Bourhis et al. 1997), l'orientamento della dominanza sociale, l'identificazione con l'ingroup, l'orientamento politico, in relazione con gli effetti del bisogno di chiusura cognitiva. (Webster e Kruglanski, 1994, 1998). Hanno partecipato alla ricerca 178 studenti delle scuole superiori. I risultati confermano gli effetti della dominanza sociale e mostrano che il bisogno di chiusura cognitiva ha effetti sull'adozione degli orientamenti di acculturazione.

- Andrea Pintus, Dino Giovannini. Università di Modena e Reggio Emilia. Atteggiamento acculturativi maggioritario, percezione delle strategie di acculturazione minoritarie e qualità delle relazioni intergruppi.

Secondo il modello bidimensionale di Berry (2001), quando i diversi gruppi etnico-culturali entrano in contatto tra loro si possono determinare quattro tipologie di strategia di acculturazione: integrazione, assimilazione, separazione/segregazione, marginalizzazione/ esclusione.

La ricerca parte dall'ipotesi che per comprendere le relazioni intergruppi in contesti multiculturali è fondamentale considerare, oltre le strategie adottate, anche le percezioni che i gruppi in contatto hanno delle strategie adottate dai reciproci outgroup.

Hanno partecipato alla ricerca 247 studenti italiani universitari.

Il questionario somministrato indagava: il loro atteggiamento acculturativi, le strategie percepite rispetto le strategie adottate dai gruppi immigrati (sono stati distribuiti in modo casuale tre tipologie differenti di qst che consideravano tre target: immigrati in generale; immigrati cinesi, gruppo valorizzato nel contesto di riferimento; immigrati marocchini, gruppo valorizzato nel contesto di riferimento), altri indicatori per misurare la qualità del contatto intergruppi.

Risultati: La strategia acculturativa preferita è risultata l'integrazione, in riferimento a immigrati cinesi. La percezione di strategia preferita dagli immigrati è risultata la separazione. Si è rilevato che il livello predominante di corrispondenza (sulla base della tipologia del modello di Bourhis) tra strategie preferite e percepite indica una relazione di tipo conflittuale. La migliore qualità di relazione intergruppi si verifica tra chi preferisce l'integrazione e chi percepisce l'assimilazione. La peggiore qualità di relazione intergruppi si verifica tra chi si esprime per l'esclusione.

b. Simposio: Immigrazione e processi di acculturazione: prospettive 26.09.07

- Dino Giovannini, Andrea Pintus. Università di Modena e Reggio Emilia.

Atteggiamento acculturativo minoritario, percezione delle strategie di acculturazione maggioritarie e valutazione della propria esperienza italiana.

La ricerca si basa sulla somministrazione di un qst ad un campione eterogeneo di 88 immigrati residenti nella Provincia di Reggio Emilia (età media 34.6 anni) per raccogliere informazioni sulla loro esperienza di vita in Italia, sulle strategie di acculturazione preferite e su quelle che nella loro percezione sono preferite dagli italiani.

Risultati. La strategia acculturativa preferita è risultata l'integrazione, tra chi ha molti vicini italiani (è emersa una differenziazione etnica degli spazi di

vita tra rapporti con gli italiani, quasi esclusivamente di vicinato e relazioni informali con i connazionali) e la separazione.

La percezione di strategie preferite dagli italiani sono risultate l'integrazione e l'esclusione, quest'ultima tra coloro che frequentano molti connazionali. Si è rilevato che il livello predominante di corrispondenza (sulla base della tipologia del modello di Bourhis) tra strategie preferite e percepite indica una relazione di tipo conflittuale tra chi frequenta molti connazionali e pochi italiani. Tra chi ha molti vicini italiani e che li frequentano il livello predominante di corrispondenza (sulla base della tipologia del modello di Bourhis) tra strategie preferite e percepite indica una relazione di tipo consensuale.

- Caterina Arcidiacono, Fortuna Procentese, Anna Bocchino. Università di Napoli Federico II . Dialogo interculturale e approccio ecologico

L'obiettivo del contributo si muove nell'ambito degli studi psico-sociali inerenti il tema dell'immigrazione con particolare riferimento sia a come l'individuo singolo è iscritto in un sistema sociale sia alle tematiche inerenti i processi di acculturazione così come delineati dai modelli di Berry (2001), Bourhis & Barrette (2004) e Bourhis et al. (1997). Il tema del dialogo interculturale sarà analizzato nella prospettiva dell'approccio ecologico (Prilleltensky, 2008) che considera l'individuo all'interno del contesto socioculturale di riferimento e delle relazioni che si instaurano al suo interno, e che per la definizione del benessere individuale e collettivo non trascura di esaminare le opportunità che i contesti offrono e forme /modalità di potere che in essi viene esercitato.

A partire da una ricerca sul campo (Arcidiacono, Procentese, Bocchino), condotta con un gruppo di immigrati, residenti nelle aree napoletane caratterizzate da flussi migratori con caratteristiche di relativa stabilità e di legami comunitari, saranno portate alla discussione riflessioni per le politiche di integrazione sociale tra i gruppi prevalenti e minoritari che popolano il nostro paese. L'accento sarà posto su come il cambiamento culturale fra individui provenienti da differenti background e le dinamiche di potere che si instaurano

all'interno del gruppo/contesto di accoglienza influenzino la qualità delle relazioni intergruppi (Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999; Florack, Herbert Bless & Piontkowski, 2003, Prilleltensky, 2006).

- L'atteggiamento maggioritario nei confronti delle strategie di acculturazione minoritarie: l'importanza di considerare più livelli di analisi (2008), Dino Giovannini, Andrea Pintus, Loris Vezzali, Dipartimento di Scienze Sociali, Cognitive e Quantitative Università di Modena e Reggio Emilia

La ricerca psicosociale ha ampiamente evidenziato come l'acculturazione sia un processo che coinvolge sia i membri dei gruppi maggioritari sia quelli appartenenti ai gruppi minoritari.

In proposito, Bourhis, Moise, Perreault e Senecal (1997) hanno proposto il modello di acculturazione interattiva, secondo cui l'esito del processo di acculturazione dipende dalla corrispondenza tra gli orientamenti di acculturazione espressi dai gruppi che entrano in contatto tra loro. In particolare, diverse ricerche hanno messo in luce come sia di fondamentale importanza analizzare la corrispondenza tra le strategie di acculturazione preferite e quelle percepite come preferite, nonché effettivamente adottate dall'outgroup (Navas et al., 2005).

Le analisi dei dati raccolti con partecipanti appartenenti al gruppo autoctono italiano confermano l'importanza di indagare in modo congiunto l'atteggiamento acculturativo espresso a livelli di astrazione differente (preferito dai soggetti, attribuito all'outgroup, percepito come effettivamente adottato).

Nel caso dei membri dei gruppi minoritari (gli immigrati), queste strategie corrispondono al modo in cui gli individui si comportano o vorrebbero comportarsi; nel caso, invece, dei membri del gruppo maggioritario (gli autoctoni), esse corrispondono alle preferenze individuali su quali strategie di acculturazione i membri dei gruppi minoritari dovrebbero adottare.

Secondo il "Modello Interattivo dell'Acculturazione" (IAM, Interactive Acculturation Model) proposto da Bourhis e collaboratori (1997), gli esiti psicologici del processo di acculturazione e la qualità delle relazioni intergruppi

possono essere previste sulla base delle combinazione tra le strategie adottate dagli immigrati e quelle preferite dagli autoctoni.

Benché, formalmente, nello IAM il concetto di “corrispondenza” (fit) si riferisca al riscontro oggettivo tra gli orientamenti acculturativi assunti dai membri dei diversi gruppi in contatto tra loro, Bourhis e collaboratori sottolineano come la percezione delle reciproche scelte risulti un elemento non trascurabile nella determinazione degli esiti dei diversi percorsi acculturativi. L’interazione tra il proprio atteggiamento e la percezione soggettiva dell’atteggiamento dell’altro gruppo può costituire, infatti, un elemento cruciale della determinazione delle relazioni intergruppi.

Questa considerazione ha portato diversi autori ad interessarsi maggiormente al ruolo della percezione e delle aspettative reciproche, riconoscendo in tal senso il ruolo fondamentale svolto dalla percezione soggettiva nella costruzione della realtà (vedi, ad es., Piontkowski, Rohmann e Florack, 2002; Zagefka e Brown, 2002) .

Integrando e ampliando i contributi principali di questa linea di ricerca, focalizzandoci sul punto di vista dei membri del gruppo maggioritario (gli autoctoni), è possibile identificare almeno tre “livelli” di atteggiamento nei confronti dell’”acculturazione degli immigrati” :

- “preferito” (corrispondente al grado in cui gli individui valutano positivamente il mantenimento della cultura di origine da parte degli immigrati e il contatto intergruppi);
- “attribuito” ai membri dell’outgroup (relativo alla misura in cui gli individui pensano che gli immigrati valutino positivamente sia il mantenimento della propria cultura sia il contatto con i membri del gruppo maggioritario, ovvero gli autoctoni);
- “percepito” in quanto reale strategia adottata dagli immigrati (cioè, la percezione dei membri del gruppo maggioritario rispetto alle strategie di acculturazione che gli immigrati mettono in pratica in termini di mantenimento della propria cultura e di contatto con la società di accoglienza).

Anche in Italia le ricerche più recenti si interrogano sui processi di inclusione sociale dei giovani di seconda generazione.

Nell'elenco che segue si sintetizzano risultati e riflessioni.

- (**T. Mancini, 2001**). Ha condotto una ricerca qualitativa su un gruppo di preadolescenti stranieri residenti in una città del nord Italia. In questo lavoro il *biculturalismo alternato* rappresenta la strategia d'integrazione prevalente. I preadolescenti che adottano tale strategia tendono a spostarsi da una cultura all'altra, adattandosi alle richieste normative dei contesti di riferimento: si sentono italiani quando a scuola, albanesi, nigeriani, cinesi, ecc. in famiglia, italiani con i coetanei italiani, stranieri con i coetanei appartenenti al loro stesso gruppo di origine etnica. Dall'analisi del contenuto delle interviste emerge che, all'interno di questa alternanza di appartenenze, tendono a preferire la propria cultura di origine, considerata più importante di quella italiana.

È invece con la cultura ospitante che si identificano prevalentemente i preadolescenti immigrati ed assumono una posizione culturale trasversale per alcuni specifici aspetti (es. la professione della religione cristiana) rispetto alle due culture (*biculturalismo mescolato*).

- (**J. Andall, 2002; 2003**). Come documentano le interviste di giovani di origine africana, nati in Italia o arrivati prima dei sei anni, in prevalenza di origine eritrea, residenti a Milano, essere neri ed essere italiani sono categorie percepite come reciprocamente esclusive.

Coetanei, datori di lavoro, autorità pubbliche si stupiscono quando questi giovani spiegano di essere nati nel nostro paese, dichiarano di avere la cittadinanza italiana e si esprimono correttamente in italiano. Il possesso della cittadinanza formale, peraltro negata ad alcuni di loro sulla base di motivazioni burocratiche discutibili, non evita forme di discriminazione, soprattutto nell'accesso al lavoro e non li esclude dal razzismo quotidiano strisciante o palese. Questi giovani afro-italiani di seconda generazione esprimono in molti casi il desiderio di lasciare l'Italia, percepiscono maggiori opportunità all'estero, in altri paesi europei ed extra-europei, non si pongono il problema di ritornare nel

paese di origine dei genitori. Oscillano tra la rivendicazione orgogliosa delle loro radici “etniche” e l’identità occidentale o europea, come scappatoie dalla realtà italiana. Percepiscono ostilità e discriminazione ed esprimono sentimenti di non appartenenza alla società italiana e dai coetanei italiani.

- (**D. Cologna, L. Breviglieri, Comune di Milano, 2003**). La ricerca ha considerato una fascia biografica compresa tra i 14 e i 25 anni, i giovani sono appartenenti ai sei gruppi nazionali più radicati a Milano, indipendentemente dalla numerosità: filippini, egiziani, cinesi, peruviani, eritrei ed etiopi.

La ricerca è prevalentemente qualitativa, pur presentando una rilevazione quantitativa con questionario in scuole medie e centri territoriali per l’educazione permanente.

Un aspetto originale della ricerca ha riguardato la dimensione spaziale della vita quotidiana (abitazioni, luoghi di incontro e di svago, negozi e locali frequentati, luoghi di culto, spazi associativi e politici).

Emerge che l’integrazione funziona se la famiglia è solida e investe sulla formazione dei figli e considera la scuola una opportunità di mobilità sociale positiva. Risulta molto accentuata la percezione di sé come semi-estranei al contesto italiano .

- (**M.T. Ceccagno, 2004**). Ha approfondito la condizione dei giovani migranti cinesi, con una ricerca qualitativa basata su interviste in profondità e semi-strutturate ad adolescenti, giovani e genitori adulti, oltre che sull’analisi di dati istituzionali, su incontri con testimoni privilegiati (soprattutto facilitatori linguistici) e una tavola rotonda informale

L’indagine fornisce un ritratto della seconda generazione cinese, in cui elementi già noti si combinano con aspetti inattesi. Il dato di partenza è rappresentato dal grave insuccesso scolastico della seconda generazione cinese al passaggio alle scuole superiori.

La netta maggioranza dei giovani cinesi abbandona nel corso dell’anno (percentuali superiori al 60% nei due anni considerati), oppure viene respinta. Ben pochi (16,3% il primo anno, 28,9% il secondo) riescono a ottenere la promozione

al secondo anno, dove avviene un'altra selezione. Sono percentuali quasi rovesciate rispetto non solo ai ragazzi italiani, ma anche agli stranieri di altre nazionalità, tra i quali più del 60% è stato promosso in seconda. Nonostante un certo miglioramento tra il primo e il secondo anno, la difficoltà è evidente.

I fattori che contribuiscono a spiegare questi esiti, secondo l'autrice, sono molteplici: alta concentrazione di alunni immigrati in alcune scuole e classi nella fase dell'obbligo, senza adeguati interventi di facilitazione dell'inserimento e dell'apprendimento della lingua italiana; inserimento in classi con compagni di età molto inferiore alla loro; scarsa padronanza della lingua italiana, che si palesa nel momento in cui, alle scuole superiori, occorre confrontarsi con linguaggi più colti e specialistici; percezione di una mancanza di prospettive di mobilità sociale attraverso lo studio.

Emerge il carico di dover contribuire con il proprio lavoro all'attività economica della famiglia. Per le ragazze, al lavoro per il mercato si somma l'obbligo di badare ai fratelli più piccoli e alle faccende domestiche.

I giovani cinesi frequentano assiduamente sale giochi, discoteche e soprattutto internet point, gestiti da connazionali.

Le famiglie cinesi esprimono difficoltà educative, accentuate dai lunghi orari di lavoro, dalle carenze linguistiche e dall'estraneità rispetto gli strumenti tecnologici o telematici utilizzati dai figli.

Con i giovani italiani le opportunità di socializzazione sono scarse e tendono a diminuire con il crescere dell'età. Dichiarano di subire insulti e aggressioni e di reagire unendosi in gruppi per difendersi.

- (**M. Ambrosini, C. Cominelli, 2004**). L'indagine ha riguardato 13 esperienze educative extrascolastiche a cui hanno partecipato, negli ultimi anni, in maniera talvolta prevalente, ma mai esclusiva, ragazzi provenienti da famiglie immigrate (in totale, oltre 350, su una popolazione complessiva di circa 700 partecipanti).

Il metodo impiegato è stato quello dello studio di casi, volto alla ricostruzione ragionata delle esperienze organizzative sulla base di interviste, analisi di documenti, osservazione diretta.

I casi si articolano in tre categorie:

- servizi di doposcuola, basati prevalentemente sull'apporto di volontari, rivolti alla fascia dell'obbligo scolastico, con obiettivi di recupero e accompagnamento nell'apprendimento scolastico;
- centri di attività socio-educative, che impiegano prevalentemente operatori professionali, offrono servizi misti, di sostegno all'apprendimento e di animazione del tempo libero, si rivolgono a minori di età diversa, con numerose componenti adolescenziali, operano in quartieri socialmente problematici, puntano a coinvolgere famiglie e residenti, beneficiano di finanziamenti pubblici;
- scuole-bottega, impegnate nel favorire la transizione verso il lavoro, rivolte ad adolescenti con difficoltà scolastiche, condotte da operatori professionali e volontari "esperti" in campo tecnico-professionale, collegate con artigiani e piccole imprese.

La ricerca ha rivelato un panorama diversificato e interessante. Le principali tendenze rilevate possono essere riassunte nei seguenti punti:

- immissione di operatori professionali, che a volte sostituiscono, a volte affiancano il volontariato, assumendo ruoli di regia e coordinamento, nell'ambito di iniziative che presentano una maggiore articolazione organizzativa;
- impegno nella formazione di volontari e operatori e collegamento di varie iniziative con servizi di secondo livello (per es., la Caritas);
- allargamento da obiettivi di recupero scolastico a più ampie iniziative di socializzazione e gestione del tempo libero
- esistenza di figure diverse di volontari, per età, competenza, tipo di impegno, motivazioni: dai giovanissimi, agli universitari, agli insegnanti in pensione, agli artigiani che si rendono disponibili come formatori;
- sul piano istituzionale emerge una maggiore integrazione con la scuola e con altre agenzie territoriali: l'extrascuola è sempre più

- collegato con la scuola, agisce di concerto con gli insegnanti, a volte entra negli spazi scolastici;
- rapporto con le istituzioni pubbliche locali, certo legato alle necessità economiche, ma anche rivelativo della crescita di reti che collegano soggetti pubblici e del privato-sociale;
 - sviluppo della progettualità, anch'esso richiesto dalle procedure di accesso ai finanziamenti pubblici, e tuttavia connesso all'adozione di approcci più maturi alla programmazione delle attività;
 - crescente ricorso a risorse pubbliche, che supporta la crescita organizzativa delle iniziative e che attraverso i meccanismi dei bandi contribuisce a promuovere progettualità e collegamenti in rete.

Naturalmente, non mancano le criticità: si evidenziano rischi di ghettizzazione involontaria; accorpamento dei minori di origine straniera con fasce italiane problematiche; difficoltà a coinvolgere le famiglie; precarietà delle risorse e dipendenza, nei progetti più strutturati, dai finanziamenti pubblici; tendenziale prevalenza degli obiettivi di socializzazione e benessere su quelli di apprendimento.

Pur segnalandole difficoltà, la ricerca individua l'educazione extrascolastica come un "laboratorio efficace" per la costruzione di nuove modalità di convivenza e di promozione delle seconde generazioni immigrate.

- (**B. Zani, P. Villano, E. Cicognani, 2005**). Ricerca su un campione di 33 adolescenti provenienti da diverse nazioni: Albania, Marocco, Mrica, India e Pakistan.

L'ostacolo principale denunciato da questi adolescenti è la conoscenza la lingua italiana, condizione essenziale per adattarsi con successo alla nuova società. Altre difficoltà sono rappresentate dai pregiudizi mostrati dagli italiani, ma un ruolo fondamentale sembra giocato dalla scuola, che si rivela il contesto privilegiato per adattarsi con successo, una sorta di laboratorio nel quale fare esperienze con i pari e con gli insegnanti.

Un compito importante della scuola dovrebbe essere infatti quello di orientare il minore straniero alla consapevolezza della propria identità, dei valori di riferimento, del rispetto delle esperienze personali e culturali, in modo da favorire il confronto con gli altri. Altre condizioni facilitanti emerse dalla ricerca sono l'esperienza di una buona integrazione della famiglia con il contesto italiano. La combinazione positiva del clima scolastico e familiare descrive il contesto maggiormente produttivo di benessere psicologico e di sicurezza, elementi fondamentali per questi ragazzi che vivono la doppia transizione verso l'età adulta e verso la cultura del paese ospitante.

- (**E. Colombo e al. 2005**). Attraverso una ricerca di carattere qualitativo hanno indagato i processi d'identificazione dei giovani d'origine straniera inseriti nella scuola superiore, con un'attenzione rivolta alle appartenenze culturali molteplici e alla capacità di comporre, nella vita quotidiana, riferimenti culturali diversi.

Tali processi vengono analizzati in una prospettiva costruzionista e insieme di generazione, cercando di cogliere le varie possibilità di manifestazione identitaria, da quelle più connotate in termini etnici a quelle marginali, mimetiche, cosmopolite, inclusive, transnazionali.

La scelta dell'una o dell'altra autodefinizione identitaria viene vista come l'esito di percorsi fluidi e reversibili, in cui si intrecciano fattori biografici e familiari, fattori generazionali, e fattori derivanti dall'interazione con la società ricevente.

- **Centro studi Medi-Migrazioni nel Mediterraneo di Genova, (L. Queirolo Palmas, A.T. Torre, 2005)**. Protagonisti dell'indagine sono i giovani latino-americani, prevalentemente ecuadoriani, giunti nel capoluogo ligure numerosi e in tempi molto rapidi, soprattutto dopo le ultime due sanatorie, al seguito delle madri, occupate dalle famiglie locali come assistenti domiciliari di persone anziane e collaboratrici familiari.

Le loro aggregazioni spontanee, particolarmente visibili nello spazio urbano, e una serie di episodi che vanno dalle intemperanze giovanili alla delinquenza anche grave, sono state collegate da opinione pubblica, forze

dell'ordine e giornali locali, dando luogo alla nascita di un vero e proprio genere giornalistico, quello delle "bande" latinoamericane.

La ricerca, fin dalla scelta del titolo "Il fantasma delle bande", ha inteso approfondire e decostruire questo processo di etichettatura.

L'opzione metodologica adottata è quella dell'approccio etnografico, con l'osservazione diretta e documentata di vari contesti di incontro e socializzazione, dalle scuole alle chiese, dalle piazze ai centri commerciali, dalle sale giochi ai campi di calcio, oltre ad un'analisi delle narrazioni costruite dai media intorno al fenomeno. I principali risultati della ricerca possono essere ricondotti a due transizioni.

La prima si riferisce al passaggio delle seconde generazioni immigrate dalla condizione di bambini da accogliere a quella di adolescenti da temere. Quei minori che da piccoli, nella scuola ma anche nella società, erano accettati tutto sommato abbastanza bene, considerati da molti un effetto "buono" dell'immigrazione, sono ora percepiti come una minaccia per l'ordine sociale.

I figli degli immigrati, giunti all'età dell'adolescenza, si affacciano con fatica nelle scuole superiori, negli spazi urbani, nella ricerca di lavori diversi da quelli, umili e stigmatizzati, che i loro padri e le loro madri hanno generalmente accettato.

Nella sfera della socialità, le aggregazioni spontanee dei ragazzi di origine straniera segnalano ad un tempo un deficit di integrazione sociale e una produzione di nuove identità.

Se nell'infanzia è più facile la condivisione di momenti, spazi e occasioni di socialità interetnica, con l'adolescenza, al crescere dell'autonomia dei ragazzi, le reti di aggregazione tendono a differenziarsi e a privilegiare circuiti socialmente omogenei. In altri termini, gli adolescenti italiani tendono a legare con altri adolescenti italiani, più o meno del medesimo livello sociale e culturale, mentre gli adolescenti di origine immigrata si ritrovano fra loro, sulla base della comune origine nazionale o anche linguistica, quando l'immigrazione non è stata precocissima e la lingua-madre si è conservata, come nel caso dei latino-americani a Genova. Questa condizione spesso sofferta, di esclusione e di separatezza, può diventare l'anticamera della marginalità oppure (e a volte nello stesso tempo) dar

luogo alla costruzione di nuove identità sociali e talvolta anche di nuove esperienze culturali, sotto il segno della contaminazione e del metissage.

Ha così luogo un lavoro incessante di rielaborazione dell'immagine di sé e di ridefinizione della propria identità, attingendo ad un repertorio di riferimenti tradizionali più o meno fedelmente recuperati, nonché ad apporti e modelli del nuovo contesto, e ad altri ancora, provenienti dai circuiti della comunicazione globale e segnatamente dal Nord-America.

Questa costruzione identitaria è indubbiamente più faticosa quando alla condizione di adolescente si somma quella di immigrato e di immigrato proveniente da una famiglia in condizioni sociali ed economiche precarie. In queste condizioni, la famiglia perde rapidamente la propria capacità normativa, mentre l'aggregazione tra pari, coetanei e "connazionali", riempie il vuoto che si viene a creare e si carica di significati: il gruppo di amici non è solo il luogo in cui stare insieme, ma anche una risorsa da cui attingere modelli di comportamento, sostegno emotivo, conferma della propria identità, talvolta anche benefici materiali. Sotto il profilo giuridico, la condizione di non-cittadini, anche se cresciuti in Italia, con la giovinezza diventa ostacolante le proprie aspirazioni. L'estraneità rispetto alle istituzioni pubbliche, viste principalmente come organi di controllo e di repressione, rischia di cristallizzarsi in una controcultura oppositiva.

La seconda transizione si riferisce in particolare alla condizione dell'immigrazione latino-americana (e specialmente ecuadoriana) a Genova.

La ricerca illustra la realtà del lavoro di accudimento e cura che si basa sull'importazione di manodopera femminile in età attiva: dietro alle lavoratrici ci sono spesso famiglie e figli in età minorile.

Padri assenti o senza lavoro, case inospitali e sovraffollate, madri fuori casa per mantenere la famiglia, impegnate nell'assistenza a tempo pieno di anziani, sono lo sfondo familiare in cui i ragazzi latinoamericani sono sollecitati a costruire i propri percorsi di inserimento nel nuovo contesto.

La transizione dall'immigrazione femminile a quella dei figli adolescenti si traduce perciò nella caduta dell'illusione di poter attingere alle risorse di cura delle donne immigrate, senza dover pagare dei prezzi in termini di presa in carico delle loro realtà familiari, destabilizzate dai processi migratori.

La ricerca di Queirolo Palmas e Torre evidenzia come l'immigrazione richiesta e ben accolta delle madri con quella mal accolta dei figli si sta traducendo in pregiudizio nei confronti delle stesse lavoratrici-madri, non più ben viste, meno disponibili al lavoro di assistenza fissa loro richiesto, data la necessità di trovare una mediazione tra la necessità di lavorare e quella di seguire i figli.

- (**L. Pomicino, D. Paci 2008**). *La realtà nascosta*: esperienze di minori immigrati in provincia di Trieste, è uno studio quantitativo di casi su un campione di ragazzi stranieri residenti a Trieste, basato sull'analisi di cartelle cliniche di minori stranieri e italiani in carico presso un servizio dell'Asl. n°1 "Triestina".

L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare le esperienze e i vissuti di ragazzi e ragazze stranieri residenti a Trieste.

Particolare attenzione nell'analisi è stata posta alla realtà da cui provenivano i minori, ai percorsi migratori, all'inserimento nel nuovo contesto socioculturale, all'integrazione scolastica, al contesto di vita e familiare, agli eventuali contatti con i servizi e alle misure di supporto attivate per facilitare il loro inserimento.

Il nucleo tematico principale del lavoro è stato ha evidenziato gli elementi di resilienza presenti nelle singole storie e nel complesso dei vissuti dei ragazzi soggetti della ricerca e gli ostacoli che loro stessi hanno incontrato durante il percorso di integrazione. Per quanto riguarda la risposta dei servizi e della scuola, la ricerca elenca le risposte che hanno favorito, oppure limitato, la possibilità, per ragazze e ragazzi, di credere di poter sviluppare una propria progettualità e di integrarsi attivamente nel nuovo contesto socioculturale.

L'indagine offre la traduzione di quanto emerso dall'analisi dei dati raccolti in indicazioni per la costruzione di linee guida per i servizi e per le scuole. Dalla ricerca emerge infatti quanto sia cruciale che i servizi e la scuola abbiano conoscenze e strumenti idonei per calibrare adeguatamente gli interventi con i minori stranieri ed evitare modalità scorrette di approccio a questi soggetti.

- **Fondazione Ismu. Iniziative e studi sulla multietnicità di Milano. (2007)**. La ricerca nazionale denominata ITAGEN2, di tipo quantitativo ha indagato un

campione di alunni e alunne iscritte alla scuola media inferiore statale in 48 province italiane nell'anno scolastico 2005-2006 di cui 10.554 con almeno un genitore nato all'estero e 10.150 con entrambi i genitori italiani. Ai giovani, nati prevalentemente fra il 1992 e il 1994 è stato chiesto di compilare un questionario alla presenza di uno o più assistenti di ricerca. Le modalità di raccolta delle informazioni permettono di confrontare in modo sistematico le caratteristiche dei giovani stranieri e quelle di diversi segmenti della società italiana.

Considerando l'età della popolazione presa in esame, ITAGEN2 ha privilegiato il confronto nelle relazioni fra pari e con gli adulti, nei comportamenti, nei valori, nelle idee e nelle aspirazioni dei figli di immigrati e degli italiani nell'ipotesi che tanto più i profili sono simili, tanto meno sono importanti gli svantaggi ereditati dalla prima generazione e tanto più gli ostacoli che si frappongono all'integrazione sono inferiori o indipendenti dall'origine dei genitori. Ovviamente l'aver intervistato numerosi preadolescenti italiani e stranieri ha l'indubbio vantaggio di poter confrontare i due mondi e di separare l'effetto *seconda generazione* da altri fattori indipendenti nel definire i rischi di esclusione.

3. II Modello di Acculturazione Interattiva (IAM) e le politiche di integrazione

Secondo Bourhis *et al.* (1997), le politiche di immigrazione e di integrazione adottate dai diversi Stati tendono ad influenzare gli orientamenti di acculturazione adottati da membri del contesto ospitante e dalle minoranze immigrate. Questi ultimi incidono, a loro volta, sulle decisioni dei governi in merito alle politiche immigratorie

Il primo livello di analisi delle strategie di acculturazione chiama in causa da un lato le politiche nazionali e le scelte governative adottate dagli stati ospitanti in merito alle problematiche connesse con l'immigrazione e l'integrazione, dall'altro gli obiettivi di acculturazione che i diversi gruppi etnico-culturali intendono realizzare a livello statale . Tali politiche incidono a loro volta sul secondo livello di analisi riguardante la definizione degli obiettivi che, a livello istituzionale, il gruppo maggioritario e le minoranze etnico-culturali decidono di perseguire.

In una società pluriculturale è proprio a questo livello che gli interessi degli autoctoni e delle minoranze culturali tendono più spesso a confliggere.

Infatti, l'aspirazione da parte delle minoranze al riconoscimento della loro diversità, ma anche della loro uguaglianza (integrazione), non sempre si concilia con gli obiettivi perseguiti dagli autoctoni, che in genere riguardano la costituzione di istituzioni regolate da standard e programmi uniformi.

Le differenze nelle capacità delle città di adattarsi a piccolo o grandi comunità di immigrati dipendono non solo da fattori economici, sociologici e psicologici, ma anche dalle politiche di integrazione adottate dai politici e dalle amministrazioni governative al livello di città, regione o nazione.

Una caratteristica stabile dell'immigrazione negli Stati moderni è che gli immigrati tendono a concentrarsi nei centri urbani più grandi, piuttosto che nelle regioni rurali delle società ospitanti.

Generalmente, gli immigrati preferiscono insediarsi nelle città perché è più probabile che i contesti urbani forniscano un sostegno formale (lavoro) e informale

(servizi sociali) agli immigrati che cercano di adattarsi alla nazione ospitante (Ambrosini, 2005)

Le politiche di integrazione dello Stato consistono in approcci adottati dai governi nazionali, regionali e comunali per aiutare gli immigrati e la maggioranza dominante ad adattarsi alla crescente diversità etnolinguistica delle moderne nazioni multietniche.

Per quanto riguarda le politiche adottate dagli stati nazionali, Bourhis et al. (1997, 2001) hanno sottolineato come esse possano essere ricondotte a quattro diverse ideologie, alle quali, solo più recentemente, è stata affiancata l'ideologia multiculturale. Questi quattro raggruppamenti possono essere posizionati, come un'euristica per analizzare le politiche di integrazione, lungo un continuum che va dalle ideologie pluralistiche e civiche a quelle assimilazioniste e etniciste.

3.1. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia pluralista

Gli Stati democratici che adottano politiche che rispecchiano l'ideologia pluralista si aspettano che gli immigrati e le minoranze nazionali adottino i "valori pubblici" dello Stato, come quelli previsti dalle Costituzioni o dalle Carte dei Diritti e delle Libertà. Ammettendo un certo grado di diversità culturale, questo modello riconosce ai cittadini la possibilità di mantenere le proprie specificità culturali non solo nella sfera privata, ma anche in quella pubblica, a condizione tuttavia che vengano rispettate le regole definite secondo il metodo democratico.

Tali regole non mirano a garantire l'uguaglianza di tutti i cittadini indipendentemente dalla loro cultura di appartenenza; esse si pongono piuttosto a garanzia che le libertà concesse in diversi ambiti (linguistico, religioso, associativo, economico ecc.) possano essere assunte nel rispetto dei principi democratici e delle norme giuridiche dello stato ospitante.

Lo Stato supporta finanziariamente e socialmente la distintività linguistica, culturale e religiosa dei gruppi di minoranza nazionale, così come la distintività della prima e seconda generazione delle comunità di immigrati (Kymlicka, 1995). promuovendo politiche improntate alla diversità, come l'ufficializzazione del

bilinguismo o trilinguismo, e il multiculturalismo all'interno dell'amministrazione del governo, dell'educazione, della cura della salute e dei mass-media.

Alcuni oppositori hanno tuttavia sottolineato che la scelta di questo modello di gestione della diversità culturale maschera, di fatto, la credenza nella superiorità degli autoctoni rispetto agli immigrati.

Come ha affermato Colombo (2002, p. 48): *“Agli immigrati viene permesso di manifestare un certo grado di diversità, nella convinzione etnocentrica che esista una sostanziale differenza "antropologica", "naturale" che fa sì che lo straniero non possa mai essere come Noi. [...] Data la radicale differenza l'unico intervento possibile è regolare le relazioni e porre gli immigrati nella condizione di nuocere il meno possibile, utilizzando la logica democratica”*.

Questo modello tende a prospettare come possibile soluzione del contatto tra gruppi culturali diversi uno scambio debole che, tuttavia, non genera necessariamente una situazione di esclusione e di marginalità.

Un esempio dell'applicazione di questo modello si può riscontrare in Canada a partire dall'adozione, nel 1988, del Multicultural Act (Bourhis et al., 1997).

3.2. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia civica

Anche le politiche di integrazione basate sull'ideologia civica tendono a condividere i presupposti su cui si fonda l'ideologia pluralista, vale a dire l'aspettativa che gli immigrati adottino i valori pubblici della società ospitante e che lo stato non interferisca con i valori privati dei suoi cittadini.

Tuttavia, lo stato tende a non supportare e/o legittimare le differenze etnico-culturali non offrono fondi pubblici per il mantenimento della lingua, della cultura e della religione degli immigrati. Nell'ideologia civica, gli interventi dello stato si focalizzano sull'adozione di leggi contro ogni forma di discriminazione, i fondi statali vengono stanziati per la lingua, la cultura e la religione della maggioranza dominante, garantendo per la distintività delle comunità di immigrati solo un modesto sostegno finanziario o riconoscimento ufficiale.

I cittadini di tali stati, comunque, sono liberi di organizzarsi privatamente per mantenere o promuovere la loro distintività di gruppo basata sull'appartenenza culturale, linguistica, etnica o religiosa.

Un esempio di questa pratica è dato dalla politica di integrazione adottata in Gran Bretagna.

3.3. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia assimilazionista

Le politiche di integrazione che derivano da un'ideologia *assimilazionista* muovono dal presupposto che l'appartenenza alla comunità nazionale debba basarsi sulla condivisione di ideali e di tradizioni comuni e sul principio democratico che sancisce il trattamento uguale di tutti i cittadini.

Fondandosi su una scelta individuale, precisa e consapevole, l'essere membri di una nazione comporterebbe quindi l'accettazione delle regole razionali e impersonali che guidano la vita pubblica e il conseguente abbandono di ogni pubblica espressione delle proprie abitudini e credenze.

I governi si aspettano che gli immigrati adottino i valori pubblici dello stato e che gli immigrati abbandonino la propria distintività culturale e linguistica per adottare la cultura e i valori della maggioranza dominante.

Come hanno messo in evidenza Bourhis *et al.* (1997), alcuni stati muovono dalla premessa che questo processo segua un percorso naturale e progressivo e che questa assimilazione linguistica e culturale avvenga volontariamente e gradualmente attraverso le generazioni, altri tendono invece ad imperlo attraverso leggi che limitano l'espressione pubblica delle specificità culturali, delle manifestazioni della distintività linguistica, culturale o religiosa della minoranza.

Gli immigrati e le minoranze nazionali possono anche desiderare di essere pienamente assimilati alla maggioranza dominante, al fine di beneficiare dei servizi sociali dello stato e in modo da essere presi in considerazione per l'impiego all'interno della pubblica amministrazione e delle istituzioni private della maggioranza dominante.

A riferirsi a questo modello è la politica di integrazione adottata dallo stato francese. La politica francese sull'immigrazione e l'integrazione tende a considerare il livellamento delle differenze culturali come una condizione necessaria affinché gli immigrati possano essere trattati come cittadini dello stato (Sabatier, Berry, 1994). In questo caso risulta abbastanza evidente il richiamo all'ideologia basata sulla *fusione* delle diversità culturali (*melting-pot*) di cui ha parlato Berry (2001); una fusione che, tuttavia, di fatto comporta una omologazione delle culture minoritarie alla cultura ospitante. Come ha sottolineato tra gli altri anche Colombo (2002), il richiamo alla piena adesione ai presupposti ideali universali proprio di questo modello tende a nascondere un atteggiamento di imposizione del gruppo dominante.

3.4. Il modello politico di integrazione ispirato all'ideologia etnicista

L'ideologia etnicista tende in particolare a definire chi, in nome della propria etnia o cultura di appartenenza, può o non può essere definito cittadino (collegando, a volte, il diritto di cittadinanza al principio dello jus sanguini, Kaplan, 1993)

Il modello considera l'immigrato come un ospite temporaneo di cui lo stato tutela le diversità incoraggiando il mantenimento dei legami col paese d'origine in vista di un probabile ed auspicabile rientro in patria.

Le politiche statali si aspettano che gli immigrati e le minoranze nazionali adottino i valori pubblici della maggioranza dominante, ma stabiliscono che lo stato ha il diritto di limitare l'espressione dei valori privati tramite la repressione di alcune attività religiose, linguistiche e culturali delle minoranza.

In tali stati, la nazione è composta dal gruppo etnico ancestrale, che viene definito in base alla nascita o a relazioni di parentela.

Così, agli immigrati o alle minoranze nazionali che non condividono questa relazione di parentela può essere negato l'accesso ad alcuni servizi dello stato, come l'educazione o la previdenza sociale; inoltre, questi gruppi possono essere segregati da un punto di vista territoriale e abitativo e possono essere esclusi da lavori nella pubblica amministrazione o nel privato.

Criticato per l'implicita concezione della differenza vista come innata e quindi immodificabile, questo modello favorisce la separazione dal contesto ospitante. Bourhis et al. (1997) lo considerano come una conseguenza di un'ideologia etnicista e vedono nella politica della Germania un esempio della sua applicazione.

In base agli eventi politici, economici, demografici o militari verificatisi a livello nazionale e internazionale, le politiche di integrazione dello stato possono spostarsi da un orientamento ideologico all'altro.

Il Modello di Acculturazione Interattiva sostiene che l'adozione di queste politiche di integrazione dello stato possa riflettere e anche influenzare gli orientamenti di acculturazione della maggioranza dominante, così come le più generali opinioni riguardanti le modalità preferite o ideali di integrare le minoranze all'interno della società dominante. Possono emergere tensioni politiche tra fazioni della maggioranza dominante che hanno punti di vista ideologici opposti sui problemi dell'immigrazione e dell'integrazione.

La polarizzazione delle posizioni ideologiche relative a tali questioni può portare alla formazione di partiti politici, che hanno, come punto fondamentale del loro programma, il cambiamento delle politiche statali relative all'immigrazione e all'integrazione.

Mentre i partiti di centro-sinistra possono adottare politiche pubbliche che si avvicinano al polo pluralistico del continuum ideologico, molti partiti nazionalisti o religiosi di destra possono sostenere le politiche di integrazione situate al polo assimilazionista o etnicista del continuum.

Le politiche di integrazione attivate dai governi comunali, regionali e nazionali creano un clima intergruppi che può influenzare gli orientamenti di acculturazione adottati dalla maggioranza dominante e dai singoli immigrati.

Le politiche di integrazione, posizionate lungo il nostro continuum ideologico pluralista-etnicista, possono essere individuate anche all'interno delle culture organizzative di imprese internazionali, nazionali o regionali, e dei mass-media.

Allo stesso modo, si possono individuare politiche di integrazione formali o informali all'interno di organizzazioni religiose, club sportivi, associazioni culturali, circoli ricreativi, sindacati e gruppi di sensibilizzazione locali.

Le politiche di integrazione situate lungo il nostro continuum possono essere abbastanza concordanti o discordanti attraverso queste reti governative, imprenditoriali ed associative, che, prese insieme possono generare un clima intergruppi, che può essere visto come accogliente o non accogliente dai membri dei gruppi di immigrati. (Mancini, 2006)

In alternativa ai modelli precedenti, **l'ideologia multiculturale**, che, come l'ideologia pluralista e civica rifiuta il progetto assimilazionista in nome del mantenimento delle specificità culturali, rimanda al più recente dibattito filosofico sul rapporto tra diritti collettivi e libertà individuali.

Kymlicka (1995, 1999), filosofo liberale, ha sostenuto che una società realmente pluriculturale dovrebbe riconoscere diritti universali; per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro specifiche appartenenze, e diritti particolari, differenziati per gruppo, a favore di coloro che appartengono a minoranze.

Secondo Kymlicka (1995,1999), nelle nazioni a pluralismo multinazionale, come appunto il Canada, in cui convivono gli anglofoni, i francofoni e gli indigeni (indiani, inuit e métis) e gli Stati Uniti d'America, in cui sono presenti una molteplicità di minoranze tra cui gli indiani d'America e gli indigeni delle Hawaii, il concetto di *nazione* si sovrappone a quello di *popolo*.

Un'altra tipologia di pluralismo culturale è invece quella che deriva dai flussi migratori internazionali.

Il pluralismo plurietnico, così viene definita da Kymlicka la seconda tipologia di pluralismo culturale, si realizza in particolare quando gli stati nazionali accolgono al proprio interno gli immigrati, riconoscendo loro un certo grado di specificità. ricordiamo che oltre al Canada, agli Stati Uniti e all'Australia, che attraggono da soli oltre la metà dei flussi migratori mondiali, e oltre all'Olanda e alla Gran Bretagna che, in Europa, rappresentano gli stati

maggiormente pluralistici, anche l'Italia può ormai essere definita come uno stato plurietnico.

Accanto a queste forme di pluralismo si sta inoltre oggi sempre più affermando una tipologia di pluralismo interculturale che, frutto dei processi di globalizzazione, travalica i confini degli stati e dei territori nazionali mescolando culture che tendono a ricomporsi in combinazioni originali.

Nella globalizzazione coesistono due movimenti complementari. Il primo, più visibile, va dal centro alla periferia, il secondo va dalla periferia al centro .

Come tuttavia ha messo in luce Mantovani (2004), tali teorie tendono non raramente ad entrare in conflitto con le teorie democratiche ed egalarie, principalmente a causa del fatto che le richieste di riconoscimento e di diritti speciali vengono avanzate da minoranze che non riconoscono al proprio interno i diritti essenziali della persona umana.

L'esempio forse più noto riguarda la condizione della donna e le restrizioni poste alla sua libertà all'interno di determinate culture.

Vari sono d'altro canto gli autori che, anche nel dibattito italiano, mettono in guardia dagli effetti negativi che possono derivare dalla prevalenza di un'ideologia multiculturale.

Alcuni hanno sottolineato in particolare come questa concezione delle diversità possa diventare la causa di un'esplosione delle differenze e delle richieste di riconoscimento, favorendo in tal modo la separazione e la chiusura rispetto agli altri gruppi (Colombo, 2002); altri hanno denunciato l'attuazione di una "multicultura a mosaico", caratterizzata da una rigida separazione fra gruppi (Mantovani, 2004); altri ancora hanno messo l'accento sul rischio di una ulteriore identificazione ed esclusione dei gruppi etnici minoritari dalla partecipazione quotidiana alla vita politica, economica, sociale degli stati ospitanti (Berry et al., 1992); altri hanno parlato infine di relativismo culturale e del rischio di una legittimazione indiscriminata di tutte le culture, anche di quelle che mettono in atto pratiche lesive dei diritti più fondamentali della persona (Sen, 2006).

Sullo sfondo di una società sempre più plurale, diventa allora importante distinguere quali sono o possono essere le diverse tipologie di gruppi che, entrando in contatto tra loro, realmente, virtualmente e tramite la circolazione di merci, beni e servizi, producono cambiamenti nei comportamenti, negli atteggiamenti e nel grado di benessere dei gruppi e degli individui che ne sono parte. Distinguendo le società pluriculturali dalle società a mescolanza culturale (melting-pot) Berry, Portiga, Segali e Dasen (1992) hanno richiamato a questo proposito l'attenzione sulla posizione di status e di potere dei gruppi di acculturazione nelle società plurali.

In tal senso è possibile distinguere, soprattutto all'interno delle società a "mescolanza culturale", gruppi culturali che occupano posizioni diverse in termini di potere economico, politico e numerico: i gruppi dominanti, maggioritari o autoctoni che generalmente sono implicati solo marginalmente nei cambiamenti determinati dall'incontro tra culture diverse; e i gruppi dominati o minoritari che sono generalmente rappresentati dalle minoranze etnico-culturali.

Ma la dimensione dello status, del potere e del dominio, che indubbiamente incide in modo rilevante sui processi di acculturazione dei membri che sono parte degli uni e degli altri, non è l'unica dimensione che differenzia i gruppi maggioritari o minoritari di una realtà pluriculturale.

Berry e Sam (1997) hanno distinto i gruppi di acculturazione sulla base di tre dimensioni che definiscono rispettivamente l'autodeterminazione o volontarietà del contatto, la mobilità geografica e la permanenza sul territorio.

L'incrocio di queste dimensioni dà conto delle diverse ragioni che possono giustificare la presenza di particolari gruppi culturali all'interno di un determinato contesto sociale e della specificità che il loro processo di acculturazione può assumere.

I membri di alcuni gruppi etnico-culturali possono entrare in contatto con altri gruppi a seguito di una decisione volontaria, come accade per molti immigrati o per i gemellaggi tra comuni di nazioni diverse; altri per motivi che non dipendono dalla loro volontà, come accade ai rifugiati politici o agli indigeni.

Per quanto riguarda la mobilità, alcuni gruppi possono entrare in contatto con altri gruppi rimanendo dove sono sempre stati (ad esempio, le popolazioni indigene, le minoranze linguistiche), altri ancora muovendosi in un nuovo contesto (ad esempio, gli immigrati e i rifugiati).

Tra questi ultimi, Berry e Sam hanno tracciato infine una distinzione tra coloro che fanno parte in modo relativamente permanente della società plurale (ad esempio, gli immigrati e i rifugiati) e coloro che ne fanno parte solo temporaneamente (ad esempio, gli studenti, i lavoratori temporanei, i delegati e i diplomatici).

Parte Seconda

La ricerca sul campo

1. Il disegno di ricerca

1.1. Le ipotesi esplorate

Nonostante esista una vasta letteratura internazionale di riferimento sul tema dell'acculturazione, nel contesto italiano sono ancora pochi i contributi focalizzati in modo specifico sullo studio delle strategie di acculturazione degli immigrati.

La maggior parte degli studi si è concentrata sull'analisi degli atteggiamenti e dei comportamenti della società di accoglienza (cfr. Barrette, Bourhis, Capozza, & Hichy, 2005). Sul tema della corrispondenza tra l'atteggiamento acculturativo minoritario e maggioritario delle Seconde generazioni in rapporto alla Scuola e ai processi formativi, l'attenzione della ricerca italiana è recente, anche se si registra un crescente interesse.

L'obiettivo principale del progetto di ricerca consiste nell'esplorare la realtà dei giovani migranti di seconda generazione inseriti nella scuola Superiore di una zona territoriale, circoscritta alle dimensioni di un comune di una media città del Nord-est Italia, ad alta intensità di presenza straniera.

Si è considerato un modello riferito alle teorie delineate dalla più autorevole letteratura internazionale (cfr. cap 1 della Prima Parte) e rigorosamente declinato secondo un panel di fattori precisi, specificati ex ante.

A livello di analisi macro, si ipotizza che:

- l'identificazione culturale con il gruppo di appartenenza,
- l'identificazione con il gruppo di accoglienza,
- il grado di autostima collettiva,
- la percezione di continuità culturale

influiscono sui processi di acculturazione, di conseguenza, sui risultati dell'apprendimento e sull'efficacia dei processi formativi vissuti nella Scuola.

Si è considerato sia il punto di vista dei migranti di seconda generazione in età adolescenziale (fascia 14/18 anni), inseriti nel sistema scolastico, sia il punto

di vista degli insegnanti, individuati quali attori significativi della società di accoglienza nel determinare alcuni fattori condizionanti e correlati ai processi di acculturazione relativamente all'ambito della Secondaria Superiore.

In particolare, si è voluto verificare se, attraverso il confronto tra le rappresentazioni di acculturazione espresse dagli/le studenti/esse stranieri/e (minoranze culturali) e quelle articolate dagli/dalle insegnanti (espressione della maggioranza culturale) in merito alle possibilità/modalità di contatto interculturale e di processi didattici orientati all'integrazione, si siano stabiliti eventuali contributi virtuosi tra le strategie, i processi di acculturazione agiti in ambito scolastico e i processi formativi offerti dal sistema pubblico.

Il programma di ricerca considera il fenomeno dell'acculturazione affrontandolo in ottica integrata psicosociale, pedagogica, sociologica; si posiziona sul fronte della riflessività interculturale attraversandone criticamente la categoria della differenza e delle sovrapposte forme di diversità (culturali, di genere, di etnia, di età evolutiva, sociali, ...) pur mantenendo la focalizzazione sulla dimensione etnico-culturale.

Più specificatamente si sono delineate due ipotesi :

- **Ipotesi a.:** mirata a verificare, attraverso lo studio delle strategie di acculturazione dei/delle giovani immigrati/e di seconda generazione, in età compresa tra i 14 e i 18 anni, inseriti in percorsi scolastici nel contesto della Scuola Secondaria (focus territoriale della microindagine: la città Vicenza), se le strategie preferite siano l'integrazione e l'individualismo. Tali strategie implicano sia il desiderio di mantenimento della propria cultura d'origine, sia il desiderio di partecipare alla vita e alla cultura del Paese ospitante, in modo soggettivo e originale oltre che come gruppo minoritario. Tuttavia si suppone che la scelta individualista sia a predominanza maschile.

- **Ipotesi b.:** mirata a far emergere gli orientamenti relativi all'acculturazione presenti negli/le insegnanti italiani/e, membri della società di accoglienza, analizzando, in particolare, come tali orientamenti varino in base alle esperienze di contatto diretto

nell'ambito scolastico considerato, in base alla posizione in carriera, alla disciplina insegnata e al genere. Si suppone che le valutazioni espresse dai/dalle docenti italiani/e nei confronti delle strategie di acculturazione degli immigrati saranno più o meno rigide e saranno orientate all'integrazione in base alla presenza e alla tipologia di esperienze di contatto diretto e di didattiche interculturali.

1.2. Metodologie e tecniche di rilevazione

Le finalità conoscitive del programma di ricerca hanno implicato la necessità di reperire **informazioni di carattere prevalentemente qualitativo**; per tale motivo si sono effettuate preliminarmente alcune interviste esplorative sulle tematiche indagate attraverso **focus group a testimoni privilegiati per meglio definire il contesto**.

Si sono effettuati colloqui approfonditi con 10 testimoni privilegiati che, a vario titolo, avevano già avuto esperienza sul campo con i figli di immigrati (operatori sociali, insegnanti di istituti professionali e tecnici, funzionari di enti locali, ricercatori del territorio) per ricevere delle indicazioni dirette da parte di chi si trova ad interagire direttamente con loro.

I colloqui, assieme con la disamina della letteratura e delle ricerche già condotte sia in Italia, sia in ambito internazionale, si sono rivelati utili per comprendere le linee generali delle problematiche da focalizzare.

Le discussioni coi testimoni hanno evidenziato la necessità di curare in modo particolare la comprensione linguistica, tenendo conto della possibilità che tra gli intervistati ci potessero essere casi di adolescenti stranieri arrivati qui di recente.

Il questionario è stato costruito cercando, per quanto possibile, di facilitare il compito relativo alla compilazione.

Il lavoro sul linguaggio è stato particolarmente accurato per adattare il modello IAM al contesto di riferimento e renderlo quanto più possibile semplice e diretto senza invalidare il costrutto originale.

In linea con le indicazioni tracciate nel programma di ricerca e con il paradigma di riferimento (IAM), per sondare le caratteristiche distintive dei due studi in considerazione, si sono predisposti **due modelli di questionario differenziati per le due tipologie di soggetti da intervistare** (scala Ias e Hcas).

Successivamente, il questionario è stato sottoposto agli stessi testimoni privilegiati allo scopo di ottenere osservazioni in merito alla efficacia e attendibilità degli item.

Prima di procedere alle interviste sul campo, i due modelli realizzati sono stati testati, per valutarne l'effettiva adeguatezza rispetto agli obiettivi conoscitivi dell'indagine, in un istituto caratterizzato da un bacino di utenza di ragazzi provenienti da famiglie con uno status sociale inferiore (presenza di immigrati stranieri provenienti da regioni del Sud d'Italia e da paesi a forte pressione migratoria) e quindi con problemi di deprivazione linguistica (Wittenbrink, Judd, & Park, 1997; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002).

Sfruttando le indicazioni emerse nel corso di questi pretest si è realizzata la versione definitiva delle griglie di intervista utilizzate in seguito per i due studi.

E' stata messa a punto una versione appositamente costruita, modificando opportunamente la Scala di Acculturazione degli Immigrati (IAS) tenendo conto della realtà sociale, scolastica e formativa italiana e della necessità di far emergere eventuali differenze di genere.

La Scala di Acculturazione degli Immigrati (IAS), recentemente proposta da Bourhis e Barrette nella versione del 2004, rileva le strategie di acculturazione degli immigrati in relazione a sei domini: cultura, costumi, valori, endogamia/esogamia, abitazione, lavoro.

Le strategie di acculturazione contemplate dalla scala sono cinque: assimilazione, separazione, integrazione, marginalizzazione, individualismo.

Il questionario è preceduto da una serie di item appositamente strutturati per rilevare le caratteristiche socio-demografiche del campione di riferimento e permettere una lettura maggiormente stratificata. Nella costruzione degli item, infatti, si sono considerati con particolare cura gli aspetti metodologici necessari a considerare le problematiche di identificazione con quelle legate alla fase

evolutiva, trattandosi di adolescenti, con il paese d'origine, con il gruppo religioso di appartenenza, con il genere.

Analogamente è stata adattata la Scala di Acculturazione della Società di Accoglienza (Host Community Acculturation Scale, HCAS), messa a punto da Bourhis e collaboratori (1997), opportunamente adattata alla realtà degli insegnanti italiani. (cfr. Parte II, cap. 2; Parte VI, cap.1. Allegati, per una consultazione estesa degli strumenti).

Si è effettuata anche una **microindagine quantitativa limitata al territorio e al contesto di riferimento** (cfr. Parte IV, cap. 1).

Nella somministrazione dei questionari (Scala IAS – Scala HCAS), dato il target dell'indagine e la volontà di esplorare le interrelazioni tra studenti e insegnanti per quanto concerne le loro percezioni di acculturazione, si è deciso di procedere direttamente negli istituti superiori del territorio.

Per ciascun istituto si è compilata prima di tutto l'apposita *scheda di istituto*, allo scopo di ottenere i dati relativi al contesto scolastico e al tipo di strategie didattiche previste nel Piano di Offerta Formativa, di raccogliere documentazione idonea a descrivere didattiche di integrazione e interculturali praticate.

Le informazioni sono state raccolte in collaborazione con il corpo docente dell'Istituto e con il Dirigente scolastico.

Si è proceduto, per ogni istituto interessato, ad un briefing con quegli insegnanti che avevano una funzione specifica, un rapporto più carismatico/empatico con gli studenti stranieri e con maggiori possibilità di collaborare ad una mediazione linguistica del questionario.

Il ruolo di questi docenti si è dimostrato, alla luce dei risultati, determinante per la riuscita della rilevazione, soprattutto nella misura in cui questa è stata inserita nell'orario dell'attività didattica, comportando quindi un bassissimo numero di non risposte o di risposte non pertinenti.

D'altronde, la maggior parte dei questionari restituiti ha rivelato un particolare interesse da parte degli intervistati alla compilazione, tanto che molti presentano in calce considerazioni aggiuntive.

In accordo con il collegio dei docenti si è proceduto alla somministrazione della scala IAS agli alunni delle classi dell'istituto, figli di migranti.

Il questionario, rigorosamente anonimo, è stato presentato chiarendo contestualmente gli obiettivi dell'indagine. La somministrazione del test è avvenuta in ambiente controllato, non erano presenti altre persone all'interno dell'aula ad eccezione dei partecipanti, dello sperimentatore e del docente di riferimento.

Questo ultimo ha avuto la funzione di garantire i ragazzi sulla condivisione da parte della scuola dell'indagine, ma non ha avuto alcun ruolo attivo nella somministrazione del questionario.

Si sono rassicurati gli studenti che le loro valutazioni non sarebbero state viste e giudicate dagli insegnanti, ma solo dagli addetti alla ricerca.

Per questo, il questionario è stato distribuito e raccolto esclusivamente da chi lo ha somministrato.

Prima di iniziare la compilazione si sono lette le istruzioni a voce alta. Si sono chiariti domande o dubbi, spiegando bene la scala di attribuzione dei punteggi da utilizzare per rispondere alle affermazioni e alle domande.

In qualche caso, se necessario o richiesto, si sono date risposte personali ad eventuali domande dei partecipanti circa l'interpretazione dei quesiti, cercando di rispondere in modo sintetico, tenendo presente che anche le mancate risposte rappresentano una risposta.

Non si è in nessun caso sollecitato a fornire una risposta, sia nel caso la domanda fosse poco comprensibile, sia nel caso lo studente non si sentisse in grado di rispondere ad un quesito. Si è cercato di mantenere un clima favorevole alla compilazione del questionario. La compilazione del questionario durava in media 45 minuti.

Il target di riferimento della scala HCAS è stato il corpo docente degli Istituti superiori del territorio considerato.

Per la nostra indagine si è ritenuto, ai fini della connessione tra acculturazione e istruzione e per la prospettiva educativa sottesa alla ricerca, che la comunità dominante nel contesto scolastico fosse riconducibile al gruppo dei docenti, piuttosto che agli studenti italiani.

Questa identificazione della comunità dominante ci ha permesso di condurre dei raffronti tra i metodi didattici in aula e a scuola e il livello di acculturazione percepita dal docente e dallo studente figlio di immigrati.

Si è concordato con il Dirigente Scolastico e con i docenti individuati il giorno e il luogo per la somministrazione del questionario.

Nella presentazione dell'indagine si sono evidenziati i seguenti aspetti dell'indagine:

- la finalità di far emergere le relazioni e le influenze dei metodi di insegnamento e dei processi didattici in uso, con le percezioni degli insegnanti e degli studenti figli di migranti rispetto alle relazioni tra le culture presenti nel contesto scolastico e le strategie di acculturazione prevalenti;
- che il questionario è anonimo e non prevede risposte giuste o sbagliate, ma per la finalità della ricerca è opportuno che le risposte siano il più spontanee possibili;
- che il trattamento dei dati è previsto in forma aggregata e i questionari saranno accessibili soltanto dagli addetti alla ricerca.

Si è risposto alle domande dei docenti sia in merito alla ricerca, sia in merito ai dubbi sul questionario.

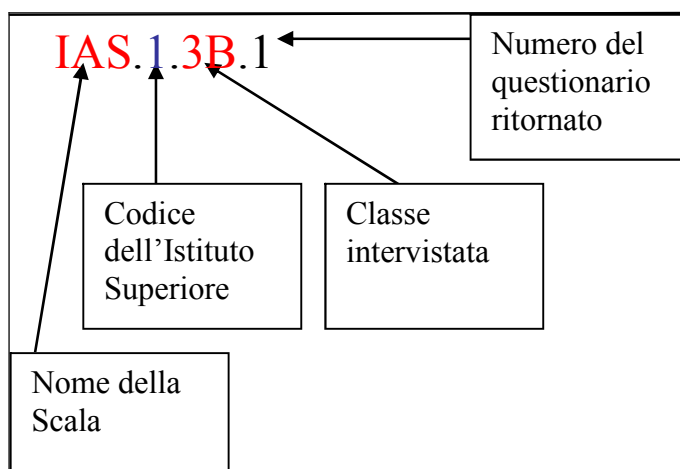
Codifica delle scale e criteri di imputazione dei dati.

Per facilitare l'imputazione dei dati, in fase di intervista sul campo, si è predisposto un codice di riferimento da attribuire a ciascun questionario somministrato.

L'identificativo è costituito dalla denominazione della scala presente nel questionario IAS o HCAS, a questo si aggiunge il codice dell'Istituto superiore dove la somministrazione è avvenuta (ad ogni istituto si assegna un codice numerico progressivo corrispondente all'elenco degli istituti selezionati come campo di ricerca).

Nel caso della scala IAS viene indicata nell'identificativo anche la classe. Si assegna poi il numero progressivo del questionario compilato, in ordine di consegna.

L'immagine seguente riporta un esempio di codice IAS e la sua composizione.



Per la scala HCAS il codice identificativo risulta così composto: HCAS.1.1. (analogamente al codice Ias, omettendo, ovviamente, il riferimento alla classe)

Allo stesso modo, è stato attribuito un codice identificativo a ciascun item presente all'interno del questionario somministrato, in modo da facilitare l'imputazione dei dati e la loro codifica.

Gli identificativi di tutti gli item che afferiscono alla sezione dei dati anagrafici (sezione utile ai fini della stratificazione e di letture orientate dei risultati della scala rispetto al genere, all'età, alla provenienza etnica, al successo scolastico, per gli studenti; al genere, all'età, alla carriera, alla disciplina insegnata, all'attività didattica orientata alla pedagogia interculturale, per i docenti) iniziano con "Da", successivamente un valore numerico indica la posizione dell'item nella serie relativa alla sezione.

Così, allo stesso modo, ciascun item della scala IAS e della rispettiva scala HCAS è stato identificato con l'iniziale della subscale a cui appartiene (Cultura, Istruzione, Endogamia/esogamia semplificata con Matrimonio/Convivenza,

Residenza, Valori, Usanze) e con una lettera dell'alfabeto che indica la sua posizione all'interno del gruppo di quesiti che si riferiscono allo stesso dominio (subscala).

In fase di intervista, dopo aver compilato l'apposito riquadro di identificazione del test presente nella prima di copertina (procedura indispensabile per il raggruppamento dei questionari sulla base dell'Istituto di riferimento) e raccolto i questionari, si sono codificati i dati su un foglio MS excel a doppia entrata: sulle colonne vengono riportati i codici identificativi per ciascun item, mentre sulle righe i codici identificativi dei questionari.

Le celle possono contenere un valore numerico, corrispondente all'opzione scelta dal rispondente facilmente individuabile negli item che prevedono dei codici alfanumerici per ciascuna delle opzioni, oppure un valore testuale, se l'item prevede una risposta aperta, oppure ancora possono non contenere valori, in caso di mancata risposta volontaria o involontaria da parte del rispondente oppure, nel caso di quesiti che prevedano risposte multiple, se il rispondente non ha selezionato quella specifica opzione di risposta.

Laddove si sono previsti item a scelta multipla, le colonne relative vengono moltiplicate per il numero di opzioni possibili. Per quei quesiti che prevedono anche l'opzione "altro", si è prevista una colonna aggiuntiva per l'imputazione di dati in formato testo. Ciascuna riga rappresenta un questionario ritornato.

Nella prima cella di ciascuna colonna è visibile un commento che riporta brevemente la formulazione dell'item codificato e la tipologia di dato richiesto (valore numerico o in formato testo o altri eventuali valori per indicare la preferenza).

Tecniche di campionamento e popolazione di riferimento

Popolazione di riferimento per la somministrazione della scala IAS:

- Tutti i giovani immigrati di seconda generazione di età compresa tra 14 e 18 anni, inseriti in percorsi scolastici della scuola secondaria nel **contesto territoriale considerato**, di entrambi i sessi per disporre di un insieme di adolescenti che

rispecchiasse in qualche modo il quadro dell'immigrazione nell'area socioeconomica di riferimento. La popolazione di riferimento oltre ad essere differenziata per classi frequentanti e secondo il genere, rispecchia la pluralità e la diversità delle presenze straniere nel contesto territoriale, sia in termini delle appartenenze etnico-nazionali, sia in termini di tipologie familiari.

Popolazione di riferimento per la somministrazione della scala HCAS:

- In ogni Istituto, si sono individuati almeno 3 docenti per classe, di entrambi i sessi e di differenti discipline. In tal modo gli intervistati rappresentano sia sezioni in cui sono inseriti studenti migranti, sia formate da soli studenti italiani.

Trattandosi di una microindagine a livello territoriale si sono individuate le seguenti tecniche di campionamento:

1. **Per scelta ragionata.** Sono state selezionate quelle Scuole in cui, stanti gli obiettivi della ricerca, si massimizza la probabilità di rilevare significative sperimentazioni in termini di *interculturalità* e di situazioni di transizione. Sono stati scelti 4 Istituti Tecnici Statali presenti nel territorio comunale, considerato area territoriale caratterizzata dalla tendenza alla stabilizzazione insediativa degli immigrati stranieri. Si sono individuati gli **Istituti Tecnici con percorso quinquennale perché segmento di transizione nei comportamenti sociali dei giovani immigrati**: nei centri di formazione professionale si concentrano i ragazzi “poco mobili” socialmente e che si autorappresentano già con forte tendenza alla fascia bassa del mercato del lavoro, nei licei la presenza è ancora quantitativamente poco significativa, nei Tecnici Statali con percorso quinquennale si assiste alla presenza di generazioni motivate al cambiamento sociale, in tensione

verso la società ospitante. Tale indicazione è stata confermata nelle interviste ai testimoni privilegiati.

2. **Di convenienza.** Si è considerato un campione di scuole con cui si detenevano già rapporti. Tale scelta, che non risponde chiaramente a obiettivi probabilistici/di rappresentatività, è invece legata alla consapevolezza di quanto possa essere complesso guadagnare l'accesso alle realtà scolastiche. Allo scopo, quindi, di poter entrare nelle realtà scolastiche e di poter raccogliere dati ricchi, si è accolta questa forma di campionamento. Nello specifico, la Siss attraverso la rete dei docenti accoglienti, disponeva già di conoscenze precise sulla realtà scolastica veneta.

Si è inoltre, integrata l'indagine con uno studio di approfondimento in ottica di genere: si sono raccolte **12 storie** di giovani studentesse per indagare attraverso il **metodo della narrazione, intesa come dimensione ontologica della formazione**, il vissuto di genere delle strategie di acculturazione delle ragazze immigrate di seconda generazione.

Nella ricerca, mirata ad avere approcci e strumenti innovativi alla conoscenza dei processi formativi in prospettiva interculturale, la narrazione assume un ruolo centrale: consente agli individui di conoscere, di farsi conoscere e di produrre effetti.

Raccontare è scoprire significati profondi della propria vita, riappropriarsi dell'esperienza vissuta, è ri-membrare, ovvero *ricostruire il corpo* della propria esperienza che il rincorrersi delle azioni e situazioni legate al fenomeno della migrazione e acculturazione ha *smembrato*, rendendolo irricognoscibile persino a se stesse.

Ed è per questo che le storie svolgono una funzione di empowerment e ciò risulta oltremodo evidente per i gruppi che risultano svantaggiati all'interno delle relazioni di potere del nostro sistema sociale: le donne migranti vivono una discriminazione sovrapposta di genere e di etnia.

La rappresentazione dell'esperienza nelle narrazioni ha fornito un filo conduttore fondamentale e significativo per interpretare l'esperienza acculturativa differente delle ragazze migranti.

Per la raccolta di informazioni sui singoli contesti di studio, si sono definite:

1. **Le griglie di domande**, per integrare gli strumenti di indagine psico-sociale con strumenti della ricerca etnografica, raccolta di “storie”, in modo da orientare le informazioni, fungendo da traccia per le interviste, e che, coerentemente con la prospettiva adottata, guidi il contatto diretto. La presenza di una griglia, per altro, non assolve solo alla funzione di orientare la raccolta delle informazioni, ma favorisce l'analisi trasversale/integrata dei dati (comparazione tra le diverse narrazioni sulla base di aree di indagine condivise).

I paradigmi narrativi non possono più essere considerati un optional, ma una dimensione ontologica della formazione stessa (la prassi dell'osservatore, con il suo desiderio di razionalizzazione, diviene ontologia dell'osservare).

2. **Una scheda di rilevazione delle variabili del contesto scolastico.**

Il principale problema legato all'impiego di microindagini è rappresentato dalla possibilità di estendere i risultati della ricerca a nuovi casi esterni al campione (la cosiddetta “validità esterna”).La natura non rappresentativa, in termini statistici, del campione di partenza, ha richiesto una precisa descrizione delle variabili di contesto che caratterizzano la specifica realtà osservata. L'idea è che, in presenza di condizioni di contesto simili, si potranno applicare ragionamenti in linea con quelli osservati nello specifico *case study*. Tra le variabili incluse in tale scheda: il numero (ampiezza) e la tipologia (profondità) delle etnie presenti disaggregate per sesso, il numero di anni in cui si sono attivate azioni di *diversity*, la presenza/assenza all'interno delle Scuole selezionate (network territoriale di riferimento) dedite a progetti di *diversity*, la presenza/assenza di forti pressioni sociali per

l'adozione di condotte socialmente responsabili, ecc. La rilevazione di questi e altri aspetti ha facilitato l'interpretazione del singolo Istituto e contesto locale, ma ha consentito anche di valutare **il trasferimento di quanto evidenziato e appreso, ad altri contesti che presentino caratteristiche simili.**

3. **Gli artefatti.** A complemento delle informazioni raccolte con la griglia e con la scheda si è raccolta documentazione di varia natura (Piani di offerta formativa, Progetti specifici, direttive interne, regolamenti, ecc). Attraverso gli oggetti si è avuta un'idea più diretta e ricca della cultura scolastica di riferimento, così come si manifesta e così come viene costruita attraverso il mondo della documentazione.

La scansione temporale dell'indagine

- Nel periodo maggio/settembre 2008 si è proceduto all'adattamento degli strumenti (Scale di acculturazione, definizione del campione, costruzione dei questionari e delle griglie per le interviste, ecc.) al focus group orientante ai testimoni privilegiati, al test di monitoraggio degli strumenti, alla verifica dei dati relativi allo studio del fenomeno migratorio in ottica di genere per delineare i fattori sociali ed ambientali, correlati ai fenomeni di acculturazione.
- Nel periodo settembre 2008/dicembre 2008 si sono somministrati i questionari e attivate le interviste.
- Nel periodo gennaio 2009 – giugno 2009 si sono condotte a termine le analisi e si è completata la verifica delle ipotesi e l'interpretazione dei risultati.
- Da luglio 2009 si è elaborato il rapporto conclusivo documentando la ricerca sul campo.

1.3. Criteri per l'analisi dei risultati

L'analisi dei dati di tipo interpretativo documenta, fase per fase, l'applicazione del modello IAM adattato al contesto scolastico italiano e presenta le interpretazioni emerse.

A partire da questa comparazione trasversale si è cercato di realizzare una teorizzazione dei risultati dello studio. Si è fatto particolare attenzione nel definire le procedure di formulazione terminologica (esplicitazioni semantiche, interpretazioni empiriche, misurazioni e organizzazione predicativa dei significati) tenendo conto anche dei termini consueti, degli enunciati, delle teorie personali, dei riferimenti semantici, ecc. utilizzati con maggior frequenza.

I dati raccolti sono stati codificati ed inseriti in un foglio statistico elettronico sui file di excel e sono stati trasferiti su un programma di elaborazione statistica (SPSS 11.0).

Si è proceduto quindi con la verifica dei dati grezzi e il conteggio dei dati mancanti. Sulla base di questa analisi si è scelto quale criterio adottare per il trattamento dei dati mancanti.

Tutte le scale adottate nella indagine IAS e HCAS sono state validate attraverso la verifica statistica dell'attendibilità. Per verificare se le misure utilizzate sono affidabili si è calcolato il coefficiente di affidabilità *alpha* di Cronbach.

Tale coefficiente rappresenta un **indice di coerenza interna** della scala e può assumere valori che vanno da -1.00 a $+1.00$. Una scala ha una buona coerenza interna se il coefficiente è uguale o superiore a $+0.60$.

Sia per la scala HCAS, sia per la scala IAS, per ogni orientamento (Assimilazione, Segregazione, Esclusione, Integrazione – con trasformazione o duplice per la scala HCAS - e Individualismo) è stato calcolato il coefficiente di affidabilità *alpha*, considerando come variabili i domini prescelti (istruzione, cultura, usanze, valori, residenza solo per la scala IAS, convivenza/matrimonio).

Per la scala IAS si è proceduto con la verifica dell'ipotesi sperimentale nel merito della relazione tra self-efficacy e percezione di disagio sociale, verificando le differenze dei punteggi medi per la scala di self-efficacy generale con

l'orientamento di Esclusione, Segregazione e Individualismo. L'analisi della varianza è stata utilizzata per il confronto tra i punteggi attribuiti a queste scale.

Successivamente, basandosi sul raffronto tra i punteggi medi attribuiti alle subscale della scala HCAS e IAS, si è proceduto al confronto mediante analisi della varianza (ANOVA che consente di confrontare fra loro due o più medie, di valutarne contemporaneamente l'effetto di due o più fattori di variazione sulle stesse medie e di stimarne gli effetti) e il "t" di *Student* per gli orientamenti e le strategie di acculturazione suddividendo il campione per istituti o classi, a seconda del metodo didattico interculturale adottato dagli insegnanti, del genere, dell'etnia, ecc.

Il *t di Student*, consente di verificare se tra due medie vi è differenza significativa. Dal punto di vista pratico il "t" viene usato nei test di significatività per misurare l'accuratezza.

Solitamente, c'è differenza statisticamente significativa se il valore di "p" (rappresenta la probabilità del rapporto fra varianze e grandezza considerata) è inferiore a .05.

Si è voluto in questo modo verificare che gli orientamenti di acculturazione fossero maggiormente convergenti in quei contesti scolastici dove si applicano metodologie di insegnamento volte ad un reciproco incontro e scambio tra la comunità dominante e le comunità di origine.

(Weber, 1958; Baron, & Kenny, 1986; Lorenzi-Cioldi, 1996; Volpato, 1996; Corbetta P., 1999; Margiotta, 2006).

Per integrare gli strumenti di indagine psico-sociale con strumenti della ricerca etnografica raccolta di storie si è usato il pensiero narrativo per la costruzione delle categorie del contesto e della dimensione identitaria.

Tale assunto in prospettiva pedagogica sposta il baricentro dell'indagine psicologica dall'analisi delle rappresentazioni mentali a quella delle pratiche dialogiche come spazio originario e costitutivo dei processi di costruzione del Sé.

L'analisi delle implicazioni di tale assunto è centrale per le teorie della formazione.

Per questo l'esperienza nel processo cognitivo consiste nell'approccio aperto a relazioni diverse da quelle consolidate nell'ambiente circostante, per consentire

quel distacco mentale che nascendo da un confronto con le basi cognitive acquisite può rinnovarle con una ulteriore e più stringente verifica.(Bruner, 2003).

La valenza formativo- psicologica della pratica autobiografica offre alla pedagogia e alla ricerca educativa la possibilità di porre al centro i soggetti e non lo status e i ruoli sociali dei soggetti stessi. La narrazione autobiografica diviene metodo per dotare di profondità e spessore quelle professionalità educative che oggi hanno perduto ogni identità autoritaria, conformistica e trasmissiva e sono chiamati ad assumere la ben più complessa e problematica specifica funzione formativa. (Giusti, 1998; Cambi, 2002; Padoan, 2007; Cavarero, 2005) .

2. Gli strumenti di rilevazione: la procedura di adattamento al contesto scolastico italiano delle scale IAS e HCAS

2.1. Adattamento della scala IAS

Alcune considerazioni di fondo: è il mondo dell'adolescenza, di ragazzi e ragazze accompagnati e non, che appare l'aspetto più complesso della realtà migratoria perché reso invisibile da concezioni "adultocentriche" ancora troppo radicate (Gruppo di lavoro per la CRC, 2006; Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Centro Nazionale Documentazione Infanzia e Adolescenza,).

I minori immigrati sono costretti a scontrarsi con un elemento in più, e cioè il fatto di essere "legati" a due culture differenti, a due mondi distinti. Sospesi tra cultura d'origine e cultura d'accoglienza o **appartenenti a due o più culture**.

Entra in gioco la componente etnica, ovvero quella parte della nostra identità che richiama il senso di appartenenza ad un certo gruppo culturale piuttosto che ad un altro.

Questa emerge maggiormente quando un soggetto è esposto a mutamenti delle proprie condizioni di vita, quando è chiamato a ridefinirsi, a riconsiderare i suoi valori, a trovare una nuova collocazione nel contesto in cui è inserito.

Il focus della nostra indagine è l'esperienza migratoria di per sé e dell'adolescenza come transizione alla vita adulta nei processi acculturativi giocati nel contesto scolastico in rapporto ai processi formativi nella Scuola Secondaria.

2.1.1 Costruzione della matrice di adattamento degli item

Il lavoro di analisi e revisione degli item della scala IAS (Bourhis, R.Y. ,2001; Bourhis, R. Y. , Barrette, G., 2004; Bohuris Y. Del R, Moise L. C. , Perrault S. & Senécal S. , 1997) si è basato su un approccio multidisciplinare volto ad acquisire un quadro di riferimento e di applicazione che tenesse conto delle diverse professionalità che operano, a vario titolo, nel settore scolastico: insegnanti e formatori, psicologi e esperti delle scienze sociali.

L'obiettivo della procedura di revisione degli item della scala è stato quello di provvedere ad un adattamento al contesto scolastico e al target costituito da ragazzi con una età compresa tra i 14 e i 18 anni (quinquennio superiore), figli di migranti, sulla base di criteri predefiniti nella fase di confronto con i testimoni privilegiati (cfr. pp. 85 -86).

Le precedenti versioni della scala, somministrate nel contesto italiano, hanno indagato soggetti adulti migranti di prima generazione ed è stato quindi necessario provvedere ad una riformulazione degli item, pur cercando di discostarsi il meno possibile dal costrutto di riferimento.

E' stata quindi realizzata una matrice per l'analisi degli item basata su metodologie qualitative, volta alla comparazione simultanea per unità di analisi.

Fig. 1. Matrice di analisi degli item della scala IAS.

Versione di partenza 1 (versione Università di Padova)	Valutazioni di adeguatezza e coerenza con il target per la versione 1	Versione di partenza 2 (versione Università di Milano Bicocca)	Valutazioni di adeguatezza e coerenza con il target per la versione 2	Formulazione finale dell'item
Item Versione 1 suddiviso in unità di analisi	Scala di valutazione a 5 punti senza etichette intermedie (1 assolutamente inadeguato; 5 assolutamente adeguato)	Item Versione 2 suddiviso in unità di analisi	Scala di valutazione a 5 punti senza etichette intermedie (1 assolutamente inadeguato; 5 assolutamente adeguato)	Formulazione finale
...

The diagram below the table shows arrows indicating the flow of information. A yellow arrow points from the 'Valutazioni di adeguatezza e coerenza con il target per la versione 1' column to the 'Formulazione finale dell'item' column. A green arrow points from the 'Valutazioni di adeguatezza e coerenza con il target per la versione 2' column to the 'Formulazione finale dell'item' column. A larger yellow arrow points from the 'Formulazione finale dell'item' column back to the 'Versione di partenza 1' column, suggesting a feedback loop.

Questa metodologia fa riferimento alla ricerca qualitativa psicologica sociale e specificatamente al campo dell' analisi del discorso (Mantovani G., Spagnolli A., 2003; Mininni, G. 2000, 2003, 2007, 2008).

Riva, definisce l'analisi del discorso come una disciplina che si propone di comprendere i fenomeni comunicativi implicati nei processi di produzione di

senso, attraverso l'utilizzo di molteplici teorie e metodologie con approcci disciplinari diversi (Riva G., 2004).

I metodi di analisi del discorso sono stati applicati anche al di fuori del campo della psicologia sociale, in economia per l'analisi dei fabbisogni aziendali sulla base di interviste ai dipendenti e in sociologia, in particolar modo, per i fenomeni connessi alla comunicazione e all'uso dei nuovi media (Salvador F., Forza C., 2004).

Dal punto di vista operativo, sono state confrontate due precedenti versioni in lingua italiana della scala IAS, elaborate per il contesto italiano e realizzate dalla Prof.ssa Dora Capozza del dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova e dalla Prof.ssa Chiara Volpato del Dipartimento di Psicologia Sociale dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. Solo la versione elaborata dall'Università degli Studi di Milano Bicocca è stata recentemente (2007) utilizzata in ricerca sul campo.

Per procedere con il confronto è stato suddiviso ciascun item della scala in unità di analisi, evidenziata dall'uso delle parentesi quadre, come da tabella riportata di seguito.

Fig. 2. Dettaglio della matrice con il confronto delle versioni degli item della scala IAS.

Versione di partenza 1	Versione di partenza 2
[Se potessi]	[Se potessi]
[scegliere],	[scegliere],
[mi piacerebbe]	[preferirei]
[vivere]	[vivere]
[in un quartiere]	[in una zona]
[in cui]	[dove]
[i miei vicini]	[i miei vicini]
[fossero]	[sono]
[per la maggior parte]	[soprattutto]
[membri della mia stessa comunità]	[membri della mia stessa comunità]
[di immigrati].	[di immigrazione].

Ciascuna unità di analisi è costituita da una o più parole raggruppate tra loro in modo da favorire il confronto tra le versioni sulla base del contributo che

ciascun gruppo fornisce al significato generale dell'item complessivo oggetto dell'analisi.

La composizione delle unità di analisi ha permesso il confronto anche tra item diversi della stessa scala, come si evidenzia nella **Fig.3**.

Fig. 3. Dettaglio della matrice con il confronto di diversi item afferenti alla medesima versione della scala IAS.

Versione di partenza 1	
[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [vivere] [in un quartiere] [in cui] [i miei vicini] [di casa] [fossero] [sia membri] [della mia] [stessa] [comunità], [sia] [italiani].	←
[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [vivere] [in un quartiere] [in cui] [i miei vicini] [fossero] [per la maggior parte] [italiani].	←

Questo ha permesso di studiare le scelte prese precedentemente dall'autore e da chi ha provveduto alla traduzione in lingua italiana e di mantenere i medesimi criteri di composizione inter-item anche nella nuova versione della scala.

Particolare attenzione è stata prestata alla scelta del lessico più adatta al target di riferimento.

A differenza delle metodologie quantitative di analisi, i metodi qualitativi prevedono un ruolo attivo dello sperimentatore nella elaborazione dei dati grezzi.

Questo ultimo è tenuto a partecipare con la propria esperienza all'interpretazione e alla categorizzazione degli stimoli raccolti.

Riva (2004) a tal proposito sostiene che nell'analisi qualitativa il ricercatore ha un ruolo attivo: filtra e organizza le informazioni raccolte in base a protocolli o alla propria esperienza personale.

Al contrario, nell'analisi quantitativa è preferibile che il ricercatore sia il più possibile esterno al setting sperimentale.

Sulla base di queste considerazioni, per documentare queste scelte, si è deciso di registrare attraverso una relazione puntuale le decisioni prese nel corso dell'elaborazione dei quesiti.

Nell'ottica pluridisciplinare che sottende il lavoro di ricerca sul campo, all'analisi qualitativa, si è affiancato un metodo di valutazione di tipo quantitativo.

Si è deciso di controllare il lavoro con un ricercatore esterno, di supporto, per dare maggior significato all'analisi degli item.

In qualità di ricercatore principale addetto all'analisi degli item e alla loro elaborazione (allo stesso modo del ricercatore affiancato nell'analisi parallela di controllo dei medesimi item) per ciascuna unità di analisi considerata ho attribuito un giudizio nel merito della **adeguatezza rispetto alla capacità di comprensione del target individuato come destinatario della somministrazione del modello.**

La valutazione è stata attribuita su una scala di valutazione a 5 punti, senza etichette intermedie, i cui estremi sono "1 = assolutamente inadeguato" e "5 = assolutamente adeguato".

Si riporta di seguito a tal proposito una sezione della matrice esplicitiva.

Fig. 4. Esempio di adattamento degli item della scala IAS.

Versione 1	Versione 2			Versione finale
[Vorrei]	[Vorrei]	3	=	[Vorrei]
[mantenere]	[mantenere]	2	=	[conservare]
[la mia cultura] [d'origine]	[il mio patrimonio][culturale]	5	2	[la mia cultura]
[piuttosto]	[piuttosto]	2	=	[di origine]
[che adottare]	[che adottare]	2	=	[invece]
[la cultura italiana]	[quello italiano]	4	2	[che scegliere]

Quando il punteggio attribuito ad una unità di analisi era inferiore al punteggio intermedio, allora si avevano a disposizione due scelte:

- 1) riformularla *in toto* o parzialmente, attraverso l'uso del dizionario dei sinonimi, in modo da rendere l'unità di analisi più adatta al target di riferimento;
- 2) sostituirla con la corrispondente unità di analisi dell'altra versione, se il relativo giudizio di adeguatezza risultava superiore al punteggio medio.

2.1.2 Criteri per l'elaborazione degli item

Nel corso della riformulazione degli item è stata prestata particolare cura al lessico, dato il target specifico oggetto dell'indagine, mantenendo come obiettivo principale, l'adattamento degli item della scala IAS in modo da renderli più comprensibili e facilmente interpretabili da studenti delle scuole superiori figli di migranti.

Contemporaneamente, ci si è posti l'obiettivo di pesare con molta attenzione le modifiche necessarie, con grande rispetto del costrutto di riferimento della scala originaria IAS redatta da Bourhis e delle subscale di cui questa si compone.

Si è prestata la massima attenzione a mantenere il modello IAM di riferimento il più possibile inalterato, per avere nella letteratura scientifica nazionale e internazionale una solida base di supporto all'indagine.

Entrambe le scale IAS e HCAS si basano sul modello di acculturazione interattiva (Interactive Acculturation Model; Barrette, Bourhis, Personnaz, & Personnaz, 2004). Si richiama in questo contesto l'approfondimento di descrizione del modello (cfr. Parte I, cap. 2)

Fin dalle prime fasi dell'analisi e dell'elaborazione degli item della scala IAS, sia nella conversione di riferimento, sia nella conversione di confronto, si sono applicati dei criteri comuni di trasformazione degli item, in modo da poter facilitare la corretta interpretazione dei quesiti e degli obiettivi della ricerca da parte degli studenti delle scuole superiori intervistati.

In particolare:

- a. **i fattori di riferimento.** Parimenti alla versione originale della scala IAS redatta da Bourhis, nel lavoro di traduzione e di adattamento alla realtà della scuola superiore italiana si sono apportate alcune modifiche al contesto di riferimento degli item. Le modifiche apportate sono sorte dalla considerazione che gli studenti intervistati non vivono e non si relazionano per la maggior parte del loro tempo nello stesso contesto degli adulti che hanno finito il loro percorso scolastico o che stanno frequentando l'Università. Essi, nella maggior parte dei casi, hanno una approssimativa conoscenza del contesto lavorativo e di che cosa sia una squadra di lavoro mentre conoscono bene il contesto scolastico. Per tale motivo gli item della subscale originale che concerneva il dominio "occupazione" sono stati riformulati in modo che potessero indagare il nuovo dominio "istruzione". Infatti, se per Bourhis l'obiettivo della subscale "occupazione" era quello di indagare le percezioni dei rispondenti circa gli immigrati nel contesto del posto di lavoro, in questo studio, era quello di indagare le medesime percezioni calate, però, nel contesto scolastico e nel mondo dell'istruzione. La stessa procedura è stata quindi seguita per l'adattamento dell'omonima subscale della scala HCAS. Si è inoltre deciso di rinominare la subscale "endogamia / esogamia" con "matrimonio / convivenza", anche se nella versione finale del questionario gli studenti non leggono la denominazione del dominio, in quanto più rispondente al senso che si voleva dare alla riformulazione degli item e per sottolineare lo sforzo di avvicinamento al target di rispondenti. Le subscale che costituivano la scala IAS somministrata agli studenti sono state, infine: Valori, Usanze, Cultura, Istruzione, Residenza, Matrimonio/Convivenza;
- b. **l'uso dei modi verbali.** Nelle declinazioni dei modi verbali degli item della scala IAS si è, in qualche caso, posto la preferenza sul modo indicativo. Infatti, il modo indicativo permetta un minore sforzo nell'elaborazione cognitiva della frase: è più diretto, rappresenta generalmente affermazioni chiare e immutabili che spingono la

persona a scegliere, è infine più comprensibile per le persone che hanno meno dimestichezza con l'uso della lingua italiana. Laddove l'uso del modo indicativo per la riformulazione dell'item avrebbe compromesso il significato intrinseco dell'item o avrebbe rappresentato una presa di decisione del rispondente troppo netta e marcata rispetto a quanto era richiesto nell'item originale si è scelto di mantenere l'uso del condizionale (in particolare negli item che rilevano la percezione di possibilità, di fattibilità, di non esclusione);

c. **l'uso dei tempi verbali.** Gli studenti delle scuole superiori vivono una fase della loro vita in continuo e veloce mutamento, dove le loro prospettive e i loro piani futuri possono essere ancora legati alle decisioni dei genitori e agli stimoli che provengono dal corpo docente. Per facilitare questa visione del “qui ed ora” si è cercato di porre la preferenza nell'uso del tempo presente per la formulazione degli item della scala IAS. Spesso, infatti, si è avuta la necessità di far esprimere al rispondente un giudizio in merito alla realtà attuale, a delle sensazioni o a delle considerazioni relative al contesto in cui lo studente si trova nella consapevolezza che queste percezioni potessero essere strettamente connesse al rapporto con i compagni di classe e dei docenti che condividono con loro l'esperienza scolastica. Nel questionario e nella scala IAS erano anche richieste al rispondente considerazioni in merito alla loro posizione rispetto ai migranti per temi quali il matrimonio o la residenza. Questi temi per i partecipanti alle precedenti indagini realizzate in Italia rappresentavano delle considerazioni su situazioni che già si trovavano ad affrontare o che avrebbero affrontato a breve (endogamia/esogamia – matrimonio, residenza) mentre per motivi anagrafici e di età per gli studenti adolescenti rappresentano delle considerazioni su situazioni con cui probabilmente non si sono mai confrontati in prima persona o per cui, probabilmente, non hanno ancora maturato chiari orientamenti e/o modelli di riferimento. Si è quindi optato per l'uso del tempo futuro,

nella forma verbale, nei casi in cui veniva richiesto di proiettarsi in una situazione nuova, al di fuori dell'usuale contesto scolastico;

d. **L'attenzione alla morfologia e alla sintassi.** Si è cercato di togliere le doppie negazioni, es. “*non voglio, né*” per evitare di creare interferenze: non in tutte le lingue le doppie negazioni hanno valore rafforzativo. Laddove c'era la presenza dei verbi adottare, scegliere si è preferito “tradurli” con “far mio/a”. Il verbo scegliere implica un'esclusione che non è prevista da tutti gli item. Lo si è usato quando si riteneva importante l'assertività rispetto una opzione proposta. In generale si è preferito forme positive a forme negative (es. *mi sento a disagio* invece di *non mi sento a mio agio*). Si sono utilizzate congiunzioni e forme verbali di semplice comprensione (es. *vorrei* invece di *se potessi scegliere vorrei*). Si è sostituito *qualità* con *caratteristiche*, in quanto *qualità* ha nel linguaggio parlato un'accezione positiva, *caratteristiche* ha un'accezione neutra.

2.1.3 Scala IAS: subscale “cultura”

Descrizione del concetto e dei criteri adottati. Gli psicologi che si occupano di problematiche etnico-culturali definiscono con “cultura” il modello di vita condiviso da un gruppo di persone (Berry J. W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R., 1992). Il concetto di identità etnica, considerata alla base del modello di acculturazione culturale, si collega a ciò che appartiene o deriva da tradizioni culturali, etniche, linguistiche di un popolo o di un Paese.

Secondo il modello di acculturazione, il mantenimento culturale e della competenza linguistica è considerato un indicatore dello stato di salute, benessere mentale (Berry et al., 1987; Neto, 2002), utile per constatare, soprattutto, il rapporto fra adattamento sociale e adattamento psicologico. (cfr. parte III, cap.1). Bourhis, autore della scala IAS, ha inserito tra i domini indagati anche il dominio della “cultura”.

Questo dominio appare fortemente in linea con il target di riferimento: l'adolescenza comporta diversi cambiamenti sia fisici che psicologici e, a volte, il senso di stabilità, di solito assicurato al giovane dalla società e dalla cultura di

appartenenza, sembra venir meno negli adolescenti immigrati che, sospesi tra culture diverse, hanno maggiori impedimenti nel mantenere la stabilità emotiva (Schimmenti, 2001).

Nell'interpretazione e nell'adattamento degli item per la scala IAS si è data una lettura sociologica al concetto di cultura considerata come modello di vita condiviso da un gruppo di persone o da una comunità, ma anche *insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine che l'uomo acquisisce come membro di una determinata società* (E. Burnett Tylor, 1871).

Il primo quesito, posto nella riformulazione degli item afferenti la subscale della cultura, era relativo all'uso del "preferirei" o del "vorrei" per indicare una preferenza o una volontà concreta di rapportarsi con la cultura dominante. Si è optato per la seconda possibilità, come nelle traduzioni precedenti realizzate in lingua italiana dalla Prof.ssa Volpato dell'Università Milano Bicocca e dalla Prof.ssa Capozza dell'Università di Padova, poiché si è ritenuto che "vorrei" rappresentasse un atteggiamento più attivo e manifestasse maggiormente una intenzione concreta del rispondente.

Sempre per gli item afferenti al dominio cultura, si è optato per una riformulazione alternativa del verbo "adottare" utilizzato nelle versioni di Capozza e Volpato. Dato che gli studenti figli di immigrati potevano avere delle difficoltà a comprendere il significato e la declinazione di questo verbo, non utilizzato di frequente dai giovani studenti delle scuole superiori. Si è deciso di sostituirlo con "fare mio/a" poiché si ritiene che, seppur la frase "fare mia la cultura italiana" abbia delle connotazioni più legate al possesso rispetto a "adottare la cultura italiana", la nuova formulazione sottolinea maggiormente il tema dell'integrazione e della condivisione della cultura. L'utilizzo di altri verbi quali "apprendere" o "imparare", seppur valutato, è stato escluso in quanto associabile nell'immaginario degli studenti a sole relazioni di tipo educativo con il rischio di escludere le spontanee ed esperienziali acquisizioni di fattori culturali agite in ambito scolastico e sociale.

Tabella di elaborazione degli item della subscala “Cultura”.

ID	Versione Università di Padova (A)	Versione Università Milano Bicocca (B)	Unità di analisi (A)	Val. A	Unità di analisi (B)	Val. B	Elaborazione finale	fattore
a.	Vorrei mantenere la mia cultura d’origine piuttosto che adottare la cultura italiana.	Vorrei mantenere il mio patrimonio culturale piuttosto che adottare quello italiano.	[Vorrei] [mantenere] [la mia cultura] [d’origine] [piuttosto] [che adottare] [la cultura italiana].	3 2 5 2 2 4	[Vorrei] [mantenere] [il mio patrimonio] [culturale] [piuttosto] [che adottare] [quello italiano].	= = 2 = = 2	[Vorrei] [conservare] [la mia cultura] [di origine] [invece] [che fare mia] [la cultura] [italiana].	Separazione
b.	Vorrei mantenere la mia cultura d’origine, ma anche adottare le caratteristiche principali della cultura italiana.	Vorrei mantenere il mio patrimonio culturale ma anche adottare caratteristiche chiave della cultura italiana.	[Vorrei] [mantenere] [la mia cultura] [d’origine], [ma anche] [adottare] [le caratteristiche] [principali] [della cultura] [italiana].	3 2 5 2 2 2 3 2 5	[Vorrei] [mantenere] [il mio patrimonio] [culturale] [ma anche] [adottare] [caratteristiche] [chiave] [della cultura] [italiana].	= = 2 = = = 3 2 =	[Vorrei] [conservare] [la mia cultura] [di origine] [e] [fare miei] [gli aspetti] [importanti] [della cultura] [italiana].	Integrazione
c.	Vorrei abbandonare la mia cultura d’origine per adottare la cultura dominante italiana.	Vorrei abbandonare la mia cultura per adottare la cultura italiana.	[Vorrei] [abbandonare] [la mia cultura] [d’origine] [per adottare] [la cultura] [dominante] [italiana].	3 3 5 2 2	[Vorrei] [abbandonare] [la mia cultura] [per adottare] [la cultura] [italiana].	= = 3 = 5	[Vorrei] [abbandonare] [la mia cultura di] [origine] [e fare mia] [la cultura] [italiana].	Assimilazione

d.	Non vorrei né mantenere la mia cultura d'origine, né adottare quella dominante italiana, perché non mi sento a mio agio con nessuna delle due.	Non vorrei né mantenere né il mio patrimonio culturale, né adottare quello italiano, perché mi sento a disagio con entrambe le culture.	[Non vorrei] [né] [mantenere] [la mia cultura d'origine], [adottare] [quella dominante] [italiana], [perché] [non mi sento] [a mio agio] [con nessuna] [delle due].	4 1 2 5 1 2 2 3 3 3 4	[Non vorrei] [mantenere] [né] [il mio patrimonio culturale], [né] [adottare] [quello italiano], [perché] [mi sento] [a disagio] [con entrambe] [le culture].	= = 2 = = 5 3 3 3 4 3 3 3 4	[Non vorrei] [conservare] [la mia cultura d'origine], [e neppure] [fare mia] [quella italiana], [perché] [non sono] [a mio agio] [con nessuna] [delle due]. [Trovo] [poco interessante] [la mia cultura d'origine] [e anche] [quella italiana] [perché] [per me] [sono le mie aspirazioni] [e] [i miei bisogni personali] [che contano] [maggiormente].	Emarginazione
e.	Mi interessa poco sia la mia cultura d'origine sia quella italiana, perché sono le mie aspirazioni e i miei bisogni personali che contano maggiormente per me.	Mi interessa poco del mio patrimonio culturale o di quello italiano, perché per me ciò che conta di più sono i miei bisogni e le mie aspirazioni personali.	[Mi interessa poco] [sia] [la mia cultura d'origine] [sia] [quella italiana], [perché] [sono le mie aspirazioni] [e] [i miei bisogni personali] [che contano] [maggiormente] [per me].	3 2 5 2 5 3 4 3 3 4	[Mi interessa poco] [del mio patrimonio culturale] [o] [di quello italiano], [perché] [per me] [ciò che conta] [di più] [sono] [i miei bisogni] [e] [le mie aspirazioni] [personali].	3 3 2 = = 5 3 3 3 3	[poco interessante] [la mia cultura d'origine] [e anche] [quella italiana] [perché] [per me] [sono le mie aspirazioni] [e] [i miei bisogni personali] [che contano] [maggiormente].	Individualismo

2.1.4 Scala IAS: subscala “valori”

Descrizione del concetto e dei criteri adottati. Il secondo dominio presente nella scala IAS redatta da Bourhis riguarda il campo dei “valori”.

Il valore può essere considerato sia una variabile psicologica che influenza le motivazioni dell’individuo, sia una “valenza” dell’oggetto. Molto è stato scritto, da autori di differenti teorie e discipline, sul concetto di valore.

Tra le accezioni di senso utilizzate in letteratura ricordiamo: bisogno, interesse, motivazione, atteggiamento, opinione, credenza, etica. Il dibattito sui valori è stato declinato nelle diverse discipline assumendo in sociologia la connotazione di valori sociali, in antropologia e in filosofia come fondamento dell’etica, in economia come misura di ricchezza, ecc. In merito, Erikson (1968) afferma: *I valori sono acquisiti attraverso un lungo processo di conoscenza attraverso identificazioni con i genitori, gli insegnanti, i capi religiosi e gli eroi ideologici. Il processo di acquisizione dei valori è quindi un processo di incorporazione. I valori appartengono alla famiglia o alla più ampia cultura, e precedono l’individuo che li incorpora.*

Le differenti attribuzioni valoriali tra le persone possono essere all’origine di conflitti. Secondo Phinney e Chavira (1995) due sono le cause che possono provocare tensione fra gli immigrati e i loro figli:

1. la discrepanza fra i valori tradizionali della famiglia immigrata e quelli della società ospitante, trasmessi attraverso agenzie educative altre, formali ed informali, tra cui assume particolare rilevanza la scuola;
2. la stabilizzazione dei valori tradizionali da parte dei genitori, contro i valori orientati alla modernizzazione da parte dei figli. In particolare, si è riscontrato che, in genere, la socializzazione parentale non ha una forte relazione con le attitudini comportamentali degli adolescenti (Phinney J. S. & Chavira V., 1995) (per approfondimenti si veda la parte III, cap. 2, sottocapitolo 2.2).

Nella riformulazione degli item, rispetto alle precedenti versioni della scala IAS realizzate da Capozza e Volpato, ci si è posti anche in questo dominio il problema di scegliere i verbi più chiari e comprensibili agli studenti.

A differenza del dominio cultura, dove si è optato per la sostituzione del verbo “adottare” con “fare mia”, per il dominio Valori si è optato per l’accezione “scegliere”. Infatti, si è ritenuto che mentre per “cultura” solitamente si intende un modello di vita, non facilmente scindibile nelle sue varie componenti, per “valori” si intendono una serie di attribuzioni, di “valenze” attribuite agli oggetti e come tali possono essere scomposti e acquisiti anche parzialmente. In questo senso il concetto di “scelta” rappresenta una sottolineatura della possibilità della persona di accogliere attivamente, anche secondo un proprio mutevole criterio, i valori ritenuti più consoni e rispondenti al sé in quel dato momento evolutivo e in quel contesto.

Tabella di elaborazione degli item della subscale “Valori”.

ID	Versione Università di Padova (A)	Versione Università Milano Bicocca (B)	Unità di analisi (A)	Val. A	Unità di analisi (B)	Val. B	Elaborazione finale	fattore
a.	Vorrei mantenere i miei valori d'origine piuttosto che adottare i valori della cultura italiana.	Vorrei mantenere i miei valori piuttosto che adottare quelli italiani.	[Vorrei] [mantenere] [i miei valori] [d'origine] [piuttosto] [che adottare] [i valori] [della cultura] [italiana].	3 2 3 3 2 2 3 2	[Vorrei] [mantenere] [i miei valori] [piuttosto] [che adottare] [quelli] [italiani].	= = = = = 2	[Vorrei] [conservare] [i miei valori] [di origine] [invece] [che scegliere] [i valori] [italiani].	Separazione
b.	Vorrei mantenere i miei valori d'origine, ma anche adottare i valori principali della cultura italiana.	Vorrei mantenere i miei valori ma anche adottare caratteristiche chiave della cultura italiana.	[Vorrei] [mantenere] [i miei valori] [d'origine], [ma anche] [adottare] [i valori] [principali] [della cultura] [italiana].	3 3 5 3 2 2 2 3 5 5	[Vorrei] [mantenere] [i miei valori] [ma anche] [adottare] [caratteristiche] [chiave] [della cultura] [italiana].	= = = = = 3 = 3 = =	[Vorrei] [conservare] [i miei valori] [di origine] [e] [scegliere] [i valori] [importanti] [della cultura] [italiana].	Integrazione
c.	Vorrei abbandonare i miei valori d'origine per adottare i valori dominanti della cultura italiana.	Vorrei abbandonare i miei valori per adottare quelli italiani.	[Vorrei] [abbandonare] [i miei valori] [d'origine] [per adottare] [i valori] [dominanti] [della cultura] [italiana].	3 2 3 5 2 3 2 2	[Vorrei] [abbandonare] [i miei valori] [per adottare] [quelli] [italiani].	= = = = = 2	[Vorrei] [abbandonare] [i valori] [di origine] [e scegliere] [i valori] [italiani].	Assimilazione

d.	Non ho voglia né di mantenere i miei valori d'origine, né di adottare quelli dominanti della cultura italiana, perché non mi sento a mio agio in nessuno dei due casi.	Non vorrei mantenere né i miei valori, né adottare quelli italiani, perché mi sento a disagio con entrambi.	<p>[Non ho voglia]</p> <p>[né]</p> <p>[di mantenere]</p> <p>[i miei valori]</p> <p>[d'origine],</p> <p>[né]</p> <p>[di adottare]</p> <p>[quelli dominanti]</p> <p>[della cultura]</p> <p>[italiana],</p> <p>[perché]</p> <p>[non mi sento]</p> <p>[a mio agio]</p> <p>[in nessuno]</p> <p>[dei due casi].</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p>	<p>[Non vorrei]</p> <p>[mantenere]</p> <p>[né]</p> <p>[i miei valori],</p> <p>[né]</p> <p>[adottare]</p> <p>[quelli]</p> <p>[italiani],</p> <p>[perché]</p> <p>[mi sento]</p> <p>[a disagio]</p> <p>[con entrambi].</p>	<p>[Non vorrei]</p> <p>[conservare]</p> <p>[i miei valori]</p> <p>[di origine]</p> <p>[ma neppure]</p> <p>[scegliere]</p> <p>[quelli italiani],</p> <p>[perché]</p> <p>[non mi sento]</p> <p>[me stesso]</p> <p>[con nessuno]</p> <p>[dei due].</p>	Emarginazione
----	--	---	---	--	---	--	---------------

e.	Mi interessa poco sia dei miei valori d'origine sia di quelli della cultura italiana, perché sono le mie aspirazioni e i miei valori personali che contano maggiormente per me.	Mi interessa poco dei miei valori o di quelli italiani, perché che conta di più per me sono le mie aspirazioni e i miei valori personali. [difficile interpretazione]	Mi interessa [poco] [sia] [dei miei valori] [d'origine] [sia] [di quelli] [della cultura italiana], [perché] [sono le mie] [aspirazioni] [e i miei] [valori personali] [che contano] [maggiormente] [per me].	3 2 2 4 5 2 3 3 5 4 3 3 3 4 2	Mi interesso [poco] [dei miei valori] [o] [di quelli] [italiani], [perché] [che conta] [di più] [per me] [sono le mie] [aspirazioni] [e i miei] [valori personali].	= = = 2 = = = = 5 = 3 4 3 3	[Trovo] [poco interessanti] [i miei valori] [d'origine] [e anche] [quelli italiani] [perché] [per me] [sono più importanti] [le mie] [aspirazioni] [e i miei] [valori personali].	Individualismo
----	---	---	---	---	---	--	---	----------------

2.1.5 Scala IAS: subscale “usanze”

Descrizione del concetto e dei criteri adottati. Altro dominio presente nella scala IAS redatta da Bourhis riguarda la sfera delle “usanze”. Le usanze sono definite dal senso comune come le abitudini, gli usi, le tradizioni di una determinata cultura, orientate particolarmente alla sfera materiale. Si definisce genericamente come usanza la “maniera abituale di vivere, di comportarsi (da parte di un singolo o di un intero gruppo o comunità di persone); consuetudine, costume” (dizionario enciclopedico).

Nel merito delle usanze e del confronto continuo tra quelle della cultura di origine e quelle della cultura dominante, Liebkind K. & Kosonen L. (1998), sostengono che i ragazzi immigrati, a volte, non possono contare sul sostegno dei propri genitori, sebbene si trovino insieme a loro nel nuovo contesto multiculturale.

Può succedere che le generazioni più adulte dipendano da quelle più giovani per la competenza linguistica nel nuovo contesto culturale; oppure può accadere che si verifichi uno scontro culturale fra i genitori, che mirano a mantenere le proprie tradizioni “del vivere quotidiano” originarie, e i figli, inclini ad assumere atteggiamenti ed usanze dei gruppi di pari del paese ospitante.

In questa ottica le usanze hanno un ruolo fondamentale, visto il target della nostra indagine, esse si connotano diversamente rispetto ai valori, precedentemente descritti, in quanto hanno più a che vedere con i comportamenti e le abitudini del proprio gruppo e dei gruppi con cui ci si trova quotidianamente a rapportarsi legati a manifestazioni culturali esteriori.

Anche per le usanze, come per i valori, la riformulazione degli item è stata orientata a preferire il verbo “scegliere” anziché “adottare”, utilizzato nelle precedenti versioni tradotte da Capozza e Volpato.

Tabella di elaborazione degli item della subscale “Usanze”.

ID	Versione Università di Padova (A)	Versione Università Milano Bicocca (B)	Unità di analisi (A)	Val. A	Unità di analisi (B)	Val. B	Elaborazione finale	fattore
a.	Vorrei mantenere i miei costumi d'origine piuttosto che adottare i costumi dominanti italiani.	Vorrei mantenere le mie usanze piuttosto che adottare quelle italiane.	[Vorrei] [mantenere] [i miei costumi] [d'origine] [piuttosto] [che adottare] [i costumi] [dominanti] [italiani].	3 2 2 3 2 2 2 2	[Vorrei] [mantenere] [le mie usanze] [piuttosto] [che adottare] [quelle] [italiane].	= = 3 2 = 2	[Vorrei] [conservare] [le mie usanze] [di origine] [invece] [che scegliere] [quelle] [italiane]	Separazione
b.	Vorrei mantenere i miei costumi d'origine, ma anche adottare i costumi principali della cultura italiana.	Vorrei mantenere le mie usanze ma anche adottare caratteristiche chiave delle usanze italiane.	[Vorrei] [mantenere] [i miei costumi] [d'origine], [ma anche] [adottare] [i costumi] [principali] [della cultura] [italiana].	3 2 2 2 2 2 3 5	[Vorrei] [mantenere] [le mie usanze] [ma anche] [adottare] [caratteristiche] [chiave] [delle usanze] [italiane].	= = 5 = = 3 3 2 =	[Vorrei] [conservare] [le mie usanze] [di origine] [e] [scegliere] [gli aspetti] [importanti] [della cultura] [italiana].	Integrazione
c.	Vorrei abbandonare i miei costumi d'origine per adottare i costumi della cultura italiana.	Vorrei abbandonare le mie usanze per adottare quelle italiane.	[Vorrei] [abbandonare] [i miei costumi] [d'origine] [per adottare] [i costumi] [della cultura] [italiana].	3 2 2 5 2 2	[Vorrei] [abbandonare] [le mie usanze] [per adottare] [quelle] [italiane].	= = 3 = =	[Vorrei] [abbandonare] [le mie usanze] [di origine] [e scegliere] [le usanze] [italiane].	Assimilazione

d.	Non vorrei né mantenere i miei costumi d'origine, né adottare quelli italiani, perché non mi sento a mio agio in nessuno dei due casi.	Non vorrei mantenere né le mie usanze, né adottare quelle italiane, perché mi sento a disagio con entrambe le culture.	<p>[Non vorrei] [né] [mantenere]</p> <p>[i miei costumi] [d'origine], [né] [adottare] [quelli italiani], [perché] [non mi sento] [a mio agio] [in nessuno] [dei due casi].</p>	<p>[Non vorrei] [mantenere] [né] [le mie usanze], [né] [adottare] [quelle italiane], [perché] [mi sento] [a disagio] [con entrambe] [le culture].</p>	<p>= = 1 5 = = = 2 3 2 3</p>	<p>[Non vorrei] [conservare] [le mie usanze] [ma neppure] [scegliere] [quelle italiane], [perché] [non sono] [a mio agio] [con nessuna] [delle due].</p>	Emarginazione
e.	Mi interessa poco sia dei miei costumi d'origine sia di quelli italiani, perché sono le mie abitudini personali che contano maggiormente per me.	Mi interessa poco delle mie usanze e di quelle italiane, perché ciò che conta per me sono le mie abitudini personali. [variato rispetto a l.e.]	<p>[Mi interessa poco] [sia] [dei miei costumi] [d'origine] [sia] [di quelli] [italiani], [perché] [sono] [le mie abitudini] [personali] [che contano] [maggiormente] [per me].</p>	<p>[Mi interesse poco] [delle mie usanze] [e] [di quelle italiane], [perché] [ciò che conta] [per me] [sono] [le mie abitudini] [personali].</p>	<p>3 2 2 4 2 3 5 3 3 3 4 4 3</p>	<p>[Trovo] [poco interessanti] [le mie usanze] [d'origine] [e anche] [quella italiana] [perché] [per me] [sono] [le mie abitudini] [personali] [che contano] [maggiormente].</p>	Individualismo

2.1.6 Scala IAS: subscala “istruzione”

Descrizione del concetto e dei criteri adottati. Nella versione originale della scala IAS redatta da Bourhis, uno dei domini indagati concerne la sfera lavorativa ed è denominato “occupazione”. Negli item che compongono questa subscala sono indagati gli atteggiamenti e le percezioni dei migranti rispetto a membri della propria comunità di immigrazione o verso i membri della comunità dominante che operano nello stesso ambiente lavorativo.

Nel nostro caso l’ambiente lavorativo è stato assimilato all’ambiente scolastico attraverso un’operazione di trasposizione di contesto (cfr. punto a., pag. 105).

Si è considerato che l’occupazione prevalente degli studenti è l’apprendimento e questo si gioca per una parte significativa del tempo quotidiano nell’ambito scolastico dove, attraverso le attività didattiche, avviene la trasmissione di conoscenze, valori, cultura, contenuti anche attraverso processi di “istruzione” scolastica.

Nella versione adattata della scala IAS, dato il mutato target di riferimento dell’indagine, si sono apportate alcune modifiche agli item della subscala “occupazione” con l’obiettivo di indagare gli atteggiamenti e le percezioni dei migranti di seconda generazione che frequentano gli istituti superiori rispetto ai membri della propria comunità di origine o verso i membri della comunità dominante che sono presenti nell’istituzione scolastica o condividono l’impegno scolastico (occupazione prevalente) nelle stesse classi dei rispondenti.

L’obiettivo è stato quello di indagare un dominio che, secondo la letteratura scientifica sull’educazione interculturale, è implicato nel percorso di sviluppo di atteggiamenti, percezioni e comportamenti interculturali corretti (Banks e Banks, 1993).

In particolare, per gli educatori interculturali il senso di una sana identità e la stima di sé si basano sull’orgoglio personale, sul senso di appartenenza e su quello della storia del proprio gruppo culturale, oltre che sul concetto di solidarietà e di lealtà.

Questi atteggiamenti, spesso, sono connessi e possono migliorare di pari passo, ai successi scolastici (Phinney, 1990) vissuti nel contesto educativo scolastico.

Tabella di elaborazione degli item della subscale “Istruzione”.

ID	Versione Università di Padova (A)	Versione Università Milano Bicocca (B)	Unità di analisi (A)	Val. A	Unità di analisi (B)	Val. B	Elaborazione finale	fattore
a.	Se potessi scegliere, preferirei lavorare in un posto in cui i mie colleghi fossero per la maggior parte membri della mia stessa comunità di immigrati.	Se potessi scegliere, mi piacerebbe lavorare in un posto dove la maggior parte dei miei colleghi sono soprattutto membri della mia stessa comunità di immigrazione.	[Se potessi] [scegliere], [preferirei] [lavorare] [in un posto] [in cui] [i] [mie colleghi] [fossero] [per la maggior parte] [membri della mia stessa comunità] [di immigrati].	3 3 4 5 5 4 3 4 3 3 3 3	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [lavorare] [in un posto] [dove] [la maggior parte] [dei] [miei colleghi] [sono] [soprattutto] [membri della mia stessa comunità] [di immigrazione].	= = 3 = = 3 2 3 = 4 3 = 2	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [studiare] [in una classe] [in cui] [i] [miei compagni] [sono] [per lo più] [membri della mia stessa comunità] [di origine].	Separazione
b.	Se potessi scegliere, preferirei lavorare in un posto in cui i miei colleghi fossero sia membri della mia stessa comunità, sia italiani.	Se potessi scegliere, mi piacerebbe lavorare sia con persone della mia stessa comunità di immigrazione che con italiani.	[Se potessi] [scegliere], [preferirei] [lavorare] [in un posto] [in cui] [i miei colleghi] [fossero] [sia membri] [della mia] [stessa] [comunità], [sia] [italiani].	3 3 3 5 5 3 4 2 3 4 5 5 3 5	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [lavorare] [sia con persone] [della mia] [stessa] [comunità] [di immigrazione] [che] [con] [italiani].	= = 4 = 3 = = = 2 2 5 = =	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [studiare] [con] [compagni] [di classe] [membri] [della mia] [stessa] [comunità], [di origine] [e] [con] [compagni] [italiani].	Integrazione

c.	Se potessi scegliere, preferirei lavorare in un posto in cui i miei colleghi fossero per la maggior parte italiani.	Se potessi scegliere, mi piacerebbe lavorare soprattutto con italiani.	<p>[Se potessi] [scegliere], [preferirei] [lavorare] [in un posto] [in cui] [i miei colleghi] [fossero] [per la maggior parte] [italiani].</p>	<p>3 3 3 5 4 3 5 3 3 5</p>	<p>[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [lavorare] [soprattutto] [con] [italiani].</p>	<p>= = 4 = 3 2 = 4 2 =</p>	<p>[italiani]. [L' appartenenza culturale] [di origine] [dei miei] [compagni di classe] [non] [fa differenza] [per me], [perché] [mi sento] [emarginato] [tanto] [dai compagni] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine], [quanto] [dai compagni] [italiani].</p>	Assimilazione
d.	L' appartenenza culturale dei miei colleghi di lavoro non fa differenza per me, in quanto mi sento emarginato tanto dai colleghi della mia stessa comunità di immigrati, quanto dai colleghi italiani.	La composizione culturale del posto dove lavoro per me non fa differenza perché mi sento escluso sia da colleghi della mia comunità di immigrazione, che dai colleghi italiani.	<p>[L' appartenenza culturale] [dei miei] [collegi di lavoro] [non] [fa differenza] [per me], [in quanto] [mi sento] [emarginato] [tanto] [dai colleghi] [della mia] [stessa] [comunità] [di immigrati], [quanto] [dai colleghi] [italiani].</p>	<p>4 4 4 4 4 5 3 2 3 4 5 4 3 3 5 5 5 4 4</p>	<p>[La composizione culturale] [del] [posto di lavoro] [per me] [non] [fa differenza] [perché] [mi sento] [escluso] [sia] [dai colleghi] [della mia] [stessa] [comunità] [di immigrazione], [che] [dai colleghi] [italiani].</p>	<p>3 3 2 2 = = = 4 = 2 4 = = = = 3 3 = =</p>	<p>[L' appartenenza culturale] [di origine] [dei miei] [compagni di classe] [non] [fa differenza] [per me], [perché] [mi sento] [emarginato] [tanto] [dai compagni] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine], [quanto] [dai compagni] [italiani].</p>	Emarginazione

e.	L'appartenenza culturale dei miei colleghi di lavoro non fa differenza per me, in quanto ciò che conta maggiormente per me sono le loro caratteristiche personali.	La composizione culturale del posto dove lavoro non è importante perché ciò che conta di più per me sono le caratteristiche personali dei miei collaboratori.	[L'appartenenza culturale] [dei miei] [colleghi di lavoro] [non] [fa differenza] [per me], [in quanto] [ciò che] [conta] [maggiormente] [per me] [sono] [le] [loro] [caratteristiche personali].	2 3 4 5 5 3 5 3 4 2 3 3 3 3 4 3	[La composizione culturale] [de] [posto di lavoro] [non] [è importante] [perché] [ciò che] [conta] [di più] [per me] [sono] [le] [loro] [caratteristiche personali]	2 2 3 3 = 4 4 = = 3 = = = = = = 3	[La cultura] [di origine] [dei miei] [compagni di classe] [non] [ha importanza] [per me], [perché] [ciò che] [mi interessa] [di più] [sono] [le] [loro] [caratteristiche personali].	Individualismo
----	--	---	--	--	---	---	--	----------------

2.1.7 Scala IAS: subscale “matrimonio/convivenza”

Descrizione del concetto e dei criteri adottati. Originariamente denominata “endogamia/esogamia” nelle versioni della scala IAS in lingua italiana tradotte da Capozza e Volpato. In antropologia e in etnologia per *esogamia* si intende l’unione di individui all’esterno della cerchia matrimoniale di riferimento, l’*endogamia* è al contrario l’unione all’interno della cerchia matrimoniale.

La cerchia matrimoniale è il numero medio di persone dell’ambito di riferimento definito geograficamente (abitanti di un’isola, di una vallata isolata, ecc.) o culturalmente (individui appartenenti a una casta, una setta, ecc.).

Quando un individuo è obbligato/sceglie di sposarsi all’interno del proprio gruppo siamo di fronte a unioni di tipo endogamico, mentre se ci si sposa all’esterno si ha esogamia.

Mentre le versioni tradotte da Capozza e Volpato sono centrate sul matrimonio, inteso come rapporto stabile e duraturo nel tempo, nella traduzione-adattamento degli item che si riferivano al suddetto dominio si è ritenuto utile indicare, oltre al matrimonio, anche la convivenza stabile. Così, mentre nelle precedenti versioni si chiedeva per esempio all’intervistato se egli preferisse sposare una persona della sua stessa comunità o un italiano, nella versione proposta si chiede all’intervistato se egli preferisca sposare o convivere stabilmente con una persona della sua stessa comunità o con un italiano.

La variazione considera che il target di riferimento, giovani studenti delle scuole superiori, possa avere accesso più facilmente attraverso i media e gli amici più grandi anche a modelli di convivenza oltre che a modelli di unione matrimoniale tradizionale.

Negli item si specifica che si fa riferimento a convivenze di tipo stabile.

Gli studenti delle scuole superiori in Italia sono mediamente ancora lontani dalla prospettiva di uscire dalla famiglia e convivere stabilmente con altri individui.

Per questo motivo, trattandosi di una prospettiva difficilmente precedentemente sperimentata, si è deciso di mantenere nella riformulazione degli item della subscale il modo verbale al condizionale.

L'uso del condizionale, infatti, evidenzia maggiormente la richiesta di esprimere un parere proiettato nel tempo prossimo, non assoluto, ma destinato, probabilmente, a mutare nel corso del ciclo esperienziale di ciascuno.

Tabella di elaborazione degli item della subscale “Matrimonio/Convivenza”.

ID	Versione Università di Padova (A)	Versione Università Milano Bicocca (B)	Unità di analisi (A)	Val. A	Unità di analisi (B)	Val. B	Elaborazione finale	fattore
a.	Preferirei sposare una persona della mia stessa comunità di immigrati piuttosto che un italiano/a.	Preferirei sposare una persona della mia stessa comunità di immigrazione piuttosto che un italiano.	[Preferirei] [sposare] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di immigrati] [piuttosto] [che] [un italiano/a].	3 3 4 5 5 4 3 3 4 3	[Preferirei] [sposare] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di immigrazione] [piuttosto] [che] [un italiano].	= = = = = 3 2 3 = =	[Preferirei] [convivere stabilmente o sposarmi con] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine] [piuttosto] [che] [un italiano/a].	Separazione
b.	Sposerei sia una persona della mia stessa comunità di immigrati, sia un italiano/a a patto che la cultura d'origine di ciascuno dei due fosse rispettata.	Sarei disposto a sposare sia una persona della mia comunità di immigrazione che un italiano, ma solo se il patrimonio culturale di entrambi gli sposi fosse rispettato.	[Sposerei] [sia] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di immigrati], [sia] [un italiano/a] [a patto che] [la cultura] [d'origine] [di ciascuno] [dei due] [fosse rispettata].	4 3 5 5 4 3 4 3 4 5 5 5 3 3 4	[Sarei disposto] [a sposare] [sia] [una persona] [della mia] [comunità] [di immigrazione] [che] [un italiano], [ma solo se] [il patrimonio] [culturale] [di entrambi] [gli sposi] [fosse rispettato].	3 3 = = = 2 3 = 2 2 2 2 5 =	[Convivere stabilmente o mi sposerei] [sia con] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine], [sia con] [un italiano/a], [a patto che] [la cultura] [d'origine] [di entrambi] [sia rispettata].	Integrazione

c.	Preferirei sposare un italiano/a piuttosto che una persona della mia stessa comunità.	Preferirei sposare un italiano piuttosto che una persona della mia comunità di immigrazione.	<p>[Preferirei] [sposare] [un italiano/a] [piuttosto che] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità].</p>	3 3 3 5 3 3 5 4	<p>[Preferirei] [sposare] [un italiano] [piuttosto che] [una persona] [della mia] [comunità] [di immigrazione].</p>	= = = = = = = 2	<p>[Preferirei] [convivere stabilmente o sposarmi con] [un italiano/a] [piuttosto che con] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine].</p>	Assimilazione
d.	Non voglio sposare né una persona della mia stessa comunità, né un italiano/a, in quanto non mi sento a mio agio con persone appartenenti ad entrambe le culture.	Non voglio sposare né una persona della mia comunità di immigrazione, né un italiano visto che mi sento a disagio con entrambi.	<p>[Non voglio sposare] [né] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità], [né] [un italiano/a], [in quanto] [non] [mi sento] [a mio agio] [con] [persone] [appartenenti] [ad entrambe] [le culture].</p>	4 3 4 4 3 4 3 3 3 4 5 3 3 3 3 5 4	<p>[Non voglio sposare] [né] [una persona] [della mia] [comunità] [di immigrazione], [né] [un italiano] [visto che] [mi sento] [a disagio] [con] [entrambi].</p>	= = = = = 2 = = 3 = = 4 = 3	<p>[Non voglio convivere stabilmente o sposarmi] [né con] [una persona] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine], [né con] [un italiano/a], [dato che] [mi sento] [a disagio] [con] [persone] [appartenenti] [ad entrambe] [le culture].</p>	Emarginazione

e.	La cultura di mio marito/mia moglie è irrilevante, dato che ciò che conta maggiormente per me sono le qualità personali del partner.	Il background culturale della persona che sposo è irrilevante, perché ciò che conta di più per me sono le qualità personali dello sposo.	<p>[La] [cultura]</p> <p>[di mio] [marito/mia moglie] [è irrilevante], [dato che]</p> <p>[ciò che conta] [maggiormente] [per me] [sono] [le qualità personali] [del partner].</p>	<p>[Il] [background culturale] [della] [persona che sposo]</p> <p>[è irrilevante], [perché] [ciò che conta] [di più] [per me] [sono] [le qualità personali] [dello sposo].</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>4</p>	<p>[La] [cultura] [della] [persona con cui convivirò stabilmente o mi sposerò]</p> <p>[non è importante] [dato che] [ciò che conta] [maggiormente] [per me] [sono] [le caratteristiche personali]</p> <p>[del partner].</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>=</p> <p>3</p> <p>=</p> <p>3</p> <p>=</p> <p>=</p> <p>=</p> <p>3</p>	Individualismo
----	--	--	---	--	---	---	--	----------------

2.1.8 Scala IAS: subscale “residenza”

Descrizione del concetto e dei criteri adottati. Nella riformulazione e adattamento della scala IAS ci si è chiesto quale utilità il dominio residenza potesse avere per l’indagine. Anche in questo caso, infatti, come per il precedente dominio “matrimonio/convivenza”, si chiede agli intervistati di esprimere un giudizio su un campo con cui possono non essersi mai confrontati in precedenza, dato che la maggior parte degli studenti delle scuole superiori in Italia vive con i propri familiari e l’ubicazione della propria residenza non dipende da scelte personali.

Un altro elemento da considerare è che mentre per i precedenti domini si è indagato aspetti che potevano essere relati o paralleli alla dimensione scolastica in cui l’indagine si sviluppa, questo dominio pone il ricercatore e il partecipante all’indagine al di fuori della dimensione scolastica.

Si è ritenuto comunque che **questa subscale possa fungere come scala di controllo**, per verificare se gli atteggiamenti e le percezioni degli studenti intervistati rispetto alla propria cultura di origine o alla cultura dominante si mantengono anche al di fuori della dimensione scolastica e possano agire anche nelle scelte potenziali di vicinato/comunità .

Come per gli item inerenti il dominio matrimonio/convivenza, si è scelto di mantenere come nelle precedenti traduzioni in lingua italiana di Capozza e Volpato l’uso del condizionale per sottolineare una inclinazione più che una presa di posizione definitiva dell’intervistato.

Allo stesso modo, si è optato per sostituire il verbo “vivere”, adottato nelle precedenti versioni in italiano, con “abitare”, con l’intenzione di sottolineare una intenzione “passiva”: la residenza per questa fascia d’età è legata principalmente ad una scelta dei familiari anche se ciò non esclude che possa sussistere e formarsi una preferenza dei ragazzi.

Tabella di elaborazione degli item della subscale “residenza”.

ID	Versione Università di Padova (A)	Versione Università Milano Bicocca (B)	Unità di analisi (A)	Val. A	Unità di analisi (B)	Val. B	Elaborazione finale	fattore
a.	Se potessi scegliere, mi piacerebbe vivere in un quartiere in cui i miei vicini fossero per la maggior parte membri della mia stessa comunità di immigrati.	Se potessi scegliere, preferirei vivere in una zona dove i miei vicini sono soprattutto membri della mia stessa comunità di immigrazione.	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [vivere] [in un quartiere] [in cui] [i miei vicini]	3 3 4 5 2 3 5 3 3 5 3	[Se potessi] [scegliere], [preferirei] [vivere] [in una zona] [dove] [i miei vicini] [sono] [soprattutto] [membri della mia stessa comunità] [di immigrazione].	= = 3 = 3 2 = 4 2 = 2 = 2	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [abitare] [in una zona] [in cui] [i miei vicini] [di casa] [sono] [per la maggior parte] [membri della mia stessa comunità] [di origine].	Separazione
b.	Se potessi scegliere, mi piacerebbe vivere in un quartiere in cui i miei vicini di casa fossero sia membri della mia stessa comunità, sia italiani.	Se potessi scegliere, preferirei vivere in una zona dove i miei vicini sono sia membri della mia comunità di immigrazione che italiani.	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [vivere] [in un quartiere] [in cui] [i miei vicini] [di casa] [fossero] [sia membri] [della mia] [stessa] [comunità], [sia] [italiani].	3 3 4 5 2 3 5 4 3 3 4 5 5 3 5	[Se potessi] [scegliere], [preferirei] [vivere] [in una zona] [dove] [i miei vicini] [sono] [sia membri] [della mia] [comunità] [di immigrazione] [che] [italiani].	= = 3 = 3 2 = 4 = = 5 2 2 = 2	[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [abitare] [in una zona] [in cui] [i miei vicini] [di casa] [sono] [sia membri] [della mia] [stessa] [comunità], [di origine], [sia] [italiani].	Integrazione

c.	Se potessi scegliere, mi piacerebbe vivere in un quartiere in cui i miei vicini fossero per la maggior parte italiani.	Se potessi scegliere, preferirei vivere in una zona dove i miei vicini sono soprattutto italiani.	<p>[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [vivere] [in un quartiere] [in cui] [i miei vicini]</p> <p>[fossero] [per la maggior parte] [italiani].</p>	<p>[Se potessi] [scegliere], [preferirei] [vivere] [in una zona] [dove] [i miei vicini]</p> <p>[sono] [soprattutto] [italiani].</p>	<p>= = 3 = 3 2 = 4 2 = [italiani].</p>	<p>[Se potessi] [scegliere], [mi piacerebbe] [abitare] [in una zona] [in cui] [i miei vicini] [di casa] [sono] [per la maggior parte] [italiani].</p>	Assimilazione
d.	L'appartenenza culturale dei miei vicini di casa non fa differenza per me, dato che non mi sento a mio agio né con i membri della mia stessa comunità di immigrati, né con gli italiani.	Non ha importanza in quale zona culturale decido di vivere, perché mi sento a disagio sia con i vicini della mia comunità di immigrazione, che con gli italiani.	<p>[L'appartenenza culturale] [dei miei] [vicini di casa] [non] [fa differenza]</p> <p>[per me], [dato che] [non] [mi sento] [a mio agio] [né] [con i membri] [della mia] [comunità] [di immigrati], [né] [con gli italiani].</p>	<p>[Non] [ha importanza] [in quale] [zona culturale] [decido] [di vivere], [perché] [mi sento] [a disagio] [sia] [con i vicini] [della mia] [comunità] [di immigrazione], [che] [con gli italiani].</p>	<p>= 4 3 3 2 2 4 = 3 3 4 = = 2 3 = [La cultura] [di origine] [dei miei] [vicini di casa] [non] [ha importanza] [per me], [dato che] [sono] [a disagio] [con i membri] [della mia] [stessa] [comunità] [di origine], [e] [con gli italiani].</p>	Emarginazione	

e.	L'appartenenza culturale dei miei vicini di casa non fa differenza per me, perché ciò che conta sono le loro caratteristiche personali.	Per me non fa differenza in quale zona decido di vivere perché ciò che mi interessa di più sono le caratteristiche personali dei miei vicini.	[L'appartenenza culturale] [dei miei] [vicini di casa] [non] [fa differenza]	3 4 4 5 3 4	[Per me] [non] [fa differenza] [in quale zona] [decido di vivere]	[La cultura] [di origine] [dei miei] [vicini di casa] [non] [ha importanza]	Individualismo
			[per me], [perché] [ciò che] [conta] [sono] [le] [loro] [caratteristiche personali].	3 5 5 3 5 5 4 4 4	[perché] [ciò che] [mi interessa] [di più] [sono] [le] [caratteristiche] [personali] [dei miei vicini].	[per me], [dato che] [ciò che] [mi interessa] [di più] [sono] [le] [loro] [caratteristiche personali].	

2.1.9 Scala IAS: versione adattata

Procedendo sulla base delle considerazioni sopra enunciate si sono prodotte varie versioni. Si è proceduto passo dopo passo verso una scelta consapevole del mantenimento o della eliminazione o della variazione di ciascuna unità di analisi in cui ciascun item era stato precedentemente scomposto.

La versione elaborata e adattata della revisione è stata poi confrontata con una versione redatta dal ricercatore di controllo (psicologo sociale, educatore con precedenti esperienze di lavoro con figli di immigrati inseriti in ambito scolastico). Attraverso questo confronto finale si sono redatti gli item definitivi della scala IAS. (cfr. Parte Sesta, cap.1. Allegati, sottocapitolo 1.1. Questionari somministrati Modello Iam, Scale IAS e HCAS versione adattata e integrata con scale di controllo e informazioni socio-demografiche)

2.1.10 Scala di controllo: Scala Generale di self-efficacy percepita

Il concetto di self-efficacy generale (Sibilia,L., Schwarzer, R. & Jerusalem, M., 1995) si riferisce ad una ampia e stabile percezione dell'individuo rispetto la propria competenza e consapevolezza di riuscire a far fronte ad una serie di eventi stressanti. Bandura (1997, 1999) definisce la self-efficacy una *“credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificatamente, di adottare con successo un determinato comportamento”*.

Le ricerche in campo psicologico e pedagogico hanno dimostrato che la self-efficacy influenza il comportamento, le opinioni, la percezione del contesto. Un basso livello di self-efficacy è associato all'ansia, alla depressione e a percezione di helplessness.

Neto (1994) in una nota ricerca su difficoltà d'adattamento sociale di adolescenti portoghesi, emigrati in Francia con la propria famiglia, ha rilevato che i disagi sociali aumentano in presenza di un forte mantenimento della cultura d'origine. **Ipotizzando nel lavoro di ricerca (cfr. Parte II, cap. 1) che gli studenti migranti di seconda generazione che risultano avere una strategia di acculturazione di separazione o marginalizzazione, percepiscano anche un basso livello di self-efficacy, si è deciso di introdurre questo strumento ulteriore di controllo rispetto il modello IAM.**

Molti studi documentano la relazione positiva esistente fra un buon livello di autostima e la capacità di adattarsi nel Paese ospitante. Si rileva, in particolare, che l'adolescente immigrato, dotato di una maggiore stima di sé, adotta un modello attivo per fronteggiare gli stereotipi e le discriminazioni.

Tutto ciò si è dedotto attraverso l'osservazione delle modalità di acculturazione, dell'esperienza, del mantenimento culturale e della competenza linguistica, considerati indicatori dello stato di salute e benessere mentale (Berry et al., 1987; Neto, 2002), utili per constatare, soprattutto, il rapporto fra adattamento sociale e adattamento psicologico.

Tali competenze sono centrali nel contesto scolastico e connesse fortemente ai processi formativi e di apprendimento.

Si è scelto di adottare una forma breve a 10 item della Self-Efficacy Scale realizzata da Jerusalem & Schwarzer (1981), adattata al contesto italiano da Sibilina, Schwarzer e Jerusalem (1995).

La versione originale consta di 22 item. La scala di risposta è tipo-likert a 4 punti dove gli estremi sono 1 = “per nulla vero” e 4 = “totalmente vero”. L'indice di attendibilità di questa misura (Alpha di Cronbach), su un campione proveniente da 23 nazioni, era compreso tra .76 e .90.

Gli item della scala sono riportati nella tabella seguente.

Per nulla vero			Totalmente vero
[1]	[2]	[3]	[4]

N.	Item	Scala di valutazione
se1	Riesco sempre a risolvere problemi difficili se ci provo abbastanza seriamente	[1] [2] [3] [4]
se2	Se qualcuno mi contrasta, posso trovare il modo o il sistema di ottenere ciò che voglio	[1] [2] [3] [4]
se3	Per me è facile attenermi alle mie intenzioni e raggiungere i miei obiettivi	[1] [2] [3] [4]
se4	Ho fiducia di poter affrontare efficacemente eventi inattesi	[1] [2] [3] [4]
se5	Grazie alle mie risorse, so come gestire situazioni impreviste	[1] [2] [3] [4]
se6	Posso risolvere la maggior parte dei problemi se ci metto il necessario impegno	[1] [2] [3] [4]
se7	Rimango calmo nell'affrontare le difficoltà perché posso confidare nelle mie capacità di fronteggiarle	[1] [2] [3] [4]
se8	Quando mi trovo di fronte ad un problema, di solito trovo parecchie soluzioni	[1] [2] [3] [4]
se9	Se sono in "panne", posso sempre pensare a qualcosa da mettere in atto	[1] [2] [3] [4]
se10	Non importa quello che mi può capitare, di solito sono in grado di gestirlo	[1] [2] [3] [4]

2.2. Adattamento della scala HCAS

2.2.1 Costruzione della matrice di adattamento degli item

Il lavoro di analisi e revisione degli item della scala HCAS si è applicata la stessa procedura di adattamento degli item della scala IAS. La scala HCAS è stata realizzata da Bourhis (Bourhis, R. Y., Montreuil, A., 2002 , Bourhis, R. Y. & Dayan, J. ,2004). e mira ad indagare gli orientamenti di acculturazione nella comunità dominante.

Nella fase di indagine esplorativa sul campo, le scale IAS e HCAS sono somministrate rispettivamente a studenti delle scuole superiori e **agli insegnanti degli stessi istituti.**

Come per le precedenti indagini di Capozza e Volpato l'obiettivo è quello di testare il modello IAM.

Ai fini della connessione tra acculturazione e istruzione, si è ritenuto interessante, per la prospettiva educativa sottesa alla ricerca, considerare e identificare come comunità dominante i docenti, piuttosto che gli studenti italiani.

Il modello IAM viene applicato, nel contesto scolastico italiano, su studenti figli di migranti e contemporaneamente sui docenti, per verificarne la validità.

La matrice per l'adattamento degli item per la scala HCAS, a differenza della precedente matrice della scala IAS, non si è basata sulla scomposizione degli item di riferimento in unità di analisi e non ha previsto l'attribuzione di giudizi da parte del ricercatore su ciascuna unità di analisi di cui l'item si componeva.


Il target di riferimento, infatti, non aveva la necessità di rispondere a quesiti semplici e con strutture sintattiche non complesse, trattandosi in questo caso di docenti delle scuole superiori.

L'elaborazione e la modifica della scala pertanto ha riguardato maggiormente un adattamento al contesto di riferimento: la scuola e il mondo dell'istruzione.

Pertanto il riferimento al costrutto di partenza è stato più fotografico.

Fig. 5. Matrice di analisi degli item della scala HCAS.

ID	Versione di partenza 1 (originale Bourhis) (A)	Versione di partenza 2 (originale Università di Padova) (B)	Formulazione finale dell'item	Fattore
a.	Immigrants can maintain their culture of origin as long as they do not mix it with the Italian culture.	Gli immigrati possono conservare la loro cultura purché questa non influenzi la cultura italiana.	I figli di immigrati possono conservare la loro cultura purché questa non influenzi la cultura italiana.	Separazione



Le basi dell' analisi sono state la versione originale in lingua inglese di Bourhis e la traduzione in italiano realizzata da Capozza per i tre domini utilizzati nell'adattamento al contesto italiano (Barrette, G., Bourhis, R. Y., Capozza, D., Hichy, Z. 2005). Per gli altri domini ci si è basati sulla traduzione dalla versione originale in inglese di Bourhis.

L'elaborazione non ha apportato modifiche sostanziali all'uso dei tempi e dei modi verbali, così come alla composizione della frase e alla scelta dei verbi. Alcuni item sono stati modificati nelle parti non pertinenti al nuovo contesto di riferimento.

2.2.2 Criteri per l'elaborazione degli item

“L'interazione tra gli orientamenti di acculturazione della comunità immigrata e quelli della comunità ospitante può produrre rapporti consensuali, problematici o conflittuali” (Bourhis e collaboratori, 1997). Per tale motivo si è deciso di riformulare gli item in modo da poter analizzare lo stato e la qualità di interazione tra gli studenti figli di migranti e i docenti, nella consapevolezza che il rapporto conflittuale e problematico tra questi gruppi può essere la causa di rifiuto reciproco e di isolamento sociale e causa di stress nell'individuo.

E' parso interessante considerare come la comunità presente nel contesto scolastico, affronti i nuovi venuti, come li accolga e, soprattutto, come siano “concettualizzati” dagli insegnanti.

Le identità etnico-culturali di cui gli studenti stranieri sono portatori, spesso, non sono né conosciute, né riconosciute dalla scuola. Frequentemente, in questa, prevalgono immagini folcloristiche e pregiudizievoli.

Il minore straniero, spesso, si trova a dover conciliare molti elementi in contrapposizione fra loro e questo può costituire un vero e proprio fattore di rischio di dropout, di insuccesso scolastico (Valtolina, in Giovannini, 2004; Chrysochoou, 2006). (Cfr. Parte Terza, sottocap. 2.3)

Il processo di adattamento degli item della scala HCAS si è basato operativamente su una sostituzione del riferimento degli item: se nelle versioni precedenti si richiedeva all'intervistato un giudizio rispetto agli immigrati, nella

versione adattata al contesto il giudizio era riferito esplicitamente agli studenti figli di immigrati.

Parallelamente si è attuata una simile trasformazione quando ci si riferiva agli italiani: di volta in volta si è optato per la sostituzione con “docenti” o con il mantenimento della versione precedente laddove il senso del quesito non mutava anche se applicato al target diverso.

Fig.6. Esempio di adattamento degli item della scala HCAS.

Gli Italiani dovrebbero trasformare alcuni aspetti della propria cultura per integrare veramente gli immigrati. (IT)	I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti della propria cultura per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. (IT)
Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli immigrati e dalla loro cultura.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e dalla loro cultura.

Per quanto riguarda gli orientamenti si considerano le due estensioni dell'integrazione (Capozza, 2005):

- *Integrazione duplice (ID)*
- *Integrazione con trasformazione (IT)*

2.2.3 Scala HCAS: subscala “cultura”

ID	Versione di partenza 1 (originale Bourhis) (A)	Versione di partenza 2 (originale Università di Padova) (B)	Formulazione finale dell'item	Fattore
a.	Immigrants can maintain their culture of origin as long as they do not mix it with the Italian culture.	Gli immigrati possono conservare la loro cultura purché questa non influenzi la cultura italiana.	I figli di immigrati possono conservare la loro cultura purché questa non influenzi la cultura italiana.	Separazione
b1.	Immigrants should maintain their own heritage culture while also adopting the Italian culture.	Gli immigrati dovrebbero conservare la loro cultura, adottando, comunque anche quella italiana. (ID)	Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare la loro cultura, adottando, comunque anche quella italiana. (ID)	Integrazione
b2.		Gli Italiani dovrebbero trasformare alcuni aspetti della propria cultura per integrare veramente gli immigrati. (IT)	I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti della propria cultura per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. (IT)	
c.	Immigrants should give up their culture of origin for the sake of adopting the Italian culture.	Gli italiani pensano che gli immigrati dovrebbero abbandonare la loro cultura per adottare quella italiana.	Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare la loro cultura per adottare quella italiana.	Assimilazione
d.	Immigrants should not maintain their culture of origin, not adopt the Italian culture, because, in any case, there should be less immigration to this country.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli immigrati e dalla loro cultura.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e dalla loro cultura.	Emarginazione
e.	Whether immigrants maintain their cultural heritage or adopt the Italian culture makes no difference because each person is free to adopt the culture of his/her choice.	Secondo gli italiani, che gli immigrati conservino la loro cultura o adottino quella italiana non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere la cultura che preferisce.	Che gli studenti figli di immigrati conservino la loro cultura o adottino quella italiana non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere la cultura che preferisce.	Individualismo

2.2.4 Scala HCAS: subscala “valori”

ID	Versione di partenza 1 (originale Bourhis) (A)	Versione di partenza 2 (originale Università di Padova) (B)	Formulazione finale dell'item	Fattore
a.	Immigrants can maintain their culture of origin as long as they do not mix it with the Italian culture.	Gli immigrati possono conservare i loro valori di origine purché questi non influenzino i valori italiani.	I figli di immigrati possono conservare i loro valori di origine purché questa non influenzino i valori italiani.	Separazione
b1.	Immigrants should maintain their own heritage culture while also adopting the Italian culture.	Gli immigrati dovrebbero conservare i loro valori, adottando, comunque anche quelli italiani. (ID)	Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare i loro valori, adottando, comunque anche quelli italiani. (ID)	Integrazione
b2.		Gli Italiani dovrebbero trasformare alcuni aspetti dei propri valori per integrare veramente gli immigrati. (IT)	I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti dei propri valori per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. (IT)	
c.	Immigrants should give up their culture of origin for the sake of adopting the Italian culture.	Gli italiani pensano che gli immigrati dovrebbero abbandonare i loro valori per adottare quelli italiani.	Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare i loro valori per adottare quelli italiana.	Assimilazione
d.	Immigrants should not maintain their culture of origin, not adopt the Italian culture, because, in any case, there should be less immigration to this country.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli immigrati e dei loro valori.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e dei loro valori.	Emarginazione
e.	Whether immigrants maintain their cultural heritage or adopt the Italian culture makes no difference because each person is free to adopt the culture of his/her choice.	Secondo gli italiani, che gli immigrati conservino i loro valori o adottino quelli italiani non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere i valori che preferisce.	Che gli studenti figli di immigrati conservino i loro valori o adottino quelli italiani non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere i valori che preferisce.	Individualismo

2.2.5 Scala HCAS: subscala “usanze”

ID	Versione di partenza 1 (originale Bourhis) (A)	Versione di partenza 2 (originale Università di Padova) (B)	Formulazione finale dell'item	Fattore
a.	Immigrants can maintain their culture of origin as long as they do not mix it with the Italian culture.	Gli immigrati possono conservare le loro usanze di origine purché queste non influenzino le usanze italiane.	I figli di immigrati possono conservare le loro usanze di origine purché queste non influenzino le usanze italiane	Separazione
b1.	Immigrants should maintain their own heritage culture while also adopting the Italian culture.	Gli immigrati dovrebbero conservare le loro usanze, adottando, comunque anche quelle italiane. (ID)	Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare le loro usanze, adottando, comunque anche quelle italiani. (ID)	Integrazione
b2.		Gli Italiani dovrebbero trasformare alcuni aspetti delle proprie usanze per integrarle veramente gli immigrati. (IT)	I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti delle proprie usanze per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. (IT)	
c.	Immigrants should give up their culture of origin for the sake of adopting the Italian culture.	Gli italiani pensano che gli immigrati dovrebbero abbandonare le loro usanze per adottare quelle italiane.	Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare le loro usanze per adottare quelli italiana.	Assimilazione
d.	Immigrants should not maintain their culture of origin, not adopt the Italian culture, because, in any case, there should be less immigration to this country.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli immigrati e delle loro usanze.	Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e delle loro usanze.	Emarginazione
e.	Whether immigrants maintain their cultural heritage or adopt the Italian culture makes no difference because each person is free to adopt the culture of his/her choice.	Secondo gli italiani, che gli immigrati conservino le loro usanze o adottino quelle italiane non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere le usanze che preferisce.	Che gli studenti figli di immigrati conservino i loro valori o adottino quelli italiani non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere i valori che preferisce.	Individualismo

2.2.6 Scala HCAS: subscala “istruzione”

ID	Versione di partenza 1 (originale Bourhis) (A)	Versione di partenza 2 (originale Università di Padova) (B)	Formulazione finale dell'item	Fattore
a.	Immigrants can maintain their culture of origin as long as they do not mix it with the Italian culture.	Alcuni settori del lavoro dovrebbero essere strettamente riservati ai candidati italiani ed altri agli immigrati	Il sistema scolastico dovrebbe prevedere programmi didattici riservati agli studenti figli di immigrati ed altri per gli studenti italiani.	Separazione
b1.	Immigrants should maintain their own heritage culture while also adopting the Italian culture.	Quando un lavoro è disponibile, i datori di lavoro dovrebbero assumere tanto un immigrato, quanto un Italiano, qualunque siano le pratiche culturali. (ID)	La scuola dovrebbe accogliere allo stesso modo gli studenti italiani e i figli di immigrati, qualunque siano le loro pratiche culturali. (ID)	Integrazione
b2.		Quando un lavoro è disponibile, i datori di lavoro dovrebbero assumere tanto italiani che immigrati, anche a costo di adattarsi alle pratiche culturali degli immigrati. (IT)	La scuola dovrebbe accogliere allo stesso modo gli studenti italiani e i figli di immigrati, anche a costo di modificare i propri modelli di insegnamento (IT)	
c.	Immigrants should give up their culture of origin for the sake of adopting the Italian culture.	Quando un lavoro è disponibile, i datori di lavoro dovrebbero rifiutarsi di assumere gli immigrati solo se questi si adattano ai metodi di lavoro degli italiani.	La scuola dovrebbe accettare i figli di immigrati a patto che questi accettino i metodi di apprendimento italiani.	Assimilazione
d.	Immigrants should not maintain their culture of origin, not adopt the Italian culture, because, in any case, there should be less immigration to this country.	Quando il lavoro è disponibile, i datori di lavoro dovrebbero rifiutarsi di assumere gli immigrati.	Gli studenti e i professori delle scuole italiane non hanno niente da guadagnare dalla presenza dei figli di immigrati in aula.	Emarginazione
e.	Whether immigrants maintain their cultural heritage or adopt the Italian culture makes no difference because each person is free to adopt the culture of his/her choice.	Che il candidato sia italiano o immigrato, quando un lavoro è disponibile, solo la competenza individuale è importante per l'assunzione.	Che il lo studente sia italiano o figlio di immigrati non fa differenza poiché comunque il programma scolastico ha la stessa difficoltà per tutti.	Individualismo

2.2.7 Scala HCAS: subscala “matrimonio/convivenza”

ID	Versione di partenza 1 (originale Bourhis) (A)	Versione di partenza 2 (originale Università di Padova) (B)	Formulazione finale dell'item	Fattore
a.	Immigrants can maintain their culture of origin as long as they do not mix it with the Italian culture.	Preferirei sposare un italiano piuttosto che un immigrato, perché è preferibile non mescolare le culture.	Preferirei sposare un italiano piuttosto che un figlio di immigrati, perché è preferibile non mescolare le culture.	Separazione
b1.	Immigrants should maintain their own heritage culture while also adopting the Italian culture.	Accetterei di sposare un immigrato come un italiano purché la cultura dei due coniugi sia rispettata. (ID)	Accetterei di sposare un figlio di immigrati come un italiano purché la cultura dei due coniugi sia rispettata. (ID)	Integrazione
b2.		Accetterei di sposare un immigrato sapendo che entrambi dovremo trasformare le nostre abitudini per adottare alcuni aspetti della cultura dell'altro. (IT)	Accetterei di sposare un figlio di immigrati sapendo che entrambi dovremo trasformare le nostre abitudini per adottare alcuni aspetti della cultura dell'altro. (IT)	
c.	Immigrants should give up their culture of origin for the sake of adopting the Italian culture.	Accetterei di sposare un immigrato a condizione che abbandoni la sua cultura di origine per adottare la cultura italiana.	Accetterei di sposare un figlio di immigrati a condizione che abbandoni la sua cultura di origine per adottare la cultura italiana.	Assimilazione
d.	Immigrants should not maintain their culture of origin, not adopt the Italian culture, because, in any case, there should be less immigration to this country.	Rifiuterei di sposare un immigrato per preservare la forza della cultura italiana	Rifiuterei di sposare un figlio di immigrati per preservare la forza della cultura italiana.	Emarginazione
e.	Whether immigrants maintain their cultural heritage or adopt the Italian culture makes no difference because each person is free to adopt the culture of his/her choice.	Sposerei un immigrato come un italiano poiché il matrimonio non dovrebbe essere influenzato dalla cultura d'origine.	Sposerei un figlio di immigrati come un italiano poiché il matrimonio non dovrebbe essere influenzato dalla cultura d'origine.	Individualismo

2.2.8 Scala HCAS: subscale “residenza”

Nel corso della riformulazione degli item della scala HCAS, come per la scala IAS, ci si è interrogati sulla utilità di includere la subscale per il dominio “residenza” considerato il target di partecipanti all’indagine.

Infatti, mentre per i precedenti domini abbiamo indagato aspetti che potevano essere relati o paralleli alla dimensione scolastica in cui l’indagine si sviluppa, questo dominio richiede all’intervistato (un/una docente) una valutazione che esula dal contesto scolastico e che può essere influenzato da altri fattori esterni al mondo della scuola: sicurezza pubblica, situazione abitativa e urbanistica, gestione dei flussi migratori, equità sociale, ecc.

Per la subscale “residenza” della scala IAS il problema principale era dato dal fatto che si richiedeva ai giovani studenti delle superiori, figli di migranti, un giudizio su un campo in cui potevano non essersi mai confrontati in precedenza. Nella scala HCAS, invece, i rispondenti probabilmente avevano già avuto modo di confrontarsi con questo tema.

Tuttavia, nella scala IAS il dominio residenza può rappresentare una opportunità per capire se i rispondenti proiettano le loro percezioni di acculturazione anche all’esterno del mondo della scuola, in prospettiva futura e senza essersi dovuti scontrare in precedenza, in prima persona, con fattori esterni relativi a questo ambito. Nella scala HCAS, al contrario, il giudizio dei rispondenti su questo dominio può essere influenzato dalle variabili socio-ambientali esperite precedentemente e possono influire sulle risposte fornite agli item delle restanti subscale.

Di conseguenza, per un principio di coerenza da un punto di vista cognitivo, si è optato per non includere gli item relativi a questo dominio nella versione adattata della scala HCAS.

2.2.9 Scala HCAS: versione adattata

Si riporta la versione finale della scala HCAS nella Parte Sesta, cap.1. Allegati, sottocapitolo 1.1. Questionari somministrati Modello Iam, Scale IAS e HCAS versione adattata e integrata con scale di controllo e informazioni socio-demografiche.

Parte Terza

Acculturazione, identità e seconde generazioni

1. Migrazioni, acculturazione e identità

1.1. Migrazioni e acculturazione

Le migrazioni possono avvenire all'interno dello stesso paese, tra paesi e continenti diversi, per periodi definiti oppure possono dare luogo a trasferimenti permanenti. Sono volontarie o obbligate da motivi familiari o di lavoro (Chrysochoou, 2006).

Il fenomeno migratorio è determinato da due nuove tendenze: l'allungamento della durata del soggiorno e l'aumento di migrazioni familiari con conseguente incremento del tasso di residenza definitiva (Basso, Perocco, 2002).

La globalizzazione dell'economia, nella sua forma attuale, comporta la globalizzazione del mercato del lavoro, nonostante molti governi adottino misure restrittive per limitare gli ingressi (Melotti, 2004).

Le cause delle migrazioni vengono comunemente classificate in due tipologie di fattori (push and pull factors, Vogler & Rotte, 2000):

- fattori di espulsione (disoccupazione elevata o sottoccupazione, povertà, conflitti armati, degrado dell'ambiente e disastri naturali, violazioni dei diritti nei paesi di partenza, ecc.)
- fattori di attrazione economica, sociale e culturale, determinati da un'offerta di opportunità maggiori e da una migliore qualità della vita.

Si delinea uno scenario composito che, accanto ai cambiamenti di natura economica e politica, determina una serie di correlati di tipo psico-sociale legati ai possibili esiti dei percorsi migratori in termini di integrazione nel nuovo tessuto sociale e di massimizzazione dei possibili vantaggi, tanto per le persone coinvolte quanto per la società di accoglienza.

La presenza degli immigrati induce, a livello di immaginario collettivo, l'utilizzo delle categorie di inclusione e esclusione, di cittadino e straniero.

Il termine straniero, nella definizione che ne dà Simmel, è ambivalente in quanto si riferisce ad una accezione che contrappone l'essere inserito nella società come produttore di ricchezza all'essere esterno in quanto non cittadino: *"egli è,*

insieme, vicino e lontano, escluso e incluso. Viene da fuori, ma ormai è parte integrante del gruppo. Occupa nella comunità una posizione marginale, ma positiva, che consiste nel rafforzare la posizione interna, nel promuovere il cambiamento sociale, nello svolgere una funzione economica rifiutata dagli altri membri o non adatta ad essi" (Simmel, 1908, p. 580).

Nelle ricerche si identificano le minoranze nazionali come minoranze linguistico-culturali stabilitesi in uno stato-nazione prima della creazione dello stato da parte della maggioranza dominante (es. Bretoni e Corsi in Francia; Baschi e Catalani in Spagna; Scozzesi e Gallesi in Inghilterra; Inuit e Francesi in Canada; Ladini e Sud-tirolesi in Italia) e le minoranze immigrate come minoranze linguistico-etnico-culturali stabilitesi in uno stato-nazione dopo la creazione dello stato da parte della maggioranza dominante (es. la prima generazione di immigrati nati fuori del paese ospitante e i loro figli, che appartengono alla seconda generazione).

In genere, le maggioranze culturali garantiscono diritti linguistici e culturali più cospicui alle minoranze nazionali che alle minoranze immigrate.

Gli immigrati e le minoranze nazionali hanno in comune la vulnerabilità alla tolleranza o intolleranza delle maggioranze dominanti nell'ambito degli stati nazionali.

Nei processi migratori il diffuso spostamento di persone implica il contatto continuo e diretto con i membri delle società ospitanti e produce processi di acculturazione, cambiamento nella configurazione culturale originaria di uno o di entrambi i gruppi, negli atteggiamenti, nei comportamenti, nei sistemi di valori, nei vissuti di identità, sia personale sia collettiva.

Il migrante, per la sua particolare esperienza di spostamento in diversi ambiti geografico-culturali e da un gruppo sociale ad un altro nella società ospitante, entra in contatto con diversi ambienti culturali, intersecando i due livelli.

Come hanno evidenziato Berry e Sam (1997), solo considerando entrambi i livelli di analisi, è possibile cogliere quelle variazioni interindividuali che, anche all'interno di uno stesso gruppo culturale, rendono conto dei diversi

gradi di adesione e di partecipazione ai cambiamenti culturali sperimentati dalla propria comunità/gruppo di appartenenza.

Il processo acculturativo coinvolge in modo reciproco, seppur in modo diverso, sia i gruppi etnici minoritari, sia le società che li accolgono.

Il processo di sviluppo individuale, in cui l'identità si trasforma, determina il processo di cambiamento sociale in cui la cultura d'origine viene reinterpretata e ricostruita.

I cambiamenti avvengono tanto a livello individuale, quanto a livello di gruppo in relazione alla sfera sociale, economica e politica. (Chrysochoou, 2004; Esses, Dovidio, Semanya & Jackson, 2005; Ryder, Alden & Paulhus, 2000).

Diversi fattori sociali e individuali, contemporanei e pregressi alla situazione contingente, concorrono in varia misura a determinare la riuscita o meno del processo acculturativo (Chrysochoou, 2006).

I processi di acculturazione, al pari di quelli legati alla strutturazione e allo sviluppo del concetto di sé e dei processi di identificazione, descrivono una delle complesse dinamiche attraverso le quali le persone *negozano*, attraverso un confronto con il proprio gruppo di appartenenza e con quello rappresentato dalla cultura ospitante, le componenti etnico-culturali dell'identità.

Gli elementi identitari, oggetto dei processi di negoziazione, sono rappresentati sia dal mantenimento della propria cultura di origine, sia dall'adozione di altre culture ed in particolare di quella del contesto ospitante.

L'integrazione prevede che gli immigrati mantengano la loro identità culturale adottando alcune caratteristiche importanti della comunità ospitante transitando verso il biculturalismo e il pluralismo culturale.

In merito ai rapporti tra gruppi etnici diversi, all'interno dei contesti multiculturali, Berry (2001) distingue due principali orientamenti di studio.

Il primo fa riferimento all'analisi dei rapporti intergruppi derivante dalla teoria dell'identità sociale (orientamento prevalente negli studi delle modalità con cui si è caratterizzato il processo migratorio in alcuni paesi dell'Europa occidentale).

Il secondo, centrato maggiormente sui processi di acculturazione, deriva dalla tradizione di ricerche nord-americane, assunta a punto di riferimento per gli

studi sulle condizioni che facilitano e/o ostacolano il benessere psico-sociale delle persone immigrate.

E' opportuno ricordare (anche se tale filone si pone a latere delle riflessioni su questo lavoro) lo studio dell'effetto della cosiddetta *minaccia da stereotipo*: sentirsi a rischio di confermare stereotipi negativi che riguardano il proprio gruppo di appartenenza può generare nell'individuo un tale livello di ansia da inficiare le sue prestazioni, esponendolo alla frustrazione di ottenere una verifica concreta dei suoi timori (Chrysochoou, 2006; Dovidio, Kawakami, Gaertner, 2002).

Se l'acculturazione avviene attraverso un processo, imposto dall'esterno, di sostituzione della cultura di origine con la nuova cultura si parla di deculturazione.

Tale termine indica i casi di contatti interculturali nei quali la cultura, i valori e i modi di vita di un gruppo di più debole vitalità etno-culturale sono erosi e alla fine destrutturati dal contatto prolungato con un gruppo di maggior vitalità etno- culturale (Bourhis *et al.*,1997) .

Un adattamento negativo al processo di acculturazione con effetti spesso patologici (perdita di autostima, marginalità sociale e disagio, sentimenti di emarginazione, confusione d'identità, vari sintomi psicosomatici) è denominato stress di acculturazione.

In tale status i riferimenti culturali e identitari sono attivati quasi esclusivamente per preservare l'individuo sottoposto alle tensioni dovute ai cambiamenti (Berry, 1974, 1989).

La modalità di acculturazione, le caratteristiche del gruppo acculturante (età, status, sostegno sociale), gli atteggiamenti individuali nei confronti del fenomeno migratorio, il contesto sociale ospitante determinano il rapporto tra acculturazione e stress.

Alcuni individui possono vivere i cambiamenti come molto stressanti, altri come positivi o come occasioni. Il concetto di stress da acculturazione si verifica quando le risposte adattive di una persona sono insufficienti per far fronte all'adattamento al nuovo ambiente culturale. (Berry, Poortinga, Segall e Dasen, 1992).

Nel momento in cui un soggetto deve fare i conti con un evento così importante, ha la necessità di ricostruire la propria vita. Oberg (1960) descrive questo fenomeno come *shock culturale* considerandolo un momento di disorientamento culturale dovuto all'immersione in un ambiente dove simboli, ruoli e comportamenti sociali sono radicalmente diversi.

Il senso di sofferenza, di perdita che lo straniero percepisce avrebbe una durata di almeno due anni dal momento di arrivo nel Paese ospitante. Lo shock culturale comprenderebbe cinque fasi: luna di miele (euforia, eccitamento, ottimismo); irritazione ed ostilità; regressione; adattamento graduale, e infine biculturalismo (Brown, 1986).

La teoria dello shock culturale sembra implicare che l'acculturazione sia un problema solo per i nuovi venuti, i quali dovrebbero tentare di adattarsi.

Berry (1980, 1992, 1998), Furnham & Bochner, (1986) sostengono che, quando i cambiamenti possono essere gestiti in un contesto accogliente, l'acculturazione diviene esperienza di apprendimento come conseguenza positiva dell'adattamento e determina modificazioni cognitive e di comportamento neutrali o positive sull'interazione sociale.

Ogni cultura consiste in modelli espliciti ed impliciti per comportamenti acquisiti e trasmessi mediante simboli, rappresenta il sedimento di costruzione collettiva di senso, strutturato e codificato nel linguaggio, nelle pratiche discorsive, nel complesso degli artefatti, in idee storicamente derivate e nei valori ad esse correlati (Lévi-Strauss C., 1973; Geertz C.,1973).

I sistemi culturali possono essere considerati, da una parte, come prodotti di azioni, dall'altra, come elementi condizionanti azioni future.

Nel 1952, Kluckhohn e Kroeber raccolsero più di 150 definizioni di cultura. Secondo i due studiosi è possibile riferirsi alle seguenti undici categorie per sintetizzare la portata semantica del concetto di cultura:

- il modo di vivere di un popolo;
- l'eredità sociale che l'individuo acquisisce nel gruppo di appartenenza;
- un determinato e riconoscibile modo di pensare, di sentire, di credere;

- un'astrazione derivata dal comportamento;
- una teoria antropologica sul modo in cui si comporta un certo gruppo di persone;
- il sapere collettivo di un certo popolo;
- un insieme di orientamenti standardizzati verso problemi ricorrenti;
- un comportamento appreso;
- un meccanismo di regolazione normativa del comportamento;
- l'insieme delle tecniche per adattarsi al proprio ambiente di riferimento;
- una matrice, una mappa, una certa porzione di storia.

Ne consegue che il concetto di cultura rappresenta il modello di vita inteso nel suo aspetto oggettivo come sistema di significati condiviso da un gruppo sociale e trasmesso nel corso delle generazioni (Berry J. W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R., 1992).

In questo senso la cultura fornisce al singolo sia un insieme di conoscenze, sia una guida di comportamento (Kroeber, 1974).

Le due visioni culturali che permettono di cogliere alcune importanti differenze tra i comportamenti sociali delle varie culture del pianeta sono: *collettivismo e individualismo* (Hofstede, 1980). Hofstede ha analizzato i dati a livello nazionale.

Il primo modello, tipico delle culture asiatiche e latino-americane, fa riferimento al sé collettivo, del gruppo di appartenenza, piuttosto che al sé individuale, dà priorità agli obiettivi del gruppo piuttosto che ai propri, regola il comportamento sulla base delle norme del proprio gruppo, concepisce i rapporti sociali come comunanza di modi di sentire e non come ricerca di un beneficio per i propri interessi.

Di contro, il modello individualista, proprio dell'Europa occidentale e settentrionale, del Nord America, dell'Australia e della Nuova Zelanda, fa riferimento al sé individuale, inteso come indipendenza dal gruppo, dà priorità agli obiettivi individuali, utilizza gli atteggiamenti individuali e non le norme

collettive come regole di comportamento, cerca relazioni sociali solo se utili a trarre benefici individuali (le teorie collettiviste o individualiste sono richiamate per tracciare un vocabolario condiviso, senza pretesa di approfondimento).

Alcune ricerche (Triandis, 1995) sostengono che nelle culture individualistiche:

- 1) viene data priorità agli obiettivi e ai successi personali;
- 2) si pensa che il comportamento delle persone sia in relazione con i loro atteggiamenti;
- 3) il concetto che le persone hanno di sé è costruito in modo indipendente rispetto alle relazioni sociali;
- 4) le differenze individuali vengono enfatizzate;
- 5) le relazioni sociali sono caratterizzate dalla competizione.

Mentre nelle culture collettivistiche:

- 1) viene data priorità alle norme culturali;
- 2) il comportamento individuale è il risultato dell'acquiescenza alle norme del gruppo;
- 3) il concetto che le persone hanno di sé riflette un' interdipendenza con i ruoli e con le relazioni sociali dell'individuo;
- 4) si enfatizzano posizioni/ruoli;
- 5) le relazioni sociali sono caratterizzate dalla cooperazione.

Il rapporto tra individuo e società nelle due visioni può essere sinteticamente descritto dalla tabella seguente :

FATTORI	VISIONE COLLETTIVITICA	VISIONE INDIVIDUALISTICA
Riferimenti antropologici	Scarsa fiducia nella natura umana	Elevata fiducia nella natura umana
Rapporto individuo-società	Priorità della società sull'individuo	Priorità dell'individuo sulla società
Natura della realtà collettiva	Sovraindividuale e autonoma rispetto a quella degli individui	Risultante dall'agire individuale; non autonoma
Natura degli atti sociali	Comportamenti sociali	Azioni sociali
Origine dell'agire sociale	Cause esterne , strutturali	Cause interne, intenzionali
Origine dei fenomeni sociali	Prodotti o conseguenze di altri fenomeni sociali	Prodotti o conseguenze di altre azioni individuali aggregate
Potere causale	Condizionamenti strutturali	Motivazioni individuali
Oggetto d' analisi	Gruppi, sistemi, classi sociali, tipologie di individui	Singoli individui che interagiscono
Problema principale	Ordine sociale	Controllo sociale
Metodologia	Oggettivistica (positivismo)	Soggettivistica (fenomenologismo)
Natura scientifica	Nomotetica (studio della regolarità)	Idiografica (studio della specificità)
Concezione esistenziale	Materialistica	Idealistica

Secondo Franco Crespi (1996) è possibile individuare due dimensioni insite nella rappresentazione del concetto di cultura: *“I diversi elementi che vengono compresi nel termine cultura, pongono in evidenza, da un lato, la dimensione descrittiva e cognitiva della cultura: le credenze e le rappresentazioni sociali della realtà naturale e sociale, ovvero le immagini del mondo e della vita, che contribuiscono a spiegare e definire le identità individuali, le unità sociali, i fenomeni naturali; dall’altro la dimensione prescrittiva della cultura, in quanto insieme di valori, che indicano le mete ideali da perseguire, e di norme (modelli di agire, definizione dei ruoli, regole, principi morali, leggi giuridiche, ecc.) che indicano il modo in gli individui e le collettività devono comportarsi.”*

Del resto ci sono differenti approcci disciplinari che sottolineano la mancanza di una visione condivisa e di una definizione unica e sistematica di *cultura*.

A grandi linee ed esclusivamente per tracciare un riferimento al contesto di studio, si possono indicare quattro diversi approcci definitivi:

- **approccio contenutistico.** Rappresenta l'approccio tradizionale, il più diffuso, in base a cui la cultura è definita rispetto a ciò che è e, quindi, al suo contenuto (come sistema di ideologie, come set coerente di credenze, come complesso di valori condivisi);
- **approccio funzionale** per il quale la cultura viene definita rispetto alle funzioni cui assolve. Secondo lo psicologo culturale Mantovani (1998), la cultura assumerebbe la funzione di mediazione, intesa come la possibilità di mettere in contatto il soggetto conoscitore con l'oggetto conoscibile, la funzione di conferimento di senso e la funzione di attribuzione di norme per orientare il comportamento (dimensione etica);
- **approccio residuale.** Secondo una logica per sottrazione è cultura tutto ciò che non è natura, e quindi ciò che è costruito dagli uomini (scienza, arte, etica, etc.);
- **approccio multi-livello.** (Ogden et al. 2004). Il costrutto culturale considera la dimensione della varietà e della differenza. Si distinguono: la cultura allargata o "*broader culture*", coincidente con la cultura nazionale; la subcultura coincidente con la cultura del gruppo etnico di appartenenza; la microcultura, relativa ai segmenti culturali componenti le subculture.

Quest' ultima definizione è considerata con particolare attenzione per le finalità di questo studio e pone le premesse per l'analisi delle strategie di acculturazione in cui diviene centrale la relazione che esiste tra cultura e soggetto.

Due sono le possibili opzioni:

1. **l'opportunità culturale.** Delinea la cultura condivisa in un determinato contesto geografico, politico-organizzativo, sociale, considerata come dimensione esterna al soggetto; è definita *cultura extrasomatica* (Massimini, Inghilleri, Delle Fave, 1996) e rappresenta la possibilità del confronto di valori, norme, artefatti tipici di un luogo e di un tempo definiti;

2. **la metabolizzazione culturale.** Ogni soggetto, partendo dalla cultura extrasomatica, opera una selezione di elementi significanti che, progressivamente, assimila a livello intrapsichico. È definita *cultura intrasomatica*.

Tali opzioni permettono la costruzione del *reticolo culturale* di ciascuno attraverso la formalizzazione identitaria passante per l'attribuzione di significati.

I risultati emersi da ricerche che coinvolgono individui biculturali mostrano come il *priming* culturale sia determinante nell'interpretazione delle situazioni e delle informazioni trasmesse. La lingua stessa è portatrice di esperienze e di una percezione del sé legata alle teorie implicite e alla cultura di riferimento. Questi risultati suggeriscono che, negli individui biculturali, due identità culturali possono essere conservate in strutture cognitive separate e che ciascuna struttura può essere resa accessibile e attivata a seconda del contesto o della lingua che le è associata.

Nella comprensione del contesto è importante tenere conto della differenza tra culture e misurare la loro distanza. I fattori che contribuiscono a determinare la distanza socioculturale sono diversi. Hofstede (1980) individua quattro dimensioni: controllo dell'incertezza (cioè la capacità o meno di affrontare rischi); la distanza gerarchica; l'asse mascolinità-femminilità; l'asse individualismo-collettivismo. Per Triandis (1989, 1995) la distanza tra culture è di carattere strutturale e coinvolge aspetti quali il linguaggio, la struttura sociale ed economica, la religione, il sistema politico, il livello d'istruzione, l'idea di verità, i criteri estetici e così via. Più di recente, Schwartz (1999, 2004) ha messo a punto un modello basato su tipologie di valori culturali strutturati lungo tre dimensioni:

la relazione tra l'individuo e il gruppo (inquadramento o autonomia e, in particolare, autonomia intellettuale o affettiva); il modo di distribuzione del potere, dell'autorità e delle risorse (gerarchia o egualitarismo); il rapporto tra gli esseri umani e il mondo naturale e sociale (dominio o armonia).

Qualunque siano i criteri adottati, è importante capire che nel confronto tra universi culturali la distanza effettiva, calcolata su parametri oggettivi, e la distanza percepita non sempre coincidono. Più l'immigrato è percepito come lontano, più cresce la tendenza a utilizzare rappresentazioni stereotipiche. (Allport, 1954).

Allport è stato uno dei primi teorici ad avanzare l'ipotesi di un legame tra stereotipi e processi cognitivi. Tuttavia, considerava gli stereotipi come convinzioni errate. Il suo pensiero contribuì alla discussione sulla formazione degli stereotipi in relazione con il pregiudizio. *La natura del pregiudizio* di Allport ha posto in evidenza l'importanza dei processi di categorizzazione nella comprensione del pregiudizio. Secondo Campbell (1965), che ha passato in rassegna diverse teorie delle scienze umane e sociali, il pregiudizio è un riflesso delle relazioni intergruppi.

I conflitti tra gruppi sono basati sulla competizione, determinata dalla scarsità delle risorse, e gli atteggiamenti delle persone esprimono queste relazioni negative. Quando tra due gruppi si crea una situazione di interdipendenza negativa (solo uno dei due gruppi può prevalere), è probabile che si sviluppino atteggiamenti e comportamenti ostili.

La mancanza di apertura nei confronti dell'interlocutore nasce spesso dagli stereotipi più o meno impliciti. Il contatto tra gruppi differenti può mitigare questa influenza categoriale, purché i due gruppi abbiano uno status simile e un obiettivo condiviso, siano interdipendenti tra loro e debbano cooperare solo per raggiungere un obiettivo e, infine, purché le istituzioni favoriscano il loro rapporto.

Ci sono altre strategie che possono aiutare a cambiare atteggiamenti e stereotipi rispetto all'outgroup. Si può agire a livello cognitivo e di consapevolezza, oppure attivando processi empatici. Le differenze culturali condizionano in modo latente il falso consenso, le attribuzioni causali, la funzione

e il ruolo della discussione pubblica, l'espressione e il riconoscimento delle emozioni, lo stile comunicativo e alimentano e l'insorgere di pregiudizi impliciti.

La categorizzazione sociale induce alla formazione degli stereotipi, rappresentazioni e generalizzazioni cognitive che derivano, secondo l'SCM (Stereotype Content Model di Fiske, 1991) :

- dal bisogno fondamentale, per il proprio interesse o sopravvivenza, di decidere se gli altri saranno amichevoli o ostili e capaci o incapaci di mettere in atto le loro intenzioni,
- dalla presenza in tutte le società complesse di competizione intergruppi o differenze di status tra gruppi.

Lo stereotipo e la categorizzazione sociale rappresentano il processo cognitivo che, di norma, usiamo per rappresentare un'altra persona in quanto appartenente ad un gruppo, percepito come entità unica, anche se tale processo non esclude una successiva fase individuante.

Rispetto alle caratteristiche dell'outgroup, sembra esserci una differenza tra culture individualiste e collettiviste. Le prime considerano l'outgroup come omogeneo in senso negativo, senza differenze individualizzanti. Mentre le seconde tendono ad apprezzare l'omogeneità in quanto essa è considerata un valore positivo dall'ingroup. Per le culture collettiviste, infatti, il gruppo di riferimento è percepito come una struttura stabile, non conflittuale ed omogenea, alle cui regole si conformano i singoli individui.

I processi di categorizzazione sociale innescano giudizi e valutazioni rispetto alle persone di altre culture. Tuttavia questo procedimento generale può avere dei riflessi differenti a seconda delle culture in cui si forma.

La psicologia sociale (Mucchi Faina, A., 2006) individua alcune tipologie di pregiudizi che agiscono nella relazione intergruppi legati ai processi di favoritismo e al giudizio tendenzioso di sé:

1. La sopravvalutazione dell'ingroup: *noi siamo bravi.*
2. La differenziazione intergruppi: *noi siamo più bravi di loro.*
3. La svalutazione dell'outgroup: *loro non sono bravi.*

Il sé consiste nelle rappresentazioni cognitive che assumono la forma di auto-categorizzazioni costruite seguendo **i principi generali della**

categorizzazione (McGarty, 1999). Di conseguenza, in contesti particolari come nel fenomeno delle migrazioni, il sé viene considerato identico a un gruppo di individui e diverso rispetto a un altro.

Se l'auto-categorizzazione avviene a livello di intergruppi, sulla base di somiglianze e differenze tra individui caratterizzati dalla loro appartenenza a diversi gruppi o categorie sociali (uomini/donne; bianchi/neri; ricchi/poveri, ecc.) si determinano comportamenti discriminanti.

Le persone tendono a favorire l'ingroup a spese dell'outgroup. Lo fanno anche senza interagire con gli altri, senza avere un interesse personale.

L'appartenenza a un gruppo, anche se minimale, è all'origine del comportamento intergruppi. (Tajfel et al., 1971; Billig e Tajfel, 1973).

Secondo la letteratura le relazioni intergruppi si manifestano attraverso il modello a cinque stadi: anche se le relazioni intergruppi cambiano a seconda delle condizioni storico-sociali in cui si verificano, Taylor e McKirnan (1984) hanno ipotizzato che tutte le relazioni intergruppi seguano un percorso temporale in cinque fasi, accompagnato da processi socio-psicologici di attribuzione sociale e di confronto sociale. Il passaggio da uno stadio all'altro dipende dal modo in cui i membri di gruppi svantaggiati valutano la loro posizione di status.

In sintesi:

I Stadio. Riguarda relazioni intergruppi stratificate. La stratificazione della società e le asimmetrie di potere tra gruppi vengono giustificate da caratteristiche ascritte ai gruppi, come la razza o il linguaggio. Il potere del gruppo avvantaggiato determina la stratificazione; i membri del gruppo svantaggiato vengono indotti a credere di trovarsi in una posizione di debolezza sociale per le caratteristiche loro ascritte, non cercano il confronto con i membri dell'altro gruppo, quindi, si sviluppano solo confronti individualistici o intragruppo.

II Stadio. L'emergere di un'ideologia sociale individualistica si verifica quando le condizioni socio-economiche (come quelle che si riscontrano nella contemporaneità) incoraggiano la valutazione delle caratteristiche individuali. Questo spostamento costituisce la base per un'ideologia basata sulla meritocrazia ed enfatizza la mobilità individuale. Tuttavia, c'è ancora una forte correlazione tra le capacità individuali e l'appartenenza a un gruppo. La stratificazione della

società rimane, ancora, immutata.

III Stadio. È caratterizzato dalla stessa ideologia dello stadio precedente e da tentativi di mobilità sociale individuale. I membri dei gruppi svantaggiati che sono più dotati e che sentono di avere caratteristiche individuali adatte per accedere a un gruppo di status superiore tentano di accedervi. Il pattern di attribuzione dello status diventa più complesso. Le persone credono che l'appartenenza a un gruppo sia l'elemento responsabile dello status. Tuttavia, pensano che gli sforzi e le capacità individuali permetteranno loro di sfuggire a questo status. Chi non riesce a cambiare status viene considerato privo di capacità. Ancora una volta, vengono incoraggiati confronti intragruppo e intergruppi e la stratificazione sociale resta invariata.

IV Stadio. È il risultato di tentativi falliti da parte di membri di gruppi svantaggiati di migliorare la propria condizione ed è caratterizzato da una crescente presa di coscienza. Le persone con alte competenze, in possesso individualmente dei criteri per appartenere a un gruppo di alto status, ma che non riescono a diventarne membri, cominciano a mettere in discussione il sistema. Attribuiscono la responsabilità della loro posizione all'appartenenza di gruppo e alle azioni discriminatorie messe in atto dal gruppo di alto status per bloccare la loro transizione. I membri di gruppi sociali svantaggiati ritengono che il loro status personale cambierà solo se verranno modificate le condizioni di tutto il loro gruppo attraverso un'azione collettiva.

V Stadio. È caratterizzato da relazioni intergruppi competitive. I membri dei gruppi svantaggiati tentano di modificare la stratificazione sociale esistente. I confronti sociali a livello di gruppo vengono mantenuti e le attribuzioni di responsabilità sono bidirezionali: responsabilità passata dovuta alla discriminazione e responsabilità futura dovuta all'azione collettiva.

1.2. Acculturazione, identità sociale e identità interculturale

Il Consiglio d'Europa e l'UNESCO hanno formulato la seguente **definizione di identità culturale:**

"l'identità culturale corrisponde all'insieme dei riferimenti culturali per il quale una persona o un gruppo si definisce, si manifesta e desidera essere"

ricosciuto; l'identità culturale implica le libertà inerenti alla dignità della persona e integra in un processo permanente la diversità culturale, il particolare e l'universale, la memoria e il progetto”.

Questo concetto di identità indica una prospettiva interculturale esplicita che si fonda sull'identità globale, su svariate identificazioni particolari riferite ad altrettante appartenenze culturali distinte, in processo dinamico costante. In contesto interculturale le culture sono da considerarsi entità in continua evoluzione. Nel momento in cui si descrivono le differenze culturali, si offre solo una visione parziale e statica di una realtà complessa in continua trasformazione.

L'identità culturale si declina interculturalmente attraverso:

- la dialettica della **diversificazione/coesione**: solo l'identità interculturale è luogo di formazione dei legami sociale e politico perché si costituisce per un processo interattivo di assimilazione e di differenziazione in rapporto con l'altro a partire da un plurale, attraverso un movimento bidirezionale d'integrazione/rifiuto;
- la dialettica del **particolare/universale, del personale/comunitario**: essa costituisce pratica interculturale alla differenza e contemporaneamente alla somiglianza;
- la dialettica del **risultato / processo**: l'identità interculturale implica un atto permanente di identificazione che presuppone, nello stesso tempo sia il patrimonio identitario, trasmesso per nascita o cicli vitali, sia la libertà di esprimere le diversità e le scelte etiche individuali.

Le migrazioni sono esperienze emotive molto intense che rimettono in discussione l'identità profonda degli individui. L'identità, da un punto di vista socio-affettivo, è caratterizzata da una dimensione evolutiva del costruirsi dell'identità come processo, come sviluppo ed elaborazione continua .

Lo sviluppo del senso di sé è un processo non solo interpersonale, ma strettamente connesso alle idee condivise nei gruppi e nelle culture. **Il movimento relazionale bidirezionale tra il migrante e la società ospitante determina avvicinamenti e opposizioni, aperture e chiusure, assimilazioni e differenziazioni.**

La ridefinizione dell'identità migrante diventa oggetto di una elaborazione di rappresentazioni sociali del Sé differenziate nelle varie culture.

Il migrante può cercare nel gruppo sociale di definire la propria identità conciliando le contraddizioni, oppure scegliendo il quadro di riferimento di provenienza (Palmonari, Gavazza, & Rubini, 2002). Il gruppo sociale con il suo insieme di modelli culturali rappresenta la dimensione spaziotemporale e relazionale al cui interno il sentimento d'identità viene determinato dall'intreccio di storie individuali e sociali, dai modelli culturali del gruppo di appartenenza, da ciò da cui si differenzia o da ciò a cui si oppone (Taylor, 1984).

Nel gruppo sociale di provenienza il migrante ha la possibilità di vivere l'esperienza di appartenenza sia come regressione e perdita della propria identità, sia come capacità di entrare in comunicazione con gli altri salvaguardando la propria distinta soggettività.

L'identità culturale di ogni individuo è la risultante delle variazioni culturali che si articolano sulla base di una identità etnica originaria.

Per etnia si intende ogni raggruppamento umano distinto da una comune cultura. Il concetto di etnia è un concetto chiaro solo quando le società coincidono con un unico gruppo d'individui che hanno in comune razza, religione, lingua, costumi e tradizioni (Chrysochoou, 2006).

Il problema dell'identità interculturale si pone quando due o più gruppi etnici entrano in contatto e mettono a confronto i propri sistemi simbolici di riferimento. Quando gli immigrati si ritrovano in un ambiente straniero e non familiare, caratterizzato da eterogeneità etnica e da diversità culturale, si trovano costretti a nuovi confronti con la propria identità, rafforzando spesso forme di distinzione già fissate e definite favorendo così l'emergere di nuove forme di esclusione e separazione.

L'identità etnica, quindi, è una sorta di risorsa a cui il migrante fa riferimento quando sente di avere a che fare con la proposta di una identità "altra", con valori diversi da quelli che ha assimilato nel suo processo di socializzazione.

Il migrante riscopre la propria identità quando diviene minoranza. Tuttavia, soprattutto per la prima generazione, l'identità etnica è fortemente simbolica, mentre per le seconde generazioni, che entrano in contatto più stretto

con altre proposte identitarie in ambito sociale, scolastico e formativo, si verifica molto spesso un contesto che li *condanna* alla loro diversità.

Diversità che non è più quella originaria, come potrebbe aspirare la famiglia e il gruppo etnico di provenienza, ma è una diversità fittizia, costruita sull'immagine che la società di arrivo ha della cultura *altra*, spesso basata su una proposta identitaria totalmente omologante, o discriminante, folclorica e astorica.

Si può affermare che l'identità culturale dei migranti, soprattutto quelli di seconda generazione, non nasce solo da dinamiche oppostive, dal rifiuto pregiudiziale dell'altro e dal rispecchiamento con il gruppo di appartenenza, ma soprattutto dalle differenti esperienze, dai diversi ambienti attraversati, dal confronto con le culture sperimentate (Hall & Du Gay, 1996).

Interessante, a questo proposito, appare analizzare i termini utilizzati per descrivere le comunità straniere nel linguaggio comune. Ad esempio, l'accezione *colonia etnica* indica il risultato di un'immigrazione di massa in una determinata area di un paese straniero. Per estensione può essere riferito per descrivere i raggruppamenti di connazionali in determinate aree o quartieri delle grandi città (Little Italy, China Town) che hanno storicamente rappresentato la costituzione di *enclaves* e favorito l'avvio di economie etniche. L'accezione *ghetto* individua, invece, la condizione di segregazione in cui spesso vivono gli immigrati in conseguenza dello status economico-sociale o dell'appartenenza etnico-culturale. Il ghetto richiama nell'immaginario collettivo una realtà segnata da anomia sociale.

I teorici dell'identità sociale affermano che le relazioni e i comportamenti intergruppi siano dovuti alla ridefinizione cognitiva del sé in termini di appartenenza ad un determinato gruppo. La TIS ipotizza l'esistenza di una distinzione tra il sé come individuo (identità personale) e il sé come membro di gruppo (identità sociale).

La teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1978, 1981; Tajfel e al. 1971, 1979) è diventata struttura teorica di riferimento (Capozza, Brown, 2005) nell'analisi delle relazioni tra gruppi etnici nelle società odierne multiculturali. La TIS parte dalla premessa secondo la quale la società è un insieme di categorie sociali di status e potere differenti. Le categorie sociali sono definite dalla reciproca

opposizione. L'identità delle persone deriva in gran parte dalle categorie sociali a cui appartengono. La TIS concettualizza il gruppo come luogo di origine dell'identità sociale: gli individui tendono spontaneamente a costituire gruppi, a sentirsene parte e a distinguere il proprio gruppo di appartenenza (*ingroup*) da quelli di non-appartenenza (*outgroup*). Secondo la TIS, l'identità sociale dell'individuo si costruisce attraverso tre processi funzionalmente collegati:

1. categorizzazione: l'individuo costruisce categorie di appartenenza, funzionalmente discriminanti e basate su fattori di vario tipo (età, genere sessuale, posizione sociale o lavorativa, religione, appartenenza politica, tifo per una squadra di calcio, ideologie di riferimento, appartenenza etnica, passioni musicali, target di consumi, ecc.), tendendo a massimizzare:

- le somiglianze all'interno della categoria,
- le differenze con le categorie contrapposte.

La categorizzazione ha:

- funzione cognitiva, in quanto semplifica la percezione e contribuisce all'adattamento;
- funzione identitaria in quanto associa le categorie sociali a valori specifici;

2. identificazione: le varie appartenenze ai diversi gruppi forniscono la base psicologica per la costruzione della propria identità sociale. L'identità sociale è in effetti costituita da una gerarchia di appartenenze multiple. È possibile distinguere tra:

- identità situata, relativa ad un'appartenenza saliente rispetto ad altre
- identità transitoria, relativa ad un'appartenenza categoriale momentanea, legata a particolari situazioni/momenti, tipica, ad esempio, dell'età adolescenziale;

3. confronto sociale: l'individuo confronta continuamente il proprio *ingroup* con l'*outgroup* di riferimento. Il proprio gruppo viene implicitamente considerato migliore rispetto agli altri, svalutati o confrontati in chiave critica. Questo processo evidenzia come parte dell'autostima individuale possa derivare dalla percezione di superiorità del proprio *ingroup* rispetto agli *outgroups* di riferimento e possa portare alla ricerca di occasioni di confronto sociale. Lo

sviluppo di atteggiamenti discriminatori su base razziale nei confronti degli immigrati ne è testimonianza.

L'identità sociale dei migranti rappresenta un costrutto centrale nell'analisi del percorso di acculturazione in quanto può venire rafforzata dallo stesso processo di acculturazione o, al contrario, esserne minacciata e decostruita.

Tajfel (1981) definisce l'identità etnica *“quella parte del concetto di sé che deriva dal sapere di essere membro di un gruppo sociale, unitamente al valore e all'importanza emozionale, connessa a tale appartenenza”*. Lo studio dell'identità etnico-culturale fornisce una modalità per esplorare il significato di etnicità, evitando stereotipi e luoghi comuni (Phinney e Alipuria, 1996).

L'identità etnico-culturale rappresenta un aspetto dell'acculturazione poiché focalizza gli individui e le loro modalità di connettersi al proprio gruppo come sottogruppo della società dominante (Phinney, 1990).

(Berry e al., 1992) evidenzia quali siano i fattori sociali, culturali, interpersonali ed individuali che definiscono i processi negoziali dell'identità etnico-culturale nelle esperienze di migrazione e di inserimento in società ospitanti. Si descrive così una complessa e sistemica articolazione delle appartenenze multiple e sovrapposte, documentate dalla più recente letteratura.

Si intravede il superamento della concezione di identità culturale tout court a favore di una visione più fluida, ripetutamente costruita, costruibile e ricostruita, un prodotto composito e modulare da preservare, reinventare, sviluppare, mutare attraverso infinite negoziazioni di identità interculturali.

La formazione dell'identità quindi, può variare e essere collegata ai vari sistemi socio-culturali di cui fa parte. Conseguenza diretta di ciò è che, per Tajfel, l'identità sociale, cioè la conoscenza che un individuo ha della propria appartenenza a certi gruppi, e i significati emozionali e valutativi che ne derivano, possono essere definiti soltanto in rapporto agli *"effetti della categorizzazione sociale che suddividono il proprio contesto sociale in modo da far apparire il proprio gruppo e gli altri gruppi"* (Tajfel, 1981).

I migranti traggono il senso di identità dal gruppo cui appartengono e di conseguenza, solo se si stabilisce una distintività positiva su dimensioni importanti con gli altri gruppi rilevanti nella società ospitante, si facilita il

dialogo e l'integrazione interculturale (Chrysochoou, 2006).

Ne deriva che categorizzazione sociale e identità sociale positiva sono, nelle società multiculturali, legate da una prospettiva interculturale comparativa. Se i migranti non hanno sentimenti positivi riguardo a una o caratterizzazioni di sé legate all'adattamento e alla ri-valutazione identitaria indotte dall'esperienza migratoria tendono ad intraprendere una serie di strategie di coping per far fronte alla minaccia di perdita della propria identità. Lo status di conflittualità nelle relazioni tra gruppi tende ad essere maggiore quando i contatti tra i gruppi sono scarsi (Chrysochoou, 2000, 2004).

Nel considerare le relazioni intergruppi, nell'incontro tra culture diverse conseguente a processi migratori, il tema dell'identità sociale si interseca con gli studi sulle strategie di acculturazione in quanto esse condizionano in misura decisiva i diversi esiti della costruzione dell'identità interculturale a seconda del modo in cui ci si appropria o meno della cultura prevalente.

Secondo la *Teoria del processo di identità* (Breakwell, 2001) il cambiamento che l'acculturazione implica può essere considerato come una minaccia alla propria identità.

Le persone *sono costruttori di sé*, mediante due processi universali e interagenti nel tempo:

- di assimilazione/adattamento dell'identità culturale
- di valutazione dei contenuti dell'identità culturale

Per far fronte positivamente ai cambiamenti, alle nuove identità e alle minacce, il processo identitario deve essere ancorato a quattro principi:

- **continuità**: malgrado i cambiamenti, il sé è sempre lo stesso nel corso del tempo
- **distinzione**: sentirsi unici, separati, distinti rispetto agli altri
- **auto-efficacia**: un senso di capacità di agire, di competenza, di controllo
- **auto-stima**: sentirsi degni di sé.

Nei processi migratori, quando questi principi vengono ostacolati e non si riesce a ottenere o a mantenere livelli adeguati di auto-efficacia, di auto-stima, di

distinzione o di continuità, l'identità si percepisce minacciata e si producono strategie di contrasto.

Si tenta di cambiare gli aspetti del contesto sociale percepiti come minacciosi, spostandosi su nuove posizioni sociali che consentono di migliorare il contenuto e il valore dell'identità.

Amartya Sen, rivendica il valore della ragione prima dell'identità: *"Una persona adulta e consapevole ha la capacità di mettere in discussione quello che le è stato insegnato, ogni giorno; nonostante le circostanze in cui una persona si trova a vivere possano incoraggiarla a porsi questo tipo di problema, la capacità di dubitare e di mettere in discussione è patrimonio di ognuno...per quanto sia importante il ruolo dell'identità e della comunità, non è possibile che la possibilità di scelta sia vanificata da queste influenze...i condizionamenti vincolano, ma vedere in essi una strenua difesa del tradizionalismo, piuttosto che un'assurda schiavitù, sarebbe un errore"* (Sen, 2000).

Solo una identità interculturale, considerata come identità naturale *tout court*, consente, nella complessità delle società occidentali contemporanee, di includere le molteplici forme originarie di appartenenza che tratteggiano la specificità di ciascuno e arricchiscono l'originale senso di sé (Bauman, 2003; Elster, 1995).

2. Le seconde generazioni

2.1. Le *categorie* per definire i giovani immigrati

Il concetto di “generazione” è utilizzato in sociologia e in demografia con accezioni diverse. Può riferirsi alla discendenza, alle classi di età, alle coorti demografiche, ai periodi storici.

Spesso quando nelle ricerche si parla di *seconde generazioni*, intendendo i figli di immigrati di recente insediamento, si sovrappone una categoria storico-temporale con una demografica (Oropesa e Landale, 1997) e diventa palese l'impropria sostituibilità dei termini immigrato e straniero, due termini senza sovrapposizione di area semantica, abitualmente usati come sinonimi anche in documenti giuridici.

Le seconde generazioni possono essere costituite da stranieri senza essere immigrati e non vanno confuse *tout court* con i minori immigrati in quanto la sostanziale equivalenza delle due definizioni è destinata a scomparire, all'affacciarsi all'età adulta.

L'universo degli adolescenti stranieri è rappresentato, soprattutto in Italia, da giovani con situazioni molto diverse (Ambrosini, 2009). Il denominatore è costituito dall'esperienza della migrazione, intesa non solo come spostamento da un luogo ad un altro, bensì come cambiamento radicale, che mette in crisi i legami di appartenenza e affiliazione culturale.

Si delinea, in questo senso, un insieme di fattori di vulnerabilità e rischio sociale con cui i minori stranieri sono costretti in un modo o nell'altro, a confrontarsi durante il necessario processo di ridefinizione della propria identità nel nuovo contesto di residenza (Favaro 2002; Ambrosini e Caneva, 2009).

L'integrazione e la socializzazione delle seconde generazioni di migranti sono state solo recentemente analizzate. Nel nostro paese, con limitata ottica emergenziale, si è focalizzato soprattutto il contesto delle migrazioni di prima generazione e dei minori non accompagnati.

Nella realtà italiana le statistiche non solo ci dimostrano che il numero dei minori stranieri nati in Italia sta crescendo, ma anche che l'indice di natalità degli immigrati supera quello degli autoctoni, lasciandoci intravedere, nell'arco di

qualche anno, l'esistenza di una società segnatamente multi-etnica e culturalmente differenziata, di cui i figli degli stranieri costituiranno una parte essenziale.

Le seconde generazioni sono equilibrate per genere all'interno delle singole comunità, gli squilibri di genere appaiono più nelle rappresentazioni del fenomeno, che non nella realtà: gli italiani pensano ai giovani migranti normalmente come adolescenti maschi.

Le seconde generazioni in senso stretto, nati in Italia da genitori stranieri, aumentano a un ritmo molto sostenuto, con progressione pressoché costante: dal 2001 ad oggi, sono cresciute di circa il 20%. I passaggi alla maggiore età diventeranno un fenomeno quantitativamente rilevante. La loro quota sulla popolazione giovanile è destinata a crescere molto rapidamente.

Nelle principali città italiane i nati con madre straniera sono oggi circa il 20% del totale. Nel Nord – Est tale dato è intorno al 23%.

La condizione dei minori stranieri presenti nel territorio italiano è disciplinata da una varietà di normative, sia di diritto italiano, sia di diritto europeo comunitario e internazionale (Colombo, Domaneschi, Marchetti, 2009).

Tali normative hanno in comune alcuni principi essenziali, finalizzati alla tutela e alla valorizzazione della personalità del bambino e dell'adolescente, i quali trovano precisa e universale enunciazione, in particolare, nella *Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo* del 1989. Tali principi riguardano i minori di 18 anni indipendentemente dalla loro nazionalità.

In linea di principio, la condizione del minore d'età straniero non comunitario o apolide segue quella dei suoi genitori o delle altre persone esercenti la potestà genitoriale che lo accompagnano all'ingresso in Italia o alle quali ottiene successivamente di ricongiungersi.

Il minore di 14 anni è infatti direttamente registrato nel permesso di soggiorno, o nella carta di soggiorno, del genitore o dell'affidatario cittadino straniero. Se ha più di 14 anni gli viene rilasciato un permesso per motivi familiari. Tale diritto prevale sul principio che vieta l'espulsione del minore di 18 anni. Se è il genitore ad essere espulso, il figlio ha il *diritto* di seguirlo.

L'unità del nucleo familiare giustifica, da parte del tribunale per i minorenni, quando ricorrano *gravi motivi connessi con lo sviluppo psicofisico e*

tenuto conto dell'età e delle condizioni di salute del minore che si trova nel territorio italiano, l'autorizzazione all'ingresso e alla permanenza in Italia di uno straniero che non avrebbe titoli per l'accesso.

Il divieto di espulsione del minore di 18 anni si collega al divieto di ingresso in Italia del minore privo di un visto valido (per studio, ricongiungimento familiare, cure sanitarie, turismo o per adozione) che non sia accompagnato da un genitore o da un parente entro il quarto grado (genitore, nonno, fratello, zio, cugino). I minori stranieri non accompagnati presenti in Italia sono, altresì, clandestini.

La condizione che meglio tutela il minore nei contesti della migrazione è quella che lo vede accompagnato dalla propria famiglia (Zincone, 2006).

Non considerare, nelle riflessioni pedagogiche e sociali sulla condizione giovanile, le seconde generazioni è atteggiamento miope e parziale.

Nelle esperienze straniere dei paesi di vecchia immigrazione le ricerche evidenziano come sia con le seconde generazioni che si manifesti la transizione irreversibile nel percorso di adattamento tra immigrati e società ricevente.

Ciò determina che la formazione di una nuova generazione scaturita dall'immigrazione rappresenta non solo un nodo cruciale dei fenomeni migratori, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione delle società riceventi (Ambrosini e Molina, 2004).

E' una moltitudine variegata, che racchiude storie e percorsi migratori differenti la cui importanza nel processo di adattamento e di integrazione nel nuovo contesto sociale viene spesso sottovalutata e che nella scuola non sempre trova lo spazio di intermediazione e accompagnamento verso la società più larga (Giovannini, 2004).

Tra gli studiosi c'è un dibattito nazionale e internazionale per definire i giovani migranti di seconda generazione. **Non esiste una accezione univoca sul termine seconda generazione.** Prevalentemente è inteso in senso ampio e comprende sia i figli di immigrati nati nel paese di origine e ricongiunti in seguito, giunti in età pre-scolare o giunti in Italia dopo aver iniziato il percorso scolastico nel paese di nascita, minori giunti soli e presi in carico da progetti educativi realizzati in Italia, minori rifugiati, minori arrivati per adozione internazionale, figli di

coppie miste, figli nati nel paese ricevente, migranti senza aver sperimentato la migrazione, verso i quali le legislazioni nazionali non hanno un atteggiamento univoco, in alcuni paesi sono considerati cittadini, in altri sono ritenuti stranieri e in altri ancora, fra cui il nostro, possono acquistare la cittadinanza facendone richiesta raggiunta la maggiore età: la legge italiana riconosce l'accesso alla cittadinanza italiana alla persona nata in Italia da genitori stranieri e vissuta continuativamente sul nostro territorio, che ne faccia richiesta tra il 18° e il 19° anno di età. (Favaro, 2000).

I figli d'immigrati nati in Italia sono figli di persone immigrate già da molti anni, i cui legami con il paese d'origine sono labili e relativi soprattutto a periodi di vacanza. Essendo nati e cresciuti in Italia parlano perfettamente l'italiano e sono in genere ben inseriti nell'ambiente scolastico e urbano (in qualche studio si introduce il termine *terze generazioni* o *generazione 3* per indicare i nati nel paese ricevente, ma la letteratura prevalente li considera all'interno della seconda generazione). Questa situazione caratterizza anche i minori giunti in Italia al di sotto dei tre o quattro anni, quasi del tutto privi di ricordi relativi al paese d'origine.

Ci sono definizioni più ristrette, che limitano la seconda generazione ai figli di due genitori entrambi stranieri, altre che includono anche i figli di madre straniera, giacché la figura materna è ritenuta la più importante per l'apprendimento linguistico e la prima socializzazione, o di padre straniero, convenzionalmente considerato più rilevante per lo status sociale; infine, le definizioni più comprensive comprendono i figli di almeno un genitore nato all'estero.

Un nodo problematico è rappresentato dall'età al momento dell'arrivo, considerata discriminante per la definizione di seconda generazione. Si riscontrano obiezioni per ragazzi e ragazze immigrati tra i 15 e i 18 anni, specialmente se non accompagnati, che emigrano soli, spesso in relazione a strategie familiari e che rappresentano oggi una realtà in forte crescita, data la fase di stabilizzazione dei processi migratori.

In seguito alla migrazione di uno dei due genitori o di entrambi, dopo aver passato l'infanzia al paese d'origine, spesso con i nonni, anche i figli vengono

chiamati in Italia per raggiungere i genitori dopo che questi hanno trovato una posizione di lavoro stabile e un alloggio. L'età di arrivo è la più diversa e alcuni studiosi come Portes e Rumbaut (2001) suggeriscono di distinguere all'interno di questa categoria tra:

- i ragazzi arrivati in età prescolare
- quelli arrivati dopo aver iniziato la scolarizzazione nel paese d'origine
- i giovani arrivati dopo il 13-14 anno, la cui situazione è molto vicina a quella dei genitori primo-migranti.

In quest'ultimo caso i ragazzi vivono una fase di adattamento scolastico e sociale più difficile e sono più esposti a situazioni di disagio e disadattamento. In Italia molti adolescenti e giovani-adulti di origine straniera appartengono ancora a questa fascia, visto che i nati in Italia sono per il momento molto più numerosi tra gli studenti delle elementari e delle medie.

Rumbaut (1997; 2004) per superare queste difficoltà di definizione, ha introdotto, una *classificazione decimale* della seconda generazione. Ha proposto il concetto di *generazione 1,5* aggiungendo la *generazione 1,25* e quella *1,75*: la generazione 1,5 è quella che ha cominciato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d'origine, ma ha completato l'educazione scolastica all'estero; la generazione 1,25 è quella che emigra tra i 13 e i 17 anni; la generazione 1,75 si trasferisce all'estero nell'età prescolare (0-5 anni).

Sono le situazioni socio-culturali e educative e i livelli di socializzazione conseguenti a definire le seconde generazioni .

Tale intuizione, trova riferimenti nel lavoro di Thomas e Znaniecki, che avevano parlato di *mezza seconda generazione* (1920) e nello studio di Warner e Srole (1945), in cui si distingueva una *generazione P1*, entrata in America dopo i 18 anni di età, e una *generazione P2*, entrata in età più giovane.

Da quanto detto, risulta chiara la difficoltà di definizione di soggetti coinvolti sia nel processo di socializzazione e di transizione all'età adulta, sia nel progetto/processo migratorio dei loro genitori. Come fa notare Ambrosini, la stessa dizione *minori immigrati* non è corretta nella misura in cui include soggetti

nati in Italia, per non parlare del paradosso, del considerarli migranti a tutti gli effetti come i loro genitori (Ambrosini, 2005).

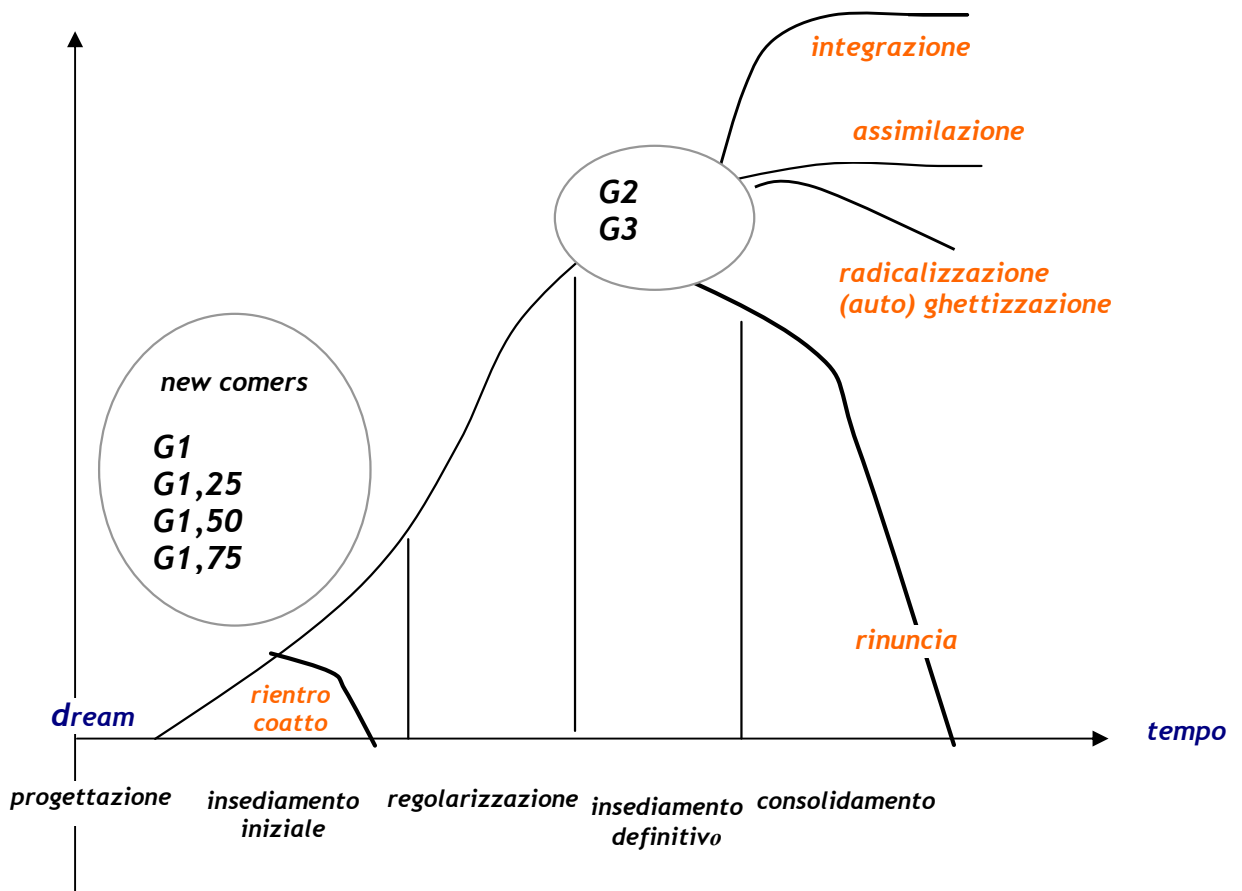
La sociologia dell'immigrazione spesso rivela le evoluzioni e le contraddizioni delle società d'insediamento (Allal et al., 1974) che si riproducono nelle categorie concettuali utilizzate dalla ricerca. Ed è questo anche il caso dei figli degli immigrati che sono denominati con un'espressione simile sia in ambito francofono, sia anglofono e che in traduzione italiana corrisponde a immigrati di seconda generazione.

Il sociologo Ilvo Diamanti (La Repubblica, 2005) definisce le seconde generazioni come extra-italiani. Extra, perché la loro personalità accoglie competenze ed esperienze attinte oltre confine e perché cumula più elementi culturali, più conoscenze sociali e comunicative (parlano, quasi sempre, più lingue); extra – italiani perché proiettano la loro visione oltre i limiti del nostro mondo. *“Extraitaliani: italiani oltre e di più ... possono aggiungere un po' di colore. Giovinezza e caparbia. Voglia di arrivare. Capacità di comunicare con il mondo. A noi italiani-indigeni. Demograficamente in declino. Grigi. Invecchiati e per questo più impauriti. Culturalmente pingui. Lenti. Ci conviene farci raffigurare insieme a loro. Il ritratto degli italiani che ne esce è sicuramente migliore. Esteticamente. Ma non solo.”*

Il Consiglio d'Europa (Raccomandazione, *L'appartenance de l'étranger à plusieurs cultures et les tensions qui en résultent*, Strasbourg, 1983) considera migranti della seconda generazione i bambini che sono nati nel paese d'accoglienza da genitori stranieri immigrati, che vi sono giunti con la famiglia oppure che sono arrivati nel paese di accoglienza a titolo di ricongiungimento familiare e che vi hanno compiuto una parte della loro scolarizzazione o della loro formazione professionale.

Nelle ricerche di mercato legate agli stili di vita delle seconde generazioni è utilizzato spesso il modello che introduce le graduazioni esistenti all'interno della categoria G2 (G 1,25 i minori migrati in Italia tra i 13 e i 17 anni, G 1,5 i minori che hanno frequentato la scuola primaria nel paese di origine e G 1,75 i minori che sono migrati in Italia prima dei 5 anni di età) e riconduce in essa anche le terze generazioni o G 3 (i nati in Italia) che comunque vivono molto delle problematiche identitarie delle G 2. La categoria G 1 rappresenta la prima generazione.

Riferimenti del modello riportato in figura: E. M. Napolitano, *Il Welcome Marketing*, www.etnica.biz, 2005; L. Anderloni , *I flussi migratori e i flussi finanziari. Il social banking*, in AA.VV., *Immigrazione e flussi finanziari*, Egea, 2003; Otto Bitjoka, *Convegno Welcomebank*, Biella, 3 Ottobre 2003



In realtà definire il significato di seconda generazione pone un problema non solo *classificatorio*. Ciò appare particolarmente rilevante per i minori nati in

Italia da genitori immigrati i quali si trovano a dover affrontare il dramma di percepirsi italiani, ma di non essere riconosciuti come tali, né dai propri genitori né dalla società in cui sono inseriti.

Il confronto fra queste diverse realtà, e le dinamiche ad esso connesse, possono portare ad esiti di vario genere.

Quali ripercussioni ha su un adolescente, l'essere inserito da altri in una categoria a cui sente di non appartenere e che lo identifica come membro di un *gruppo non dominante*? Alcuni studi evidenziano ad esempio che ci sono persone che non accettano di essere definite immigrate perché questo termine richiama un'idea di instabilità, di permanenza in un dato territorio che non viene riconosciuta come facente parte del proprio progetto di vita (Chrysochoou, 2006).

L'altro versante è rappresentato dal modo in cui i nuovi venuti sono *concettualizzati* dagli autoctoni. L'identità etnica di cui i primi sono portatori spesso, infatti, non è né conosciuta né riconosciuta dalla società ospitante.

Frequentemente, in questa, prevalgono immagini folcloristiche e pregiudizievoli. Parlare di immigrati di seconda generazione è un *non-senso*: nel verbo migrare è implicita l'idea di spostamento in seguito ad un progetto intenzionale che non è quello dei figli, bensì dei loro genitori.

Il risultato del tentativo di omogeneizzare degli individui sulla base dell'appartenenza familiare, nega la loro soggettività (Costa-Lascoux J., 1989; Moulins e Lacombe, 1999) e la peculiarità delle esperienze dei figli rispetto a quelle dei genitori che si sostanziano nel passaggio all'età adulta.

Di seguito si riporta la definizione con cui i giovani migranti italiani preferiscono autodefinirsi (*Chi siamo* in www.secondegenerazioni.it)

“G2 - Generazioni Seconde è il nome che alcuni figli e figlie di immigrati, nati in Italia o arrivati da minorenni, hanno scelto per definirsi. Si tratta di un network di cittadini del mondo, originari di Asia, Africa, Europa e Latinoamerica, che hanno deciso di lavorare insieme su due punti fondamentali: i diritti negati alle seconde generazioni senza passaporto italiano e la loro identità, incontro di più culture. G2 nasce a Roma nel 2005, la maggior parte dei suoi membri è

creciuta nella capitale, ma mantiene un dialogo costante con seconde generazioni di Milano, Torino, Napoli, Mantova, Bologna, Reggio Emilia, Prato, Genova. Nel 2006 nascono il BLOG G2 e il Video G2, due strumenti collettivi di comunicazione per discutere di diritti, identità, amarezze e curiosità di una nuova generazione.”

Per seconde generazioni si considerano, in questo lavoro, i figli di almeno un genitore immigrato, nati tanto all'estero quanto in Italia (nonostante alcune categorie appaiano sovrapponibili potendosi verificare contemporaneamente più condizioni).

2.2. I giovani adolescenti immigrati e il contesto sociale

2.2.1 La rilevanza sociale della seconda generazione

L'Italia si presenta senza tradizioni migratorie esterne di lungo periodo, ma ricca di memorie del proprio passato migratorio. Per la sua posizione geografica in Europa è in prima linea relativamente al controllo dei flussi migratori irregolari (De Stefani, Butticci, 2005).

Pur offrendo ai migranti, soprattutto in alcune aree del paese, opportunità economiche, propone un modello di integrazione subalterna, condizionata dal tema della insicurezza legata ai rischi di radicalizzazione dell'islam immigrato e della criminalità di importazione (Frisina, 2007).

Schimmenti (2001) sostiene che l'esperienza migratoria si caratterizzi per una serie di fasi, tra le quali si individuano:

- l'impatto (*impact*) nella nuova realtà, caratterizzata da un periodo di euforia iniziale dovuta al senso di libertà raggiunto e di rilassamento;
- la ripercussione (*rebound*), spesso accompagnata da sentimenti di delusione, rabbia e scontentezza diffusa;
- la fase di *coping*, ovvero di reazione alle difficoltà incontrate;
- la fase di *regressione e ricarica emotiva*, che si realizzano attraverso un contatto simbolico con il proprio paese di origine.

Recentemente, la letteratura ha considerato i fattori contestuali che influenzano lo sviluppo delle strategie di coping tra i giovani (Clauss-Ehlers, Yang & Chen, 2006). Questi autori hanno evidenziato, nei loro studi come una forte identità etnica e di genere sia predittiva di comportamenti resilienti in risposta a situazioni stressanti nella fase di acculturazione.

Le ricerche spesso confermano la relazione positiva tra integrazione e benessere psicosociale. Ciò non è comunque sempre valido per tutti i soggetti in tutti i contesti d'immigrazione e per qualsiasi gruppo di minoranza etnica. Bisogna infatti tenere conto della molteplicità dei fattori individuali e socio-culturali legati alla posizione sociale del gruppo di appartenenza (Phinney et al., 2001).

L'identità etnico-culturale è complessa e multidimensionale e può essere concettualizzata come l'insieme di atteggiamenti, sentimenti e percezioni del livello di aggregazione ed appartenenza verso il proprio gruppo etnico, cui si aggiungono atteggiamenti positivi e negativi verso le interazioni ingroup/outgroup (Ting-Toomey et al, 2000).

Se il giovane immigrato è in grado di attribuire un valore alla propria appartenenza, il senso di identità etnica può costituire tutela ed essere uno dei fattori che contribuiscono a favorire buone strategie di coping, se il gruppo di appartenenza è fortemente stigmatizzato, il legame con la propria cultura può interferire con il senso di autostima e di self-efficacy costituendo elemento di rischio.

In Italia, a differenza dei paesi europei più settentrionali dove tale fenomeno risulta più longevo, le seconde generazioni sono una realtà recente.

In particolare, le seconde generazioni di adolescenti, per chi studia il fenomeno immigrazione, pongono la necessità sociale di individuare i fattori protettivi e i probabili agenti di rischio legati sia all'esperienza migratoria sia al processo di adattamento nella società di accoglienza.

L'adolescenza è una fase molto delicata dello sviluppo individuale, poiché comporta oltre a cambiamenti fisici e psichici, la transizione dall'età infantile a quella adulta.

Generalmente, la società e la cultura d'origine assicurano un riferimento all'adolescente, supporto che viene meno agli adolescenti immigrati i quali, sospesi tra culture diverse, hanno difficoltà nel mantenere la stabilità emotiva (Schimmenti, 2001).

Ciò appare significativo soprattutto per quei ragazzi nati in Italia da genitori immigrati, definiti come la *generazione del sacrificio*, che si percepiscono della nazionalità del paese ricevente senza di fatto essere riconosciuti come tali né dai propri genitori né dalla società, né dalla scuola o da altre istituzioni.

Le seconde generazioni immigrate vivono la tensione tra l'immagine sociale modesta e collegata ad occupazioni marginali dei loro genitori e l'acculturazione agli stili di vita e alle rappresentazioni delle gerarchie occupazionali acquisita attraverso la socializzazione nel contesto delle società riceventi.

La seconda generazione è percepita non più come immigrazione temporanea per lavoro, ma come immigrazione di popolamento, durevole e definitiva e perciò rende incerto l'atteggiamento di accettazione dell'immigrato, basato sul presupposto della provvisorietà. (Sayad 2002, Baldassare e al. 2005).

Ricongiungimenti familiari, nascita dei figli e loro scolarizzazione incrementano i rapporti tra gli immigrati e le istituzioni della società ricevente producendo un processo di **progressiva cittadinanza** dell'immigrato, ossia "un processo che lo porta ad essere membro e soggetto della città intesa nella più larga accezione del termine" (Bastienier e Dassetto, 1990; Saulini, 2006).

La nascita e la socializzazione dei figli dei migranti, anche indipendentemente dalla volontà dei soggetti coinvolti, producono uno sviluppo delle interazioni, degli scambi, dei conflitti tra popolazioni immigrate e società ospitante, rappresentano un punto di svolta dei rapporti interetnici e determinano la consapevolezza della trasformazione irreversibile nella geografia umana e sociale dei paesi in cui avvengono.

“Da questa prospettiva, il problema delle seconde generazioni si pone, non perché i giovani di origine immigrata siano culturalmente poco integrati, ma al contrario perché, essendo cresciuti in contesti economicamente più sviluppati, hanno assimilato gusti, aspirazioni, modelli di consumo propri dei loro coetanei

autoctoni. L'essere giovani, per i rischi di non conformismo, di condizione popolare, di sospetto di non accettare lo status quo, di origine straniera, quindi non pienamente accettati come membri della società, determina una condizione sociale in cui si manifestano fattori che catalizzano timori, diffidenze e pregiudizi negli osservatori (studiosi, autorità pubbliche, insegnanti, datori di lavoro...). La scuola e la società rispondono con la tutela, esplicita o implicita degli assetti consolidati, ma sperimenta al contempo nuove forme di coesione sociale e inedite identità culturali, fluide, composite, negoziate quotidianamente, in un incessante bricolage di antico e recente, di tradizionale e moderno, di ascritto e acquisito, di elementi trasmessi dall'educazione familiare ed elementi acquisiti nella socializzazione extrafamiliare" (Ambrosini, 2005).

La problematica delle seconde generazioni pone ineludibilmente la questione della trasformazione sociale complessiva: demografica (la presenza di questa popolazione di giovani si collocherà, oggi e domani, in fasce di età che la trasformazione demografica italiana vede particolarmente rarefatte), economica, culturale, valoriale.

Il modo in cui le seconde generazioni si rapportano e interagiscono con la società accogliente condiziona le relazioni sociali per le generazioni che da essa scaturiscono, ma retroagisce anche su quella precedente (Bedogni, 2004).

Nei paesi con una storia più lunga di immigrazione, l'esperienza dei figli degli immigrati si è posta all'attenzione delle scienze sociali.

In USA e in Europa, si discute se l'integrazione degli attuali immigrati di seconda generazione sia più difficile di quella dei discendenti delle precedenti ondate migratorie. Nel caso americano è oggetto di dibattito il confronto tra le vecchie migrazioni, arrivate all'incirca tra il 1880 e il 1920, e le nuove migrazioni, giunte dopo la riforma legislativa del 1965. Le prime erano in larga prevalenza di razza bianca e provenivano dall'Europa (con una importante componente italiana). Le seconde sono invece soprattutto extra-europee, asiatiche e latino-americane, e si distinguono per una diversità razziale che induce ad etichettature discriminatorie.

Una parte degli studiosi che si sono occupati del confronto tra queste due diverse ondate migratorie ha posto in rilievo le accresciute difficoltà dell'integrazione delle seconde generazioni di oggi, giungendo a parlare di *declino delle seconde generazioni* (Gans, 1992). Portes e Rumbaut (2001) sottolineano in proposito l'incidenza di due ordini di fattori:

- **I. le trasformazioni dell'economia verso una struttura socio-economica post-fordista "a clessidra" (*hourglass economy*)**, in cui stanno scomparendo le occupazioni industriali stabili e i gradini delle carriere gerarchiche tradizionali, che offrivano agli immigrati e specialmente ai loro figli la possibilità di inserirsi nella classe media, e di puntare eventualmente, con le generazioni successive, verso i livelli superiori delle gerarchie professionali (il tipico percorso *from peddler to plumber to professional*);
- **II. la differenza etnica, così come viene percepita e stigmatizzata dalla società ricevente**. La caratterizzazione razziale si trasmette inevitabilmente alle seconde generazioni, data anche l'incidenza delle unioni omogame (ossia con partner appartenenti allo stesso gruppo etnico), e continua a influire sui loro destini, anche quando l'assimilazione linguistica e culturale ha raggiunto stadi avanzati.

Perlmann e Waldinger (1997), ridimensionano la tendenza verso l'affermazione di una struttura economica polarizzata, con il declino delle classi medie, individuando nelle economie etniche urbane una offerta di opportunità.

Quanto alla *razza*, Perlmann e Waldinger rilevano che gli immigrati europei dei primi del '900 erano percepiti e classificati come appartenenti a *razze* diverse da quella bianca.

G. Stella (2002), ricorrendo anche a documentazione iconografica tratta da giornali dell'epoca, ha raccontato i pregiudizi che hanno accompagnato l'insediamento degli immigrati italiani in America e nel Nord dell'Europa.

Le definizioni delle differenze etniche non costituiscono il punto di partenza per l'analisi delle forme di discriminazione, bensì gli esiti di processi di costruzione sociale discriminante.

I paesi europei di più antica immigrazione offrono differenti visioni da parte degli studiosi che si occupano del fenomeno.

Una parte delle analisi sulle seconde generazioni riprende l'impianto strutturalista degli approcci che muovono dal presupposto della discriminazione sistematica degli immigrati: anche i figli degli immigrati sono permanentemente svantaggiati e condannati all'esclusione dalle occupazioni migliori. L'insuccesso scolastico sanziona la discriminazione sociale.

Dati di ricerca ci dicono che la Francia, con politiche di tipo assimilazionista ha prodotto punti di forza nell'istruzione e nell'acculturazione, ma esprime criticità sul piano dell'integrazione lavorativa. Tale modello si è sempre posto l'obiettivo di rendere francesi gli immigrati entro la prima generazione, incoraggiando la naturalizzazione degli adulti e concedendo automaticamente la cittadinanza ai figli nati sul territorio.

L'uguaglianza di principio si è accompagnata con l'invisibilità nella sfera pubblica delle pratiche culturali delle minoranze etniche, con la scarsa considerazione rivolta alla trasmissione dell'eredità culturale da una generazione all'altra, con la negazione di ogni riconoscimento collettivo della presenza di popolazioni di origine immigrata (Simon 2003). Secondo l'inchiesta condotta da Tribalat (1995), i maschi algerini sono più sensibili delle ragazze all'immagine svaloriata dei padri e cercano di sfuggire al destino di riprodurla. Si forma così uno scarto tra l'immagine sociale a cui questi giovani aspirano e l'immagine negativa che la società francese ha di loro.

L'aggregazione dei giovani intorno ad identità religiose ed etniche (*arabi, maghrebini*) e l'insorgere di manifestazioni, anche violente, di conflitto sociale nelle periferie ad alta concentrazione di popolazioni immigrate viene quindi interpretata da diversi studiosi come l'effetto della dissonanza tra socializzazione culturale implicitamente riuscita ed esclusione socio-economica.

In questo senso la diversità religiosa, riscoperta come tratto identitario e oppositivo, può diventare il catalizzatore di una condizione di esclusione, una sorta di razionalizzazione e riappropriazione soggettiva della marginalità: *mi discriminano perché sono musulmano, ma io non voglio integrarmi in questa società*; oppure anche, e a volte contemporaneamente, il luogo di formazione di

nuove identità e pratiche sociali che aiutano a reggere la discriminazione e a recuperare una visione positiva di se stessi.

Collocati in una situazione oggettiva di esclusione economica e sociale, questi giovani si sentono *detestati* da una società che non riserva loro alcuno spazio.

L'islamizzazione serve loro, prima di tutto, per riorganizzare il senso della vita. Diventare musulmano significa aumentare l'autostima e dotarsi di un'identità socialmente riconoscibile (Hervieu-Léger, 2003).

La Germania invece ottiene discreti risultati occupazionali, ma ha scarsa capacità di integrazione sul piano legale, educativo e identitario. Thränardt (2004) critica l'idea che l'insuccesso educativo sia dovuto al peso delle culture familiari d'origine, specialmente se extraeuropee, turca in particolare, ponendo in luce i livelli molto differenti di successo scolastico raggiunti anche dai figli di immigrati europei: a differenza di spagnoli e greci, che hanno i risultati migliori, i ragazzi di origine italiana si attestano al di sotto del livello dei turchi. Thränardt interpreta queste differenze in relazione alla capacità di auto-organizzazione, di negoziazione e di rappresentazione del proprio insediamento temporaneo e orientato al ritorno oppure alla stabilizzazione, delle popolazioni immigrate, ponendo in rilievo il diverso interesse a partecipare alle decisioni sociali, interagendo con le istituzioni della società ricevente.

Pur con difficoltà, il modello inglese produce buoni risultati nel sistema formativo, ma ineguaglianze nel mercato del lavoro e perduranti strutture minoritarie a livello sociale.

In Gran Bretagna, altro paese con una solida tradizione di impegno contro le discriminazioni, ricerche analoghe hanno prodotto gli stessi risultati: nel settore medico, negli anni '90, i ricercatori scoprirono che, a parità di curriculum, i candidati con un nome asiatico avevano la metà delle possibilità di essere ammessi a un colloquio di selezione per un posto in ospedale, rispetto a quelli con un nome anglosassone. Uno studio della Law Society, negli stessi anni, scoprì che era almeno tre volte più difficile diventare procuratore legale per i candidati di colore rispetto a quelli di razza bianca, e che anche soltanto il suono straniero del cognome rendeva più probabile la bocciatura. Di conseguenza, alcuni giovani di

origine asiatica cambiano nome, assumendone uno inglese, per superare il primo ostacolo ed essere almeno ammessi a sostenere un colloquio di selezione.

In ogni caso, sembra essere il paradigma nazionale, se pur complesso e sistemico, a condizionare, in modo prevalente, gli esiti dell'integrazione anche se le risorse e i percorsi individuali e familiari, l'appartenenza a un gruppo etnico valorizzato o svalorizzato, il genere pesano nel determinare i processi di socializzazione e a differenziare le seconde generazioni dagli altri migranti nella formazione, nell'inserimento lavorativo ed economico, nelle relazioni, negli stili di vita.

La pluralità delle presenze etniche prevalenti nei vari contesti nazionali, la composizione etnica del quadro migratorio d'insieme all'interno di ciascun paese, con frequenti minoranze nelle minoranze, determinano contesti multipli.

Si riscontra che nella percezione sociale spesso il concetto di seconda generazione si trasforma in uno stereotipo rifiutato, in primo luogo, dalle persone per le quali è stato pensato (Archer, Waterman, 1994).

L'approccio di studio deve essere inevitabilmente multifattoriale e connettere dimensioni quali la condizione lavorativa, generazionale, culturale, civile, etnica interagenti tra di loro, creando percorsi individuali, ma al contempo di gruppo, differenziati. Le molteplici traiettorie di inserimento, possono portare a tensioni rilevanti sia sul piano individuale sia su quello sociale.

Le modalità analitiche della maggior parte degli studi sulle seconde generazioni risentono del limite di sistemi statistici basati sulla nazionalità e, in virtù della diffusione del rispetto della privacy individuale, vi è scarsa tracciabilità statistica delle seconde generazioni adulte, una volta che abbiano acquisito la naturalizzazione, come se la nazionalità, di per sé, costituisca integrazione (Altschul, Oyserman, and Bybee, 2006).

In letteratura sono significativi gli studi sui comportamenti anomici ed oppositivi dei giovani dei quartieri urbani, comportamenti risultanti non da estraneità ai modelli sociali prevalenti, ma, dal successo del processo di acculturazione che non trova nel contesto socioeconomico le opportunità per concretizzarsi e si riflette nell'interiorizzazione e nella pratica di modelli antagonisti di tipo integralista culturale e religioso.

Per contro, si rilevano buoni risultati di inserimento economico soprattutto tra le popolazioni di origine asiatica, cinese in particolare, cui non corrispondono se non minimali livelli di inserimento sociale.

La ricerca finora ha teso a concentrarsi sui casi patologici o di grande impatto mediatico, spesso senza collocarli in prospettiva generale.

Se si vuole misurare l'integrazione sociale dei giovani di seconda generazione si deve introdurre una prospettiva di ricerca che li distingua non solo sulla base del loro passaporto, ma anche della lingua parlata in casa, del grado d'adesione e d'identificazione che mostrano nei confronti del paese d'accoglienza, del paese di nascita dei genitori per stabilire differenze fra un gruppo e l'altro secondo criteri che non siano solo quelli del paese d'origine e della nazione/regione d'accoglienza, ma tenendo conto delle dimensioni identitarie, del genere e del maggiore/minore senso d'appartenenza a una comunità, anche se risultano più difficili da interpretare.

La nascita e la socializzazione di una nuova generazione rappresenta un momento decisivo per la presa di coscienza del proprio status di minoranze ormai insediate in un contesto diverso da quello della società d'origine, impone esigenze di individuazione, di rielaborazione e trasmissione del patrimonio culturale, nonché dei modelli di educazione familiare.

Il problema dell'identità culturale, del suo passaggio da una generazione all'altra, dei processi di costruzione dell'identità, emergono rispetto alla ridefinizione dell'integrazione sociale delle società riceventi (Demarie, 2003).

2.2.2 Gli adolescenti immigrati e la doppia transizione

Kurt Lewin afferma riguardo l'adolescenza che il comportamento tipico di questa età è alquanto diverso a seconda delle diverse società (Lewin, 1951). Il consolidamento di un approccio ecologico allo studio dei processi di sviluppo ha costituito un'occasione per integrare gli studi condotti a livello individuale-psicologico con quelli sociologici riguardanti la socializzazione intesa come policentrismo formativo (Giovannini, 1987).

Tali indicazioni evidenziano la necessità di partire dalle interazioni sociali esperite nel percorso di socializzazione degli adolescenti figli di immigrati.

Infatti sono determinate da un tessuto sociale e da un ambiente territoriale ampi, dotati di significati e valori culturali propri maturatisi storicamente, relativi al luogo scelto dai genitori come insediamento stabile diverso da quello di provenienza, con differenti distanze culturali.

D'altra parte l'esperienza degli adolescenti si nutre d'interazioni sociali. Un adolescente immigrato vive con particolare evidenza i conflitti riguardanti lo spazio geografico e il tempo (Demetrio e Favaro 1992; Schimmenti 2001).

Lo spazio implica perdita, sradicamento dalla terra di origine, dalla cerchia familiare, dai luoghi usuali di incontro, dalla lingua madre.

Lo spazio è anche *corporeo*, subisce modificazioni soprattutto nel modo di vestirsi, di alimentarsi, di relazionarsi e nella cura di sé (Castiglioni 2001; Villano e Zani 2004).

Il corpo e la rappresentazione di sé sono fortemente collegati alla cultura di appartenenza e alla tradizione. Per le donne, ad esempio, migrazione vuol dire anche modificare il modo di prendersi cura di sé, di mantenere le proprie abitudini quotidiane legate al corpo, all'abbigliamento.

I minori immigrati non sempre hanno a disposizione il supporto delle figure genitoriali, impegnate nella soluzione delle inevitabili difficoltà di inserimento e, spesso, prive delle conoscenze fondamentali del paese ricevente. Di fronte alle incertezze e alle sofferenze vissute nel nuovo contesto di vita, c'è il rischio che si crei quella che Favaro (2002) chiama *ambivalenza identitaria*, dovuta al conflitto fra passato e presente.

I giovani migranti sono impegnati nell'acquisizione della propria identità personale, sociale e di genere e contemporaneamente nell'esplorazione della propria identità etnico-culturale (Phinney, 1990).

Nelle seconde generazioni diventa il problema più pressante, trovandosi a dover compiere una scelta resa ancor più difficile dal trapasso culturale cui sono soggette. Queste dinamiche conflittuali, alla lunga, possono dare origine a vere e proprie crisi, a livello identitario, familiare, sociale e culturale.

La tradizionale dissonanza generazionale che caratterizza genitori e figli può risultare amplificata dal salto culturale che esiste tra padri appartenenti alla prima generazione di immigrati e figli appartenenti alla seconda.

Come spiegano Chiarolanza e Ardone (2003), è probabile che gli adolescenti immigrati siano più a rischio di stress psicologico rispetto ai coetanei autoctoni, poiché devono far fronte alla doppia transizione, adolescenziale e verso un mondo sconosciuto.

Il minore immigrato per affrontare la doppia transizione può attingere a varie risorse. Fra queste è rilevante il ruolo della competenza linguistica, skill fondamentale durante il processo di acculturazione. Essa, infatti, diminuisce le difficoltà sociali, permettendo una maggior interazione con le società ospitanti (Ward et al., 1999) e, di conseguenza, la possibilità di esprimere le proprie abilità in settori diversi.

Noels et al. (1996), indicano che i giovani immigrati dotati di competenza linguistica hanno maggiore stima di se stessi e si sentono meno stressati.

Il bilinguismo aiuta nel processo di acculturazione, ma non è determinante nel processo di adattamento sociale ed emozionale degli adolescenti (Aronowitz, 1984).

Alcuni studiosi (LaFromboise *et al.*, 1993) sostengono che l'identità biculturale sia la più adattiva. **Attraverso la costruzione di una doppia identità, l'adolescente integra i valori delle differenti culture e soprattutto struttura un duplice senso di appartenenza** (Wieviorka, 2002).

Il rapporto tra individuo, cultura d'origine e cultura d'accoglienza determina le polarità tra cui si gioca lo sviluppo adolescenziale dei giovani immigrati, i quali devono affrontare **la doppia transizione (il passaggio verso l'età adulta e quello verso la società d'accoglienza)**.

Ci sono adolescenze diverse, poiché per alcuni giovani stranieri il percorso di crescita appare già segnato a causa delle difficoltà d'acculturazione che incontrano nel paese ospitante e per l'influenza esercitata dalla propria cultura.

In alcuni studi circa le attitudini intergruppo nelle società multiculturali (Phinney et al., 1997, 2001), si dimostra che possedere un senso di identità etnico-culturale forte e sicuro è, indirettamente, legato ad atteggiamenti più favorevoli nei confronti di altri gruppi etnici e può servire come ammortizzatore contro la percezione di discriminazione. Gli adolescenti con una identità integrata

ottengono risultati migliori nell' adattamento psico-sociale rispetto ai soggetti con un'identità marginale.

Se da una parte, infatti, i minori immigrati condividono con i coetanei del paese ospitante bisogni ed esigenze, compiti di sviluppo e ritmi di crescita, dall'altra l'esperienza migratoria li porta ad affrontare sfide specifiche quali l'apprendimento di una lingua nuova, la riorganizzazione degli spazi e dei tempi quotidiani, la comprensione di regole sociali nuove, la definizione di una specifica identità etnico-culturale contemporaneamente alla ridefinizione della propria identità personale e ad una rinegoziazione dei ruoli sociali e dei valori individuali.

La cultura, che assicura all' adolescente migrante un senso di stabilità e di certezza, diventa un riferimento meno sicuro e il confronto con i pari spesso mette profondamente in discussione l'immagine di sé. L'essere fra due culture può generare anche stress da acculturazione (Schleyer-Lindenmann, 2006).

A questo proposito, sono molti gli studi che parlano di conflitti generati dall'appartenenza a due culture. La generazione dei giovani, trovandosi di fronte a tale conflitto, adotterebbe i valori e le norme di comportamento che sembrano più vantaggiosi, più utili e più convenienti (Camilleri, 1979).

Malewska-Peyre e Zaleska individuano un altro criterio di scelta: si tenderebbe a conservare i valori e le norme di comportamento centrali ed essenziali alla loro identità, anche se il mantenerli può portare svantaggio (Malewska-Peyre e Zaleska, 1980; 1984).

La presenza di una dicotomia irrisolta fra i valori culturali originari e quelli della società ospitante, può ripercuotersi sul vissuto dei giovani immigrati adolescenti determinando comportamenti differenti: si tende ad oscillare tra i valori (*pendolarismo culturale*), oppure attraverso l' accettazione passiva o l'acquisizione di una identità negativa, si rifiuta la cultura e i modelli educativi di origine o, attraverso il mimetismo culturale (*iperadattamento*), si ignorano le proprie origini e si acquisisce ciò che il nuovo paese propone.

Gli adolescenti migranti che vivono la doppia transizione mostrano un forte impegno nel ricercare soluzioni personali alla sfida dell' esperienza migratoria, cercando di valorizzare le esperienze, prima fra tutte la scuola, e le relazioni

interpersonali che si trovano a vivere nella nuova società. È l'esperienza quotidiana quindi che incide sull'integrazione.

I migranti adolescenti definiscono la propria identità etnico-culturale attraverso la costruzione progressiva di *precursori etnici*, quali la capacità di etichettarsi e identificare se stessi all'interno del proprio gruppo etnico, la capacità di comportarsi in linea con le condotte etniche del proprio gruppo e la costanza etnica, ovvero la consapevolezza di avere delle caratteristiche etniche immutabili.

L'identità etnico-culturale è un aspetto dell'acculturazione che si focalizza sul sentimento individuale di appartenenza a un gruppo o a una cultura, acquista valore in quei contesti in cui è saliente il confronto quotidiano fra persone appartenenti ad etnie diverse e soprattutto quando entrano in gioco le relazioni intergruppi fra una maggioranza e una minoranza. Il rapporto tra acculturazione e identificazione etnica può essere descritto come un fenomeno di push and pull:

- spinta in direzione del mantenimento della propria identità etnica
- spinta in direzione dell'adattamento della cultura ospite.

La tensione tra queste due spinte potrebbe essere descritta come *stress da biculturalità*.

Come hanno mostrato numerosi lavori scientifici, l'etnicità si configura come una categoria socialmente costruita. L'identità etnico-culturale è quindi da considerarsi un costrutto dinamico, che evolve e cambia in risposta a fattori di sviluppo e contestuali, che coinvolge ragazzi e ragazze che appartengono a mondi culturali ed etnici differenti.

Si tratta di una classificazione cognitiva che ricorre a elementi di identificazione, denotati e connotati a seconda del contesto sociale di riferimento, che di fatto costruisce barriere semantiche.

Tale categoria sembra essere divenuta uno strumento per designare sinteticamente settori di popolazione immigrata, per riferirsi a coloro che si reputano connotati da diversità di costumi e/o di lingua, cultura, modi di vita (Sciortino, 1991; Rivera, 2001). Gli ethnic markers socialmente percepibili come il colore della pelle, la lingua, le pratiche religiose, i costumi, l'uso di una determinata pronuncia fonetica, il possesso di un particolare cognome, ecc. di

solito definiscono una particolare categoria etnica. (Waters, 1989; Sciortino, 1991).

Come fa notare Goffman, gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione possono essere trasmessi di generazione in generazione. In tal senso, un individuo *“in un ordinario rapporto sociale possiede una caratteristica su cui si focalizza l’attenzione di coloro che lo conoscono alienandoli da lui, spezzando il carattere positivo che gli altri suoi attributi potevano avere”* (Goffman, 1963; trad. it., p. 15).

Attraverso tale meccanismo la condizione adolescenziale dei figli di immigrati si identifica nella categorizzazione di immigrati di seconda generazione.

La costruzione dell'identità etnico-culturale del minore straniero avviene all'interno di una società che scarsamente considera la sua presenza e i suoi interessi dal punto di vista dei diritti, ma contemporaneamente diviene visibile perché parla una lingua diversa, a volte ha un colore della pelle diverso, professa una religione diversa.

I contesti nel quale il giovane straniero si trova a vivere sono differenti non solo a livello culturale, ma anche per gusti, atteggiamenti, valori e nel tentativo di colmare le differenze, il giovane adotta comportamenti confusi quali, ad esempio, la perdita progressiva della conoscenza della lingua e, quindi, della cultura originaria, oppure fenomeni di ritorno ed estremizzazione dei valori di provenienza, nel disperato tentativo di recuperare le proprie radici etnico-culturali.

Spesso l'esperienza migratoria non è scelta, ma subita dai minori, inoltre, la percezione di ridotte opportunità future, le difficoltà di inserimento e i rischi legati all'immigrazione non possono che alimentare il disagio e la lacerazione dell'identità.

L'impatto con la cultura dominante spesso provoca veri e propri sconvolgimenti sul processo di riorganizzazione identitaria da loro intrapresa in quanto adolescenti e, per origine familiare, appartenenti ad una categoria socialmente connotata in senso negativo.

Il percorso è difficile, soprattutto quando le distanze culturali sono significative e vengono a mancare i riferimenti attraverso i quali i giovani costruiscono i loro universi mentali e affettivi.

Più nello specifico, Phinney afferma, a proposito degli adolescenti, che il concetto di identità etnico-culturale è un modo per capire il bisogno di affermarsi di fronte alle minacce alle proprie identità, riconoscendo l'appartenenza al gruppo esclusivamente come appartenenza etnica .

L'impossibilità di avere un'unica identità culturale è amplificata dall'esperienza migratoria che rappresenta spesso per il giovane adolescente un elemento di rottura.

La consapevolezza, durante l'adolescenza, del valore crescente della propria identità in costruzione, porta il giovane straniero a considerare significativamente la propria appartenenza etnico-culturale.

Le seconde generazioni si trovano di fronte a strategie identitarie che si muovono all'interno dell'esperienza biculturale (Camilleri, 1998; Boubeker, 2003; Bosisio et al., 2005; Patuelli, 2005).

In particolare, la costruzione dell'identità di genere può comportare negoziazioni ed anche conflitti complessi e duraturi. Il caso delle ragazze di origine musulmana è emblematico, l'identità di genere oscilla tra la ricerca di compromessi originali, sempre esposti ai rischi delle riletture radicali, e il pericolo di usi strumentali e polemici dei bagagli culturali ereditati.

Il sociologo franco-algerino Abdelmalek Sayad (2002, pp. 330-44) considera gli immigrati e i loro figli *“come sottoproletari dell'identità che non si trovano nelle condizioni economiche, sociali, giuridiche, culturali per potersi emancipare da una valutazione eteronoma di sé, gli immigrati e ancor più i loro figli non avrebbero i mezzi per poter rivendicare una definizione autonoma di sé e ottenere riconoscimento pubblico”*. Lottando contro la stigma, non farebbero altro che riprodurlo in forma inversa, come emblema positivo e caratterizzante il gruppo, ma che, in realtà, è prodotto dagli effetti economici e sociali della stigmatizzazione stessa.

Secondo Sayad, la vera sfida consisterebbe piuttosto nell'invertire la scala di valori che autorizza la stigmatizzazione e non nel tentare di cancellare i tratti stigmatizzati.

Il *multiculturalismo quotidiano* (Colombo, 2002) è l'ambito di addomesticamento delle differenze in cui c'è lo spazio per il mutamento dove gli attori sociali colgono le occasioni, esprimendo piccoli atti di resistenza che spesso non hanno ricadute pragmatiche durature. Solo chi ha molte risorse a disposizione, tenta strategie di emancipazione più a lungo termine.

Attraverso le tattiche e le strategie identitarie gli adolescenti mettono in campo processi che prefigurano possibilità di passaggio da un percorso all'altro nei diversi contesti e nel tempo.

Tali processi di co-inclusione unitamente ai più ampi processi di inserimento sociale caratterizzano l'esperienza adolescenziale segnata dalla differenziazione dei percorsi in ragione non solo dell'origine familiare, ma anche dalla qualità e tipologia delle relazioni quotidiane (Palmonari, 1993; Gasperoni, 2002; Larson e Wilson, 2004).

Dove c'è grave marginalità socio economica, c'è più spazio per la devianza e meno progettualità personale e azione collettiva (Touraine, 1997).

Se gli adolescenti stranieri non hanno successo a scuola e se non riescono a trovare spazio nel mercato del lavoro qualificato, rischiano di alimentare un potenziale serbatoio di esclusione sociale, di opposizione alla società ricevente e alle sue istituzioni.

Non necessariamente nell'esperienza degli adolescenti stranieri si manifestano comportamenti devianti. In realtà le ricerche evidenziano la presenza sia di strategie identitarie orientate alla valorizzazione della cultura d'origine, utilizzando la doppia appartenenza come risorsa, sia di aspirazioni alla mobilità sociale (Bosisio et al., 2005).

Tali strategie si incrociano, confondendosi in parte, con i processi di acculturazione. Schematizzandole possono essere così individuate:

- **tattiche di visibilità**: si rinforza la propria identità etnico-culturale facendo dello stigma sociale motivo di orgoglio attraverso fenomeni di estremizzazione della cultura di origine;

- **promozione sociale individualistica**: tipica del multiculturalismo di mercato. Si inventano prodotti culturali che trovano spazio nel mercato di grandi centri urbani e si improvvisa un' interculturalità di cortesia, facendo folklore nelle scuole e frequentando iniziative per promuovere il valore della differenza;

- **strategie di inclusione a livello locale**: quando i giovani entrano nello spazio pubblico riconosciuti come portatori di diversità positiva, ad esempio vengono chiamati a partecipare a iniziative interculturali e di dialogo interreligioso, ma una volta entrati in rete con altri giovani impegnati a livello locale si muovono all'interno di scenari di cittadinanza attiva e contribuiscono a una normalizzazione della presenza straniera nello spazio civico;

- **strategie di inclusione postnazionali**: mettono in prospettiva più vasta l'identificazione con la propria cultura di origine e l'essere italiani: si preferisce sentirsi europei o mediterranei o cittadini del mondo. Non si tratta più soltanto di venire inclusi in un modello di società specifico e scontato, ma di collocarsi in un'ottica di trasformazione sociale, come individui che si sentono parte di una società civile globale.

Tattiche e strategie identitarie: schematizzate e riadattate liberamente da De Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*, trad. it. M. Baccianini, prefazione di A. Abruzzese e postfazione di D. Borrelli, Roma

Tattiche e Strategie Identitarie	Costruzione identitaria orientata a rassicurare la società ospitante	Costruzione identitaria orientata alla multiculturalità
Tattiche di visibilità	Giovani migranti moderati/buoni	Giovani migranti rappresentanti/esperti di ambiti culturali e religiosi
Tattiche di promozione sociale individualistica	Giovani migranti operatori dell'informazione sui temi legati al radicalismo religioso e culturale	Giovani migranti operatori culturali in chiave folclorica, divulgativa di culture e tradizioni altre
Strategie di inclusione a livello locale	Giovani migranti operatori sociali nell'area della prevenzione della devianza giovanile e/o attivi nel volontariato	Giovani migranti mediatori interculturali e/o attivi in processi di cittadinanza attiva
Strategie di inclusione postnazionali	Giovani migranti attivisti nel movimento pacifista internazionale	Giovani migranti attivisti nei movimenti e associazioni per la globalizzazione partecipata

2.2.3 Elementi di discontinuità nel passaggio dalla prima alla seconda generazione di immigrati.

La dinamica sociale secondo-generazionale sembra caratterizzata dalla non-linearità. A livello individuale si generano dissonanze tra aspettative, quadri cognitivi, risorse accessibili e, a livello di sistema sociale, si producono disagio e tensioni.

I processi di inserimento economico, di adesione culturale, di partecipazione sociopolitica non sono di per sé coesistenti. Dalla dinamica conflittuale delle difficili conciliazioni di ruolo possono nascere crisi a diversi livelli: individuale (crisi identitarie), familiare (conflitti intergenerazionali), sociale e culturale (reinvenzione o reinterpretazione radicale della cultura di origine).

Tale scenario è caratterizzato da influenze reciproche tra fattori psicologici (il sistema del Sé inteso come “strutture categoriali” formatesi attraverso l’interazione con l’ambiente fisico e sociale, Doise e Palmonari, 1984) e fattori sociali (condizione di membro della famiglia, relazioni di genere, contesto di vita, posizione nell’ambiente scolastico, nel mondo del lavoro, nelle reti di relazione vasta, ecc.).

Gli esiti possono rivelarsi diversi, a seconda delle esperienze di socializzazione in famiglia, della comunità etnica di appartenenza e del livello di status e potere del proprio gruppo all’interno della società ospitante (Phinney *et al.* 2001).

La discontinuità nei rapporti intergenerazionali: è soprattutto nell’ambito familiare che si giocano le dissonanze generazionali (Ambrosini, Bonizzoni e Caneva, 2009).

Nella realtà dei migranti spesso succede che le generazioni più adulte dipendano da quelle più giovani per la competenza linguistica del nuovo contesto culturale; oppure accade che si verifichi uno scontro culturale fra i genitori, che mirano a mantenere le proprie tradizioni originarie, e i figli, che, invece, sono inclini ad assumere atteggiamenti ed usanze dei gruppi di pari del paese ospitante (Liebkind, 1998).

In tal caso, il diverso accostamento di genitori e figli alla nuova cultura, rende più difficile nei giovani immigrati il processo di co-individuazione (Malagoli Togliatti e Ardone, 1993), cioè il distanziamento fisiologico tra le generazioni, così come la ricerca e lo sviluppo adeguato della propria identità personale e sociale. Secondo Markova (1993) le cause dei conflitti intergenerazionali possono essere collocate su due livelli: da una parte abbiamo i conflitti causati dalla diversità e dalla mancanza di congruenza di valori fra famiglia immigrata e paese ospitante e quelli dovuti alla velocità con cui genitori e figli si adattano al nuovo ambiente, dall'altra i conflitti che si presentano in qualsiasi famiglia e che l'esperienza migratoria può accentuare. Il rafforzamento all'interno della famiglia di valori considerati tradizionali, per esempio, molte donne che in patria non portavano il velo, in Italia lo usano.

I figli degli immigrati scontano in termini psicologici e sociali le difficoltà che incontrano i genitori nell'inserimento sociale (Niccollet, 1999).

Di fatto, questi ultimi non possono assicurare il processo di socializzazione dei loro figli in quello che rappresenta il contesto del paese ospitante. Per questi genitori è problematico orientarsi in tale realtà.

La condizione peculiare di figlio di immigrati fa emergere in modo più evidente le indeterminatezze della condizione adolescenziale e della transizione all'età adulta in quanto deve fare i conti con plurali sistemi di significato, maggiormente relativi e frammentati, con il mutamento di relazione gerarchica tra le agenzie di socializzazione, con le carenze di relazione educativa e di ruolo di presenza-sostegno degli adulti dovute alla perdita di centralità della famiglia nel processo di socializzazione (Nanni, 2005).

In famiglia, i processi educativi sono intrisi dell'ambivalenza tra mantenimento di codici culturali tradizionali e desiderio di integrazione e ascesa sociale nel contesto della società ospitante, tra volontà di controllo delle scelte e dei comportamenti dei figli e confronto con una società che enfatizza i valori dell'emancipazione, dell'eguaglianza tra uomini e donne e dell'autonomia personale.

La mancanza o la frammentarietà della rete parentale e di vicinato rappresentano tuttavia un ostacolo che indebolisce la capacità educativa delle

famiglie, tranne che laddove si formano enclave etniche particolarmente coese. I minori restano spesso soli, se entrambi i genitori lavorano fuori casa; altre volte, restano affidati a madri giunte per ricongiungimento, che hanno poca autonomia, scarse competenze linguistiche e ridotta capacità di movimento nella società ospitante.

Madri socialmente isolate sono un precario sostegno per il processo educativo e l'inserimento nella società. Isolamento prima e perdita di controllo educativo poi sono conseguenze diffuse di questa debole condizione familiare.

Inoltre, gli immigrati di seconda generazione, grazie alla frequenza della scuola, si vengono a trovare ben presto in una situazione di più avanzata integrazione culturale nella società ricevente rispetto ai genitori, soprattutto sotto il profilo della padronanza della lingua.

Si trovano quindi in una condizione di spiccata ambivalenza, tra sottomissione ad un'autorità genitoriale che ambisce spesso ad esercitarsi secondo codici normativi ispirati a valori tradizionali, e superiorità nella capacità di interazione, nella rapidità di comprensione dei messaggi e nella facilità di movimento nella società ricevente.

Questa dissonanza investe molte famiglie immigrate, generando situazioni peculiari di rapporto tra genitori e figli.

In questo contesto e in sintesi, possiamo ricordare i seguenti aspetti:

- il fenomeno del rovesciamento dei ruoli, attraverso il quale i figli, grazie alla migliore conoscenza della lingua, assumono precocemente responsabilità adulte nel confronto con la società ospitante, fino a diventare, per certi aspetti, *i genitori dei loro genitori*, coloro che li accompagnano dal medico, nei rapporti con gli uffici pubblici, nei contatti con le istituzioni scolastiche, ecc. Questo fenomeno rischia di indebolire l'immagine dei genitori e il loro ruolo di guida per la crescita dei figli;
- la precoce perdita di autorevolezza e capacità educativa da parte dei genitori, non supportati da una rete di prossimità e di collaborazione informale, superati dai figli per dimestichezza, socializzazione, capacità di orientamento nella società ricevente;

- le tendenze già richiamate dei figli a fuoriuscire dalle forme di integrazione subalterna accettate dai padri, basate sull'inserimento nelle posizioni inferiori delle gerarchie occupazionali, attraverso l'assunzione di schemi cognitivi e criteri di valutazione molto più simili a quelle dei coetanei autoctoni nei confronti delle opportunità offerte dal mercato del lavoro ;
- la tensione nei confronti della trasmissione di modelli culturali ispirati alla società di origine, così come l'avevano conosciuta i genitori, a volte idealizzandola o comunque sottovalutando le trasformazioni che anch'essa attraversa: modelli attraverso cui passa il desiderio di controllo sui comportamenti delle giovani generazioni, di riaffermazione di un'autorità genitoriale scossa dallo sradicamento e dall'incontro con la società ricevente, di combinazione tra i desideri contrastanti di incitamento alla promozione sociale e di ossequio all'identità ancestrale;
- il conflitto può esplodere anche per ragioni diverse, come la ribellione contro le aspettative di mobilità sociale dei genitori, a causa delle pressioni livellatrici e oppostive dell'ambiente di vita e in particolare del gruppo dei pari, nei quartieri poveri in cui molte minoranze rimangono intrappolate. Zhou parla di dissonanza generazionale (1997), quando i figli non si collocano sui livelli di aspirazioni dei genitori e non si conformano alla loro guida.

Il conflitto intergenerazionale, se rimane irrisolto, può essere un fattore di rischio che contrasta l'inclusione. Lo sviluppo sociale, il progresso tecnologico e industriale e il miglioramento economico hanno portato a un cambiamento dei modelli familiari e dei legami fra genitori e figli, ma nelle famiglie immigrate questo cambiamento è più complesso, costringe i genitori a rivedere i propri metodi educativi in relazione alla realtà culturale della società ospitante, richiede un intenso lavoro di aggiustamento, adattamento, negoziazione, revisione dei rapporti (Tognetti Bordogna, 2004, 2005).

Il rischio maggiore è che gli adolescenti vivano una situazione contraddittoria o di oscillazione fra accettazione della cultura e dei valori d paese di provenienza e la diffidenza verso la società di accoglienza che interrompe e modifica i legami relazionali, sociali e affettivi precedentemente instaurati con i genitori.

Alcune ricerche evidenziano il ruolo di ostacolo che eserciterebbe la famiglia immigrata sulla socializzazione dei figli, altre invece evidenziano l'affiancamento e incoraggiamento addirittura verso l'assimilazione culturale (Cologna e Breveglieri, 2003), come nel caso delle strategie genitoriali delle coppie miste.

Quando la famiglia sperimenta una buona integrazione (Zani, Villano e Cicognani, 2005) può rivelarsi decisiva affinché l'adolescente costruisca senza traumi identità plurali, nelle quali i diversi riferimenti culturali vengono considerati come valori arricchenti e non come svantaggio.

Si potrebbe dire che nelle società occidentali vi sono comunque delle richieste sociali verso gli adolescenti che riguardano l'allargamento verso le relazioni extrafamiliari e un processo di costruzione identitaria che superi la dipendenza dagli orientamenti culturali dei genitori.

In famiglia, intesa come gruppo primario, la transizione adolescenziale è vissuta da genitori e figli in modo da rinegoziare le relazioni per poter mantenere la solidarietà familiare.

Se i genitori sono chiamati a rielaborare il proprio ruolo genitoriale e a ricercare nella propria relazione risorse e nuovi punti di riferimento su cui basare l'educazione dei figli, i figli adolescenti rispondono ai bisogni di inclusione dei genitori assumendo la funzione di mediatori e interpreti del nuovo contesto sociale attraverso le competenze maturate nelle relazioni extrafamiliari (Gozzoli e Regalia, 2005). Anche se non è detto che ciò accada necessariamente, queste condizioni permettono le funzioni e il ruolo di sostegno psicologico dei genitori.

Le problematiche di genere e di equilibrio interni alle famiglie determinano pressioni conformistiche normalmente più forti nei confronti delle figlie (Tribalat, 1995). I maggiori problemi di inclusione sociale soprattutto riguardano i figli maschi.

I genitori spesso avvertono come pericolosi i valori egualitari, l'enfasi sull'autonomia personale, i processi di emancipazione femminile, in quanto destrutturati delle tradizioni patriarcali.

In Italia, tenendo conto di alcuni risultati empirici che mostrano il ruolo di mediazione linguistico-culturale assunto proprio dai figli adolescenti, (Falkman e Irish, 1974; Catani, 1986; Barbara, 1989; Leman, 1991; Demetrio, 1997; Bosisio et al., 2005) si intravede un processo nel quale l'inserimento sociale dei figli aiuta quello dei genitori, fornendo loro risorse linguistico-cognitive per orientarsi in un contesto sociale che assicura, almeno ad uno dei membri della coppia genitoriale, un inserimento lavorativo stabile e continuativo, ma che può non implicare un altrettanto adeguato inserimento sociale (Mottura, 2002).

Fattori non trascurabili nei conflitti fra generazioni sono le differenze cognitive tra adulti e ragazzi : in età matura l'apprendimento della nuova lingua e l'adattamento alla nuova cultura sono cognitivamente più onerosi e difficili.

Nel mercato del lavoro si manifesta lo squilibrio tra aspettative e possibilità di soddisfarle. Nei paesi europei di vecchia immigrazione si registrano livelli di disoccupazione relativamente elevati per i figli degli immigrati: a causa dell'oggettiva presenza di discriminazioni, specie in presenza di fattori di visibilità somatica, della debolezza dei percorsi scolastici, della fragilità del sistema di relazioni, a causa dell'esiguità del capitale sociale in grado di favorire l'accesso a ruoli di responsabilità e prestigio, della concentrazione dei migranti in aree povere di opportunità occupazionali. Si tratta di variabili limitative spesso compresenti e interagenti.

L'affacciarsi delle seconde generazioni nel mercato del lavoro italiano, caratterizzato da un tessuto economico da sempre favorevole all'artigianato, alla piccola impresa, pervaso di economia informale, prefigura una situazione incapace di dare la spazio alla voglia di crescere che motiva i figli degli immigrati, fornendo loro autentiche occasioni lavorative di più alto contenuto professionale e prestigio sociale ed economico.

La prima immigrazione ha trovato collocazione in settori produttivi e mestieri rifiutati dagli italiani, le seconde generazioni cercano una serie di

opportunità e di sbocchi, tali da compensare gli svantaggi derivanti dalle chiusure corporative, che in Italia proteggono numerose aree professionali.

I migranti di seconda generazione non si identificano con le modalità di inserimento lavorativo dei loro genitori, largamente ancora subalterno e raramente percepito come concorrenziale. Vari autori descrivono il mercato del lavoro post-industriale a forma di clessidra, in cui all'abbondanza di opportunità dequalificata e sottoretribuita nella fascia bassa, base della clessidra, e alla relativa disponibilità di posizioni professionali e tecniche nella fascia alta, fa riscontro un marcato diradamento delle posizioni tecniche intermedie, rappresentate nel collo stretto della clessidra, che tradizionalmente consentono la mobilità occupazionale degli immigrati nell'arco di una o due generazioni.

Si rischia così la segregazione delle seconde generazioni in comparti o posizioni lavorative con scarse prospettive. Di fatto è il sistema dell'economia informale la principale opportunità occupazionale per le seconde generazioni (Fraccaroli, Rania, 2003).

Se ai giovani vengono offerti lavori *da immigrati*, ci sono buone ragioni per cui li rifiuteranno. Non hanno gli obiettivi di lungo termine che persuadevano i loro genitori a lavorare molte ore per bassi salari. Dalla loro prospettiva, tali lavori sono discriminanti e le attività illegali ed espedienti possono essere più remunerativi e fornire una migliore immagine sociale, specialmente quando la pressione del gruppo dei pari è presente.

E' l'effetto di quello che viene definito **il paradosso dell'integrazione**: mentre i genitori spesso rimanevano relativamente invisibili, inseriti in occupazioni in cui si trovavano pochi lavoratori nazionali, i figli si proiettano verso un arco molto più ampio di opportunità, ambite anche dagli autoctoni, esponendosi a situazioni in cui è più probabile incontrare razzismo e discriminazione.

Le canoniche spiegazioni basate sul capitale umano, ossia sul minore successo scolastico dei figli di immigrati, vengono respinte: non solo ad un pari livello di istruzione non corrisponde statisticamente un'eguaglianza di opportunità, ma la percezione di un trattamento discriminatorio incide sulla motivazione allo studio e sulla disponibilità verso la formazione.

Da questi processi discenderebbe una crescente etnicizzazione della povertà in Europa, con il rischio della formazione di una *underclass* permanentemente esclusa dal mercato del lavoro.

Alcuni autori (Rea, Wrench e Ouali, 1999) individuano un duplice approccio ideologico con funzione deterrente al riconoscimento di diritti e opportunità legati allo status di cittadinanza:

- in diversi paesi e in ampi settori dell'opinione pubblica la permanenza degli immigrati è ancora percepita come temporanea,
- persiste l'atteggiamento di non riconoscimento esplicito dell'esistenza di discriminazioni.

In realtà sul destino dei figli degli immigrati pesa **il paradosso delle tre A: accento, ascendenza, apparenza**. L'accento rivela l'inflessione straniera nella pronuncia della lingua, l'ascendenza del cognome indica la provenienza; l'apparenza, nel caso dei giovani di colore o con tratti somatici, anche solo vagamente esotici, agita stereotipi razziali.

La società occidentale non risponde alle aspettative in termini di riuscita su basi meritocratiche e paritarie opportunità.

Alcune ricerche dimostrano che i figli di immigrati si distinguono dai loro omologhi autoctoni di pari condizione sociale per atteggiamenti più assertivi verso la mobilità sociale.

Qualche autore definisce questa condizione come *proletariato giovanile non inquadrato* (Bastienier 2004, p. 249).

L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro di arrivo adempie a una funzione specchio, cioè rivela le opportunità e le criticità del mercato locale del lavoro ed evidenzia la funzione complementare, sostitutiva o concorrenziale rispetto alla manodopera locale (Quadrelli, 2003; Quadrio, Fasulo, Magrin, 2005).

Nei paesi dell'OCDE si configurano risposte parziali all'accelerazione e alla diversificazione dei movimenti migratori.

L'accesso ai diritti (entitlement), resta subordinato al requisito della cittadinanza. Le migrazioni internazionali hanno determinato una divaricazione tra i concetti di *residenza* e di *cittadinanza*, e di conseguenza la distribuzione dei

diritti civili manifesta un tasso significativo di eterogeneità (Pagé, 2001).

Le proposte più innovative finora avanzate sostengono la necessità di denazionalizzare il concetto di cittadinanza, collegando la tutela dei diritti al dato emergente della territorialità. Ma le dinamiche economiche e sociali evidenziano la insufficiente, limitata e anacronistica regolazione di livello nazionale, se raffrontata ai network che strutturano le relazioni e gli scambi che si caratterizzano come migrazioni itineranti, che interessano soprattutto le fasce medio-alte delle professionalità.

In tale contesto, l'orientamento prevalente nei paesi OCDE per regolare tale fenomeno, è basato sul riconoscimento del diritto all'uguaglianza in ambito pubblico e la parallela valorizzazione delle differenze in ambito privato.

L'inserimento di generazioni successive di immigrati nelle società occidentali ha assunto una significativa dimensione urbana: i recenti avvenimenti, francesi in particolare, ed in generale i movimenti antagonisti dei giovani abitanti delle periferie delle metropoli europee o americane, costituisce un indicatore visibile delle insufficienze e delle difficoltà, stratificatesi nel tempo, prodotte dalla gestione politico-amministrativa in funzione integrativa.

Le politiche urbane hanno evidenziato l'incapacità di affrontare in modo complementare e sistemico una serie di dimensioni interconnesse quali: la povertà della popolazione autoctona ed immigrata e la sua esclusione sostanziale dalla cittadinanza, la discriminazione nel campo dell'alloggio, del lavoro, dell'istruzione, dell'accesso ai servizi, l'espansione della percezione di insicurezza e di abbandono e la sua concentrazione in determinati ambiti urbani (Spensieri, Seimandi, 2004).

2.3. I giovani adolescenti immigrati e il contesto scolastico

Le seconde generazioni, formate nelle scuole europee e acculturate dai media e dai televisori, come abbiamo rilevato dagli studi presentati nei capitoli precedenti, mostrano interessi, stili di vita e desideri di consumo che ricalcano quelli dei coetanei. Non considerano accettabili forme e modi di integrazione subalterna sperimentate dalla generazione precedente.

Dalle discontinuità evidenziate possono discendere opportunità di mobilità sociale, ma anche situazioni di anomia e frustrazione.

Se, come abbiamo rilevato, il gruppo dei pari rappresenta un'agenzia di socializzazione fondamentale all'interno della società occidentale, industriale e urbana, in cui i genitori non sono in grado da soli di accompagnare il figlio adolescente nel suo inserimento sociale fino all'età adulta, si attua un processo di socializzazione orizzontale, non più meramente trasmissivo, ma interattivo: non si riproducono più i modelli dati, ma nuove e articolate modalità di socializzazione (Eisenstad, 1956)

La frequentazione della scuola induce l'acculturazione a valori e pratiche comuni ai coetanei con cui si attivano relazioni diadiche e/o di gruppo.

La scuola è una istituzione influente, può costituire ambito prioritario di assimilazione e di promozione sociale, oppure realtà in cui si determinano le premesse per la marginalizzazione dei figli degli immigrati negando opportunità di effettiva integrazione nella società ospitanti. Tribalat (1995) ha constatato una certa mobilità sociale delle seconde generazioni, nonostante percorsi scolastici non molto brillanti.

I figli e le figlie di operai algerini e spagnoli in media hanno ottenuto posizioni migliori dei padri, e sono usciti dalla classe operaia con più frequenza dei figli di operai francesi.

Contano le differenze tra le componenti nazionali: le figlie di immigrati spagnoli, per esempio, riportano risultati scolastici pari a quelli medi delle studentesse francesi e molto superiori a quelli dei maschi della medesima origine, indirizzati dai padri operai verso formazioni tecniche di breve durata. Al contrario, le ragazze di origine algerina non ottengono risultati scolastici migliori dei maschi.

Il rapporto con il sistema educativo risulta articolato e non sempre conferma le visioni assimilazioniste di impronta ottimistica, o strutturaliste, più sensibili al tema delle discriminazioni.

Alcune ricerche recenti, anche in Europa, tendono a differenziare il panorama delle seconde generazioni, cogliendo esiti differenti a seconda dei paesi riceventi e delle componenti nazionali: per esempio, una componente migratoria

più aperta e individualistica come quella marocchina sembra ottenere nella seconda generazione, risultati educativi migliori, specialmente per le donne, della componente turca, più coesa ma anche poco permeabile (Crul e Vermeulen, 2003).

Sono peraltro risultati parziali, prodotti da indagini non sempre rappresentative e comparabili, in cui non si tiene conto, per esempio, del vantaggio, per gli immigrati marocchini nei paesi francofoni, derivante dalla socializzazione linguistica, oppure delle differenze dovute all'insediamento di più lunga data. Emergono processi di differenziazione interna e di polarizzazione, con la formazione, da un lato, di élite istruite, dall'altro, di strati a rischio di esclusione sociale.

E' stato osservato che se questi ragazzi riescono ad inserirsi nel percorso formativo presentano dei profitti scolastici nella media (Favaro, Napoli, 2002). Sembra che la motivazione familiare al proseguimento degli studi e il processo temporale di avanzamento siano la ragione principale del miglioramento dei risultati e della convergenza verso il rendimento degli altri studenti.

Si può constatare una perseveranza delle famiglie nell'insistere sulla scuola, dimostrata dalla lunghezza della scolarizzazione (Casacchia, Natale, Paterno, 2008).

La famiglia può influenzare positivamente la riuscita scolastica e professionale dei figli attraverso la valorizzazione attribuita all'investimento scolastico nella realizzazione del progetto migratorio familiare e il ricorso a dispositivi che consentano ai propri figli di superare le barriere associate al loro status di immigrati (corsi di lingua, corsi di sostegno, corso complementari, ecc).

Le attese e le speranze che le famiglie immigrate ripongono nel sistema educativo sono una leva importante del processo di assimilazione scolastica: le famiglie immigrate esprimono desideri più intensi in materia di studi lunghi e domande di orientamento più ambiziose rispetto a quelle espresse dalle famiglie autoctone di pari livello sociale (Vallet, 1996).

Anche per il caso italiano è stato osservato che i genitori immigrati aspirano a far intraprendere ai propri figli percorsi scolastici lunghi come via importante di mobilità sociale e quindi di riscatto sociale e che tale propensione

non è compromessa in presenza di eventuali risultati negativi dei propri figli (Cologna e Breveglieri, 2003; Giovannini, 2004).

Sulla base delle ricerche disponibili, si può affermare che il livello di istruzione dei genitori, nonostante le difficoltà dovute alle differenze linguistiche e alla diffusa svalorizzazione delle credenziali educative nei contesti di immigrazione, anche per i figli di immigrati, rappresenta il più importante predittore del successo scolastico, non diversamente da quanto accade per la popolazione nativa (Besozzi, Tiana, 2005; Pagani, Robustelli, 2005; Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005; Ravecca, 2009).

I programmi di ammissione di nuovi immigrati basati sulla preferenza per i soggetti ad alta istruzione e qualificazione professionale presentano quale vantaggio collaterale la maggiore probabilità di buona integrazione dei figli nel sistema educativo e professionale.

Le scuole appaiono invece come spazi vissuti in maniera differenziata, dato che ogni classe è un microcosmo sociale che produce relazioni di inclusione/esclusione variabili, di meticcio o separazione scelta o subita (Fravega, Queirolo Palmas, 2003).

L'ostacolo principale denunciato da questi adolescenti nell'approccio con il sistema scolastico è la conoscenza della lingua, condizione essenziale per adattarsi con successo alla nuova società. La conoscenza della lingua è il primo passaggio per attivare la comunicazione e le relazioni sociali, e per gli immigrati diventa uno strumento indispensabile per la conoscenza e l'integrazione nella nuova realtà. Il linguaggio non comprende solo parole e concetti, ma anche proverbi, detti popolari, simboli ricchi di significati emotivi.

La famiglia spesso esercita pressioni in favore del mantenimento della lingua d'origine, come legame del mantenimento delle radici culturali e di identità etnica (Villano, Zani, 2004).

L'apprendimento della lingua del paese ospitante per comunicare nella vita quotidiana, si compie abbastanza in fretta, ma l'apprendimento delle competenze linguistiche necessarie per studiare, di termini e concetti disciplinari, richiede sforzi notevoli da parte dello studente straniero e attenzione e competenze didattiche specifiche da parte della scuola e dei docenti.

Da numerosi studi emerge spesso la difficoltà degli insegnanti nel gestire le situazioni di inserimento nel caso di adolescenti già scolarizzati nel paese di origine (Eisikovits et al., 2001).

L'impossibilità di comunicare ed esprimersi in modo adeguato è fonte di disagio, frustrazione, ansia e depressione. Risultano avvantaggiati quei ragazzi che hanno fratelli o sorelle già scolarizzati nel paese ospitante.

Molto spesso i genitori stranieri non intrattengono contatti con gli insegnanti, col mondo della scuola. Le ragioni sono riconducibili a differenti aspetti, di natura sociale, culturale, economica.

Possono essere troppo oberati dal proprio lavoro, assumere atteggiamenti di delega nei confronti dell'istituzione in cui ripongono fiducia, oppure incontrare difficoltà di tipo linguistico nella comunicazione con gli insegnanti, o ancora percepire una distanza fra sé e i docenti dei quali, spesso, mettono in discussione le modalità relazionali adottate con i ragazzi, o semplicemente ritenere inopportuna la propria partecipazione, fondandosi sulle diverse consuetudini consolidate nel paese di provenienza (Giovannini, 2004; Pomicino, Paci, Romito, 2008).

Se i genitori stranieri considerano la scuola come opportunità per uscire dall'isolamento e costruire nuove relazioni sociali aumentano le possibilità di contatto e di collaborazione agevolando anche l'apprendimento.

L'importanza di valorizzare la comunicazione genitori-insegnanti e di promuovere la partecipazione delle figure di riferimento dei ragazzi stranieri nel loro percorso scolastico è d'altronde ribadita dalla maggior parte degli autori che si sono occupati di queste tematiche (Arayici, 2003; Giovannini, 2004; Rich et al., 1996).

Considerazioni simili costituiscono il punto di partenza e l'elemento caratterizzante il progetto DIECEC, Developing Intercultural Education through Cooperation between European Cities, sostenuto dalla Comunità Europea all'interno del programma Socrates. E' un network europeo di 19 città, fra cui compaiono anche Bologna, Torino e Udine, che collaborano per migliorare l'educazione interculturale di tutti gli studenti ed elevare i livelli di successo scolastico dei giovani appartenenti a comunità immigrate (Green, 2000).

Tutte le attività, svolte all'interno di questo ambito, si basano su di un approccio integrato che tiene conto delle interazioni reciproche operanti fra famiglia, scuola e contesto sociale più allargato e sulle ricadute che queste possono avere sui rendimenti scolastici dei minori stranieri.

Le strategie di adattamento degli adolescenti immigrati all'esperienza scolastica sono principalmente definibili nei seguenti ambiti:

- **resistenza culturale**, caratterizzata da chiusura nei confronti della lingua, della cultura della società ospitante e sviluppo di relazioni con i pari di gruppi connazionali e conseguente collocazione antagonista in ambito relazionale scolastico;
- **assimilazione** e adesione ai modelli e alla cultura d'accoglienza, con un contemporaneo rifiuto per la lingua e gli usi della propria tradizione e conseguente collocazione di neutralità e invisibilità cercata in ambito relazionale scolastico;
- **marginalità**, caratterizzata da sentimenti di non appartenenza a nessuna delle due culture e conseguente collocazione passiva in ambito relazionale scolastico;
- **biculturalismo**, caratterizzato da sentimenti di appartenenza ad entrambe le culture e conseguente collocazione attiva in ambito relazionale scolastico. In questo caso la scuola si rivela il contesto privilegiato per adattarsi con successo, una sorta di laboratorio nel quale fare esperienze con i pari e con gli insegnanti.

La frequentazione della scuola pone di per sé grosse problematiche identitarie *“Le scuole sono infatti la linea di incontro tra gli immigrati e la cultura della società d'accoglienza. Non è affatto impossibile lavorare, trovare casa, gestire la quotidianità della vita senza in realtà imparare molto della società in cui si lavora (...). Le scuole inevitabilmente enfatizzano il significato di quanto distingue la società ospite dalla terra d'origine”* (Glenn, 2004).

Nei paesi di più antica immigrazione si tende alla concentrazione degli immigrati di seconda generazione e, in alcuni casi, delle diverse etnie, nel sistema educativo, soprattutto per quanto riguarda la parte degli studi non obbligatoria .

L'eventuale segregazione in classi o, addirittura, in scuole etniche (come accade in Francia, o in Germania e nei Paesi Bassi) fin dall' ingresso nel sistema scolastico lascia i giovani di origine straniera esclusi dai modelli di scuola tradizionalmente orientati allo sbocco universitario.

In base al grado di apertura nei confronti di alunni con un background linguistico e culturale diverso, agli investimenti nell'accompagnamento del loro inserimento e alla pratica dell'educazione interculturale come valore, si determinano esiti differenti.

La possibilità di entrare legalmente, il riconoscimento delle credenziali educative acquisite in patria, le modalità di inserimento nel mercato del lavoro, l'incidenza di pregiudizi e discriminazioni, intervengono a plasmare le chance di inserimento e di promozione sociale degli immigrati, riflettendosi sui figli e sulla loro carriera educativa.

Ciò su cui bisognerebbe insistere è quindi un lavoro di riconoscimento reciproco. Su questa base un'elaborazione collettiva e una co-evoluzione identitaria diventano obiettivi più facilmente raggiungibili all'interno di un percorso di formazione interculturale.

Questo non implica l'eliminazione dei conflitti culturali esistenti, ma la loro promozione a utile risorsa per esplorare le zone sensibili delle interazioni identitarie: un valore aggiunto nella decostruzione degli stereotipi (Gardner, 2001).

Parte Quarta

I risultati dell'indagine

1. Il territorio di riferimento. Alcune note quantitative

1.1. L'esperienza migratoria nel contesto socio – territoriale.

In Italia, 1 abitante su 14 (7,2%) è di cittadinanza straniera. L'incidenza è maggiore nella fascia d'età 18 - 44 anni, con evidente presenza nel mercato del lavoro. Più di un quinto della popolazione straniera è costituito da minori: il 22% (862.453) a fronte del 16,7% della presenza di minori nella popolazione italiana.

I nuovi nati da entrambi i genitori stranieri sono 72.472 e hanno inciso nel 2008 per il 12,6% sulle nascite totali registrate in Italia, ma il loro apporto aumenta a un sesto se si considerano anche i figli di un solo genitore straniero.

Ad essi si sono aggiunti altri 40.000 minori venuti a seguito di ricongiungimento.

Tra nati in Italia e ricongiunti, il 2008 è stato l'anno in cui i minori, per la prima volta, sono aumentati di oltre 100 mila unità.

A chiedere il ricongiungimento il più delle volte (65,6%) è una persona sola, a testimonianza di un processo di inserimento ormai stabilizzato.

L'età media degli stranieri è di 31 anni, contro i 43 anni degli italiani.

Tra i cittadini stranieri gli ultrasessantacinquenni sono solo il 2%.

L'immigrazione si configura come una significativa risorsa demografica.

Per i Comuni con meno di 5.000 abitanti, solo gli stranieri contrastano il rischio di spopolamento dovuto all'aumentato indice di vecchiaia.

Gli alunni figli di genitori stranieri, nell'anno scolastico 2008/2009, sono saliti a 628.937 su un totale di 8.943.796 iscritti, per un'incidenza del 7%. L'aumento annuale è stato di 54.800 unità, pari a circa il 10%. 4 alunni su 10 (37%) sono nati in Italia e si considerano "cittadini"; e il rapporto sale a 7 su 10 tra gli iscritti alla scuola dell'infanzia. L'incidenza più elevata si registra nelle scuole elementari (8,3%).

(Dati 2008, dal XIX Dossier Caritas Migrantes, 2009; Istat, 2008).

Tutti questi elementi rendono sempre più evidente che i migranti nel nostro Paese cercano di uscire dalla provvisorietà e ricercano la stabilità; tale tendenza è attualmente in espansione.

La crescita esponenziale di permessi di soggiorno per motivi familiari, l'aumento dei nuclei familiari residenti, il sempre più alto numero di minori stranieri e di nuovi nati in Italia sono chiari indici, infatti, di come l'esperienza migratoria sia mutata nel corso degli anni.

Unitamente agli elementi di complessità appena descritti va considerato il fenomeno della clandestinità riguardante una quota significativa di persone che giungono, o restano, in maniera irregolare nel nostro Paese.

E' una dimensione non del tutto conosciuta e incerta quantitativamente, ma assolutamente rilevante nella definizione delle politiche sociali, scolastiche e di integrazione.

Nel Nordest il fenomeno della *migrazione nella migrazione* dovuto alla elevata mobilità territoriale degli immigrati nel nostro paese che lasciano il Sud per il Nord Italia influenza notevolmente i flussi di ingresso.

La popolazione straniera risulta distribuita sul territorio nazionale in maniera eterogenea. Maggiormente coinvolti nei cambi di residenza sono i residenti originari dell'Africa occidentale e dell'Asia centro meridionale, mentre in generale le donne sono meno propense allo spostamento.

Uno dei motivi di questa minore mobilità delle donne può essere la difficoltà di trasferire i propri figli in altre regioni, costringendoli a un processo d'inserimento nelle scuole instabile e difficile, soprattutto per la fase di socializzazione con i coetanei.

In tema di immigrazione, il Nordest costituisce un territorio esemplare. E' fra le zone a maggior tasso di popolazione straniera, in Italia. Quasi il 7%: circa 2 punti percentuali in più dell'Italia. Nell'insieme, il Nordest e in particolare le province pedemontane del Veneto hanno raggiunto livelli di immigrazione coerenti con il contesto europeo. Prossimi, per dimensione, alla Germania e alla Francia. Solo che ciò è avvenuto in pochi anni, non in decenni.

Il fenomeno, quindi, è molto esteso, dinamico. Una realtà consolidata, che influenza la stessa struttura demografica, il processo intergenerazionale, il sistema educativo. Se la popolazione ha ripreso a crescere, in misura maggiore che in ambito nazionale, ciò si deve al contributo degli immigrati.

Secondo la rappresentazione corrente sembra che il rapporto fra la popolazione del Nordest e gli immigrati sia molto più difficile che altrove.

E' diffusa l'idea che il Nordest sia un'area poco ospitale nei confronti degli altri. Tuttavia, le statistiche relative all'integrazione e i sondaggi sull'opinione pubblica offrono una raffigurazione molto diversa.

Nel V rapporto del CNEL sull'integrazione degli immigrati in Italia (2007), il Nordest appare la zona che garantisce il maggior grado di integrazione: per capacità di "attrarre" gli stranieri, di stabilizzarne la presenza, di coinvolgerli e di inserirli nel mercato del lavoro. Dove, inoltre, gli immigrati determinano meno che altrove problemi di sicurezza e preoccupazione sociale.

Se vediamo le graduatorie per regione, infatti, al primo posto troviamo il Trentino Alto Adige, al secondo il Veneto insieme alla Lombardia. Queste tre regioni si pongono praticamente sullo stesso piano, con lo stesso punteggio. Poi, al sesto, segue il Friuli Venezia Giulia.

In particolare, il Nordest dimostra indici molto elevati di inserimento sociale e lavorativo. Se scendiamo di scala, fino al livello provinciale, questa rappresentazione si precisa e si rafforza.

Quattro province del Nordest si collocano ai primi dieci posti. Trento, al primo, Vicenza e Treviso, al quarto e al sesto, Trieste al 10. Inoltre, nei primi 25 si collocano anche Pordenone, Gorizia e Bolzano. (Fondazione Nordest. Osservatorio Nordest, 2007 -2008).

Il Veneto ha richiamato, fin dagli anni '90, un numero molto elevato di immigrati rispetto al resto del territorio nazionale ed è diventato uno dei poli di maggior attrazione per l'immigrazione: l'11,7% degli immigrati in Italia ha scelto questa regione per stabilire la propria dimora.

Si stima che a fine 2008 gli stranieri presenti in Veneto fossero circa 457 mila pari al 9,3% della popolazione complessiva, percentuale sensibilmente più alta rispetto alla media nazionale (6,5%), tra cui 220.940 donne.

Ma è una dinamica in continua crescita e con l'aggiunta delle stime relative alle presenze non registrate (irregolari o solo domiciliati) la presenza complessiva degli stranieri in Veneto si può considerare attualmente superiore alle

500 mila unità, raggiungendo e superando il 10 per cento della popolazione veneta. Si calcola diventeranno un milione nel 2017. Se Treviso, Vicenza e Verona restano i territori maggiormente attrattivi e Treviso è la provincia veneta con il maggior numero di immigrati (circa 78 mila a inizio 2008), Venezia e Padova stanno dimostrando un incremento particolarmente vivace negli ultimi anni. A Treviso e Vicenza, ormai, gli immigrati sono fra l'8% e il 10% della popolazione, e crescono a tassi del 20% annuo.

Il Veneto si conferma quindi la seconda regione in Italia per numero di stranieri e la quarta per incidenza sulla popolazione. Si tratta di una popolazione molto giovane, proveniente principalmente dall'Est Europa, ma anche dal Marocco, dalla Cina, dal Bangladesh, dalle Filippine, per un totale di 179 diverse nazionalità registrate sul territorio regionale.

La nazionalità più numerosa nel Veneto è quella rumena con 19%, seguita dal Marocco con 12% e l'Albania con il 9%. La distribuzione delle varie nazionalità nei diversi capoluoghi venete dimostra delle preferenze dei gruppi verso alcune città piuttosto di altre, frutto. Ad esempio Padova ospita il 30,7% dei romeni di tutto il Veneto mentre a Rovigo risiede il 20,5% dei marocchini.

Gli albanesi sono maggiormente rappresentati sempre a Rovigo (18,3%) dove ci sono anche più cinesi (in percentuale) rispetto alle altre città. Il 14,9% dei serbi vive a Vicenza mentre i macedoni e gli ucraini hanno una maggiore incidenza a Belluno (rispettivamente 7,5% e 8,3%). (Rapporto annuale 2009 sull'immigrazione straniera in Veneto, curato dall'Osservatorio Regionale Immigrazione).

Da rilevare che la componente femminile è ormai quasi la metà (circa il 48%) della presenza straniera con prevalenza in termini numerici di donne rumene (19,9), seguite da quelle provenienti da Marocco (10,5%), Albania (8,8%), Moldavia (6,5%), Serbia e Montenegro (5,4%), Cina (5,2%).

L'analisi prende in esame i tempi e i motivi della presenza femminile, l'inserimento lavorativo comprese le attività di lavoro autonomo e gli aspetti collegati alla famiglia e ai figli, con dati riferiti anche ai matrimoni misti che nel 2008 sono stati 3790, il 20,2% del totale dei matrimoni in Veneto, quota in crescita e superiore al valore medio nazionale (14%).

Le donne straniere hanno inoltre una propensione di fecondità che è quasi doppia rispetto alle donne venete attestata su una media di 1,3 figli.

E' confermata la **tendenza all'uropeizzazione dell'immigrazione** (55% dei cittadini stranieri sono europei e la cittadinanza rumena è di gran lunga quella maggioritaria) e la crescita della componente femminile, ormai quasi pari a quella maschile e la cui distribuzione nelle varie città venete segue la tendenza generale.

Gli stranieri occupati a fine 2008 risultano pari al 18% del complesso degli occupati a livello regionale. Il 2007 e il 2008 sono stati anni critici per i lavoratori stranieri. I contratti sono stati più precari segnando rapporti di lavoro più brevi e discontinui.

La crisi economica le cui conseguenze, al momento, non sono del tutto calcolabili, ha visto e vede maggiormente esposti all'espulsione dal ciclo produttivo i lavoratori immigrati rispetto a quelli italiani.

Sottovalutare questa realtà, il fatto che i cittadini di origine straniera presenti in Veneto siano le prime vittime della crisi economica significa sottostimare un problema che rischia di ripercuotersi sull'intero tessuto sociale in termini di marginalità.

Tra i lavoratori immigrati appare comunque in forte aumento il numero di donne che figurano tra le occupate e le nuove assunte. Peculiarità del Veneto rispetto alla media italiana è che l'industria resta il principale settore lavorativo dei cittadini immigrati: se nel resto del paese il 57% di loro sono impiegati nel settore dei servizi, in Veneto questo accade solo per il 38%. Si tratta, molto spesso, di una vera e propria "integrazione subalterna", poiché molte persone vengono impiegate a svolgere mansioni che non necessitano di alcuna specializzazione, pur avendo importanti titoli di studio conseguiti nel loro paese e che però in Italia vengono riconosciuti solo con grandissima difficoltà.

Rispetto alla presenza dei migranti irregolari, in fine, vale per il Veneto quel che vale nel resto del territorio nazionale: le principali cause dell'irregolarità sembrano connettersi alle misure legislative che regolano l'immigrazione in senso restrittivo impedendo, anche a chi ne avrebbe i requisiti, la possibilità di sanare la propria condizione.

Si pensi solamente che su 1.800.000 domande di regolarizzazione presentate negli ultimi due anni moltissime sono state respinte

Il 12% degli occupati è nella fascia 25-35 anni, con un tasso di attività di oltre il 90% per i maschi e del 60% per le donne.

Generalmente il tasso occupazionale degli stranieri è 5-7 punti più alto di quello italiano. Per quanto riguarda il tasso di disoccupazione, invece, le donne straniere sono disoccupate al 18% (contro il 4% delle donne italiane) mentre per i maschi stranieri intorno al 3,5% (2% per gli italiani).

Il Veneto e la Lombardia sono le regioni prime in assoluto per acquisti di immobili da parte di stranieri, pari al 17% del totale nazionale. I cittadini del Bangladesh e dell'India, insieme ai romeni, sono le nazionalità che più spesso scelgono di comprare un abitazione.

Il Veneto (con la Lombardia) è la prima regione italiana per presenza di minori stranieri che sono quasi un quarto (circa il 24%) della popolazione immigrata.

Del totale di 98.438 cittadini stranieri minorenni, Treviso tiene il primato con 23.385, ovvero il 24%, seguita da Vicenza con il 22%, Verona con il 20% e Padova con il 16%. Più della metà dei minori stranieri veneti sono nati in Italia.

La straordinaria incidenza delle nascite da genitori stranieri rispetto agli indici demografici del territorio veneto (il 20,7% del totale), e la grande risorsa che, in generale, a livello nazionale e nello specifico in questa regione, la presenza di una popolazione così giovane può rappresentare. Per quanto riguarda i neonati stranieri le incidenze sono quasi identiche, il 22% a Treviso, il 22% a Vicenza, il 21% a Verona e il 17% a Padova.

In Veneto, in particolare, appaiono contesti ad alta immigrazione e buona integrazione. Se pensiamo a Treviso e Vicenza, questo legame appare particolarmente stretto ed evidente, in quanto risultano le province con il più alto flusso di immigrati e al tempo stesso con gli indici di integrazione più elevati.

I due dati vanno considerati insieme, in quanto offrono elementi di lettura dei meccanismi che favoriscono l'integrazione e delineano un modello territoriale di successo.

La capacità del Veneto di esprimere tassi di immigrazione e al tempo stesso di integrazione superiori al resto del Paese sembra riconducibile, principalmente, a quattro fattori, particolarmente importanti nella tradizione del territorio:

- **il lavoro.** I flussi di immigrati sono largamente orientati e dinamizzati dalla domanda del mercato. Gli immigrati arrivano dove c'è richiesta. La disoccupazione è bassa (rispetto il resto del paese e alla media europea) e si inseriscono in un sistema di regole e valori condiviso in cui il lavoro costituisce una fonte, non solo di reddito, ma anche di identità e di riconoscimento. Non è un caso che gli stranieri riproducano, in misura significativa, i modelli tipici della zona: in particolare, l'autoimprenditorialità;
- **la famiglia.** Il Veneto è fra le aree dove il tasso di ricongiungimenti familiari e il livello della presenza di alunni stranieri sono fra i più elevati in Italia. L'inserimento scolastico dei più giovani favorisce l'apprendimento della lingua, ma anche dei valori comuni del Paese. Il ricongiungimento familiare, d'altronde, è fattore di stabilità, in quanto favorisce la coesione e il controllo. Anche per questo motivo il Veneto, fra le regioni, mostra indici di devianza, e quindi di reati commessi dagli stranieri sui residenti, in assoluto fra i più bassi in Italia. (Anche se conta molto, al proposito, il ruolo delle imprese e del mercato del lavoro, che riducono la pressione degli irregolari). E' importante anche rilevare il contributo degli immigrati a favore della famiglia: basti pensare alle badanti, la cui diffusione riflette il modello di assistenza tipico dell'area, fondato sul sostegno familiare, invece che sulla istituzionalizzazione. E' questo, d'altronde, il motivo per cui il Veneto è al primo posto, in Italia, per incidenza del lavoro femminile fra gli stranieri residenti;
- **la comunità.** Fra le ragioni che garantiscono le elevate performance sul piano dell'integrazione c'è il ruolo delle comunità locali. D'altronde, su base locale è forte il sostegno dell'associazionismo volontario di ispirazione cattolica, ma non solo;

- **la diffusione residenziale e il policentrismo urbano.** In altri termini, l'integrazione è favorita dalla distribuzione degli immigrati, che riflette la moltitudine di paesi e città piccole e medie dell'area. L'esistenza di molti centri piccoli e piccolissimi contrasta il formarsi di grandi periferie. Il che scoraggia fenomeni di *banlieuizzazione* e di marginalizzazione. Non è un caso che le tensioni si determinino in contesti semi-metropolitani come Padova, dove è più facile avvengano processi di aggregazione e segregazione sociale su base etnica.

Le politiche pubbliche degli enti locali e delle istituzioni territoriali si sono dimostrate efficaci, al proposito, perché si sono mosse a sostegno dei caratteri sociali e delle tendenze dello sviluppo. Hanno, cioè, assecondato l'azione di questi soggetti: le organizzazioni imprenditoriali e sindacali, l'associazionismo volontario, le famiglie. Attraverso convenzioni, allargando lo spazio del pubblico agli attori della società civile.

Queste tendenze si riflettono, in modo evidente, anche negli atteggiamenti della popolazione. In particolare:

- il Veneto si caratterizza per tassi di immigrazione irregolare e clandestina particolarmente ridotti (stimati intorno al 10% dell'immigrazione complessiva, molto al di sotto della media italiana);
- aumenta la quota di popolazione che considera gli immigrati una necessità per l'economia e lo sviluppo e ritiene utile, per questo, allargarne la presenza;
- si osserva una crescente disponibilità della popolazione del Veneto a riconoscere agli stranieri i diritti di cittadinanza sociale e politica. Non solo il diritto all'assistenza (il 95% dei cittadini è d'accordo), ma anche il voto amministrativo (l'accordo sociale è cresciuto dal 62% al 68% nell'ultimo anno) e, in misura minore, legislativo (cresciuto dal 48% al 55%).

Il Veneto propone un modello specifico di integrazione fondato sul policentrismo urbano e sulla centralità del rapporto fra lavoro, comunità e famiglia, come premesse della cittadinanza.

“Sotto questo profilo, si tratta, quindi, di un modello, per molti aspetti, diverso da quelli prevalenti in Europa. Dove la funzione integratrice è svolta, anzitutto, dalle istituzioni e dalle “norme” nazionali, piuttosto che dalle relazioni e dalle tradizioni territoriali”. (Diamanti, 2007).

Alcuni dati relativi alla popolazione straniera a Vicenza.

In linea con la tendenza degli ultimi dieci anni, anche nel corso del 2008 la popolazione residente straniera ha fatto registrare un forte aumento avvicinandosi alla soglia delle 17.000 unità, per l'esattezza gli stranieri registrati all'anagrafe cittadina sono 16.766, in aumento rispetto al 2007 quando si fermarono a 15.142.

Di fatto la variazione percentuale rispetto al 2007 è pari ad un più 10,7 per cento pari, in valori assoluti, a 1.624 stranieri residenti in più.

L'analisi della composizione per sesso della popolazione residente straniera mette in risalto come la proporzione tra maschi e femmine sia ormai equivalente a quella dei residenti italiani (48,5 donne e 51,5 uomini ogni 100 persone straniere; nel 2000 il rapporto femmine/maschi era di 45 a 55).

All'inizio i numeri davano i maschi come componente fondamentale, ora la maggior parte sono donne, grazie non solo ai ricongiungimenti familiari, ma anche alle badanti arrivate dall'Est Europa.

La composizione per età evidenzia come la presenza straniera si concentri soprattutto entro le classi di età "attive" (tra i 20 ed i 49 anni è compreso il 63% del totale), esigua risulta la percentuale di anziani residenti (i sessantenni e più sono il 2,5%), mentre consistente è la presenza di bambini (il 15,2% del totale ha meno di 10 anni, il 20,5% ne ha meno di 15) a conferma del progressivo consolidamento della presenza straniera a Vicenza.

A tal riguardo riprendendo i dati sulla natalità non si può non sottolineare che su 1.115 bambini iscritti per nascita a Vicenza nel 2008, il 31,2% è costituito da bambini con cittadinanza non italiana: ciò equivale quasi ad un nato da genitori stranieri ogni due nati da genitori italiani.

I paesi di provenienza degli stranieri sono i più vari, cosa comune, peraltro, al resto del Veneto e in Italia.

Guardando alle aree di provenienza si nota come le nazioni dell'Europa non appartenenti all'Unione Europea siano quelle da cui affluisce la maggior parte degli stranieri a Vicenza con il 42,3% del totale, seguono Asia-Oceania e Africa con una quota che, per entrambi i continenti, si aggira intorno al 21%.

Il Paese con la comunità straniera più numerosa rimane la ex Serbia-Montenegro, seguito da Romania e Moldavia.

Relativamente al Paese di provenienza un fenomeno che merita di essere posto in evidenza riguarda gli stranieri residenti di nazionalità rumena, dei quali netta è la prevalenza della componente femminile.

Dal confronto tra la popolazione di cittadinanza italiana e quella straniera, la continua contrazione dei residenti italiani a favore di una espansione di quelli stranieri, viene confermata anche nel 2008: se nel 2000 gli italiani residenti a Vicenza erano il 94,2% del totale degli iscritti, nel 2008 rappresentano solo l'85,4%.

Gli indicatori sintetici di struttura per la popolazione italiana e straniera riportano valori a conferma di quanto fino ad ora esposto: la differenza tra l'età media nei due grandi gruppi raggiunge quasi i 16 anni (46,12 per gli italiani, 30,33 per gli stranieri).

Molto significative risultano le differenze per quanto riguarda gli indici di vecchiaia, di dipendenza e di ricambio generazionale.

Per chiudere un dato sull'acquisizione di cittadinanza: nel corso del biennio 2006-2008, i cittadini stranieri che hanno acquisito cittadinanza italiana sono stati 382, con una prevalenza di residenti provenienti dal Marocco (12% del totale), Romania e Brasile (rispettivamente 8,9% e 7,9%).

Negli ultimi nove anni, un ulteriore fenomeno emergente nei comportamenti legati alla costituzione di nuovi nuclei familiari è la celebrazione di matrimoni in cui almeno uno dei due sposi è di cittadinanza straniera; ciò costituisce una naturale conseguenza alla crescente presenza e integrazione dei cittadini non italiani nella nostra società: a Vicenza nel 2008 quasi una celebrazione ogni quattro riguarda coppie miste o in cui entrambi gli sposi sono stranieri (Fonte: Ufficio Anagrafe del Comune di Vicenza).

Popolazione residente straniera per sesso e classi d'età - Anno 2008

<i>Classi età</i>	Maschi	Donne	Totale
0-4	766	748	1.514
5-9	532	498	1.030
9-14	465	435	900
15-19	503	398	901
20-24	550	608	1.158
25-29	783	908	1.691
30-34	1165	1123	2.288
35-39	1261	986	2.247
40-44	1086	782	1.868
45-49	684	658	1.342
50-54	416	475	891
55-59	249	278	527
60-64	95	126	221
65-69	28	45	73
70-74	25	40	65
75- w	25	26	51
Totale	8.633	8.134	16.767

Fonte: Database Anagrafico Comune di Vicenza

Nuova cittadinanza italiana per norma e per anno di riferimento

Norma	2006	2007	2008	Totale
- Art. 5* (per matrimonio)	48	102	84	234
- Art. 9° (per residenza)	32	30	61	123
- jure sanguinis (per discendenza)	8	10	6	24
Totale	88	142	151	382

(*) - art. 5 L. 91/1992 - Concessione cittadinanza italiana a cittadini stranieri coniugati con italiani

(°) - art. 9 L. 91/1992 - Concessione cittadinanza italiana a cittadini stranieri residenti in Italia Circolare del Ministero dell'Interno 8/4/1991 K 28.1

Fonte: Database Stato Civile Comune di Vicenza

Stranieri residenti per cittadinanza e sesso al 31/12/2008

<i>Europa – Unione Europea</i>	Maschi	Donne	Totale
BELGIO	8	9	17
BULGARIA	34	20	54
FRANCIA	25	43	68
GERMANIA	31	37	68
GRECIA	8	6	14
POLONIA	23	79	102
REGNO UNITO	31	32	63
REPUBBLICA CECA	0	14	14
ROMANIA	623	713	1.336
SLOVACCHIA	4	18	22
SLOVENIA	12	9	21
SPAGNA	16	40	56
Altri paesi UE	24	50	74
Totale UE	839	1.070	1.909
<i>Europa – Paesi non UE</i>	Maschi	Donne	Totale
ALBANIA	514	447	961
BOSNIA-ERZEGOVINA	571	377	948
CROAZIA	93	99	192
Ex SERBIA - MONTENEGRO	1.499	1.349	2.848
FEDERAZIONE RUSSA	9	47	56
MACEDONIA (ex REP. JUGOS.)	107	89	196
MOLDOVA	310	693	1.003
REP. DI SERBIA	233	187	420
TURCHIA	13	3	16
UCRAINA	76	329	405
Totale Paesi non UE	3.453	3.654	7.098
Totale Europa	4.278	4.707	8.985

<i>Asia e Oceania</i>	Maschi	Donne	Totale
BANGLADESH	572	376	948
FILIPPINE	283	314	597
GIAPPONE	11	13	24
GIORDANIA	16	19	35
INDIA	79	64	143
PAKISTAN	461	277	738
REP. POP. CINESE	242	236	478
SRI LANKA (ex CEYLONJ	312	223	535
THAILANDIA	0	16	16
Altri paesi asiatici e oceanici	20	30	50
Totale Asia e Oceania	1.996	1.568	3.564

<i>America</i>	Maschi	Donne	Totale
ARGENTINA	9	22	31
BRASILE	13	59	72
CILE	6	5	11
COLOMBIA	20	57	77
CUBA	7	25	32
ECUADOR	26	36	62
MESSICO	3	8	11
PERÙ'	82	97	179
REP. DOMINICANA	29	56	85
U.S. A.	66	26	92
VENEZUELA	3	10	13
Altri paesi americani	5	23	28
Totale America	269	424	693

<i>Africa</i>	Maschi	Donne	Totale
ALGERIA	326	139	465
ANGOLA	7	7	14
ALTO VOLTA	105	52	157
CAMERUN	5	3	8
CAPO VERDE	4	4	8
Rep. del CONGO	7	9	16
COSTA D'AVORIO	55	54	109
EGITTO	14	2	16
ERITREA	8	12	20
ETIOPIA	4	7	11
GHANA	386	334	720
KENIA	4	5	9
LIBERIA	34	3	37
MAROCCO	492	379	871
MAURITANIA	23	0	23
MAURITIUS	3	6	9
NIGERIA	229	241	470
SENEGAL	117	40	157
SIERRA LEONE	7	4	11
SOMALIA	8	10	18
TANZANIA	4	3	7
TOGO	11	12	23
TUNISIA	190	86	276
Altri paesi africani	26	8	34
Totale Africa	2.069	1.420	3.489

Fonte: Database Anagrafico Comune di Vicenza

1.2. Presenza e distribuzione di alunni/e stranieri/e nelle Scuole Superiori

A Nord Est più che nel resto d'Italia il fenomeno dell'immigrazione ha contribuito efficacemente, in termini numerici, alla crescita della popolazione scolastica.

Per quanto riguarda la scuola sono quasi 80.000 gli alunni di origine straniera presenti nelle scuole del Veneto per l'esattezza sono 76 mila al 30/06/2009 con un aumento di 14,1% (7.529 unità) rispetto all'anno scolastico precedente. Nel 2003 erano il 6,3 per cento della popolazione scolastica complessiva, lo scorso anno scolastico sono saliti al 9,7 (61.592 alunni) e nel 2008/09 hanno raggiunto il 10,8 per cento: queste percentuali relative al peso degli alunni stranieri nella scuola pubblica veneta descrivono la recente e rapidissima crescita del fenomeno.

Il Veneto rimane la seconda regione del Paese, dietro la Lombardia, per numerosità di iscritti non italiani. La crescente integrazione dei giovani stranieri parte dalla scuola per l'infanzia, dove il 14,9 per cento degli iscritti agli asili ha la cittadinanza estera.

La scuola facilita l'inserimento sociale degli extracomunitari, consentendo loro di crescere insieme ai pari età veneti e di imparare l'italiano. Il maggior numero di stranieri (il 44,4% del totale di alunni stranieri) frequenta le primarie. Seguono gli iscritti alle ex scuole medie (34, 9%).

Forte è la crescita (+19,4%) alle superiori: 15.732 ragazzi non italiani (il 20, 7 % del totale di alunni stranieri). 846 hanno anche completato la scuola di II grado, superando nel 2008 gli esami di maturità.

La scolarità più alta spetta alle province a maggior insediamento straniero: Treviso (14.067 unità, con incidenza del 13,5 per cento sul totale alunni); **Vicenza (13.494 iscritti, 12,0%)**; Verona (12.026 e 12%). In quattro hanno invece una componente non italiana sotto il 10 per cento: Padova, quarta con 9.993 (9,7%), davanti a Venezia (8.081, 8,5%), Rovigo (2.203, 8,3%). Belluno (6,8%) è ultima con 1.728 stranieri, ma la presenza, significativa ma non numerosa, dei piccoli immigrati nelle poco popolate zone montane ha permesso talvolta di non cancellare, accorpandole, alcune classi.

Tra gli alunni stranieri si riscontra una forte frammentazione di origini, rappresentata da ben più di 150 nazionalità.

Tuttavia, i primi quindici paesi di cittadinanza rappresentano oltre il 90% delle nazionalità presenti tra gli alunni stranieri.

In fatto di nazionalità, da quest'anno prevalgono i rumeni, che, con 10.280 iscrizioni e il 15 per cento di incidenza sul totale, precedono di poco i marocchini (14,9%). Molti immigrati provengono dall'Est Europa: gli albanesi sono 7.921 (11,6%) e 5.478 serbi (8,0%), ma crescono anche i cinesi, quinti con 4.349 unità.

Fa discutere l'accordo, denominato Patto Territoriale Scolastico, tra Comune e Centro Servizi Scolastico Provinciale di Vicenza che ha fissato per il 2009/10 un limite massimo del 30-35 per cento di alunni stranieri per classe. Del progetto, poi adottato anche dal Comune di Roma e mutuato dal Ministero, si è occupata anche la Commissione UE, per la quale *“un diverso trattamento degli alunni può essere giustificato se viene perseguito un fine legittimo e se i mezzi per conseguirlo sono appropriati e necessari”*.

Gli alunni di origine straniera rappresentano la seconda generazione dell'immigrazione italiana.

Tra gli strumenti utilizzati per favorire il rendimento in Veneto si riscontra la prevalenza di strategie didattiche di tipo linguistico-espressivo.

Il Veneto si distingue in positivo per i criteri adottati nel favorire l'inserimento, numerosi sono i protocolli specifici e collaborazione con enti e aziende. In Veneto i ragazzi immigrati hanno più problemi con la matematica e meno con l'italiano.

Ma soprattutto emerge una grande differenza: a fine scuola media il 50 per cento sceglie corsi e istituti professionali e il 23 per cento il lavoro, contro un 3,4% che va al liceo.

Questo è considerato un effetto indotto dalla dinamicità del mercato del lavoro, soprattutto per le professioni operaie e manuali. (Fonti: Elaborazione su dati del Sistema informativo del Miur, Osservatorio sul fenomeno migratorio, Regione Veneto, XIX Dossier Caritas Migrantes, 2009).

2. Verifica delle ipotesi di ricerca, risultati e tendenze

2.1. Il contesto delle Scuole Secondarie Superiori monitorate

La maggiore stabilità del fenomeno migratorio e, in particolare, l'istituto del ricongiungimento familiare, hanno avuto come diretta conseguenza l'aumento delle presenze di studenti stranieri nelle scuole di secondo grado del territorio.

L'accoglienza e l'inserimento di un preadolescente/adolescente a scuola deve infatti tenere conto anche del precedente percorso di studi intrapreso nel proprio Paese di origine, delle maggiori difficoltà nell'acquisizione della nuova lingua (la cosiddetta L2), del *terremoto identitario* che questi ragazzi si trovano contemporaneamente ad affrontare (Favaro, 2005).

In questo panorama l'istituzione scolastica assume un ruolo fondamentale come strumento di integrazione, anche attraverso la partecipazione attiva degli enti locali che supportano, con un'azione di rete, le politiche di integrazione dei ragazzi immigrati. Tali politiche coinvolgono lo sviluppo di servizi educativi.

Le problematiche dell'integrazione che investono gli enti locali e la scuola sono poi ancora più importanti quando si tratta di minori stranieri non accompagnati per i quali la rete tra scuola e enti locali assume maggiore rilevanza. E' una parte non trascurabile dei ragazzi stranieri (più del 13%) che si colloca oltre l'obbligo scolastico (15 - 17 anni).

Tra i problemi rilevati a livello nazionale a carico degli studenti di origine immigrata, continua a emergere quello del ritardo scolastico e delle ripetenze, evidente in misura maggiore nelle secondarie di secondo grado, dove il 19,6% degli iscritti stranieri ha più di 18 anni, ha cioè superato l'età in cui il percorso della scuola superiore dovrebbe essersi concluso.

Nel complesso, il Ministero della Pubblica Istruzione parla di un 42,5% di alunni stranieri non in regola con gli studi.

Entrando nel merito delle difficoltà incontrate dagli studenti di origine immigrata, va detto che non vi è tanto un problema di frequenza scolastica, che infatti risulta essere regolare e stabile, quanto di ritardi e ripetenze.

I ritardi sono da attribuire all'iscrizione di questi alunni a classi inferiori alla loro età anagrafica, fenomeno diffuso soprattutto nelle scuole superiori e che in realtà quasi mai comporta poi una irregolarità nel percorso di studi.

A segnare il divario vero e proprio tra chi riesce a scuola e chi no, è la prossimità culturale.

Tra coloro che hanno ripetuto qualche anno scolastico, più del 90% è nato all'estero mentre le difficoltà non si riscontrano tra i nati in Italia.

Il quadro attuale conserva numerose criticità, ma si evidenzia come la progressiva crescita numerica di figli di immigrati nati in Italia, prospetta un possibile superamento di tali problematiche, se le si saprà accompagnare con adeguate politiche educative interculturali.

Le tabelle presentate nelle pagine seguenti (pp. 225 – 226) hanno lo scopo di presentare le cifre della situazione degli studenti stranieri inseriti nella Scuola Secondaria Superiore del Comune di Vicenza, territorio di riferimento in cui si è svolta la fase di ricerca sul campo (Fonte: Ufficio statistica – Comune di Vicenza).

a.s. 2007/2008. SCUOLE SECONDARIE DI 2° GRADO STATALI. Vicenza – città (campo della ricerca)

<i>Denominazione scuole</i>	alunni	classi	iscr. 1° classe	iscr. 5° classe	iscr. stranieri
I.S.S.C.T. ALMERIGO DA SCHIO	623	32	144	95	136
I.S.S.C.T. ALMERIGO DA SCHIO serale	105	7	37	15	21
I.S.S.S. B. MONTAGNA	996	47	232	141	92
I.S.S.S. B. MONTAGNA serale	67	4	19	17	11
I.P.S.I.A. FEDELE LAMPERTICO	913	49	203	136	159
I.T.C. AMBROGIO FUSINIERI	682	30	184	112	55
I.T.C. AMBROGIO FUSINIERI serale	119	4	0	51	14
I.T.C. GUIDO PIOVENE	943	41	243	173	104
I.T.A.S.S. B. BOSCARDIN (Indirizzo biologico sanitario)	1194	51	285	194	46
I.T.A.S.S. B. BOSCARDIN (Indirizzo artistico)	270	13	38	48	13
I.T.I.S. ALESSANDRO ROSSI	941	44	197	160	55
I.T.I.S. ALESSANDRO ROSSI serale	160	7	30	45	33
I.T.G. ANTONIO CANOVA	607	27	114	94	32
I.T.G. ANTONIO CANOVA serale	71	3	0	23	7
Ist. DON GIUSEPPE FOGAZZARO	1323	56	216	251	64
Liceo Classico ANTONIO PIGAFETTA	1020	38	259	157	19
Liceo Scientifico PAOLO LIOY	709	32	155	132	22
Liceo Scientifico G. B. QUADRI	1373	56	318	219	33
<i>Totali</i>	12.116	541	2.674	2.063	916

Alunni stranieri iscritti agli istituti secondari superiori statali della PROVINCIA DI VICENZA per Stato di provenienza

Stato	a.s. 2007/08
Serbia - Montenegro	465
Albania	247
Romania	216
Marocco	193
Ghana	187
India	151
Bosnia - Erzegovina	135
Moldavia	112
Macedonia	74
Cina	65
Bangladesh	62
Croazia	51
Ucraina	35
Pakistan	35
Perù	29
Costa d'Avorio	28
Senegal	28
Nigeria	25
Rep. Dominicana	25
Burkina Faso	23
Filippine	21
Brasile	19
Ecuador	18
Colombia	16
U.S.A.	16
Polonia	14
Russia	7
Altri stati	153
TOTALE	2.450

Fonte: Sistema Informativo Scolastico Provincia di Vicenza su dati Istituti Superiori Statali

Le interviste relative ai questionari del Modello IAM, adattati al contesto scolastico italiano, sono state somministrate in quattro Istituti Tecnici del Comune di Vicenza, individuati dai testimoni privilegiati come Scuole dove la problematica dell'integrazione degli alunni stranieri è stata affrontata con modalità strutturate e continuità nel tempo.

Di seguito si riportano i risultati emersi dalla compilazione delle schede di Istituto e dalla raccolta degli artefatti.

La documentazione ha avuto lo scopo di raccogliere i dati identificativi di ogni istituto (denominazione, indirizzo, dirigenza, tipologia di istituto, caratteristiche, etnie di studenti stranieri maggiormente presenti....) e informazioni specifiche relative alla tipologia delle attività didattiche interculturali previste e promosse dagli istituti stessi (didattica dell'accoglienza, didattica per la promozione e il confronto delle culture, didattica per il decentramento dei punti di vista, didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi, didattica dell'italiano come seconda lingua, adozione di strategie mirate per alunni stranieri con particolari difficoltà, formazione interculturale degli insegnanti, altro...).

Le schede di Istituto sono state somministrate ai 4 istituti tecnici statali della città di Vicenza: l'I.P.S.S.S. "B. Montagna", l'I.T.C. "G. Piovene", l'I.P.S.S.C.T. "A. Da Schio", l'I.T.A.S. "Boscardin".

Come si può dedurre dalla tabella a pag. 225, al primo posto per la presenza di alunni iscritti si colloca l'I.T.A.S.S. Boscardin. In successione l'I.S.S.S. Montagna, l'I.T.C. Piovene, l'I.S.S.C.T. Da Schio. La presenza di alunni stranieri fa riferimento ai dati seguenti: Da Schio con 157 studenti stranieri, Piovene con 104, Montagna con 103, Boscardin con 59.

Abbiamo una presenza di 3968 studenti (1307 maschi, 2666 femmine) nei quattro istituti di cui 423 stranieri (94 maschi, 329 femmine).

Il numero di alunne femmine sia italiane, sia straniere supera nettamente il numero dei maschi.

Sul totale degli alunni iscritti la percentuale di alunne è del 72,7%. Sul totale di alunni stranieri la percentuale di alunne straniere è del 78%.

Tra le etnie di studenti stranieri più presenti si colloca al primo posto la serbo-montenegrina, seguita dall'albanese, ghanese, nigeriana, marocchina e moldava, indiana, pakistana e filippina.

Si possono verificare (Cfr. tabella a pag. 226) alcuni scostamenti dalla graduatoria provinciale che fa sintesi di tutto il territorio, caratterizzato da aree con insediamenti fortemente monoetnici (distretto della concia nell'area

nord-ovest, distretto della meccanica nell'area pedemontana, distretto agro-alimentare a sud-est del territorio provinciale).

Utilizzando anche la documentazione specifica consegnata dagli Istituti (il piano dell'offerta formativa per l'anno scolastico 2008/09 e per l'anno scolastico 2007/08, progetti specifici, tra cui un progetto che coinvolge i quattro istituti – e tutti gli istituti di Vicenza – denominato “Fili Colorati” rivolto ad alunni stranieri con l'obiettivo principale di alfabetizzazione, rinforzo linguistico, sostegno allo studio, sia per alunni in corso d'anno che per i neo-iscritti, e altri materiali didattici), si sono monitorate le pratiche attivate così classificate:

1 - didattica dell'accoglienza nei diversi aspetti:

- 1.1. burocratici
- 1.2. organizzativi
- 1.3. affettivo-relazionali
- 1.4. educativo-didattici
- 1.5. cognitivi

2 - didattica per la promozione e il confronto delle culture:

- 2.1. selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricula
- 2.2. svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali

3 - didattica per il decentramento dei punti di vista:

- 3.1. valorizzazione della lingua e cultura d'origine
- 3.2. analisi critica dei libri di testo

4 - didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi:

- 4.1. percorsi sul tema delle migrazioni
- 4.2. percorsi di educazione alla gestione creativa e nonviolenta dei conflitti
- 4.3. percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo
- 4.4. percorsi sull'identità (di genere, culturale, etnica)

5 - didattica dell'italiano come lingua seconda

6 - adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità

7 - formazione interculturale degli insegnanti

8 - altre attività

Per quanto riguarda la **didattica dell'accoglienza**, 3 istituti su 4 (Montagna, Boscardin, Da Schio) attivano tutti gli aspetti (burocratici, organizzativi, affettivo-relazionali, educativo-didattici, cognitivi).

L'Ist. Piovene ha in essere quelli organizzativi, educativo-didattici, cognitivi. Gli anni di attivazione risultano essere 5 per l'Ist. Da Schio e l'Ist. Boscardin; mentre non vengono specificati dagli istituti Piovene e Montagna.

Riguardo la **didattica per la promozione e il confronto delle culture** l'istituto Boscardin non indica alcuna attività.

L'attività di **selezione di tematiche interculturali** è presente in tutti gli altri istituti, lo svolgimento di interventi integrativi, invece, è previsto solo da Da Schio e Piovene. Nessun'altra attività inerente viene attivata.

La **didattica per il decentramento dei punti di vista** è attivata attraverso la valorizzazione della lingua e cultura d'origine dagli istituti Piovene e Da Schio, attraverso l'analisi critica dei libri di testo dal Montagna; non è prevista invece dall'istituto Boscardin.

La **didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi** viene sviluppata attraverso i percorsi sul tema delle migrazioni da Piovene e Da Schio, attraverso percorsi di educazione alla gestione creativa e non violenta dei conflitti da Boscardin (da 5 anni) e Montagna. L'istituto Boscardin attiva questi percorsi da 2 anni.

La **didattica dell'italiano come seconda lingua** è prevista da tutti gli istituti ad eccezione del Da Schio. Per gli alunni neo-giunti, l'istituto Montagna ha previsto l'attivazione di un corso serale specifico con scadenza bisettimanale; l'istituto Boscardin ha previsto inoltre, in aggiunta all'impegno richiesto dal progetto, 150 ore di insegnamento rivolte al rinforzo linguistico e a percorsi di facilitazione nell'apprendimento dell'italiano e dei contenuti delle varie discipline, la possibilità di avvalersi della collaborazione di mediatori

culturali/esperti specializzati, attività di formazione interculturale degli alunni, legata all'attività della Commissione diritti e doveri, che coinvolge le diverse classi in cui sono inseriti alunni stranieri.

Gli **interventi rivolti agli alunni stranieri**, inoltre, si inseriscono all'interno di una progettazione più ampia, trasversale alle varie classi di studenti iscritti.

Alcuni di questi sono: educazione alla legalità e alla responsabilità, educazione stradale, educazione alimentare, progetto lettura, tirocini formativi, promossi dall'istituto Montagna, il progetto Marconi, con incontri (individuali o di gruppo) di orientamento, rimotivazione, gestione delle difficoltà, approccio al metodo di studio per ragazzi che si trovano in situazioni di criticità scolastica, promosso dall'istituto Boscardin.

La **formazione interculturale degli insegnanti** viene attuata solo da Da Schio e Montagna. L'istituto Montagna mette in evidenza che questa tipologia di formazione si rimanda a corsi effettuati esternamente.

Negli Istituti monitorati si attua più o meno sistematicamente:

- l'omissione temporanea dell'insegnamento di una o più discipline riorganizzando la scuola sulla base della nuova realtà
- la riduzione dei contenuti dei curricoli
- la sostituzione di discipline con altre
- l'integrazione o espansione di contenuti appresi in L1
- l'utilizzo di materiali innovativi per rendere più comprensibili i contenuti disciplinari
- l'apprendimento/ insegnamento dell'italiano come lingua seconda
- la promozione di accordi tra reti di scuole, enti locali, associazioni del territorio, anche di genitori, per mettere in atto progetti miranti ad approcci formativi interculturali, all'integrazione, a cogliere l'occasione per approfondire i contenuti del sapere in ottica interculturale.

I dirigenti scolastici e gli insegnanti responsabili delle funzioni connesse all'integrazione degli alunni stranieri sembra adottino consapevolmente la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture.

Nei quattro Istituti non ci si limita soltanto ad organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale, ma si cerca di attivare progetti e processi formativi in prospettiva interculturale.

Si rileva, però, che la ricaduta su tutta la struttura scolastica non è omogenea perché sussistono resistenze, a detta degli interpellati, da parte di alcuni docenti e talvolta dalle famiglie degli studenti italiani, ad assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.

2.2. Profili socio – demografici degli studenti e dei docenti intervistati

2.2.1 Caratteristiche del campione degli studenti stranieri

- Il genere

Sono stati intervistati complessivamente 205 studenti, di cui 32 maschi e 172 femmine (due partecipanti non hanno indicato appartenenza di genere).

Si è proceduto ad una analisi di dettaglio della differenza di genere rispetto alla nazionalità di appartenenza dello/a studente/essa intervistato/a.

Per prima cosa si è analizzato la nazionalità con **prevalenza di studenti di genere maschile**.

NAZIONALITA'	MASCHI	% M	FEMMINE	% F	TOTALE
<i>italo-americana</i>	1	100,00%	0	0,00%	1
<i>cinese</i>	3	60,00%	2	40,00%	5
<i>bosniaca</i>	4	50,00%	3	37,50%	7

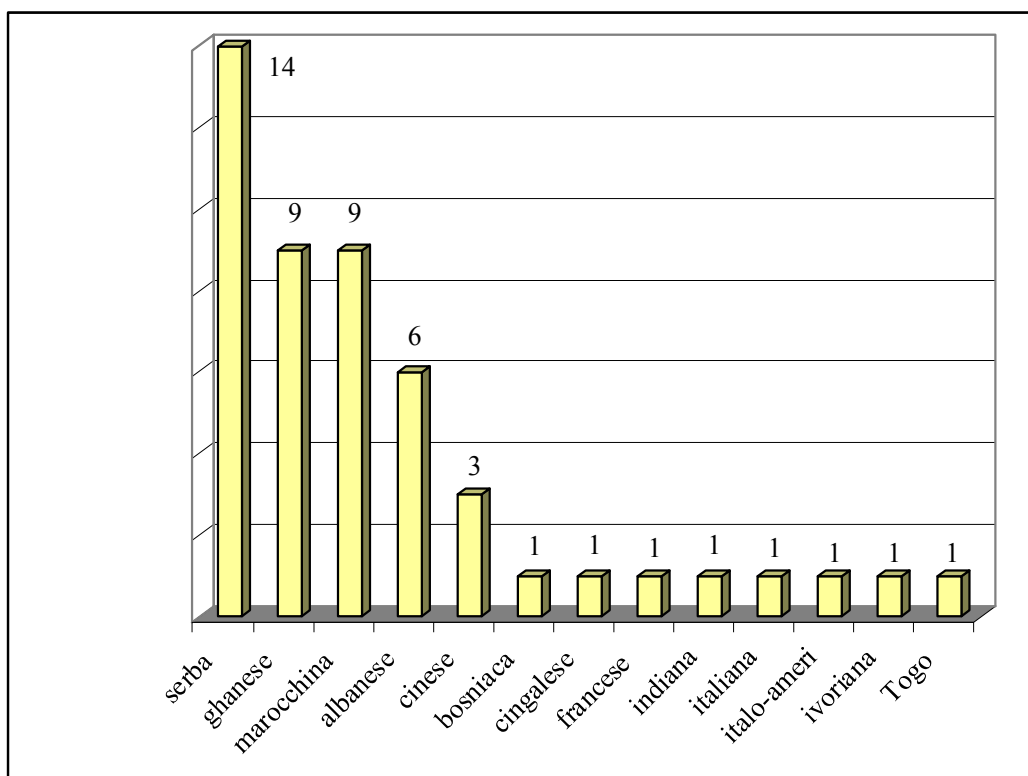
Le studentesse sono più numerose rispetto ai loro compagni di genere maschile per la maggior parte delle nazionalità (pari al 90,91% delle nazionalità citate dai partecipanti all'indagine).

Di seguito, elenchiamo le nazionalità con **prevalenza di studentesse di genere femminile**.

NAZIONALITÀ	MASCHI	% M	FEMMINE	% F	TOTALE
<i>albanese</i>	8	36,36%	14	63,64%	22
<i>peruviana</i>	1	33,33%	2	66,67%	3
<i>ivoriana</i>	1	25,00%	3	75,00%	4
<i>moldava</i>	3	20,00%	12	80,00%	15
<i>ghanese</i>	2	13,33%	13	86,67%	15
<i>serba</i>	6	10,71%	50	89,29%	56
<i>marocchina</i>	1	7,14%	13	92,86%	14
<i>rumena</i>	1	6,25%	15	93,75%	16
<i>indiana</i>	0	0,00%	6	100,00%	6
<i>pakistana</i>	0	0,00%	6	100,00%	6
<i>croata</i>	0	0,00%	5	100,00%	5
<i>burkinabe</i>	0	0,00%	3	100,00%	3
<i>non indicato</i>	0	0,00%	1	50,00%	2
<i>cubana</i>	0	0,00%	2	100,00%	2
<i>filippina</i>	0	0,00%	2	100,00%	2
<i>polacca</i>	0	0,00%	2	100,00%	2
<i>rusa</i>	0	0,00%	2	100,00%	2
<i>senegalese</i>	0	0,00%	2	100,00%	2
<i>centro amer</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>cingalese</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>domenicana</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>ecuadoregna</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>israeliana</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>italiana</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>macedone</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>nigeriana</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>srilankese</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>togo</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>tunisina</i>	0	0,00%	1	100,00%	1
<i>zimbabwese</i>	0	0,00%	1	100,00%	1

acquisiti), sia le capacità di rideterminare la propria condizione di esistenza attraverso forme di rappresentanza e di cittadinanza giuridica e politica capaci di transitare dall'integrazione subalterna a richieste di nuove forme di riconoscimento di cui la seconda generazione sente fortemente il bisogno e di cui sarà protagonista.

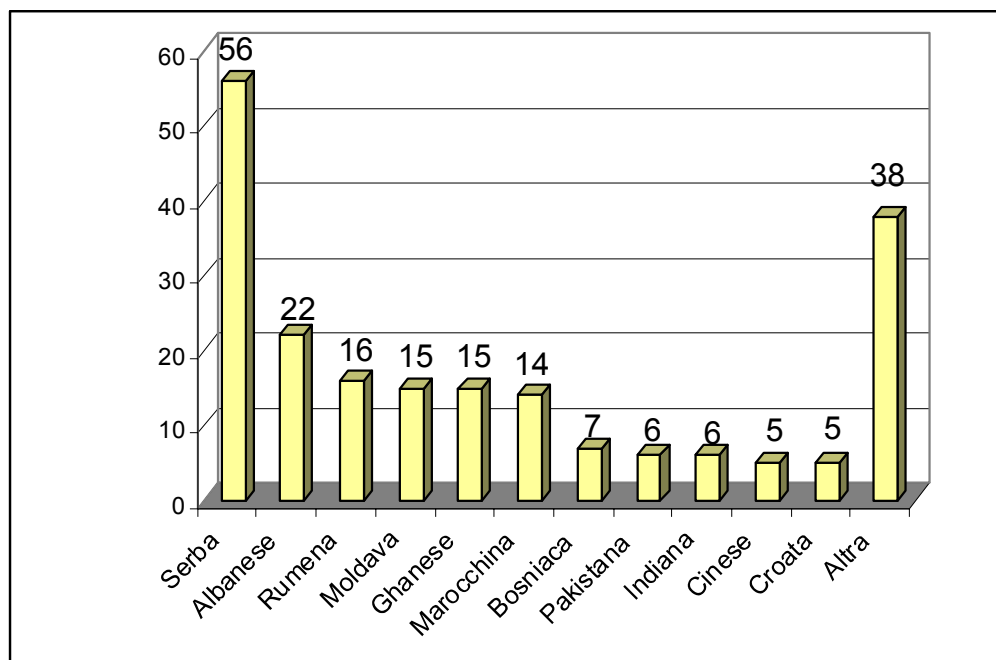
Di seguito, si riportano le **nazionalità dei rispondenti che hanno dichiarato di essere nati in Italia.**



La nazionalità più frequente per gli studenti migranti o figli di migranti nati in Italia è quella serba (pari al 28,57% dei partecipanti che dichiarano di essere nati in Italia).

Una distribuzione simile è riscontrabile anche nelle statistiche nazionali sugli studenti migranti e risulta confermata per l'intero campione dei rispondenti a questa indagine.

A tal proposito, di seguito sono riportate le **maggiori nazionalità per frequenze di citazione**.



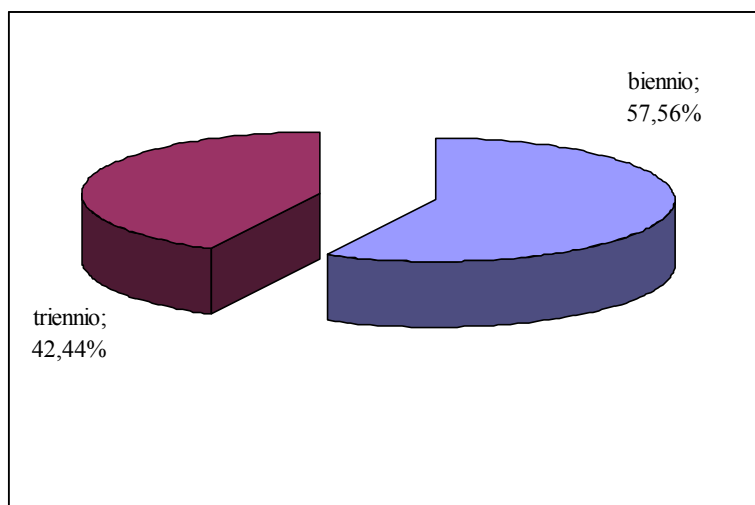
Anche in questo caso, la nazionalità serba risulta la più presente tra i casi considerati. Le altre nazionalità non elencate incidono per meno dell'1% sul campione.

- Classe frequentata dagli studenti

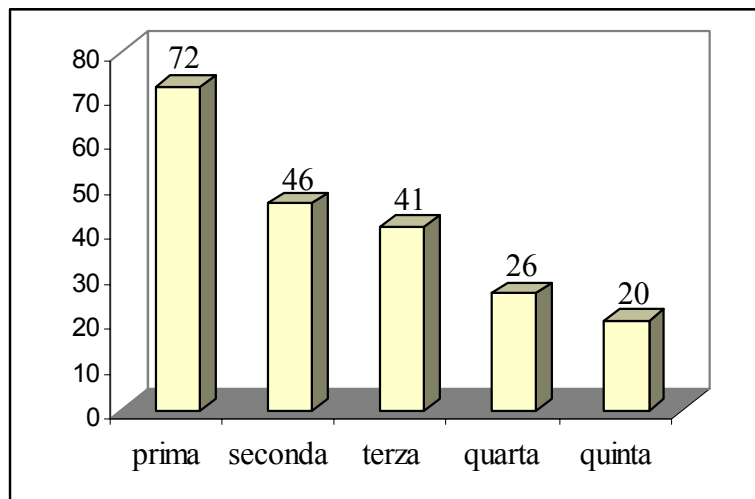
Attraverso l'analisi delle risposte al questionario confrontate incrociando alcune variabili di interesse, si è ritenuto utile effettuare l'analisi relativa alla classe di scuola superiore che gli studenti intervistati stanno attualmente frequentando.

Dei 205 studenti che hanno partecipato all'indagine, 118 stanno frequentando il biennio di scuola superiore, mentre gli altri 87 sono studenti dell'ultimo triennio (rispettivamente pari al 57,56% e al 42,44% del campione).

La differenza percentuale tra i due gruppi considerati è pari al 15,12%.

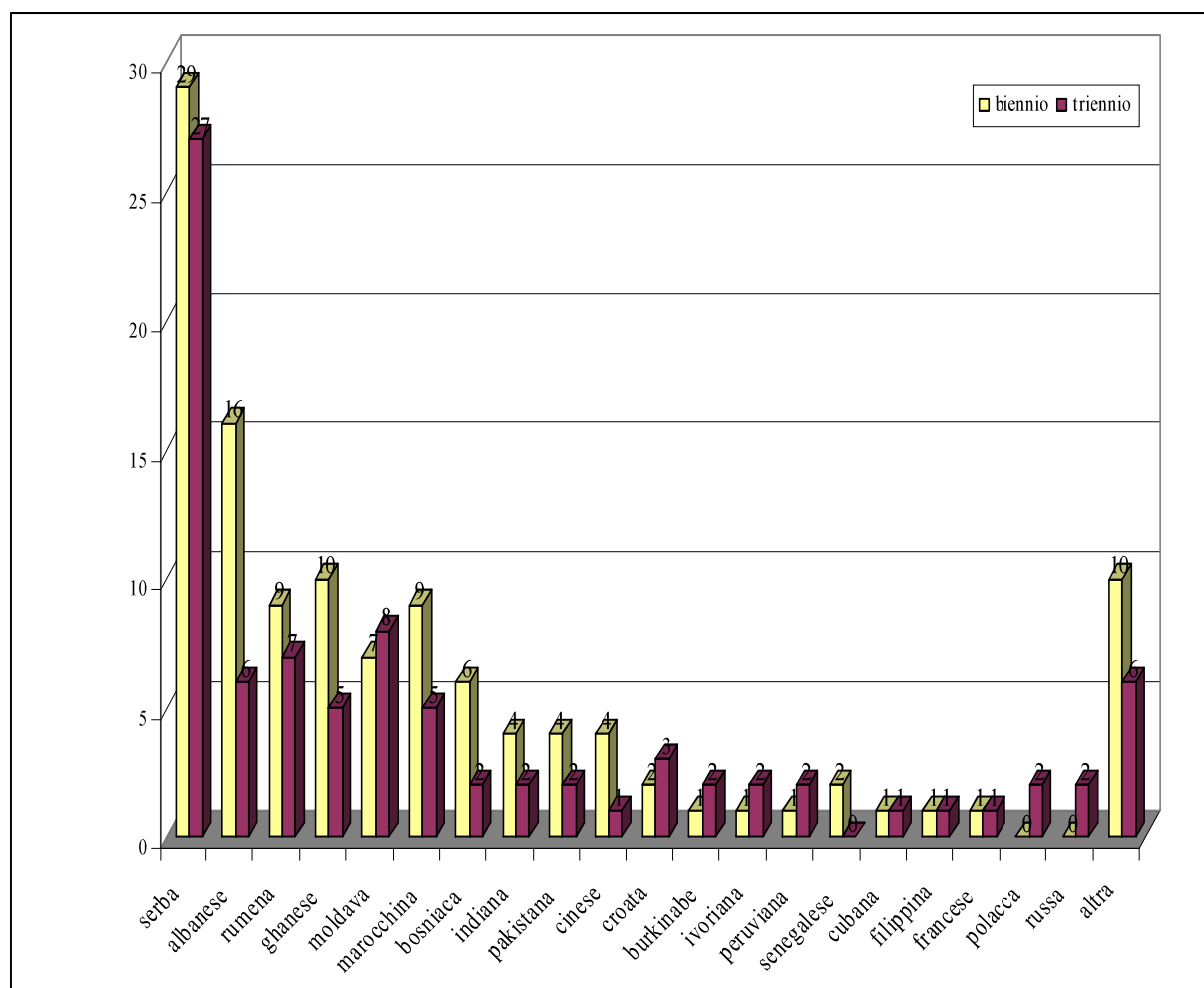


Questo dato è ancora più evidente se si analizza la suddivisione degli studenti inclusi nel campione per **classe di frequenza**.



La differenza più grande è proprio quella tra il primo e il secondo anno di scuola superiore (pari a 12,70% in meno di studenti stranieri inclusi nel campione nel secondo anno rispetto al primo). Questo dato potrebbe essere indicativo dell'abbandono scolastico, dell'assolvimento alla frequenza d'obbligo, oppure potrebbe essere legato a un picco recente di immigrazione nel nostro territorio. Questa ultima ipotesi potrebbe essere esclusa in quanto i dati esposti di seguito indicano una sostanziale omogeneità di distribuzione per nazionalità degli studenti inclusi nel campione.

Si sono confrontate la **distribuzione per nazionalità e per classe frequentata**.



Di seguito, si riportano le **23 nazionalità più rappresentate** nel campione e la loro suddivisione per biennio o triennio di scuola superiore.

NAZIONALITA'	BIENNIO	%BIENNIO	TRIENNIO	%TRIENNIO
<i>serba</i>	29	24,58%	27	31,03%
<i>albanese</i>	16	13,56%	6	6,90%
<i>rumena</i>	9	7,63%	7	8,05%
<i>ghanese</i>	10	8,47%	5	5,75%
<i>moldava</i>	7	5,93%	8	9,20%
<i>marocchina</i>	9	7,63%	5	5,75%
<i>bosniaca</i>	6	5,08%	2	2,30%
<i>indiana</i>	4	3,39%	2	2,30%
<i>pakistana</i>	4	3,39%	2	2,30%
<i>cinese</i>	4	3,39%	1	1,15%
<i>croata</i>	2	1,69%	3	3,45%
<i>burkinabe</i>	1	0,85%	2	2,30%
<i>ivoriana</i>	1	0,85%	2	2,30%
<i>peruviana</i>	1	0,85%	2	2,30%
<i>senegalese</i>	2	1,69%	0	0,00%
<i>cubana</i>	1	0,85%	1	1,15%
<i>filippina</i>	1	0,85%	1	1,15%
<i>francese</i>	1	0,85%	1	1,15%
<i>polacca</i>	0	0,00%	2	2,30%
<i>russa</i>	0	0,00%	2	2,30%
<i>altra</i>	10	8,47%	6	6,90%

Emerge che su 35 diverse preferenze di risposta fornite dai partecipanti in termini di nazionalità di appartenenza, gli studenti di 17 diverse nazionalità sono in prevalenza studenti del triennio mentre altri studenti con 18 diverse nazionalità sono in prevalenza nel biennio. Questo dato potrebbe essere un indicatore di un sostanziale equilibrio tra le diverse nazionalità espresse nel campione e la loro distribuzione nel percorso scolastico di scuola superiore.

Si è provveduto ad effettuare una analisi sugli studenti che sono stati bocciati e hanno dovuto ripetere in passato almeno un anno di scuola superiore. Su un campione di 205 studenti, 34 sono stati bocciati almeno una volta (pari al 16,59% del campione).

Analizzando la suddivisione degli **studenti bocciati per classe** in cui hanno dovuto ripetere l'anno, pur registrando un certo numero di risposte mancanti, possiamo rilevare un **numero elevato di bocciature nel biennio di scuola superiore (pari al 64,71% del gruppo di studenti bocciati almeno una volta)**.

CLASSE	STUDENTI BOCCIATI	%
<i>prima</i>	10	29,41%
<i>seconda</i>	12	35,29%
<i>terza</i>	3	8,82%
<i>quarta</i>	3	8,82%
<i>Mancanza di risposta</i>	6	17,65%
Totale	34	100,00%

Di seguito sono riportate l'elenco **dei gruppi di studenti suddivisi per nazionalità con almeno un membro del gruppo bocciato**.

NAZIONALITÀ	PROMOSSI	BOCCIATI ALMENO UNA VOLTA	PERCENTUALE DI BOCCIATI NEL GRUPPO
<i>domenicana</i>	0	1	100,00%
<i>ecuadoregna</i>	0	1	100,00%
<i>macedone</i>	0	1	100,00%
<i>cinese</i>	2	3	60,00%
<i>cubana</i>	1	1	50,00%
<i>francese</i>	1	1	50,00%
<i>croata</i>	3	2	40,00%
<i>bosniaca</i>	5	3	37,50%
<i>burkinabe</i>	2	1	33,33%
<i>pakistana</i>	4	2	33,33%
<i>peruviana</i>	2	1	33,33%
<i>marocchina</i>	11	3	21,43%
<i>indiana</i>	5	1	16,67%
<i>serba</i>	48	8	14,29%
<i>ghanese</i>	13	2	13,33%
<i>moldava</i>	13	2	13,33%

Alcune nazionalità sono poco rappresentate nel campione quindi non è possibile fare delle deduzioni significative. E' possibile comunque registrare una tendenza per i gruppi più numerosi.

Rimane sostanzialmente la stessa, invece, **la percentuale di studenti di genere maschile e femminile** che sono stati bocciati almeno una volta nella loro carriera scolastica.

PROMOSSI	% PROMOSSI	BOCCIATI (ALMENO UNA VOLTA)	% BOCCIATI
M. 27	M. 84,38%	M. 5	M. 15,63%
F. 142	F. 83,04%	F. 29	F. 16,96%
non specificato 2	n.s.100,00%	0	0,00%

Si è infine provveduto ad un confronto tra **carriera degli studenti e il loro Paese di nascita.**

STUDENTI	PROMOSSI	% PROMOSSI	BOCCIATI (ALMENO UNA VOLTA)	% BOCCIATI
<i>nati in italia</i>	41	83,67%	8	16,33%
<i>nati all'estero</i>	130	83,33%	26	16,67%

Dai dati, attraverso il Test del chi-quadro (test di verifica dell'ipotesi che le variabili riportate sulle righe e sulle colonne della tabella siano indipendenti) non è emersa indicazione su una eventuale relazione tra le due variabili considerate. Tale dato non è in linea con altre ricerche effettuate sul territorio nazionale e con alcuni dati ufficiali Miur. **E' invece in sintonia con i dati veneti, dove gli indici di integrazione sono particolarmente positivi rispetto altre realtà regionali** (Cfr, cap.1. Parte IV).

Si ipotizza che la realtà scolastica analizzata produca una positiva capacità di inserimento precoce e di alfabetizzazione fin dalle prime esperienze scolastiche .

- Composizione familiare degli studenti

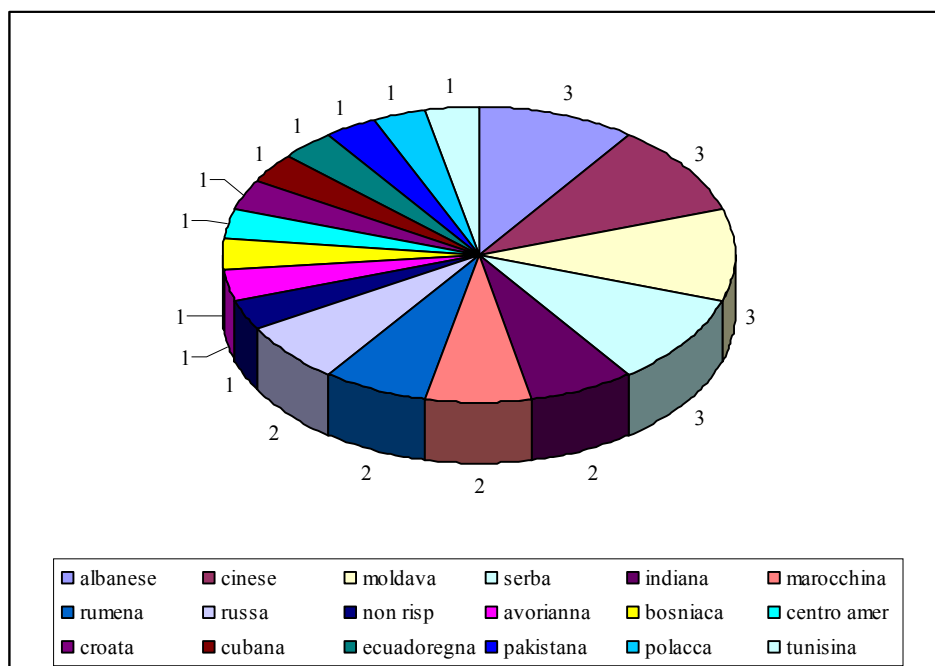
Si è analizzato la composizione familiare per Paese di nascita del padre e della madre.

Composizione familiare	Frequenze	%
Entrambi i genitori sono nati nello stesso Paese straniero	186	90,7
I genitori provengono da due Paesi stranieri diversi	16	7,8
Uno dei due genitori è nato in Italia	3	1,5
Totale	205	100

Dai dati emerge una netta prevalenza nel campione di studenti che hanno i genitori provenienti dallo stesso Paese di origine.

Gli studenti che hanno entrambi i genitori che vivono nello stesso nucleo familiare sono 175 mentre 30 studenti vivono solo con uno dei due genitori (rispettivamente pari al 85,40% e al 14,60 % sul campione degli studenti).

Riportiamo di seguito la **distribuzione degli studenti che hanno solo un genitore nel nucleo familiare per nazionalità**.



Emerge anche in questo caso l'eterogeneità della nazionalità degli studenti che hanno solo un genitore in famiglia.

Altrettanto eterogenea risulta la distribuzione degli studenti per numerosità dei membri del nucleo familiare.

NUMEROSITA' DEI MEMBRI DEL NUCLEO FAMILIARE	FREQUENZE	%
<i>1</i>	7	3,41%
<i>2</i>	26	12,68%
<i>3</i>	79	38,54%
<i>4</i>	41	20,00%
<i>5</i>	29	14,15%
<i>6</i>	10	4,88%
<i>7</i>	7	3,41%
<i>8</i>	1	0,49%
<i>10</i>	2	0,98%
<i>11</i>	1	0,49%
<i>16</i>	1	0,49%
<i>18</i>	1	0,49%
<i>Totale</i>	205	100,00%

Si osserva una prevalenza, nel campione considerato, di studenti che in famiglia hanno tre parenti nel proprio nucleo familiare, a seguire quattro e cinque parenti.

Profilo socio-demografico emergente.

Le ragazze straniere sono più numerose nella scuola secondaria superiore vicentina.

Gli studenti stranieri rappresentano molte nazionalità, in prevalenza però sono serbi, marocchini, rumeni, albanesi, ghanesi, moldavi. Il 24 % degli studenti stranieri è nato in Italia, ma non ha la cittadinanza.

Il nucleo familiare prevalente è composto da entrambi i genitori provenienti dallo stesso paese e da tre figli.

Si osserva che le strategie utilizzate dai coniugi sono innanzitutto contesto-specifiche e rappresentano l'esito di diversi fattori e livelli individuali,

interpersonali e sociali. Non è, quindi, una specifica appartenenza culturale che delinea i percorsi familiari.

I ruoli genitoriali, i ruoli sociali e i contesti locali producono ricadute diverse sulle strategie adottate dalla coppia.

I minori che non convivono con entrambi i genitori indicano come causa prevalente l'attesa per ricongiungimento familiare di un genitore.

La fragilità familiare (confermata dai testimoni privilegiati) è determinata soprattutto rispetto alla condizione abitativa (non proprietà e instabilità, affollamento) ed economica (spesso le famiglie sono monoreddito o con redditi complessivi non continuativi).

Non c'è differenza significativa tra maschi e femmine relativamente alla carriera scolastica, tale evidenza non è in linea con i dati nazionali che vedono le ragazze immigrate (in analogia con le italiane) avere percorsi formativi più lineari e produttivi di migliori risultati.

Per una quota significativa la presenza nella scuola superiore è un fenomeno recente. Per una quota di studenti stranieri (circa 1/5) non si rileva corrispondenza fra età e anno di corso, soprattutto per gli alunni arrivati di recente i quali devono ricominciare completamente l'intero ciclo di studi secondari, mentre nel paese di origine avrebbero concluso l'iter prima. Ciò spesso induce a un sottoinvestimento da parte degli alunni e ad abbandonare precocemente gli studi.

Si osserva un certo tasso di abbandono dopo la prima superiore e una maggior numerosità di stranieri nel biennio, anche qui le differenze di genere non incidono significativamente.

La scelta di abbandono può apparire come un percorso già predefinito. Può incidere, infatti, sulle performance scolastiche la cosiddetta "minaccia da stereotipo": sentirsi a rischio di confermare stereotipi negativi che riguardano il proprio gruppo di appartenenza può generare un livello di ansia da pregiudicare le prestazioni scolastiche. Spesso tale condizione spinge a disimpegnarsi e a sottrarsi da tutte quelle situazioni che possono portare ad insuccessi (Chrysochoou, 2006).

Trasferendo queste considerazioni in ambito scolastico può succedere che lo studente straniero decida più facilmente che lo studente italiano, che ha maggiori reti di protezione, di non investire nel proprio percorso formativo, contribuendo così ad accrescere le difficoltà di riuscita futura.

L'identità etnica, il senso di appartenenza alla propria cultura di origine vengono, da alcuni, considerati come un mezzo attraverso cui contrastare questi effetti negativi.

Da una ricerca condotta a Detroit su un gruppo di studenti Afro-americani e Latino-americani (Altschul et al., 2006) è emersa una correlazione positiva fra "Racial-Ethnic Identity" (REI) e livello di prestazione scolastica: il grado di percezione di far parte del proprio "in-group" (REI Connectedness), la consapevolezza dei pregiudizi connessi alla propria etnia (REI Awareness of Racism) e l'importanza attribuita alla riuscita scolastica all'interno del proprio gruppo culturale (REI Embedded Achievement) sono risultati predittori credibili del grado di successo scolastico dei soggetti in esame.

La criticità delle risorse familiari a disposizione, la presenza di nuclei monogenitoriali (con prevalenza delle madri sole), la lontananza della famiglia estesa, l'esclusione dai diritti di cittadinanza, delineano il contesto socio-educativo e richiedono la messa a punto di un modello di integrazione interculturale e non subalterno.

Molti studi internazionali hanno indagato la correlazione fra il tipo di ambiente scolastico e la percezione che gli alunni stranieri hanno delle discriminazioni loro riferite e la possibilità che tali aspetti possano predire il successo o l'abbandono del percorso scolastico.

E' stato rilevato che la scarsa qualità relazionale e interculturale dell'ambiente scolastico risulta connessa con un livello di profitto più basso, con maggiori difficoltà di carriera lineare e con la percezione di discriminazione. Tali studi mettono in evidenza come la presenza del pregiudizio e della discriminazione condizionino la prestazione scolastica e spingano all'abbandono precoce. (Stone et al., 2005).

Naturalmente la realtà vicentina si configura, come già evidenziato nei capp. precedenti di questa IV Parte, come espressione di quel modello territoriale veneto di integrazione legato alla centralità del legame lavoro-comunità-famiglia. La ricerca Itagen 2 (Fondazione Ismu 2007, pubblicata nel 2009), segnala che in Italia *il colore della pelle è importante*. Tra gli adolescenti circa il 23 % è d'accordo con tale affermazione.

I dati a livello locale e nazionale, nel complesso, evidenziano che, a fronte di una generale tendenza positiva nei confronti dello straniero, permangono ancora pregiudizi e questa realtà continua ad essere associata in modo improprio al mondo della devianza, dell'irregolarità e del disagio (XIX Dossier Caritas Migrantes, 2009).

Nel considerare questi aspetti si sottolinea che per lo studente straniero è fondamentale poter disporre di sostegno intra ed extra-familiare e fare affidamento ad una solida rete amicale, familiare, sociale. Tale contesto facilita i risultati scolastici, incentiva la prosecuzione degli studi nel ciclo superiore e contrasta i fenomeni di abbandono. (Vedder et al., 2005; Stone et al., 2005; Rich et al., 1996; Arayici, 2003).

La realtà vicentina evidenzia dati migliori della media nazionale e veneta, confermando che l'ambiente scolastico degli istituti superiori statali quinquennali è più accogliente di altre realtà.

Le istituzioni scolastiche superiori vicentine hanno meno esperienze nell'educazione interculturale degli stranieri del segmento della scuola dell'obbligo. Di conseguenza devono attrezzarsi per far fronte alla presenza sempre più rilevante degli studenti stranieri di seconda generazione, non solo nei cicli professionalizzanti.

Tale fenomeno è relativamente recente e sta assumendo una certa rilevanza anche perché tale presenza è dovuta soprattutto alla **quota significativa di ingressi in continuità dalle scuole medie, confermando la stabilizzazione del fenomeno migratorio e la organicità delle seconde generazioni nella scuola vicentina**. In questo scenario sono state raccolte le storie delle studentesse e somministrate le scale per verificare le strategie di acculturazione a tutti gli studenti stranieri iscritti negli Istituti Tecnici Superiori di riferimento.

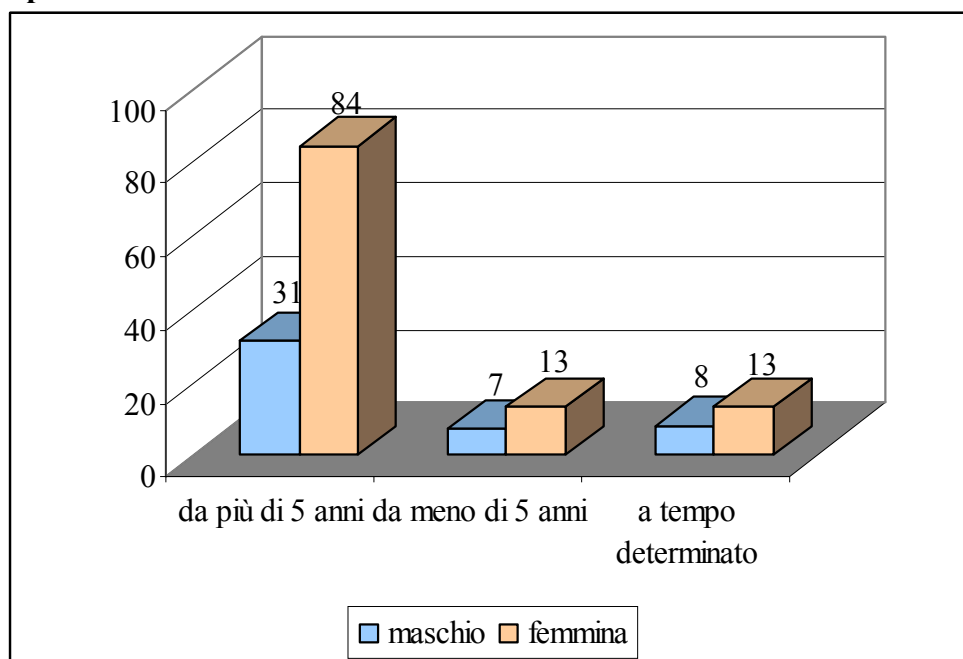
2.2.2 Caratteristiche del campione dei docenti

In base ad una prima analisi dei dati si sono esclusi i questionari denominati HCAS.1.11, HCAS.2.23, HCAS.2.11, HCAS.3.16 poiché i rispondenti avevano riconsegnato il questionario in bianco. Non è stato infatti possibile considerare i suddetti questionari in nessuna analisi condotta sul campione. Si è somministrato la scala HCAS ad un campione di docenti di istituti superiori, considerandoli come la comunità ospitante nell'ambiente dove gli studenti migranti o figli di migranti (la comunità migrante di riferimento) vivono per la maggior parte del tempo. (Cfr. Parte III, cap. 1.2)

- Genere e età del campione

Complessivamente, una volta esclusi dall'analisi i 4 questionari, il campione risultava composto da 160 insegnanti, di cui 47 docenti di genere maschile e 110 docenti di genere femminile (rispettivamente pari al 29,38% e al 68,75%). Tre partecipanti non hanno dichiarato l'appartenenza di genere lasciando in bianco questo item (pari al 1,88%).

Si è analizzato la differenza di genere degli insegnanti rispetto agli anni di esperienza nella docenza.



Sia la maggioranza dei partecipanti di genere maschile, sia quelli di genere femminile, risulta essere in servizio da più di 5 anni (rispettivamente pari al 67,39% del campione di genere maschile e al 76,36% del campione di genere

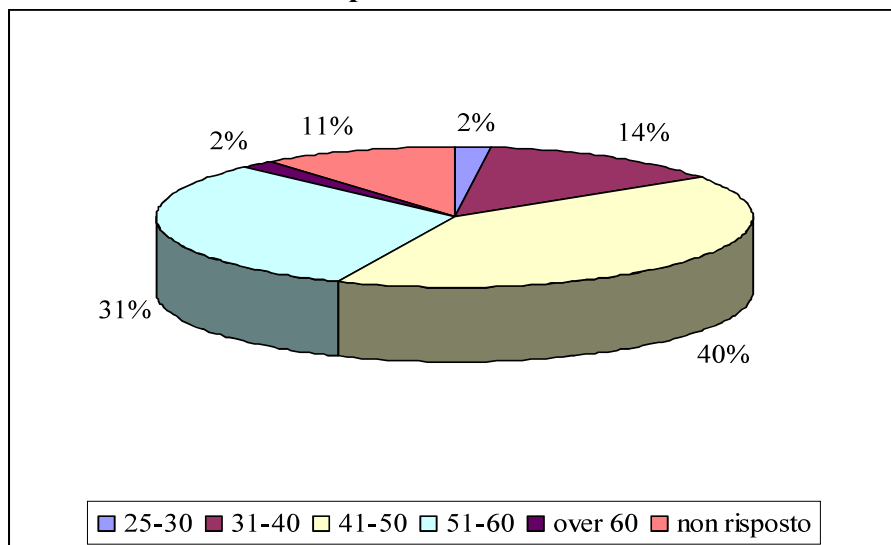
femminile). La scuola superiore vicentina si caratterizza sostanzialmente da una presenza docente di ruolo relativamente stabile.

Si è provveduto poi ad analizzare la **differenza di genere rispetto alle discipline insegnate dai partecipanti.**

discipline	GENERE			
	MASCHIO	%M	FEMMINA	%F
<i>non risposte</i>	0		3	2,73%
<i>cultura medica</i>	0		2	1,82%
<i>discipline artistiche</i>	4	8,51%	11	10,00%
discipline tecniche	10	21,28%	15	13,64%
<i>educazione musicale</i>	3	6,38%	3	2,73%
<i>geografia</i>	0		3	2,73%
<i>grafica</i>	1	2,13%	1	0,91%
<i>informatica</i>	1	2,13%	1	0,91%
<i>lettere, geografia, storia</i>	0		1	0,91%
lettere	8	17,02%	16	14,55%
lettere e storia	1	2,13%	4	3,64%
lingua	3	6,38%	16	14,55%
<i>matematica</i>	6	12,77%	13	11,82%
<i>religione</i>	2	4,26%	1	0,91%
<i>scienze</i>	3	6,38%	6	5,45%
<i>scienze sociali</i>	3	6,38%	11	10,00%
<i>sostegno AD01</i>	2	4,26%	0	
<i>altra</i>	0		3	2,73%
Totale	47		110	

Dai dati risulta che tra gli insegnanti di genere maschile le discipline più insegnate sono afferenti al gruppo delle “discipline tecniche”, mentre per le insegnanti di genere femminile risultano prevalenti le discipline umanistiche / letterarie. Tale distinzione corrisponde alla segregazione formativa di genere presente nell’università degli anni ’70 che caratterizzava le scelte universitarie degli allora studenti e degli attuali docenti. La professione insegnante era considerata *femminile* e produttiva di reddito familiare residuale.

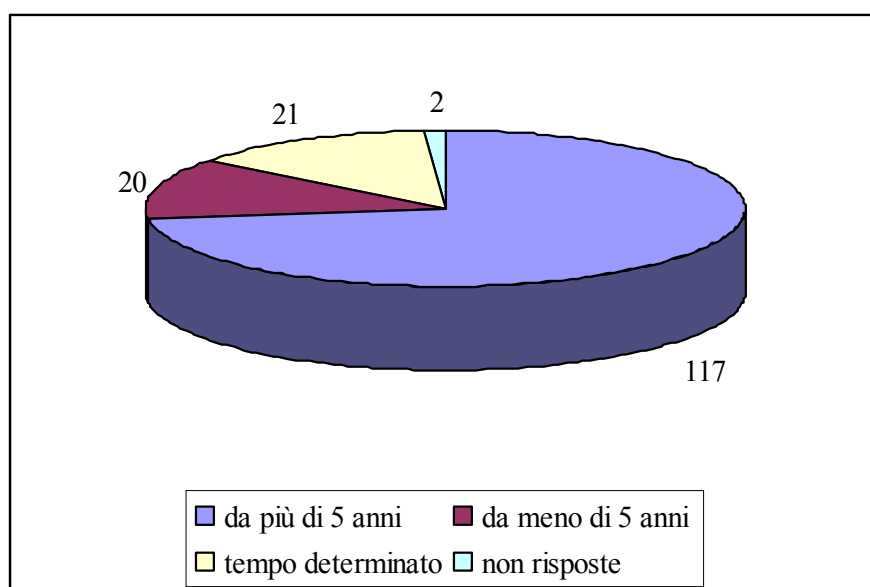
Distribuzione dei docenti per fascia d'età.



Dai dati raccolti emerge che il 71% dei docenti intervistati ha una età compresa tra i 41 e i 60 anni (N=115). Due insegnanti hanno dichiarato di avere 61 anni di età mentre 17 partecipanti non hanno risposto a questo quesito. Anche tale dato conferma la stabilità della classe docente vicentina nei ruoli scolastici.

- Carriera e strategie di insegnamento

Si sono confrontati i tempi di permanenza in carriera e l'utilizzo di strategie didattiche interculturali specifiche nel contatto con gli studenti stranieri



Dai dati emerge che la maggioranza assoluta degli insegnanti che hanno partecipato all'indagine sono in servizio da più di 5 anni (pari al 73,13% del campione). Due persone non hanno risposto a questo quesito.

Si seleziona anche la stessa variabile (carriera) rispetto **alla disciplina insegnata** dai docenti inclusi nel campione.

DISCIPLINE	CARRIERA					
	da più di 5 anni	%	da meno di 5 anni	%	a tempo determinato	%
<i>non risposte</i>	2	1,71%	1	5,00%	0	
<i>cultura medica</i>	2	1,71%	0		0	
<i>discipline artistiche</i>	8	6,84%	5	25,00%	2	9,52%
discipline tecniche	19	16,24%	2	10,00%	5	23,81%
<i>educazione musicale</i>	6	5,13%	0		0	
<i>geografia</i>	2	1,71%	0		1	4,76%
<i>grafica</i>	0		2	10,00%	0	
<i>informatica</i>	1	0,85%	1	5,00%	0	
<i>lettere, geografia, storia</i>	1	0,85%	0		0	
lettere	17	14,53%	2	10,00%	5	23,81%
<i>lettere e storia</i>	4	3,42%	1	5,00%	0	
<i>lingua</i>	15	12,82%	2	10,00%	3	14,29%
<i>matematica</i>	17	14,53%	2	10,00%	0	
<i>religione</i>	1	0,85%	0		1	4,76%
<i>scienze</i>	8	6,84%	0		1	4,76%
<i>scienze sociali</i>	11	9,40%	1	5,00%	2	9,52%
<i>sostegno AD01</i>	0	0,00%	1	5,00%	1	4,76%
<i>altra</i>	3	2,56%	0		0	
Totale	117		20		21	

Dai dati emerge che le discipline tecniche sono le materie più insegnate dai docenti che insegnano da più di cinque anni e dagli insegnanti a tempo determinato. Questo dato induce la riflessione che dopo l'uscita anticipata dai tecnici dei docenti maschi liberi professionisti, indotti dalle politiche previdenziali dell'ultimo decennio, tale ambito disciplinare ha visto un parziale ricambio generazionale con nuovi abilitati provenienti dalle SISS. Le discipline tecniche e l'italiano sono anche le materie più insegnate dall'intero corpo docente incluso nel campione che, come si ricorda, è costituito da Istituti Tecnici Superiori Statali (rispettivamente pari al 16,30 % e al 15,00 % del campione).

Altro aspetto rilevante ai fini dell'indagine è la distribuzione del campione rispetto all'approccio didattico dei docenti.

STRATEGIE DIDATTICHE	FREQUENZE DI CITAZIONE	% SUL TOT. DI CITAZIONI
<i>didattica dell'accoglienza per gli aspetti burocratici</i>	22	3,14%
<i>didattica dell'accoglienza per gli aspetti organizzativi</i>	26	3,71%
<i>didattica dell'accoglienza per gli aspetti affettivo-relazionali</i>	60	8,56%
didattica dell'accoglienza per gli aspetti educativo-didattici	99	14,12%
didattica dell'accoglienza per gli aspetti cognitivi	68	9,70%
<i>selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricula</i>	44	6,28%
<i>svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali</i>	33	4,71%
<i>valorizzazione della lingua e cultura d'origine</i>	52	7,42%
<i>analisi critica dei libri di testo</i>	45	6,42%
<i>percorsi sul tema delle migrazioni</i>	26	3,71%
<i>percorsi di educazione alla gestione creativa e nonviolenta dei conflitti</i>	23	3,28%
percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo	67	9,56%
<i>percorsi sull'identità (di genere, culturale, etnica)</i>	41	5,85%
<i>didattica dell'italiano come lingua seconda</i>	15	2,14%
<i>adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità</i>	62	8,84%
<i>formazione interculturale degli insegnanti</i>	18	2,57%
Totale delle citazioni	701	100 %

Dai dati emerge una prevalenza di citazioni per quanto concerne la “didattica dell'accoglienza per gli aspetti educativo-didattici e cognitivi ” e per i “percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo”. Si osserva la bassa percentuale (2,14%) che indica la didattica dell'italiano come seconda lingua. Nelle Scuole superiori è in aumento l'ingresso di alunni già secolarizzati nella scuola italiana e di conseguenza i progetti incentrati sull'aiuto nella comprensione e utilizzo della lingua italiana si rivelano poco utili per le seconde generazioni, che conoscono la lingua, se non perfettamente,

in modo adeguato per relazionarsi in ambito formativo. Si evince scarsa la proposta di formazione interculturale rivolta ai docenti.

Si è analizzato **la preferenza per la strategia didattica prevalente rispetto alla carriera dei docenti.**

didattica dell'accoglienza per gli aspetti educativo-didattici

Partecipanti	In servizio da					
	da più di 5 anni	%	da meno di 5 anni	%	a tempo determinato	%
<i>docenti che non scelgono questa strategia</i>	39	33,33%	8	40,00%	12	57,14%
<i>docenti che la scelgono</i>	78	66,67%	12	60,00%	9	42,86%
Totale	117		20		21	

Emerge che la didattica dell'accoglienza per gli aspetti educativo-didattici è la strategia didattica scelta maggiormente dai docenti in servizio da più di 5 anni e da meno di 5 anni, ma non dai docenti attualmente a tempo determinato.

Risulta interessante notare che nessuno dei docenti, che non hanno studenti stranieri in classe (N=7), individua strategie didattiche interculturali. Tali situazioni sono evidenziate nella tabella seguente.

didattica dell'accoglienza per gli aspetti educativo-didattici

Partecipanti	Presenza di studenti stranieri		
	Con classi con studenti stranieri	Con classi senza studenti stranieri	Totale
<i>docenti che non scelgono la strategia</i>	53	7	60
<i>docenti che la scelgono</i>	98	0	98
Totale	151	7	158

Se analizziamo invece la numerosità dei docenti presenti nel campione che non hanno almeno uno studente straniero in classe, notiamo infatti che solo 7 di questi riportano di non aver classi con studenti stranieri (pari al 4,43% del campione). Dell'intero campione, un numero di docenti pari a 124 sostiene di insegnare a più di una classe con studenti stranieri (pari al 78,48% del campione).

Profilo socio-demografico emergente.

La maggior parte dei docenti è di genere femminile e risulta in servizio da più di cinque anni, l'età media è tra i 41 e i 60 anni.

I docenti sono prevalentemente donne e le ragazze possono meglio identificarsi in chi, per delle adolescenti, può assumere il ruolo di un vero e proprio modello femminile.

Le discipline tecniche sono le più insegnate dai docenti e le discipline umanistiche/letterarie dalle docenti confermando una segregazione di genere nell'insegnamento delle discipline scolastiche.

Si nota che gli insegnanti più giovani in carriera e non di ruolo tendono a non utilizzare strategie didattiche interculturali. Le didattiche più utilizzate in presenza di studenti stranieri sono la didattica dell'accoglienza soprattutto mirata agli aspetti educativo-didattici e cognitivi oppure l'attivazione di percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo.

La maggior parte dei docenti insegna in classi con presenza di studenti stranieri, confermando la stabilizzazione sul territorio della realtà migratoria e la presenza strutturale delle seconde generazioni nella scuola pubblica statale a ciclo quinquennale.

Si percepisce un profilo socio-demografico in parziale sostituzione generazionale della classe docente, facendo intravedere la necessità di formazione mirata ai docenti in ingresso sulle problematiche dell'acculturazione degli alunni stranieri e sulla necessità di introdurre a livello curricolare la prospettiva interculturale. Si osserva che i docenti si trovano ad affrontare la differenza culturale nella grande maggioranza delle classi, ma utilizzano poco e con poca varietà le didattiche interculturali più articolate. Si registra un gap con quanto avviene, invece, nella scuola dell'obbligo e un certo ritardo nell'affrontare le problematiche di integrazione, forse dovuto alla recente novità dei passaggi alla Scuola Superiore dalla scuola dell'obbligo in percentuali significative anche nei Tecnici e nei percorsi quinquennali.

2.3. Analisi descrittive dei risultati emersi dall'indagine attivata con gli strumenti del modello di acculturazione interattiva (IAM)

2.3.1 La Scala IAS: le strategie di acculturazione degli studenti migranti di seconda generazione.

Coefficiente Alpha (Cronbach, 1951) (Valori accettabili se superiori a .60 - buoni se superiori a .70)

STRATEGIE	N	MEDIA	Dev. St.	ALPHA
<i>Separazione</i>	205	3,79	1,42	.83
Integrazione	205	5,11	1,15	.71
<i>Assimilazione</i>	205	2,86	1,09	.79
<i>Marginalizzazione</i>	205	1,73	0,93	.77
Individualismo	205	3,87	1,28	.74

Dalla tabella si può notare che i partecipanti all'indagine, mediamente, non adottano una strategia di Marginalizzazione (M = 1,73; DS = 0,93) **mentre la strategia di Integrazione è quella che presenta il punteggio più alto (M = 5,11; DS = 1,15)**. Risulta interessante la media di 3.87 ottenuta dalla strategia dell'Individualismo (seconda strategia indossata) perché esprime una tendenza diffusa da parte degli studenti stranieri ad essere considerati in quanto singole persone, non in quanto appartenenti a gruppi etnici o culturali e a sovrapporre questa strategia alle altre. Nelle ragazze tale strategia è spesso correlata ad una motivazione all'empowerment di genere in situazione culturale di non parità di diritti dovuta a contesti culturali specifici.

DOMINI												
STRATEGIE	CULTURA		USANZE		VALORI		RESIDENZA		ISTRUZIONE		MATRIMONIO	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Separazione	4,35	1,85	4,03 *	1,86	4,22 *	1,90	3,61	1,95	2,73	1,82	3,81 *	2,14
Integrazione	5,25	1,63	5,00	1,70	5,00	1,75	5,27	1,75	4,89	1,90	5,23	1,97
Assimilazione	1,78	1,43	1,95	1,53	1,89	1,42	4,30	1,55	4,54	1,65	2,69	1,84
Marginalizzazione	1,50	1,21	1,69	1,42	1,73	1,36	1,89	1,49	2,11	1,71	1,48	1,12
Individualismo	2,38	1,80	2,47	1,90	2,49	1,87	5,15	2,11	5,47	1,89	5,24	2,06

* differenza dal punto neutro della scala (non significativo)

Come riportato dalla tabella precedente, attraverso l'elaborazione delle risposte fornite dai partecipanti all'indagine alla scala IAS, si rilevano i giudizi degli studenti intervistati sia rispetto alle strategie di acculturazione a livello generale, sia rispetto ai singoli ambiti del vissuto, definiti "domini" nella teoria di acculturazione di Bourhis. Il partecipante all'indagine poteva fornire per ciascuna strategia tre differenti indicazioni di preferenza:

- indicare il suo **accordo** (SI) con una o più strategie di acculturazione (fornendo un giudizio di risposta **superiore al punto 4** della scala di valutazione);
- indicare il suo **disaccordo** (NO) con una o più strategie di acculturazione (fornendo un giudizio di risposta **inferiore al punto 4** della scala di valutazione);
- indicare la sua **indifferenza** (NS se la differenza dal punto medio della scala non è significativa) rispetto a una o più strategie di acculturazione (fornendo un giudizio di risposta **pari al punto 4** della scala di valutazione).

Emerge un punteggio elevato per la **strategia dell'Individualismo** nei domini dell'**istruzione** ad indicare una forte assertività personale nel determinare la propria affermazione nella vita; nel **matrimonio** ad indicare la probabile necessità di emancipazione da modelli culturali dove genitori o comunità scelgono ancora i partner per la vita familiare futura dei figli sulla base di regole e reti di relazione fortemente connotati dall'appartenenza religiosa e/o etnica; nel dominio della **residenza** ad indicare un bisogno di affermazione legato alla scelta di decidere di farsi strada indipendentemente dalla comunità.

La strategia dell'**Integrazione** è indossata relativamente ai domini **cultura, usanze e valori** ad indicare un bisogno di riferimenti culturali e relazionali che permettano l'inserimento armonico nella comunità ospitante.

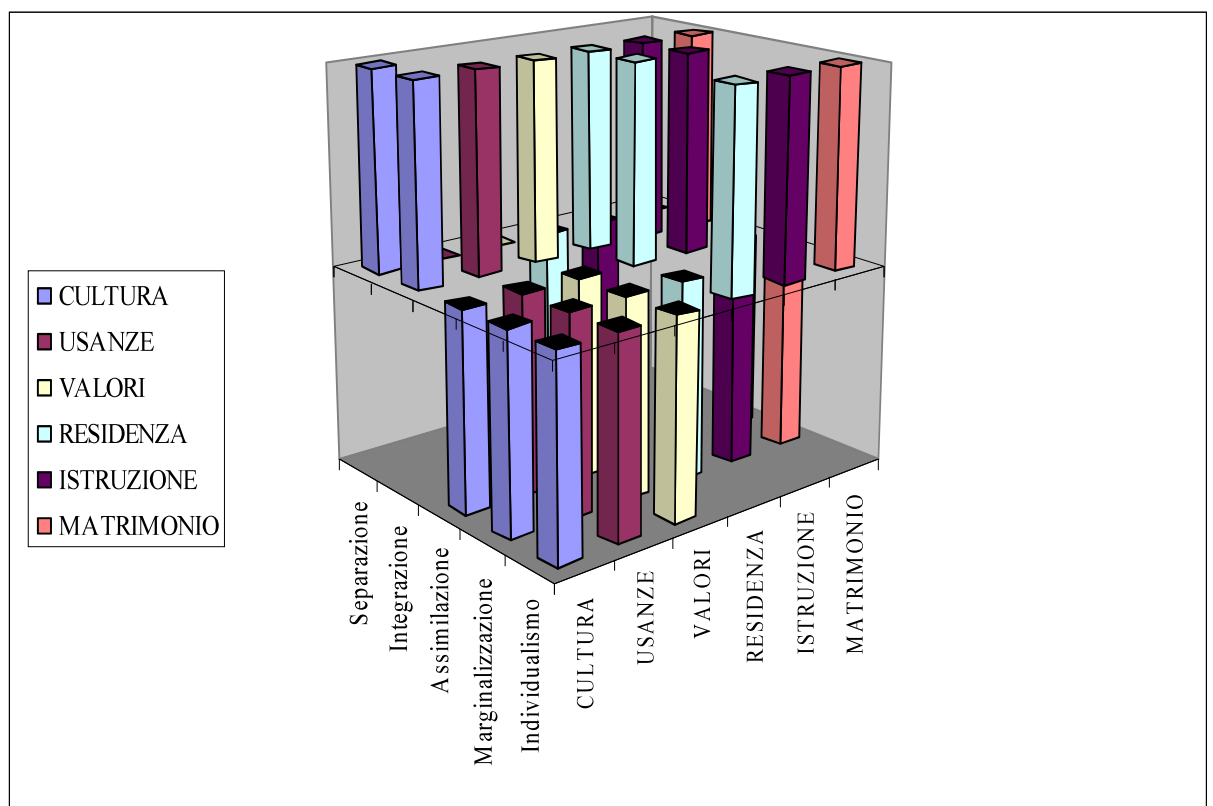
Bourhis, non riporta interpretazioni teoriche relative alla non significatività della preferenza rispetto ad una data strategia di acculturazione.

Un tale comportamento di risposta può indicare che il gruppo di partecipanti considerato non rifiuta a priori una data strategia, né la indica a priori tra le sue preferite ma, o perché non l'ha mai adottata in precedenza o

perché la considera maggiormente applicabile a delle situazioni specifiche non escludibili a priori, preferisce non scartarla.

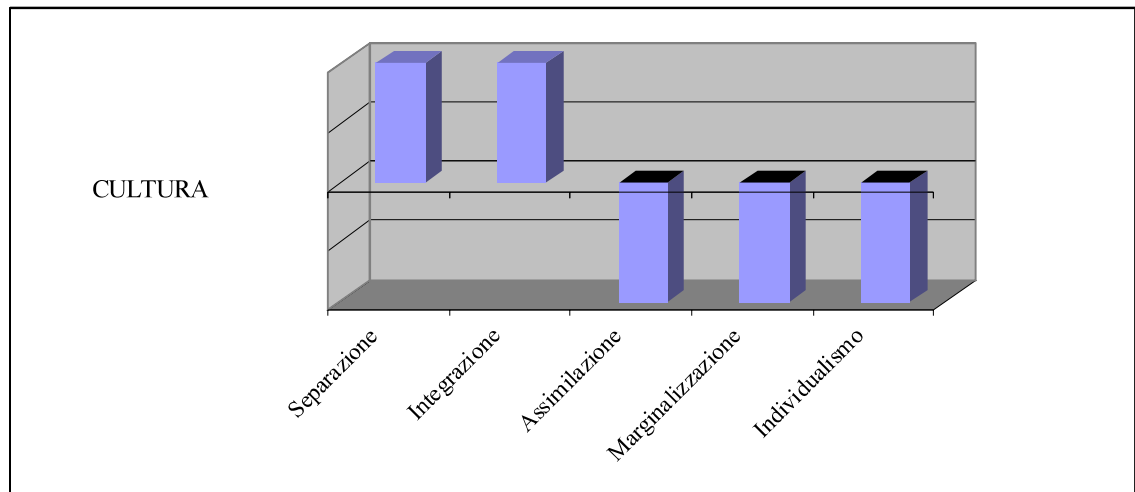
Ulteriori ricerche più approfondite sulle strategie che riscontrano un'assenza di presa di posizione potrebbero indagare i motivi di questa mancanza di attivazione.

Rispetto ai singoli domini, le preferenze dei partecipanti sono riassumibili nel grafico seguente, dove il valore 0 dell'asse corrisponde ad un giudizio neutro, il valore positivo corrisponde ad un giudizio di accordo rispetto alla strategia e il valore negativo corrisponde ad un giudizio di disaccordo rispetto alla strategia.

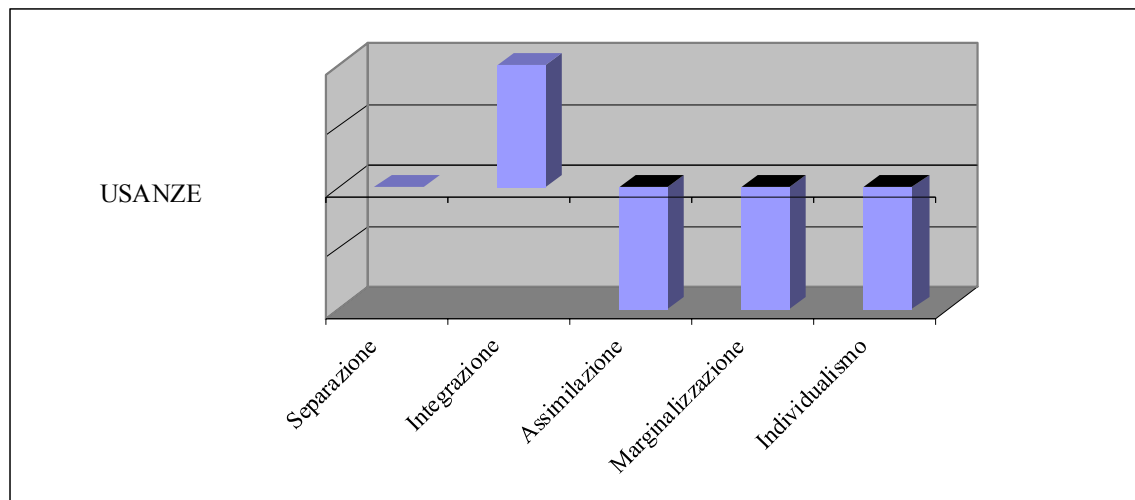


Dal grafico emerge in modo evidente che la strategia di Integrazione è quella preferita per tutti i domini considerati.

Si è quindi provveduto alla **scomposizione del grafico precedente per ciascun dominio indagato nell'analisi.**

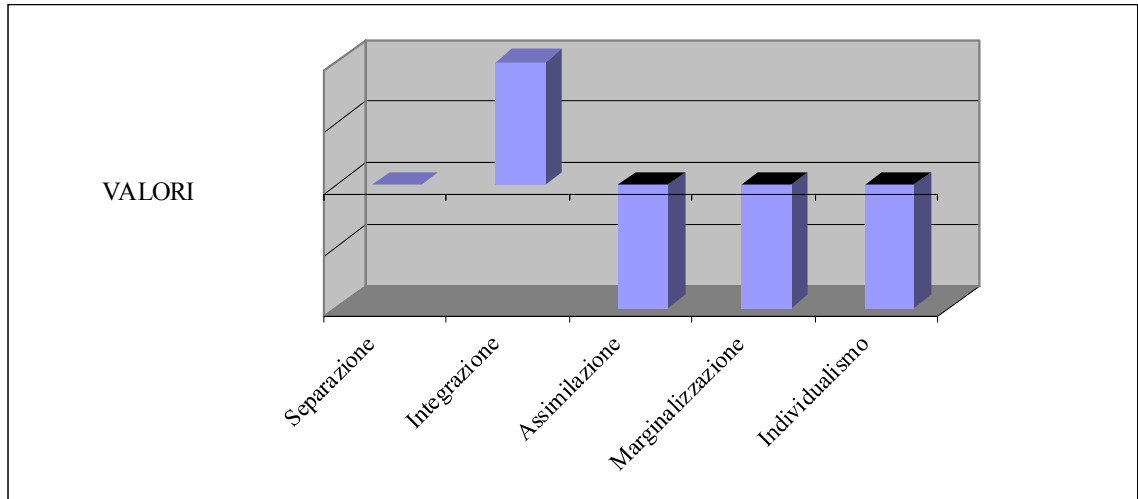


Il dominio “cultura” è l’unico dei domini indagati dove emerge una preferenza dei partecipanti, oltre che per la strategia di **Integrazione**, anche per la strategia di **Separazione**: “Vorrei conservare la mia cultura di origine invece che fare mia la cultura italiana”. Il T-Test per campioni appaiati ha evidenziato la presenza di una differenza significativa ($p \leq .00$) tra la preferenza per la strategia di Separazione ($M=4,35$; $D.S.=1,85$) e la strategia di Integrazione ($M=5,25$; $D.S.=1,64$).

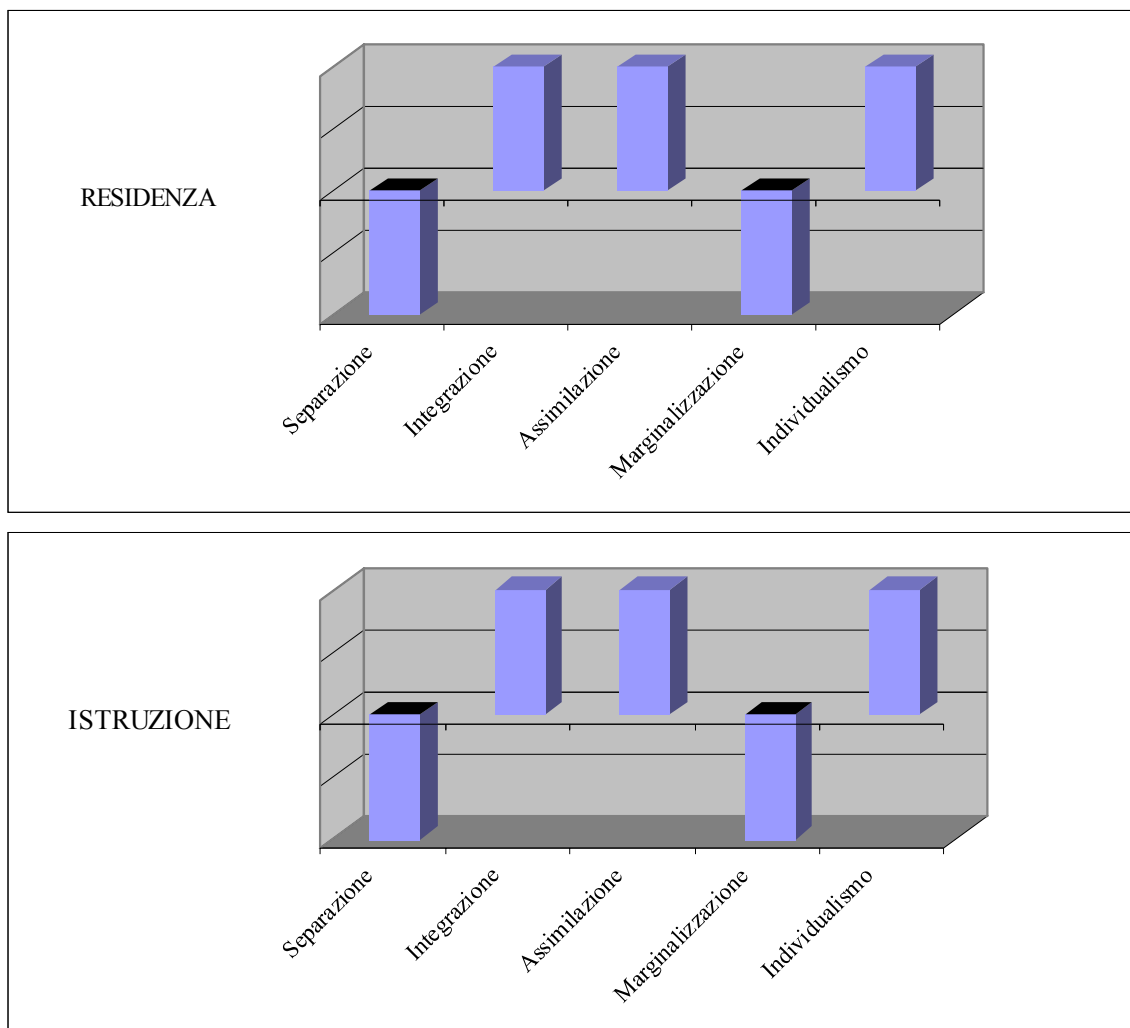


Nel dominio “**usanze**” risulta evidente la preferenza per la strategia di **Integrazione** rispetto alle altre strategie indagate con la scala IAS.

Mediamente, i partecipanti attribuiscono un punteggio neutro alla strategia di **Separazione**.



Per il dominio “**valori**”, i giudizi dei partecipanti per le strategie considerate sono analoghi a quelli attribuiti per il dominio “**usanze**”. Questo dato può essere dovuto al fatto che questi due domini sono percepiti più vicini concettualmente rispetto agli altri e vengono associati come referenti all’ambito maggiormente legato alla sfera identitaria di appartenenza culturale della comunità etnica di provenienza.



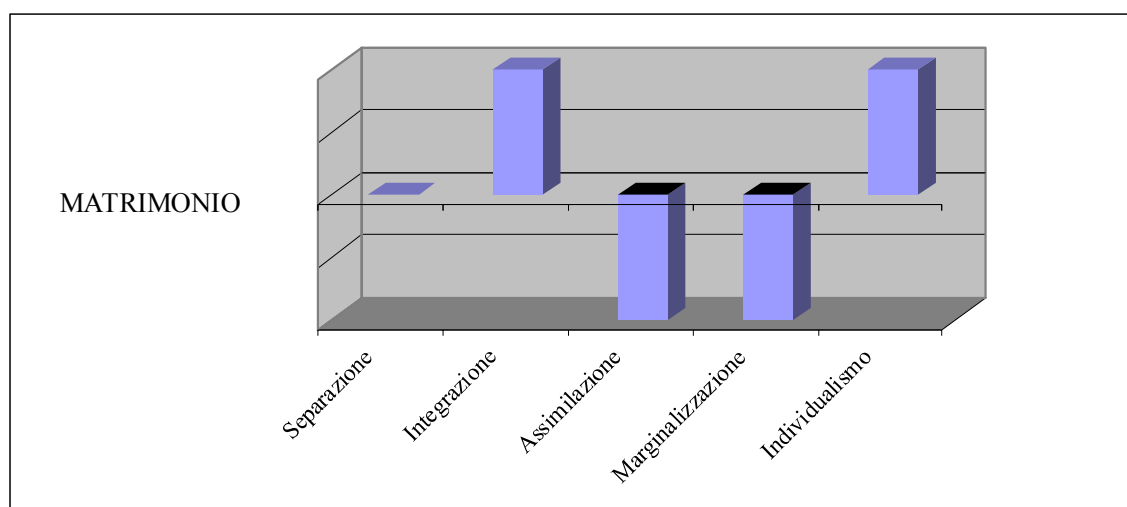
Per quanto concerne i domini “**residenza**” e “**istruzione**”, anche in questo caso rileviamo giudizi simili di accordo o disaccordo dei partecipanti all’indagine rispetto a queste due strategie.

Infatti, oltre alla preferenza per la strategia di Integrazione, già rilevata negli altri domini, emerge un giudizio di accordo anche per la strategia di Assimilazione e per la strategia di Individualismo.

Per quanto concerne il dominio “**residenza**”, attraverso il T-Test per campioni appaiati abbiamo rilevato che la preferenza dei partecipanti per la strategia di Integrazione ($M=5,27$; $D.S.=1,75$) differisce significativamente rispetto alla strategia di Assimilazione ($M=4,30$; $D.S.=1,55$) ma non a quella di Individualismo ($M=5,15$; $D.S.=2,11$). Allo stesso modo, risulta statisticamente significativa la differenza tra la preferenza per i partecipanti rispetto alla

strategia di Individualismo (M=5,15; D.S.=2,11) e per la strategia di Assimilazione (M=4,30; D.S.=1,55).

Per quanto concerne il dominio **“istruzione”**, attraverso il T-Test per campioni appaiati abbiamo rilevato che la preferenza dei partecipanti per la strategia di Integrazione (M=4,89; D.S.=1,90) non differisce significativamente rispetto alla strategia di Assimilazione (M=4,54; D.S.=1,65) mentre differisce significativamente rispetto a quella di Individualismo (M=5,47; D.S.=1,89). Risulta inoltre statisticamente significativa la differenza tra la preferenza per i partecipanti rispetto alla strategia di Individualismo (M=5,47; D.S.=1,89) e per la strategia di Assimilazione (M=4,54; D.S.=1,65). **La strategia di Individualismo, quindi, risulta essere la strategia preferita rispetto alle altre.**



La strategia individualista è scelta anche nel dominio **“matrimonio”**. In questo dominio, oltre all'importanza dell'integrazione, viene evidenziato anche l'importanza dell'individualità. Attraverso il T-Test per campioni appaiati abbiamo rilevato che la preferenza dei partecipanti per la strategia di Integrazione (M=5,23; D.S.=1,97) non differisce significativamente rispetto alla strategia Individualista (M=5,24; D.S.=2,06).

- La Scala di Autostima

L'autostima è definita da James (1890) *“come il sentimento che l'individuo matura a proposito di se stesso nel momento in cui confronta il sé effettivo*

al sé ideale, può essere identificata con quella valutazione che ognuno di noi associa al proprio Sé.”

Gran parte degli strumenti di indagine utilizzati dai ricercatori per quantificare questo sentimento sono basati sulla valutazione esplicita che un individuo fornisce quando giudica se stesso e le proprie capacità.

Come per la scala IAS, abbiamo verificato l’attendibilità anche per la Scala dell’Autostima (Self efficacy scale), inclusa anch’essa nel questionario somministrato agli studenti. La scala di valutazione utilizzata nella scala di autostima, a differenza della scala IAS, era una scala tipo-likert a 4 punti con etichette sui punti estremi: 1=Per nulla vero; 4=Totalmente vero.

Rispetto alla scala precedente, dove si chiedeva ai partecipanti di esprimere disaccordo o accordo in merito agli stimoli proposti, nella scala di autostima adottata nella nostra indagine, i partecipanti dovevano esprimere una indicazione rispetto al livello di “verità” degli stimoli proposti.

Codice	Quesito	N	Media	D.S.
se1	Riesco sempre a risolvere problemi difficili se ci provo abbastanza seriamente	205	3,34	0,71
se2	Se qualcuno mi contrasta, posso trovare il modo o il sistema di ottenere ciò che voglio	205	3,00	0,78
se3	Per me è facile attenermi alle mie intenzioni e raggiungere i miei obiettivi	205	2,99	0,79
se4	Ho fiducia di poter affrontare efficacemente eventi inattesi	205	3,00	0,85
se5	Grazie alle mie risorse, so come gestire situazioni impreviste	205	3,01	0,83
se6	Posso risolvere la maggior parte dei problemi se ci metto il necessario impegno	205	3,56	0,63
se7	Rimango calmo nell'affrontare le difficoltà perché posso confidare nelle mie capacità di fronteggiarle	205	2,88	0,89
se8	Quando mi trovo di fronte ad un problema, di solito trovo parecchie soluzioni	205	2,64	0,85
se9	Se sono in "panne", posso sempre pensare a qualcosa da mettere in atto	205	2,75	0,87
se10	Non importa quello che mi può capitare, di solito sono in grado di gestirlo	205	2,82	0,88

L'attendibilità della scala è risultata buona (Alpha = .82). Non è emersa l'indicazione di eliminare nessun item per migliorare l'attendibilità della scala.

I risultati complessivi evidenziano un grado di autostima in linea con la realtà degli studenti non stranieri. Si conferma che il grado di integrazione in questo tipo di percorso scolastico è mediamente più adeguato che nei cicli scolastici più brevi (vedi Centri di Formazione Professionale) come i testimoni privilegiati, sentiti prima della somministrazione degli strumenti di rilevazione, avevano dichiarato con omogeneità e sicurezza.

Si è verificato anche la **differenza tra le percezioni di autostima tra il gruppo che stava frequentando il biennio di scuola superiore e quello che stava frequentando il triennio.**

STATUS SCOLASTICO	N	MEDIA FATTORE AUTOSTIMA	DS
<i>Biennio</i>	118	2,9875	,54
<i>Triennio</i>	87	3,0122	,46
<i>Totale</i>	205	2,99	,50

La differenza tra i punteggi di autostima attribuita dai due gruppi non è risultata statisticamente significativa.

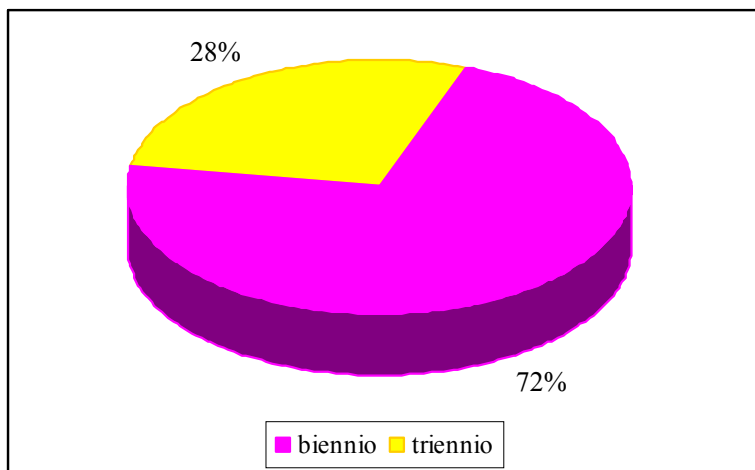
Si è effettuata una analisi più di dettaglio dei comportamenti di partecipanti maschi (N=32) e femmine (N=171) rispetto alla rispettiva percezione di autostima. **La differenza delle percezioni per i due gruppi considerati non è risultata significativa.**

Per entrambi i gruppi il giudizio si attesta tra il punto 2 e il punto 3 della scala di percezione adottata.

Se si analizzano le risposte dei partecipanti agli item della scala di autostima, notiamo che solo 5 membri del campione sostengono che la maggior parte degli stimoli di autostima non siano veri nel loro caso.

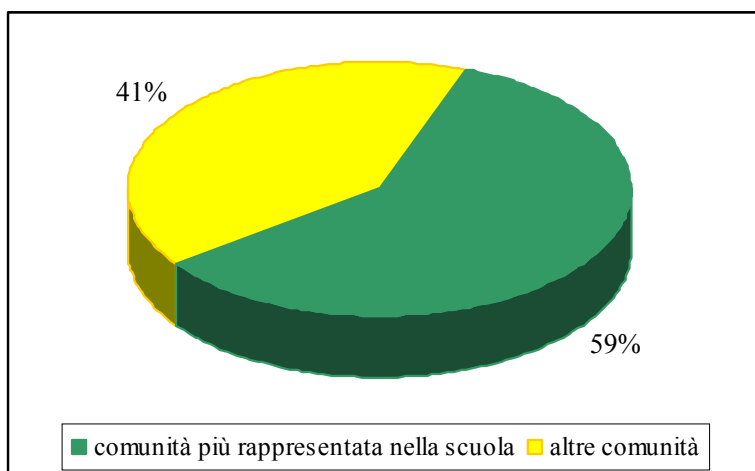
I partecipanti che esprimono di converso il massimo punteggio della scala per la maggior parte degli item sono pari a 32.

Analizzando la composizione del gruppo **per classe di appartenenza** rileviamo che 23 studenti stanno frequentando i primi due anni di scuola mentre 9 il triennio successivo.



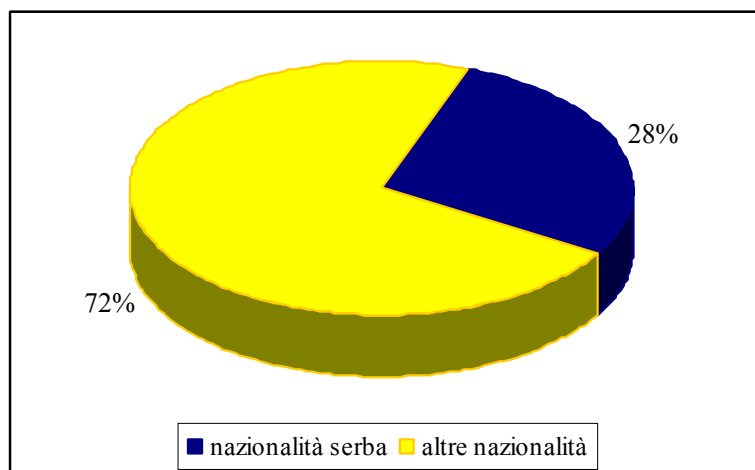
La maggioranza dei membri del gruppo qui considerato è uno studente del biennio.

Sempre per il medesimo gruppo, si è considerata l'appartenenza dei suoi membri a una delle **nazionalità più rappresentate nella scuola**.



Dei 32 studenti membri del gruppo, 19 sono membri delle comunità più numerose nella scuola italiana mentre i rimanenti 13 sono membri di altre comunità meno numerose. Questo dato potrebbe indicare una tendenziale maggiore autostima per gli studenti membri di comunità più rappresentate nella scuola.

Una potenziale conferma a questo dato potrebbe venire dall'analisi della nazionalità degli studenti membri del gruppo preso in considerazione: 9 dei 32 studenti considerati appartengono alla **comunità più numerosa nel campione**, quella serba.



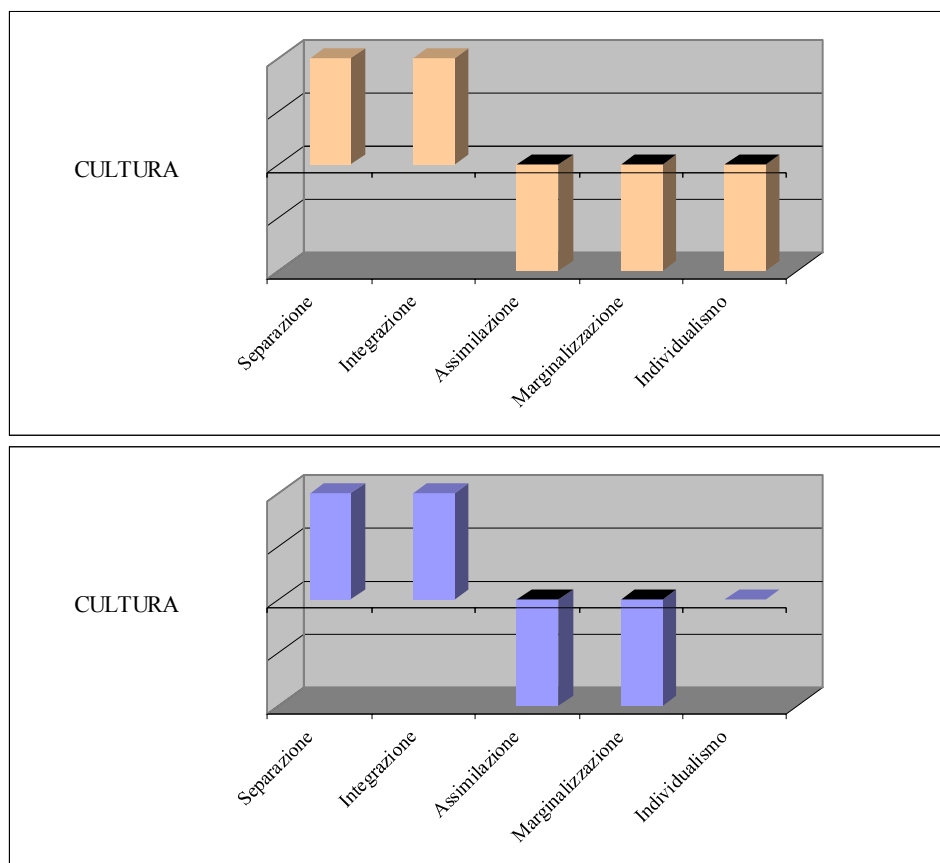
Abbiamo anche verificato la composizione del gruppo per genere. I partecipanti maschi membri del gruppo sono appena 5 (pari al 15% del gruppo). Questo dato è in linea con la composizione del campione.

Ne emerge un quadro generalmente positivo. I risultati evidenziano che gli studenti non sembra subiscano gli effetti della svalutazione del gruppo cui appartengono, ma che questa identificazione risulta necessaria per acquisire e mantenere un'elevata stima di sé. Dall'analisi dei questionari somministrati ai ragazzi è risultato chiaro come la buona riuscita a livello scolastico è apparsa costituire un valido fattore protettivo per questi soggetti. Tale risultato è in linea con i dati quantitativi di successo/insuccesso rilevati nel percorso scolastico (Cfr. pag. 244) che non hanno evidenziato differenze di genere significative. Si può affermare che il nostro campione di riferimento esprime una correlazione tra successo/insuccesso e autostima.

- Approfondimento dell'analisi descrittiva: differenze tra gruppi per genere, per cittadinanza per ciclo di studi frequentato.

Analizzando la **differenza tra gruppi suddivisi per genere, maschi** (N=32; grafico **in azzurro**) e **femmine** (N=171; grafico **in rosa**), non emergono differenze sostanziali nella preferenza delle strategie delle partecipanti all'indagine di genere femminile rispetto al campione complessivo (Cfr. l'analisi dei domini sopra descritta)

Nel dominio **“cultura”**:



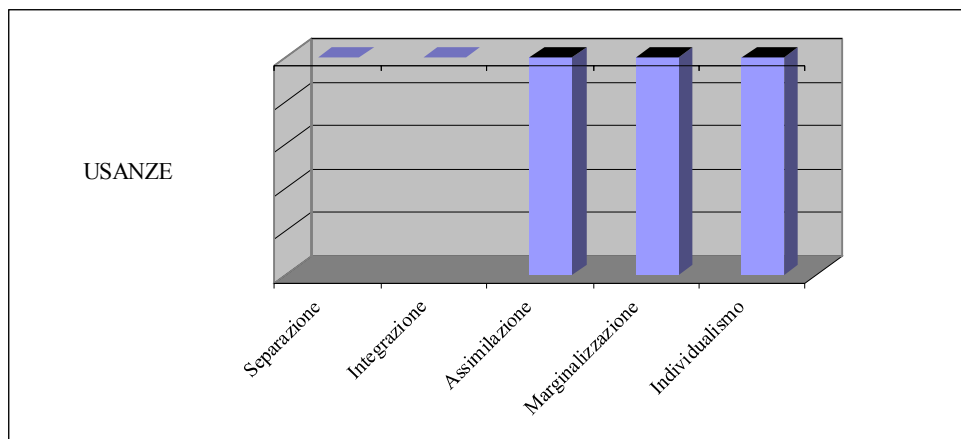
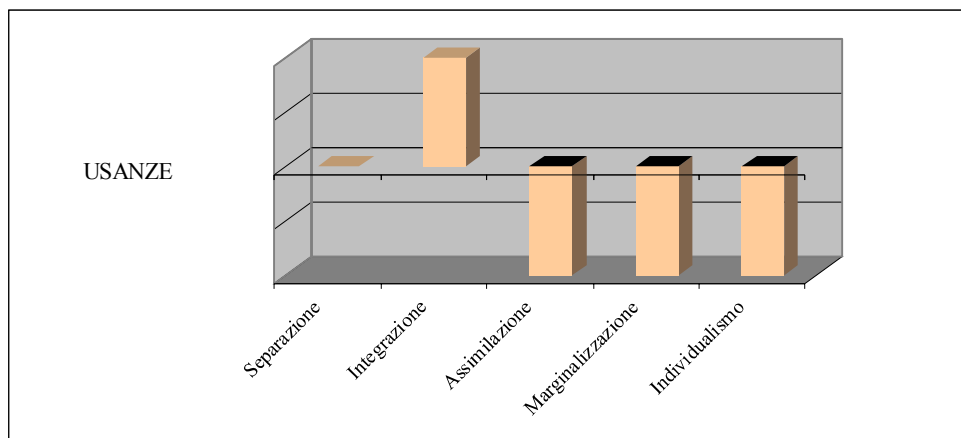
Dalle analisi, emerge che la differenza tra i giudizi dei partecipanti di genere maschile rispetto ai giudizi dei partecipanti di genere femminile **si discostano per quanto concerne il dominio “cultura” solo per la strategia di Individualismo che viene rifiutata dalle femmine**. Non risulta invece significativa la scelta dei maschi per questa strategia.

Sia per il gruppo di genere femminile, sia per il gruppo di genere maschile la strategia prevalente è quella di Integrazione che però è affiancata, con evidenza leggermente inferiore, dalla preferenza per la strategia di Separazione. Questa

duplice scelta potrebbe indicare un bisogno diffuso, tra i giovani adolescenti migranti maschi e femmine, di autoriconoscimento per le proprie radici identitarie non contrastante con il desiderio di riconoscimento da parte della società ospitante attraverso l'integrazione culturale.

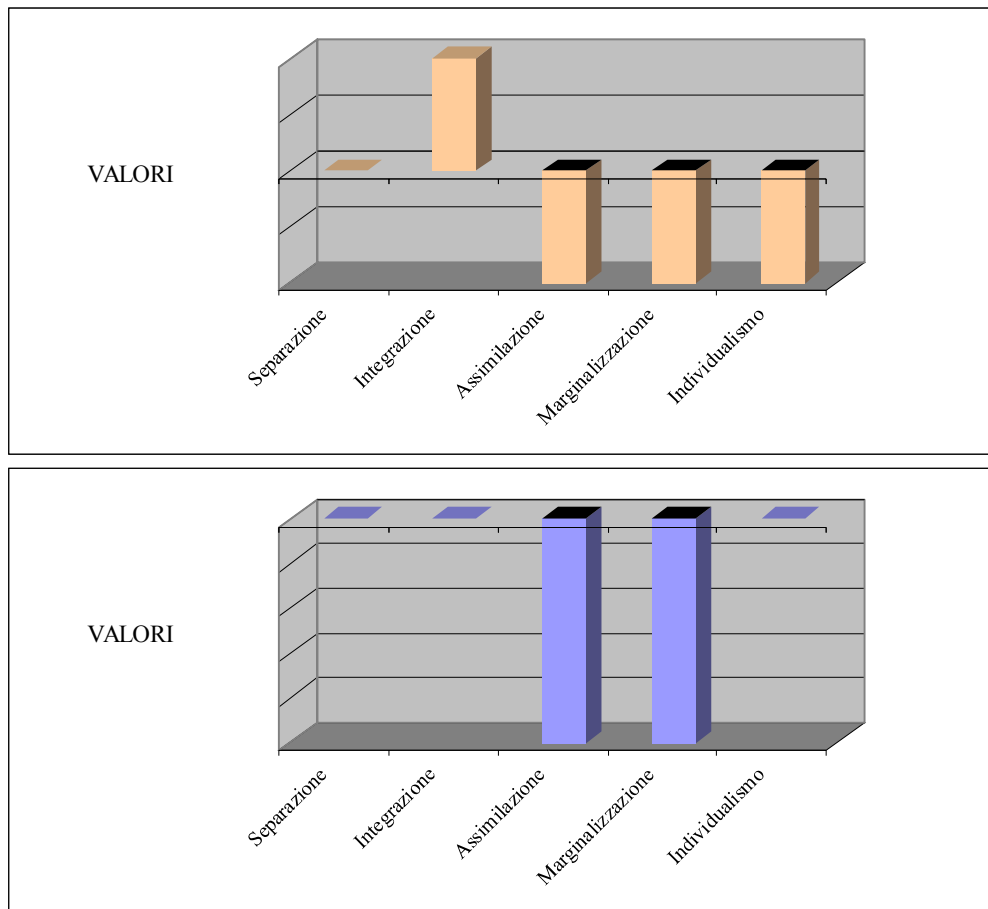
Dal quadro generale delle strategie indossate da ambo i generi si può dedurre che le ragazze tendono alla conservazione dei valori culturali tradizionali maggiormente dei coetanei maschi.

Analisi del dominio “**usanze**”:



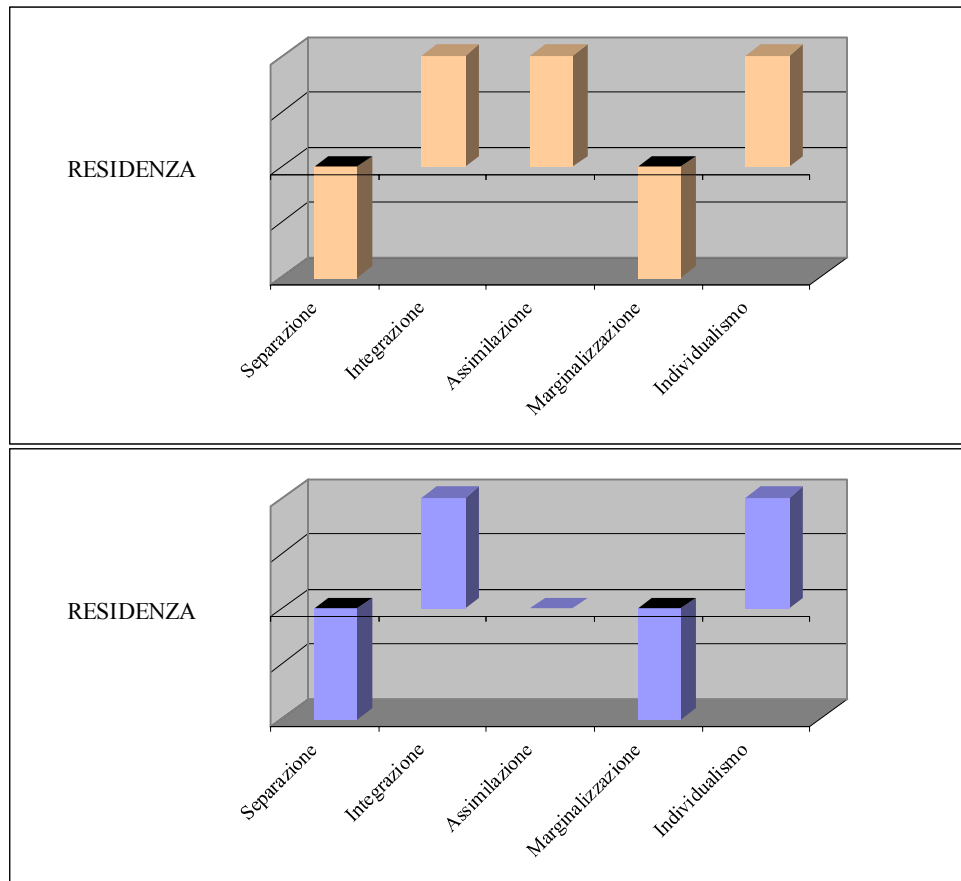
Dai dati emerge che i partecipanti di genere maschile non esprimono preferenze significative per alcuna delle strategie considerate rifiutando in modo netto l'Assimilazione, la Marginalizzazione e l'Individualismo. Le ragazze confermano le strategie espresse per il dominio cultura, salvo non dare significato alla Separazione.

Un risultato simile si riscontra anche nel dominio successivo: “**valori**”.



Anche in questo caso, per i partecipanti di genere maschile non emergono preferenze significative per nessuna delle strategie considerate. Le ragazze rifiutano l'Individualismo, i maschi rifiutano con maggiore evidenza l'Assimilazione ai valori della comunità dominante e la Marginalizzazione. Dalla lettura simultanea dei tre domini emerge una volontà di non appiattimento alla cultura della società ospitante e la tendenza a conservare i tratti valoriali, culturali e gli usi tradizionali dei Paesi e delle comunità di origine.

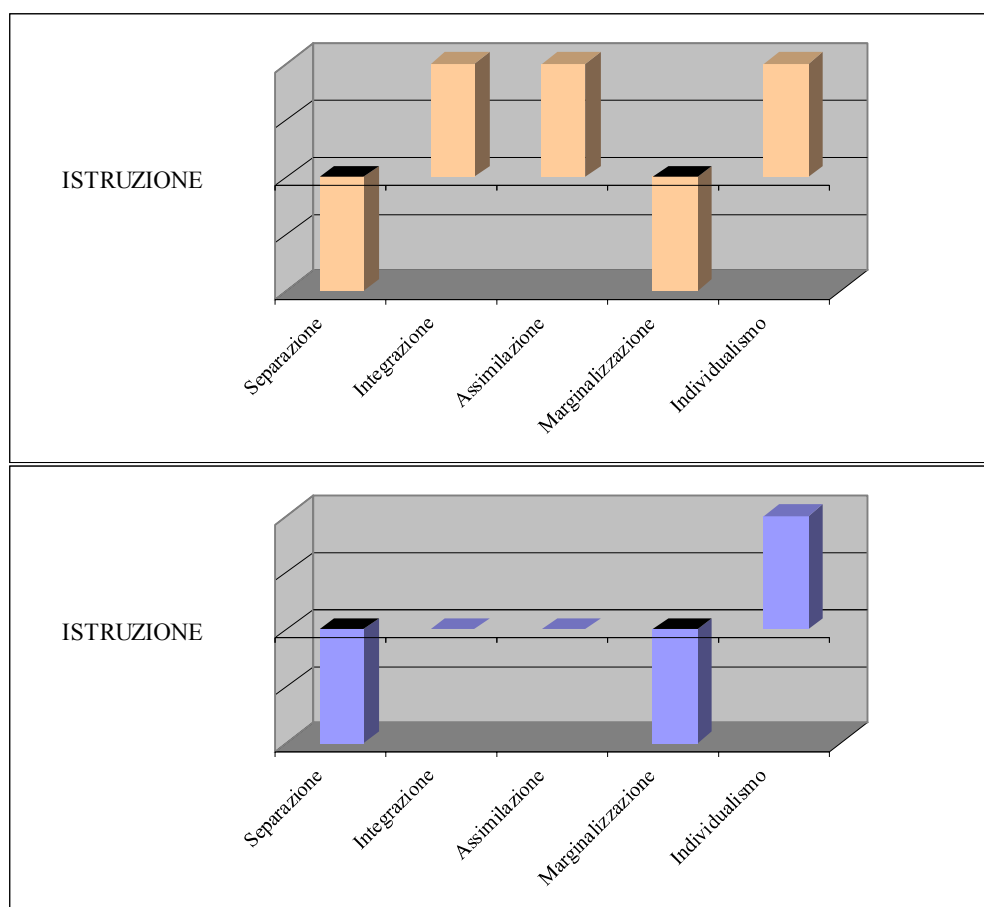
Si sono anche confrontate le strategie di maschi e femmine per il dominio “residenza”.



La differenza tra i giudizi di maschi e femmine nelle preferenze rispetto alle strategie considerate emerge, per quanto concerne il dominio “residenza”, relativamente alla strategia di Assimilazione. I maschi non esprimono preferenze per questa strategia.

Sempre attraverso il T-Test per misure indipendenti si è verificato che le strategie con il maggior livello di preferenza per il gruppo di partecipanti di entrambi i generi sono, con analogo livello di preferenza, la strategia di Integrazione e la strategia di Individualismo. E’ interessante che le ragazze attribuiscono (insieme con la preferenza per l’Integrazione e l’Individualismo), a differenza dei maschi, un livello positivo per la strategia di Assimilazione. L’ipotesi più probabile è un maggior bisogno di stare con gli altri. Si percepisce più nettamente il rifiuto del ghetto, dell’isolamento.

Il penultimo dominio indagato è stato quello relativo all' **“istruzione”**.



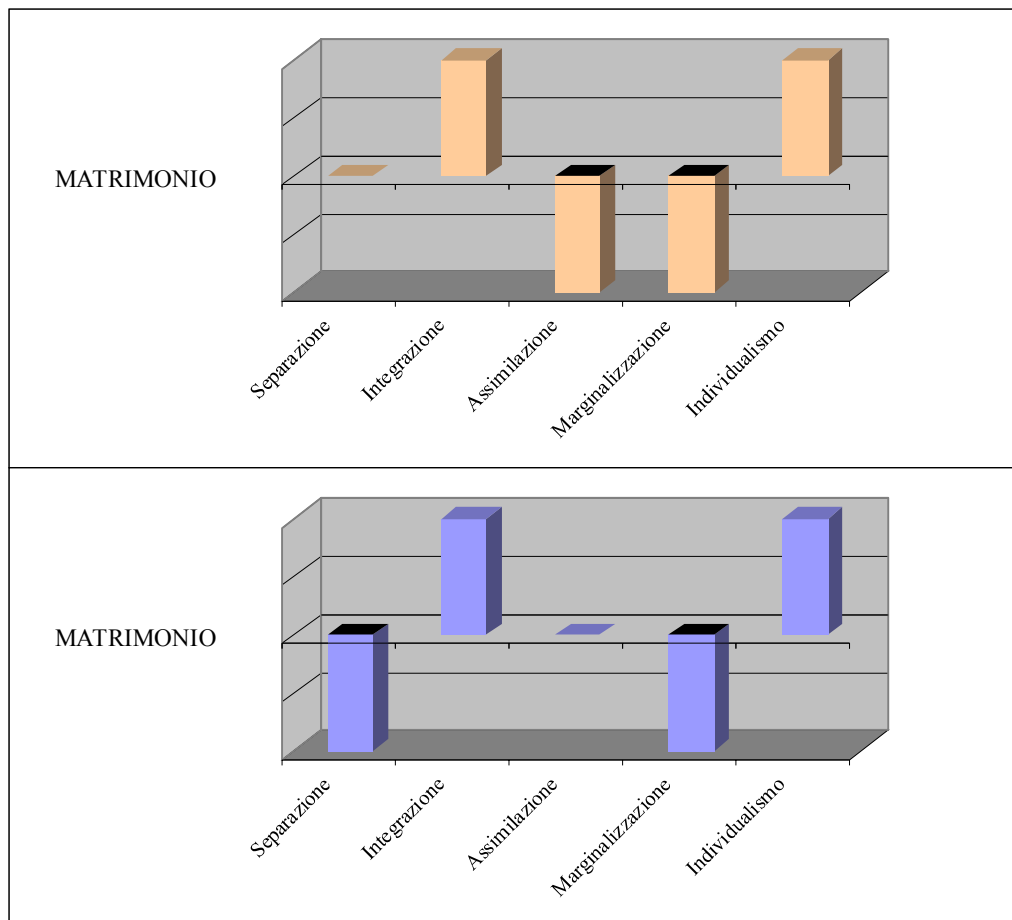
Dai dati emerge che i partecipanti di genere maschile hanno un'unica preferenza rispetto alle strategie considerate per il **dominio istruzione**: **l'Individualismo**.

I maschi mostrano, in ambito scolastico, maggiore vulnerabilità e più incertezza sulle proprie capacità e sul proprio futuro. Evidenziano tale atteggiamento preferendo una strategia poco collaborativa e centrata sul sé.

Attraverso il T-Test per campioni appaiati si sono rilevate delle differenze significative tra i punteggi medi di preferenza per le strategie preferite dalle partecipanti di genere femminile. Anche per le ragazze la strategia prevalente per il dominio istruzione è l'Individualismo, ma è posta accanto ad altre due strategie indossate (Integrazione e Assimilazione). Le studentesse sembrano perseguire maggiormente una comunanza di aspirazioni con la società ospite e a scuola dimostrano di non avere desideri e aspettative molto differenti da quelle dei/delle coetanei/e italiani/e.

Per quanto concerne il dominio “**matrimonio**”, vi sono due differenze sostanziali tra le preferenze per le strategie dei partecipanti di genere maschile rispetto a quelle di genere femminile: i partecipanti di genere maschile esprimono un giudizio di rifiuto per la strategia di Separazione, mentre non esprimono giudizio né positivo né negativo rispetto alla strategia di Assimilazione a dispetto del gruppo di partecipanti di genere femminile che esprime un giudizio negativo per la medesima strategia.

Attraverso il T-Test per misure appaiate abbiamo verificato che il gruppo di genere femminile attribuisce il maggior livello di preferenza alla strategia di integrazione.



Si è provveduto ad un'ulteriore analisi delle differenze.

Si è suddiviso il campione dei rispondenti in due gruppi: il primo era costituito dagli studenti con le **cittadinanze più rappresentate** nella scuola superiore, il secondo dagli studenti con le **cittadinanze meno rappresentate**.

GRUPPI	FREQUENZE	%
<i>nazionalità più rappresentate nella scuola sup.</i>	120	59,11%
<i>nazionalità meno rappresentate nella scuola sup.</i>	83	40,89%
Totale	203	100,00%

Le etnie raggruppate nel gruppo di partecipanti con nazionalità più rappresentate nella scuola superiore sono le prime sette dedotte dalla tab. di pag. 226 che indica gli alunni stranieri divisi per Stato di provenienza iscritti nell'a.s. 2007/ 2008 nelle scuole superiori della provincia di Vicenza (fonte dati: Ufficio Statistica della Provincia di Vicenza). Sono nell'ordine: Serbo-montenegrina, albanese, rumena, marocchina, ghanese, indiana, bosniaca.

Dall'analisi dei T- Test per campioni appaiati è emerso che:

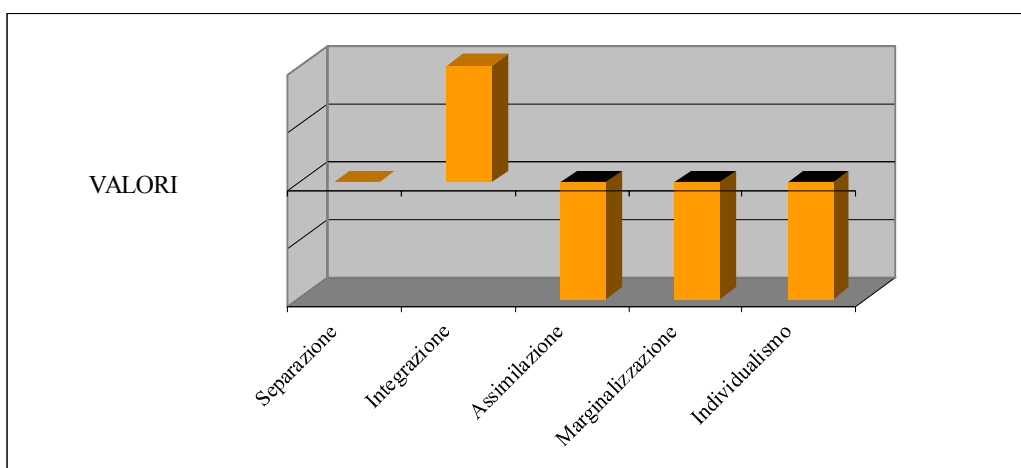
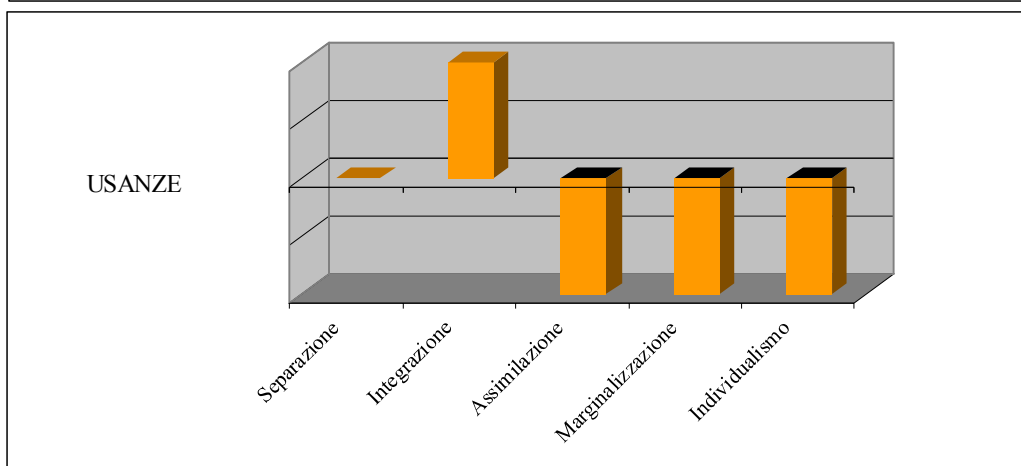
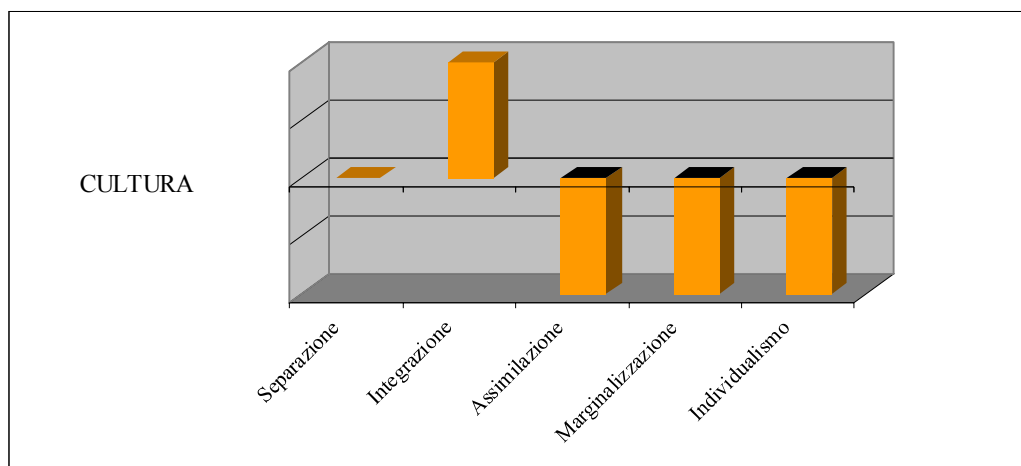
- non vi è differenza statisticamente significativa tra le percezioni di autostima tra i due gruppi considerati;
- la strategia di Marginalizzazione è l'unica dove emerge una differenza statisticamente significativa tra i giudizi del gruppo di studenti con nazionalità più rappresentate nella scuola vicentina rispetto al gruppo con nazionalità meno rappresentate: $t(144)=2.45, p<.05$.

Scala / strategia	Gruppo	Frequenza	Media	t	df	p≤
Autostima	nazionalità più rappresentate nella scuola s.	120	3.03 (d.s.=.50)	.907	201	ns
	nazionalità meno rappresentate nella scuola s.	83	2.96 (d.s.=.52)			
Separazione	nazionalità più rappresentate nella scuola s.	120	3.72 (d.s.=1.47)	-.730	201	ns
	nazionalità meno rappresentate nella scuola s.	83	3.87 (d.s.=1.35)			
Integrazione	nazionalità più rappresentate nella scuola s.	120	5.05 (d.s.=1.18)	-.964	201	ns
	nazionalità meno rappresentate nella scuola s.	83	5.20 (d.s.=1.09)			
Assimilazione	nazionalità più rappresentate nella scuola s.	120	2.90 (d.s.=1.12)	.604	201	ns
	nazionalità meno rappresentate nella scuola s.	83	2.81 (d.s.=1.07)			
Marginalizzazione	nazionalità più rappresentate nella scuola s.	120	1.59 (d.s=.81)	-2.459	144.752	.005
	nazionalità meno rappresentate nella scuola s.	83	1.94 (d.s.=1.07)			
Individualismo	nazionalità più rappresentate nella scuola s.	120	3.86 (d.s.=1.23)	-.071	201	ns
	nazionalità meno rappresentate nella scuola s.	83	3.87 (d.s.=1.32)			

Il gruppo con le nazionalità meno rappresentate adotta maggiormente la strategia di Marginalizzazione.

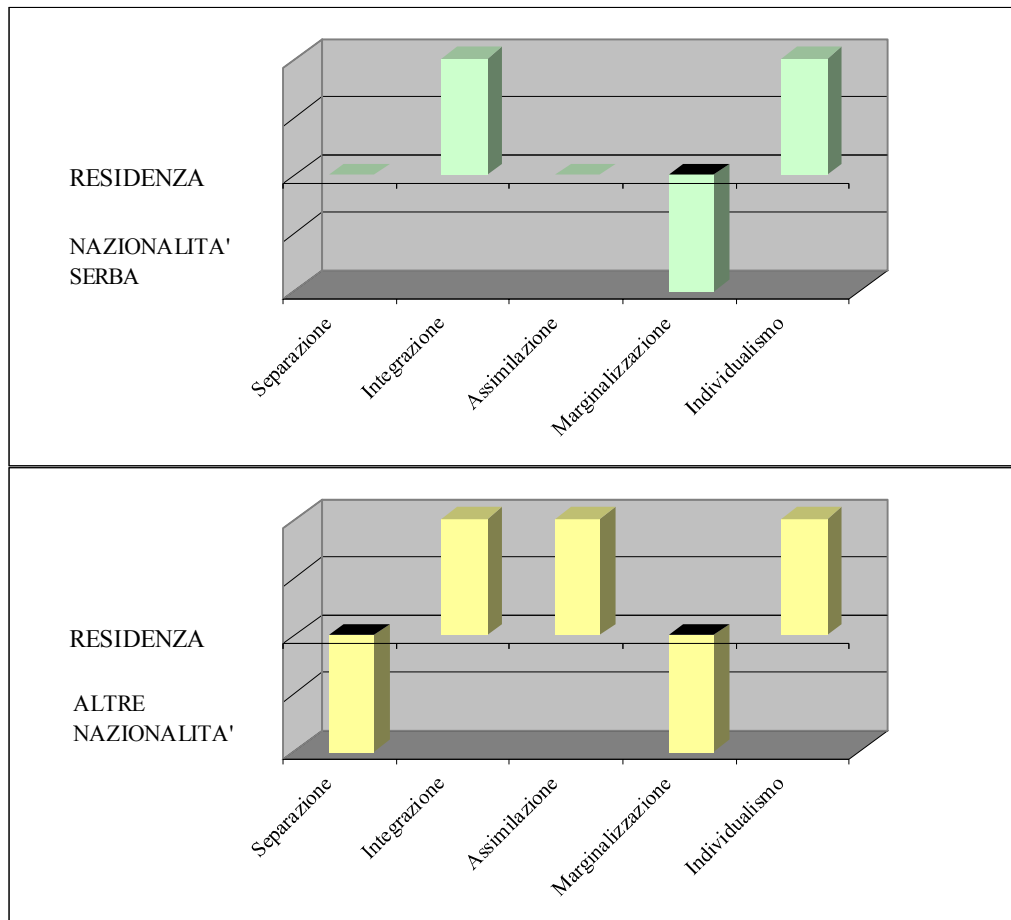
L'analisi delle preferenze dell'etnia più rappresentata nel campione, gli studenti con nazionalità serba (N = 56), rispetto alle/agli studenti di altre nazionalità (N = 147) permette di analizzare con maggior dettaglio eventuali differenze nelle strategie di acculturazione degli studenti.

Si riportano alla pagina seguente i grafici relativi ai **tre domini che riscontrano lo stesso quadro di preferenze da parte dell'etnia più numerosa, la serba, rispetto alle altre etnie rappresentate nel campione e considerate come gruppo di confronto.**



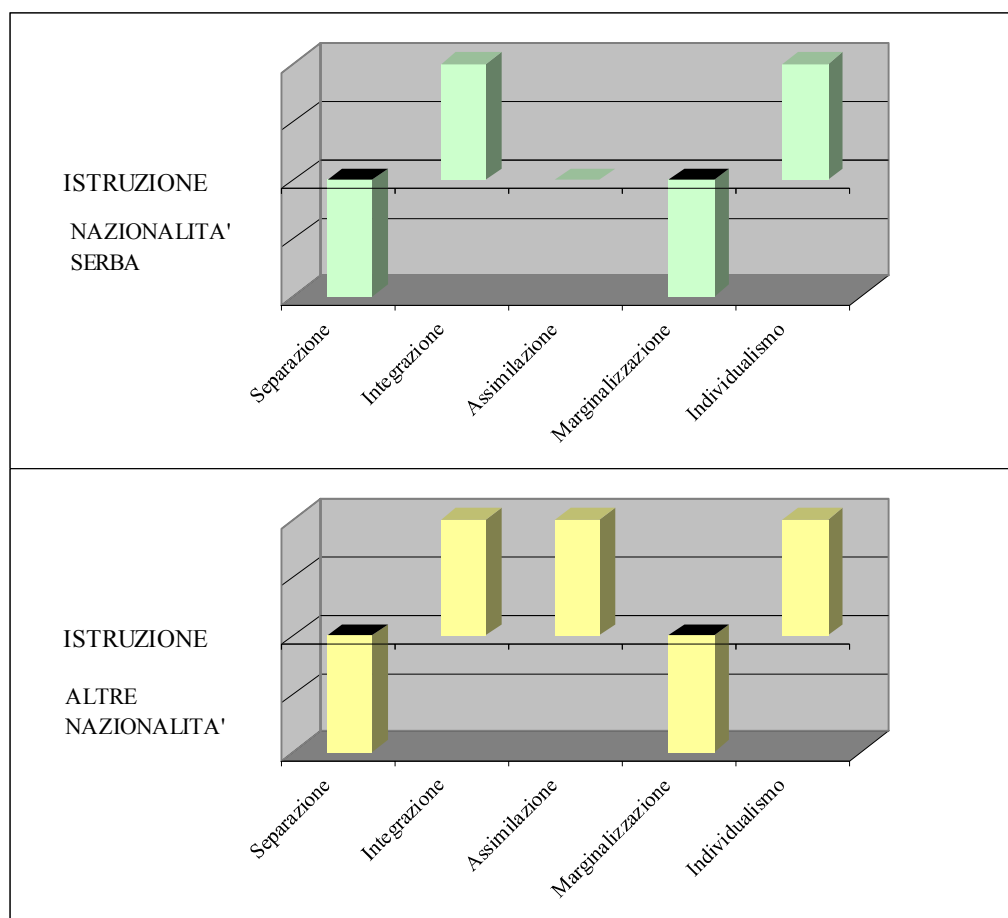
In tutti e tre i domini sopra considerati **sia gli studenti di nazionalità serba, sia tutti gli altri studenti** che hanno partecipato all'indagine danno la loro preferenza alla strategia di **Integrazione**. Si osserva che la strategia di Separazione non viene né scelta, né rifiutata dall'intera popolazione di studenti stranieri.

Si è quindi proceduto all'analisi dei **domini che riscontravano una differenza di comportamento di risposta tra i due gruppi considerati.**



Relativamente al dominio **“residenza”** i due gruppi di partecipanti considerati hanno preferenze diverse in merito alla **strategia di Separazione (rifiuto per gli studenti con nazionalità non serba, mancanza di preferenza per gli studenti serbi)** e per quella di **Assimilazione (preferenza per gli studenti con nazionalità non serba, mancanza di preferenza per gli studenti serbi)**. Con il T-Test per campioni appaiati si è verificato che entrambi i gruppi danno uguale livello di preferenza alla strategia di Integrazione e a quella di Individualismo. Entrambe le strategie sono le preferite per entrambi i gruppi.

Anche relativamente al dominio “**istruzione**” emergono delle differenze nei giudizi dei due gruppi considerati. Si sono rilevate preferenze diverse in merito alla strategia di **Assimilazione** (approvazione per gli studenti con nazionalità non serba, mancanza di preferenza per gli studenti serbi).

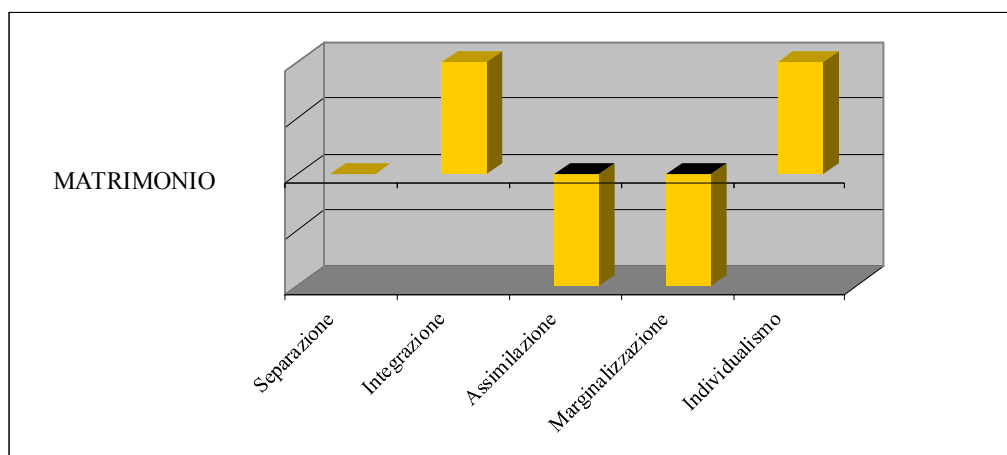


Con il T-Test per campioni appaiati si è verificato che **il gruppo di nazionalità serba dà lo stesso livello di preferenza alla strategia di Integrazione e a quella di Individualismo. Entrambe le strategie sono le preferite. Il gruppo invece composto da studenti di altre nazionalità fornisce la preferenza più elevata per la strategia di Individualismo.**

La lettura di questi ultimi quattro domini descrive gli studenti di nazionalità serba come persone dotate di maggiore identità etnico-culturale. Sono connotati da un forte senso di appartenenza, senza ricercare Assimilazione con la comunità ospitante, a differenza degli studenti dei gruppi nazionali meno

rappresentati che preferiscono mutuare la cultura dominante e giocare nelle relazioni investendo maggiormente sulla propria individualità che come gruppo.

Per quanto concerne il dominio “matrimonio” il quadro di riferimento delle preferenze per i due gruppi considerati non varia.



I due gruppi indossano entrambi le strategie di Integrazione e Individualismo. La differenza sta solo nel maggior livello di preferenza, attribuito dagli studenti serbi alla strategia di Integrazione, mentre per gli altri studenti non sussiste una preferenza maggiore tra Integrazione e Individualismo.

Si è realizzata anche l'analisi tra gruppi a seconda della fascia di **frequenza degli studenti (biennio o triennio di scuola superiore).**

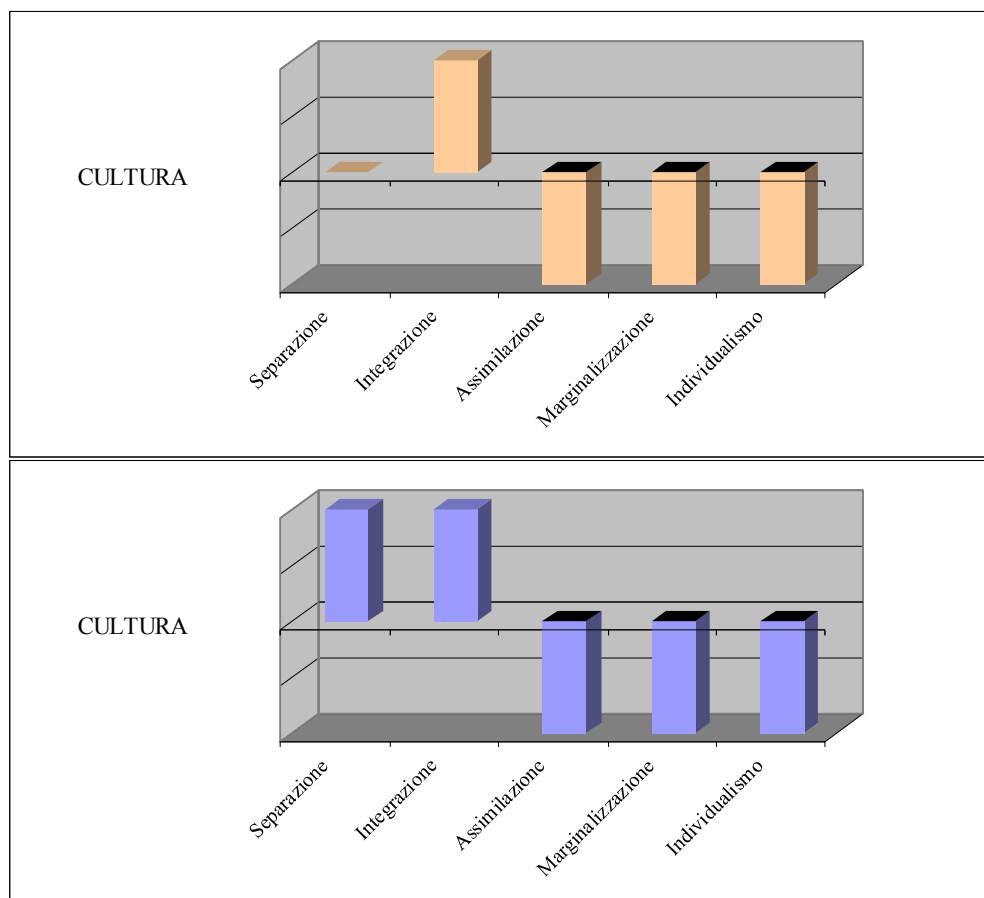
Si riporta la **tabella di comparazione per i punteggi medi dei due gruppi considerati (studenti frequentanti il biennio; studenti frequentanti il triennio).**

Scala / strategia	Gruppo	Frequenza	Media (d.s.)	t	df	p≤
Autostima	biennio di scuola superiore	120	2,99 (d.s.=.54)	-.346	203	ns
	triennio di scuola superiore	83	3,01 (d.s.=.45)			
Separazione	biennio di scuola superiore	120	3,82 (d.s.=1.34)	.331	203	ns
	triennio di scuola superiore	83	3,75 (d.s.=1.52)			
Integrazione	biennio di scuola superiore	120	5,00 (d.s.=1.21)	-1.532	198,752	ns
	triennio di scuola superiore	83	5,25 (d.s.=1.03)			
Assimilazione	biennio di scuola superiore	120	2,96 (d.s.=1.12)	1.566	203	ns
	triennio di scuola superiore	83	2,72 (d.s.=1.05)			
Marginalizzazione	biennio di scuola superiore	120	1,79 (d.s.=.84)	1.024	203	ns
	triennio di scuola superiore	83	1,66 (d.s.=1.04)			
Individualismo	biennio di scuola superiore	120	3,85 (d.s.=1.23)	-.164	203	ns
	triennio di scuola superiore	83	3,88 (d.s.=1.05)			

La variabile relativa all'appartenenza di una determinata classe di scuola superiore e quindi dell'età (del biennio o del triennio) **non ha influito sulle strategie degli studenti, né sulla loro percezione di autostima.**

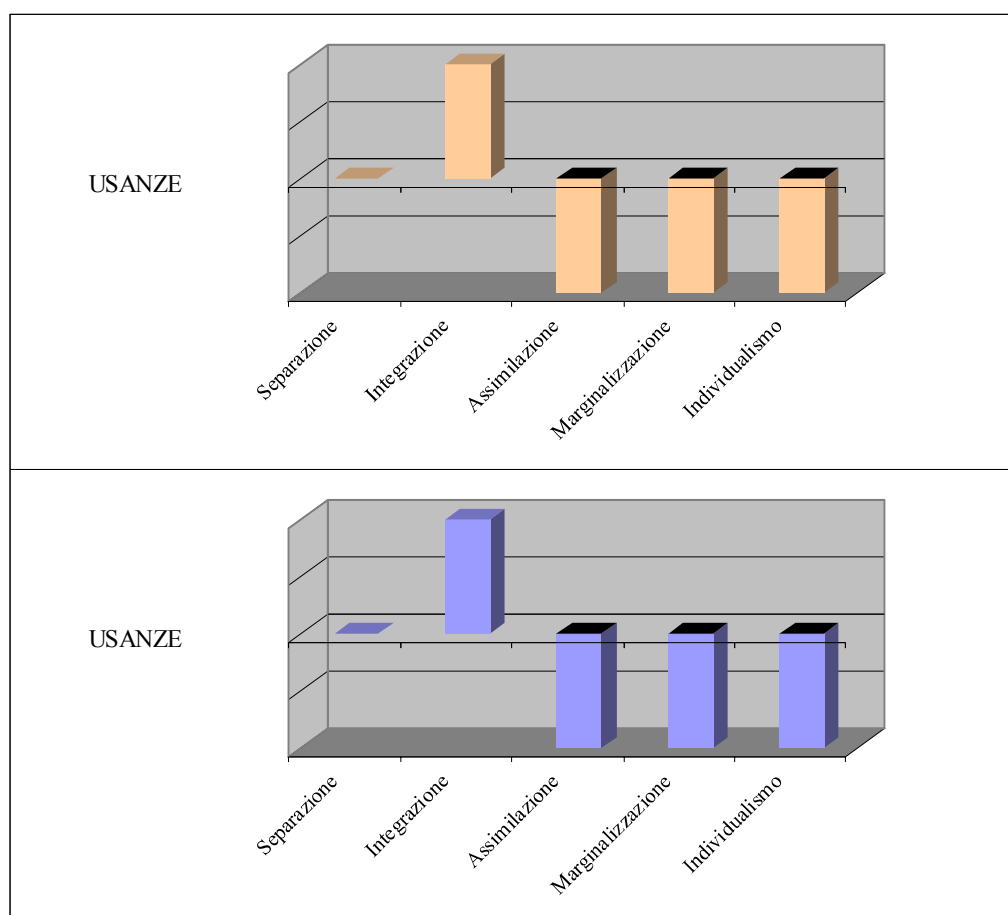
Si è quindi proceduto ad una analisi più di dettaglio delle differenze relative a ciascun dominio considerato tra il gruppo di studenti iscritti al biennio e il gruppo di studenti degli ultimi tre anni di scuola superiore.

Si è iniziato, anche in questo caso, con l'analisi del dominio "cultura".



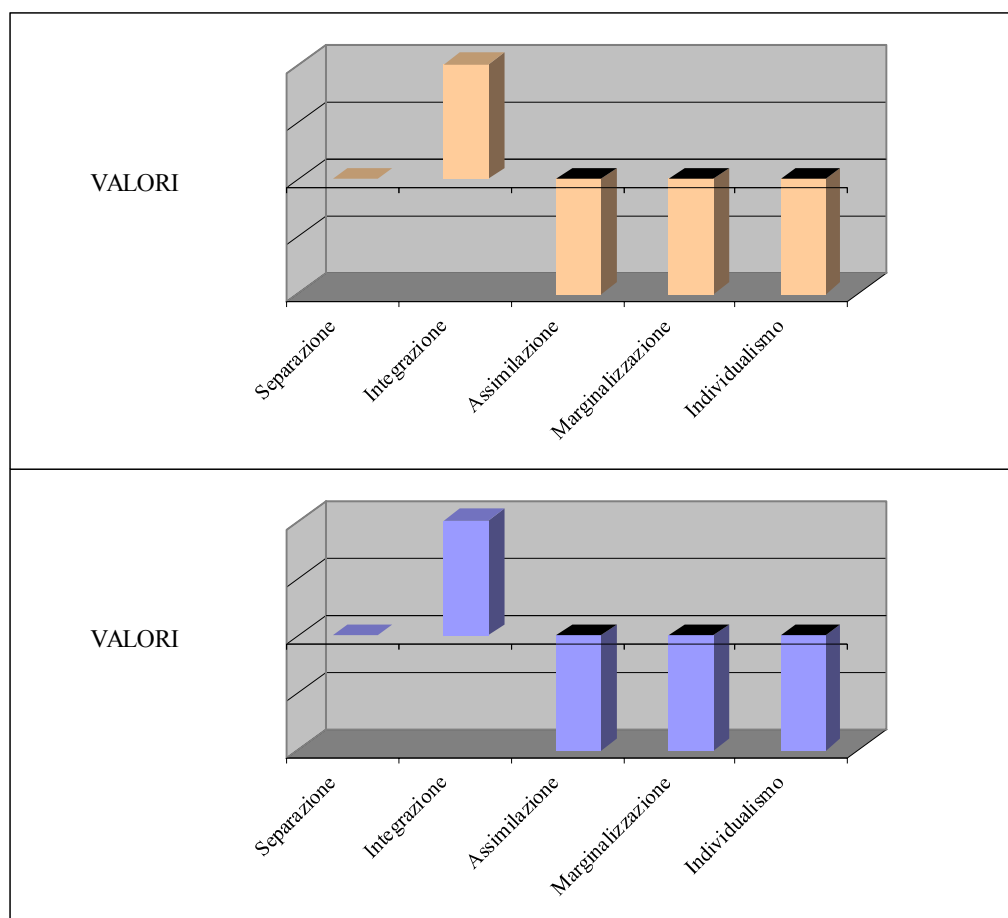
Analizzando le risposte di studenti del **biennio (blu, in basso)** e del **triennio (rosso, in alto)** relative al dominio cultura possiamo notare che, a differenza degli studenti del biennio, che esprimono una preferenza per la strategia di Separazione, gli studenti del triennio non esprimono preferenza per quella strategia. Attraverso il T-Test per campioni appaiati abbiamo verificato una maggiore preferenza per gli studenti del biennio verso la strategia di Integrazione. Emerge una contraddittorietà di atteggiamenti, relativamente alle scelte acculturative, maggiormente evidente negli studenti più giovani, in fase di prima adolescenza e meno inseriti nel contesto scolastico.

Si è quindi proceduto all'analisi del dominio "usanze".



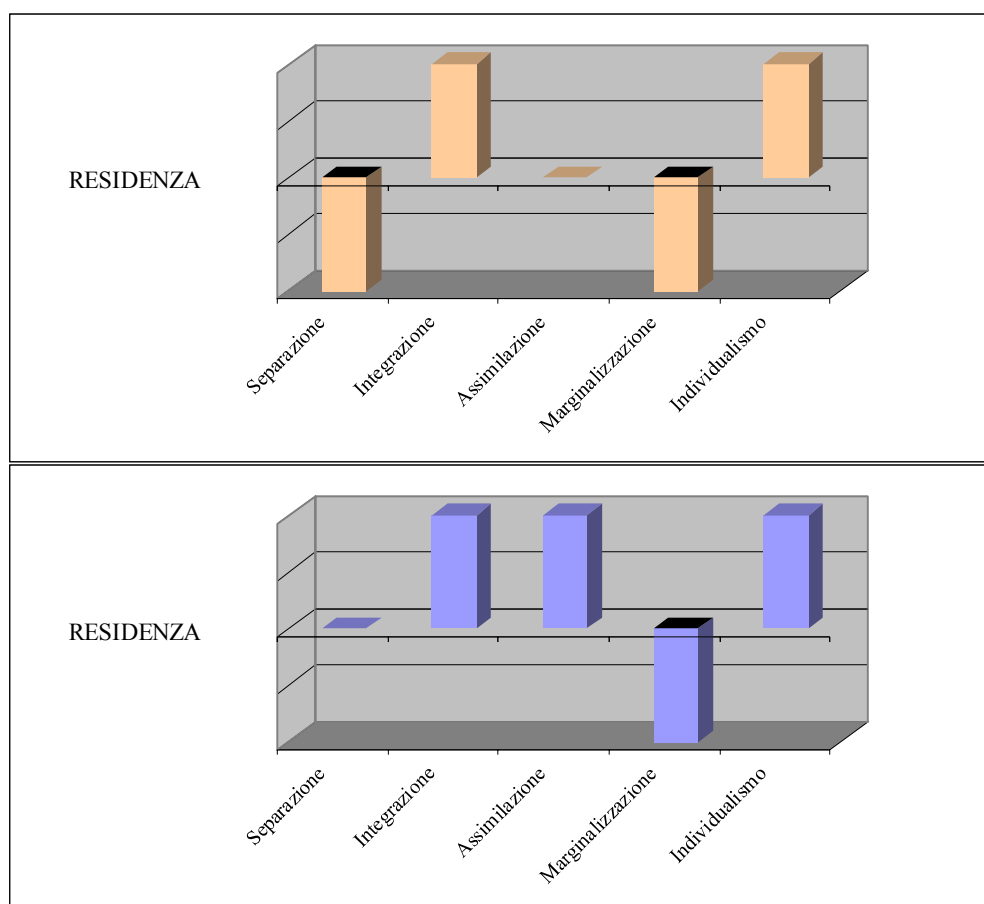
Dall'analisi dei risultati degli studenti del biennio (blu, in basso) e del triennio (rosso, in alto) emerge il medesimo quadro di preferenze rispetto alle strategie considerate. **L'età sembra non incidere relativamente in questo dominio**, in quanto lo status di studente, indipendentemente dall'età, li rende probabilmente dipendenti nella quotidianità delle abitudini dalla vita familiare.

Analisi del dominio “valori”.



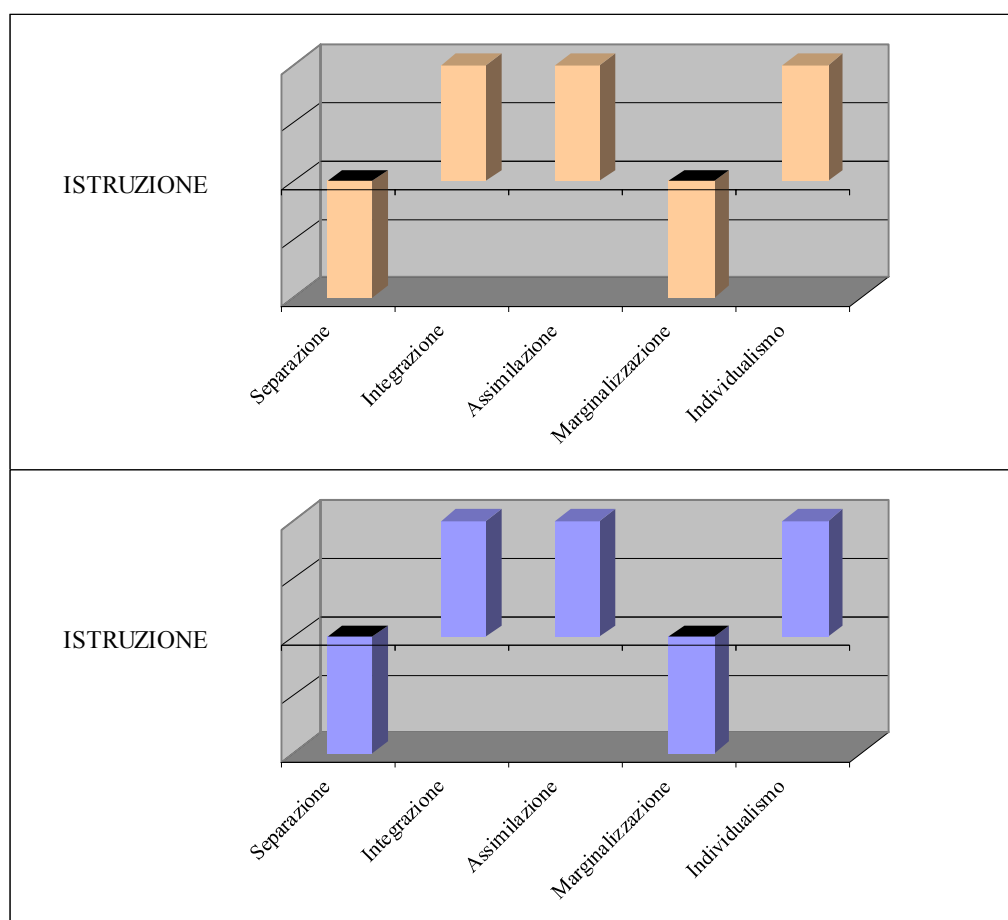
Il quadro di riferimento delle preferenze degli studenti del biennio e del triennio si mantiene inalterato rispetto al dominio “usanze” e rispetto ad entrambi i gruppi considerati. Si osserva una identità di valutazioni nei domini usanze e valori. Identità che viene nuovamente confermata anche introducendo la differenziazione per età.

Si è proceduto quindi con l'analisi del dominio "residenza".



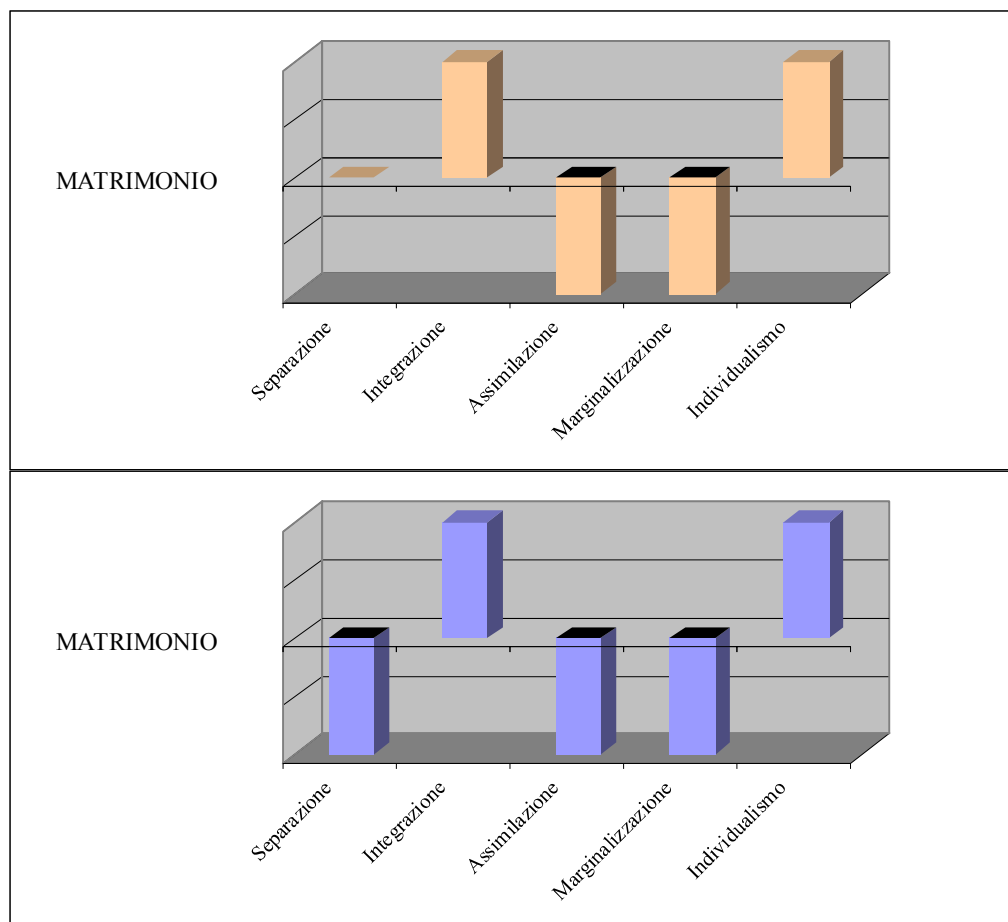
Dall'analisi dei risultati degli studenti del biennio (blu, in basso) e del triennio (rosso, in alto) emerge una differenza dei giudizi in merito alla strategia di Separazione. Gli studenti del biennio non esprimono una preferenza né positiva né negativa per questa strategia mentre gli studenti del triennio la rifiutano. Tale scelta sta ad indicare una maggior sicurezza di valutazione da parte degli studenti più grandi che rifiutano logiche di ghetto o di banlieuzzazione e che, per età, si progettano in un futuro indipendente dalla famiglia.

Analisi del dominio “istruzione”.



Dai risultati dei due gruppi considerati non emerge una differenza per le strategie preferite e quelle rifiutate. Attraverso il T-Test per misure appaiate si rileva che per entrambi i gruppi, la strategia preferita rispetto alle altre due che riscontrano una preferenza è quella individualista: sia per gli studenti del biennio (blu in basso), sia per quelli del triennio (rosso in alto), **l'Individualismo è la strategia preminente ed è indossata contemporaneamente alle strategie di Integrazione e Assimilazione.** Ne emerge un comportamento teso all'inserimento nel contesto scolastico e formativo: si desidera essere integrati, acquisire gli apprendimenti proposti ed essere riconosciuti per se stessi indipendentemente dal gruppo culturale di appartenenza.

Infine, si sono analizzate le preferenze degli studenti del biennio e del triennio di scuola superiore relativamente al dominio “matrimonio”.



Dai dati raccolti emerge una differenza per le strategie preferite e quelle rifiutate per i due gruppi analizzati: studenti del biennio (blu, in basso) e studenti del triennio (rosso, in alto).

Gli studenti del biennio esprimono il rifiuto per la strategia di Separazione mentre quelli del triennio non esprimono per la stessa strategia né un giudizio positivo, né uno negativo. Attraverso il T- Test per campioni appaiati abbiamo verificato che **non sussiste una differenza significativa tra la preferenza di entrambi i gruppi per la strategia di Integrazione e per la strategia Individualista in relazione al dominio matrimonio.**

In sintesi:

L'eterogeneità delle situazioni prese in esame e l'approfondita analisi su più versanti hanno consentito di evidenziare le strategie di acculturazione degli studenti stranieri presenti negli Istituti Superiori di Vicenza.

Questo territorio riflette la realtà del Nord Italia e permette di fare ipotesi anche su contesti socioculturali analoghi. Malgrado la varietà di nazionalità dei soggetti del nostro campione, va sottolineata la maggiore presenza di studenti stranieri provenienti dall'Est Europa (e tra questi prevale la comunità serba).

Non vi sono correlazioni statisticamente significative tra la scala di autostima e le strategie IAS indagate. Molti studi documentano la relazione positiva esistente fra un buon livello di autostima e la capacità di adattarsi nel paese ospitante. Si rileva, in particolare, che l'adolescente immigrato, dotato di una maggiore stima di sé, adotta un modello attivo per fronteggiare gli stereotipi e le discriminazioni.

Questi giovani vogliono essere considerati innanzitutto in termini generazionali, come dimostrano le strategie maggiormente indossate e non per le loro rispettive provenienze nazionali.

Le preferenze espresse sottolineano invece il contesto culturale più generale in cui si trovano a vivere, un contesto caratterizzato da processi di globalizzazione che tendono a rendere sempre più transnazionali e cosmopolite le stesse esperienze migratorie.

Emerge il ruolo dell'ambiente scolastico nel processo di *socializzazione e risocializzazione sia di tipo etnico, sia di tipo culturale* che si alimenta anche attraverso le pratiche di integrazione /esclusione percepite.

A livello sociale, in Italia emerge una lettura delle seconde generazioni come appartenenti a gruppi culturalmente definiti sulla base di connotati di lingua, razza, religione che alimentano sia lo stereotipo etnico e sia atteggiamenti ideologicamente favorevoli verso la diversità culturale. **La realtà emergente da questo studio contestualmente riferito, indica, invece, con chiarezza il mutamento del quadro interpretativo generale:** al centro ci sono i processi di interazione e di acculturazione dei minori immigrati, il tema dell'identità culturale, dell'acquisizione o del rifiuto di quella del gruppo

dominante, ma soprattutto la **rielaborazione di una propria identità interculturale nei comportamenti, nei valori, nelle idee e nelle aspirazioni.**

I profili dei giovani stranieri sembrano simili a quelli degli adolescenti italiani. Sono meno importanti gli svantaggi ereditati dalla prima generazione e indipendenti dall'origine dei genitori. Risultano più condizionanti gli ostacoli all'integrazione derivanti dal clima relazionale vissuto nell'ambiente formativo scolastico in quanto determinante di un surplus di incertezza sul futuro e maggior vulnerabilità, rispetto ai coetanei.

Le strategie maggiormente indossate indicano che la familiarizzazione con la società ospitante offre strumenti per comprendere la realtà e conferma la presenza di aspirazioni comuni.

Indubbiamente altri fattori (vedi par. 2.2.1 della IV Parte) quali il paese di origine dei genitori, la nascita in Italia, la lunga permanenza, la presenza o meno di una solida rete familiare e sociale, l'elevato titolo di studio dei genitori, l'investimento di questi sui figli, attribuiscono un effetto protettivo rispetto all'esclusione sociale.

Se questi elementi sono negativi spesso si traducono in minor sostegno extra-scolastico nelle attività di studio, nella più rapida transizione allo stato adulto con assunzioni anticipate di responsabilità, nei minori tempi a disposizione per lo studio e il tempo libero e nella minore disponibilità economica.

Emergono però da parte degli adolescenti stranieri strategie innovative e mature. Sembrano consapevoli, orientati al futuro, disponibili all'apertura e al confronto.

Dalle strategie di acculturazione indossate si legge che percepiscono e sanno valutare la qualità delle relazioni intessute nella vita scolastica e sociale.

La buona disponibilità nei confronti dell'Italia è elevata anche fra chi è appena arrivato, non solo per il miglioramento nelle condizioni materiali di vita, ma anche in relazione all'atteggiamento confermativo delle scelte fatte dai loro genitori (prima generazione), scelte di stabilizzazione nel paese ospitante.

I figli di stranieri sono allenati alla negoziazione e mediazione fra i valori familiari e quelli dei luoghi che frequentano ed esercitano a scuola il confronto con i coetanei e gli insegnanti. Ciò si evidenzia nelle strategie

preferite: la maggioranza dei giovani intervistati è cresciuta in Italia, non si identifica tout court nei valori più tradizionali della famiglia di origine, ma individua un percorso acculturativo di autonomia e differenziazione, anche se le ragazze mostrano una certa prudenza che si manifesta nella tendenza a mantenere e riconoscere, contemporaneamente al processo integrativo, usanze e valori originari.

Pongono in discussione l'appartenenza originaria, reale o rappresentata, dei genitori, scegliendo l'Integrazione e l'Individualismo, ma oscillano anche in forme di Assimilazione (tale comportamento sembra essere espresso maggiormente dai figli di coppia mista, i dati a nostra disposizione andrebbero verificati con altre indagini per addurre maggiori conferme a tale ipotesi).

Per il gruppo prevalente dei ragazzi e ragazze serbi emerge la strategia di Integrazione, ma non incondizionata: il fatto di essere numerosi e appartenenti ad una comunità territorialmente prossima favorisce il confronto continuo fra culture e determina una non rinuncia alla cultura di origine, contestuale alla disponibilità ad acquisire la cultura della società ospite.

Sembra verificarsi, invece, per le etnie meno presenti un non riconoscersi né nella proposta identitaria predominante, né in quella di origine dei genitori.

La scala di autostima ha messo in evidenza che questi adolescenti fanno affidamento sulle risorse a loro disposizione.

La capacità di cavarsela da soli, l'istruzione, l'intelligenza sono qualità considerate importanti e confermate nella scelta di indossare la strategia dell'Individualismo legata all'essere nati in Italia, alla possibilità di valorizzare la propria competenza, al riconoscimento dello sforzo personale e del merito.

Hanno espresso strategie più definite i giovani delle ragazze, i ragazzi e ragazze del triennio rispetto quelli del biennio, chi ha un buon rendimento scolastico, chi vive in famiglie con genitori istruiti e che godono di redditi più in media con la realtà italiana.

L'inserimento in una o più classi inferiori all'età anagrafica rende gli studenti stranieri meno positivi nella percezione di autostima e nell'atteggiamento acculturativo: probabilmente si somma alle difficoltà

dell'essere minoranza anche il disagio di essere più grande rispetto il gruppo classe .

Tale condizione è riferibile solo ai giovani di recente arrivo in Italia.

Gli studenti stranieri ricercano un rapporto più intenso, più empatico con gli insegnanti. Spesso i docenti rispondono a tale richieste trasformandosi in genitori putativi e questo fatto pone un problema di professionalità: occorre realizzare uno stile autorevole basato sulla reciprocità, cioè su di una negoziazione che definisce e chiarisce, fin dall'inizio, le regole nella vita scolastica, evitando il buonismo e ricordando la rilevanza del clima relazionale nel processo di costruzione dell'identità dei minori stranieri, ancor più dei giovani italiani, per il fenomeno già ampiamente descritto della doppia transizione verso un'identità plurale e verso l'età adulta (Cfr. Parte Terza, sottocap. 2.2.).

2.3.2 La Scala HCAS: gli orientamenti dei docenti relativi all'acculturazione

Mediante il coefficiente Alpha (Cronbach, 1951) abbiamo verificato di seguito l'attendibilità di ciascun orientamento indagato con la Scala HCAS rispetto al campione degli insegnanti intervistati. I valori del coefficiente possono essere considerati accettabili se superiori a .60, buoni se superiori a .70.

ORIENTAMENTI	N	MEDIA	DS	ALPHA
<i>Separazione</i>	160	3,46	1,35	.74
<i>Integrazione duplice</i>	160	5,31	1,03	.62
<i>Integrazione con trasformazione</i>	160	3,80	1,21	.67
<i>Assimilazione</i>	160	2,44	1,10	.73
<i>Marginalizzazione</i>	160	1,92	1,21	.86
<i>Individualismo</i>	160	3,99	1,32	.73

Per tutti gli orientamenti, ad esclusione della Marginalizzazione, è emersa l'indicazione di eliminare il penultimo item della subscale (dominio istruzione) anche se ciò non avrebbe portato ad un aumento rilevante dell'attendibilità.

Tuttavia, al fine di poter perseguire un confronto con la scala IAS tra le strategie degli insegnanti e degli studenti anche nell'ambito dell'istruzione, si è proceduto all'aggregazione di tutti gli item senza l'esclusione di alcuno.

Le medie dei punteggi attribuiti dai partecipanti a tutti gli orientamenti considerati, ad eccezione dell'Individualismo, si discostano significativamente dal punto medio della scala ($p \leq .05$).

Dalla tabella si può notare che i partecipanti all'indagine, mediamente, non adottano l'orientamento di Marginalizzazione ($M = 1,92$; $DS = 1,21$) mentre **l'Integrazione Duplice è quella che presenta il punteggio più alto** ($M = 5,31$; $DS = 1,03$).

Al fine di verificare se i punteggi attribuiti dai partecipanti all'indagine per le subscale relative agli orientamenti di acculturazione previste nella HCAS, abbiamo provveduto a analizzare mediante T - Test di Student la differenza dal punto medio della scala (4) per ogni orientamento.

ORIENTAMENTI	MEDIA	t	df	p≤
<i>Separazione</i>	3,46 (d.s.= 1,35)	-4,982	159	.00
<i>Integrazione duplice</i>	5,31 (d.s.= 1,035)	16,040	159	.00
<i>Integrazione con trasformazione</i>	3,80 (d.s.= 1,21)	-2,073	159	.04
<i>Assimilazione</i>	2,44 (d.s.= 1,10)	-17,893	159	.00
<i>Marginalizzazione</i>	1,92 (d.s.= 1,21)	-21,763	159	.00
Individualismo	3,99 (d.s.= 1,32)	-0,044	159	ns

La differenze con il punto medio della scala risultano significative per tutte le strategia tranne l'Individualismo.

Si è anche analizzato le medie dei punteggi attribuiti dai partecipanti all'indagine ai domini indagati dalla scala HCAS.

DOMINI										
ORIENTAMENTI	CULTURA		USANZE		VALORI		ISTRUZIONE		MATRIMONIO	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Separazione	4,04	2,04	4,05	1,98	4,04	2,02	2,75*	1,96	2,44*	1,63
Integrazione duplice	5,68*	1,45	4,83*	1,66	5,12*	1,63	5,45*	1,87	5,46*	1,56
Integrazione con trasformazione	3,59*	1,94	3,28*	1,79	3,02*	1,87	3,81	1,99	5,31*	1,61
Assimilazione	1,89*	1,52	2,13*	1,61	1,97*	1,45	4,08	1,99	2,13*	1,53
Marginalizzazione	1,75*	1,35	1,95*	1,62	1,94*	1,52	1,92*	1,42	2,07*	1,64
Individualismo	3,91	1,93	3,84	1,90	3,83	1,89	3,66*	1,91	4,74*	1,91

* $p \leq .05$

Dalle analisi condotte emerge che l'Integrazione duplice è l'orientamento che prevale per tutti i domini considerati nell'indagine.

I risultati, se letti in profondità, esprimono una tendenza ambivalente: da un lato la preferenza per l'Integrazione duplice è positiva ed indica un atteggiamento di tipo interculturale nella relazione con gli studenti stranieri, ma dall'altro ci sono alcuni dati "spia" che intercettano un orientamento contraddittorio.

Ad esempio, l'alto valore espresso per l'orientamento di Assimilazione relativamente al dominio dell'**istruzione** sottende a richieste di adeguamento culturale e omologazione nei processi di apprendimento.

L'orientamento di Separazione espresso per i domini **cultura e valori** esplicita una diffusa richiesta da parte dei docenti di mantenere separati gli ambiti identitari.

Il significativo valore dato all'Individualismo nel dominio del **matrimonio** indica un suggerimento di preferenza per le modalità tipiche della cultura italiana rispetto le scelte del partner.

- Approfondimento dell'analisi descrittiva: differenze tra gruppi per strategia didattica utilizzata prevalentemente e per genere

Si è provveduto a suddividere il campione dei rispondenti in due gruppi: il primo era costituito dai docenti che avevano indicato come strategia quella che aveva raccolto più preferenze e cioè la didattica dell'accoglienza su aspetti educativo-didattici, il secondo gruppo, invece, era composto da coloro che avevano optato per le altre strategie didattiche.

Analisi sulle valutazioni fornite dai due gruppi sulla scala HCAS mediante T - Test di Student.

Orientamenti	Gruppo	Frequenza	Media	t	df	p≤
Separazione	Preferenza per strategia didattica prevalente	61	3.56 (d.s=1.19)	.680	158	ns
	Preferenza per altre strategie	99	3.41 (d.s=1.45)			
Integrazione duplice	Preferenza per strategia didattica prevalente	61	5.24 (d.s=1.04)	-.694	158	ns
	Preferenza per altre strategie	99	5.35 (d.s=1.03)			
Integrazione con trasformazione	Preferenza per strategia didattica prevalente	61	3.55 (d.s=1.13)	-2.111	158	.005
	Preferenza per altre strategie	99	3.96 (d.s=1.24)			
Assimilazione	Preferenza per strategia didattica prevalente	61	2.71 (d.s=1.07)	2.440	158	.005
	Preferenza per altre strategie	99	2.28 (d.s=1.10)			
Marginalizzazione	Preferenza per strategia didattica prevalente	61	2.09 (d.s=1.28)	1.335	158	ns
	Preferenza per altre strategie	99	1.83 (d.s=1.15)			
Individualismo	Preferenza per strategia didattica prevalente	61	4.14 (d.s=1.39)	1.088	158	ns
	Preferenza per altre strategie	99	3.91 (d.s=1.27)			

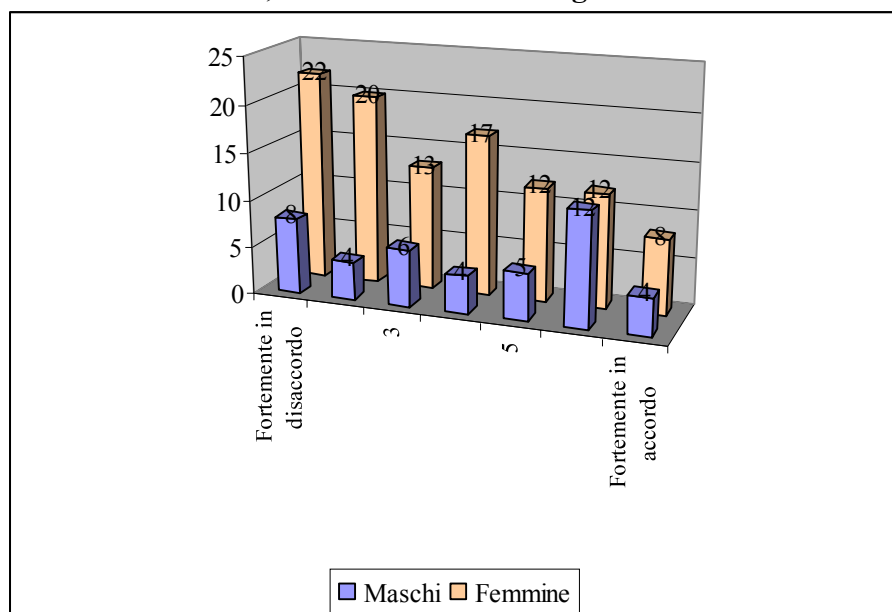
Dai confronti tra gruppi emerge che coloro che non indicano come strategia didattica la “didattica dell'accoglienza per gli aspetti educativo-didattici” dichiarano di adottare mediamente di più l'orientamento di Integrazione con trasformazione e meno quello di Assimilazione.

Ciò sta ad indicare che il gruppo che non sceglie la strategia didattica prevalente, di routine scolastica, inserita nella documentazione ufficiale, tende ad attivare risorse creative nei processi formativi e ad utilizzare uno spettro di metodologie più ampio e differenziato, evidenziando maggiore approccio interculturale e di conseguenza si orienta su strategie più relazionali e meno assimilative.

Si è effettuata la comparazione per genere rispetto agli orientamenti adottati, per ciascun dominio.

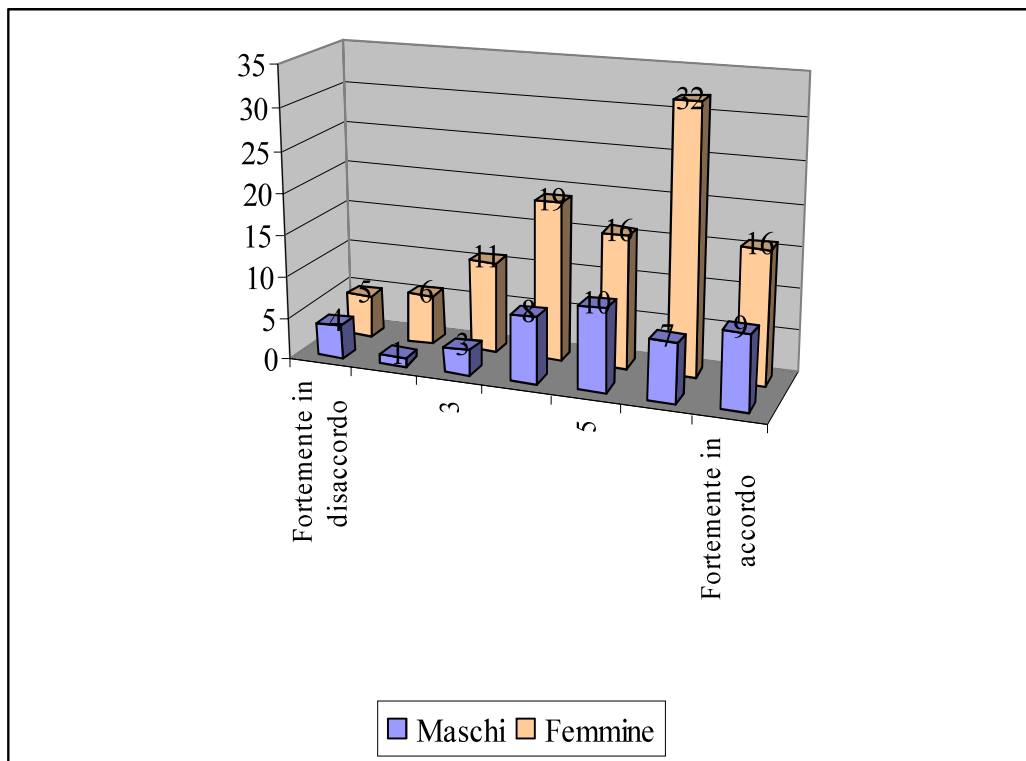
Di seguito si sono evidenziati graficamente gli orientamenti ove i comportamenti di risposta differiscono maggiormente tra docenti di genere maschile e docenti di genere femminile intervistati.

Dominio “cultura”, Orientamento di Integrazione con trasformazione



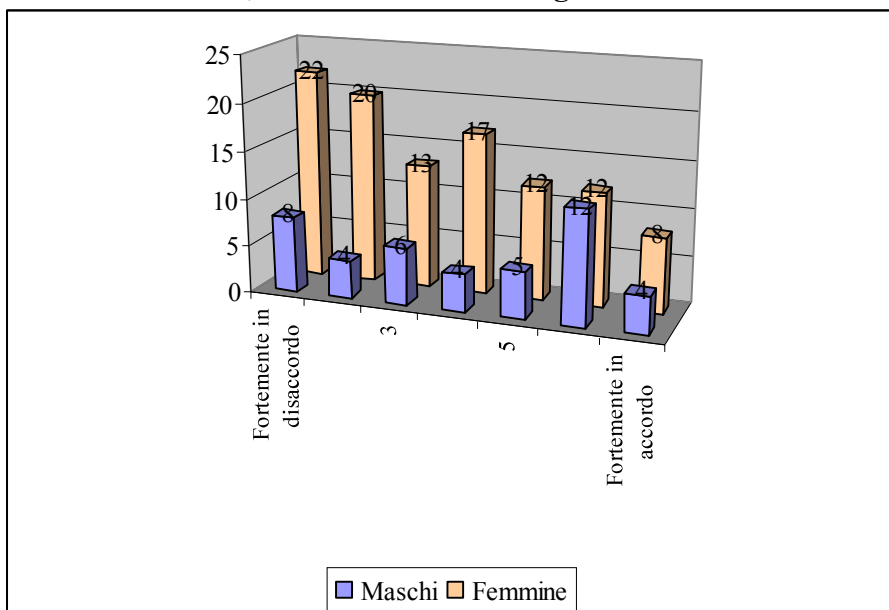
Comportamento di risposta dissimile per maschi e femmine: le femmine si concentrano prevalentemente sul punto più basso della scala, i maschi vicino al punto massimo.

Dominio “usanze”, Orientamento di Integrazione duplice



Le femmine si concentrano prevalentemente vicino al punto massimo, i maschi sono distribuiti sulla parte positiva della scala.

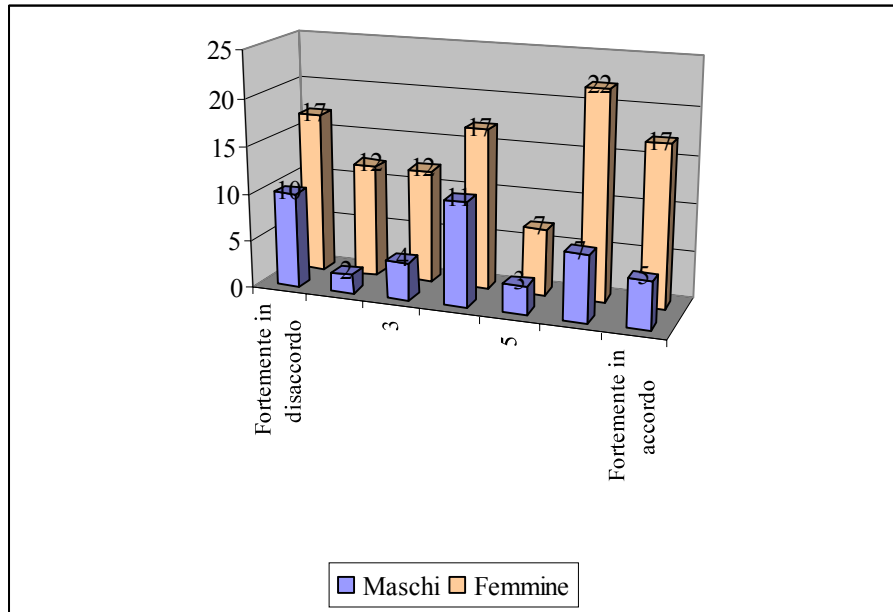
Dominio “usanze”, Orientamento di Integrazione con trasformazione



Comportamento di risposta dissimile per maschi e femmine: anche in questo dominio come per quello relativo alla cultura, vi è una tendenziale differenza

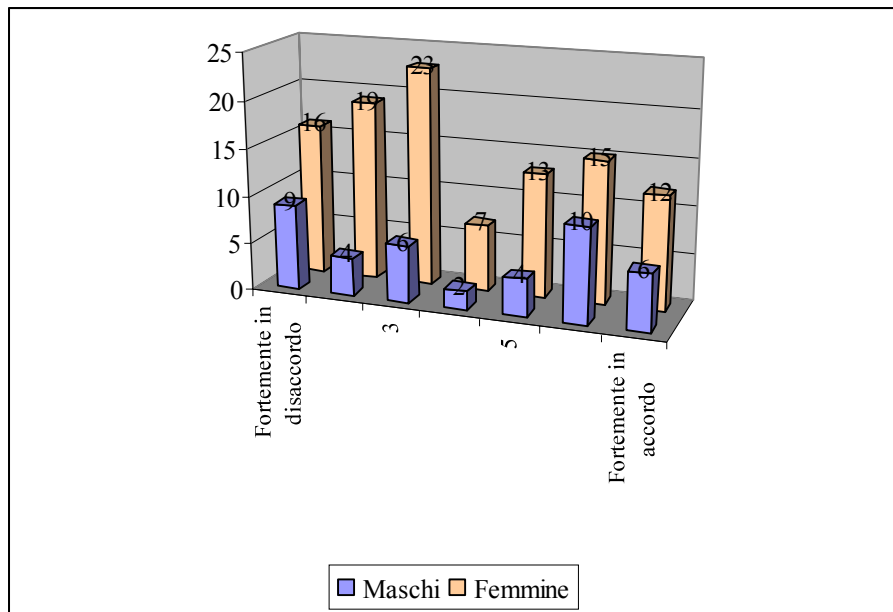
nelle risposte tra maschi e femmine. Le femmine forniscono maggiormente la loro risposta sul punto più basso della scala, i maschi, invece, si avvicinano maggiormente al punto più alto della scala.

Dominio “valori”, Orientamento di Separazione



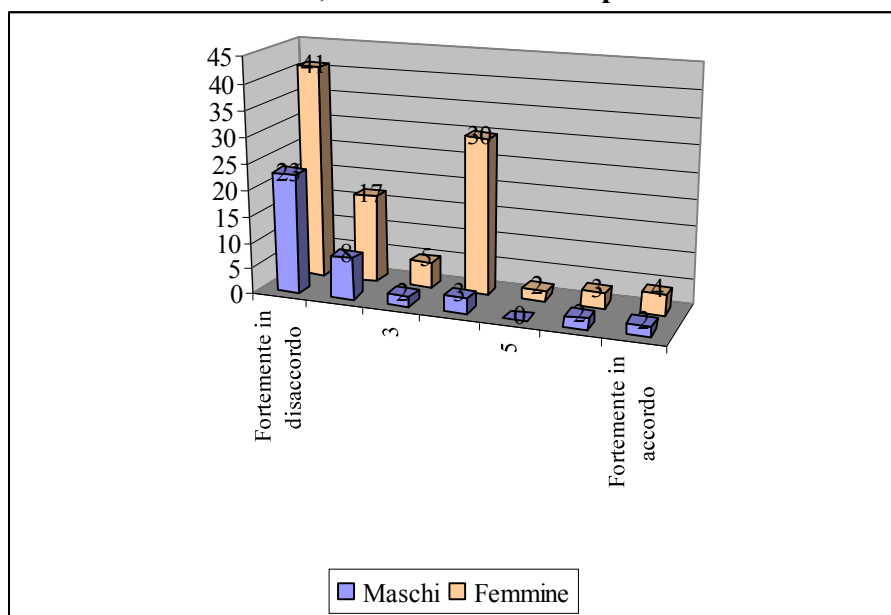
Comportamento di risposta dissimile per maschi e femmine: le docenti di genere femminile si concentrano maggiormente sul punto più alto della scala di valutazione, i maschi sul punto intermedio o più basso.

Dominio “istruzione”, Orientamento di Integrazione con trasformazione



Comportamento di risposta dissimile per maschi e femmine: anche in questo dominio, vi è una tendenziale differenza di risposta tra maschi e femmine. Le femmine forniscono maggiormente la loro risposta sul punto più basso della scala, i maschi, invece, si avvicinano maggiormente al punto più alto della scala.

Dominio “matrimonio”, Orientamento di Separazione



Comportamento di risposta dissimile per maschi e femmine: le docenti di genere femminile si concentrano sul punto più basso della scala e sul punto medio, i maschi solo sul punto più basso.

Dal quadro dei dati emerge che l’orientamento che registra più spesso, per i domini considerati, una differenza nella distribuzione dei punteggi di risposta per docenti di genere maschile vs. docenti di genere femminile è l’**Integrazione duplice**. Molte ricerche confermano che le donne tendono ad essere più disponibili alla relazione e più libere rispetto ai pregiudizi.

Tale prevalenza all’orientamento di Integrazione duplice sembra confermare l’attitudine di genere a prendersi cura delle relazioni e alla tolleranza.

L'atteggiamento più presente, già rilevato in precedenti indagini dedicate a questi argomenti, è quello accuditivo caratterizzato dall'intenzione di accogliere, proteggere gli alunni stranieri.

Altro atteggiamento molto diffuso è quello buonista che raggruppa tutti quegli insegnanti disponibili, tolleranti che fanno prevalere considerazioni di tipo giuridico: tutti hanno gli stessi diritti.

Queste propensioni sembrano essere guidate da una precisa immagine dello studente straniero come persona che ha bisogno perché è *carente*.

Quando invece è più presente la consapevolezza che lo studente straniero è dotato di conoscenze e valori interessanti, gli insegnanti sembrano più propensi a dialogare, a favorire la relazione all'interno della classe, ad ascoltare in modo attivo, ovvero sono portatori di un atteggiamento relazionale che, insieme a quello di grande curiosità nei confronti di queste culture, può essere considerato un punto di partenza per sviluppare uno stile formativo interculturale.

Gli orientamenti relativi all'acculturazione espressi dagli insegnanti testimoniano il passaggio da atteggiamenti di rifiuto, più presenti in ricerche relative agli anni passati, a quelli di accettazione anche se non sempre sembra affrontino la vera sfida dell'educazione interculturale ovvero la valorizzazione delle culture diverse che passa, comunque, attraverso la disponibilità al cambiamento.

Si è anche verificata la differenza tra i giudizi attribuiti dai docenti con nessuno studente straniero nelle classi in cui insegna, rispetto a coloro che hanno studenti stranieri in classe.

La scarsa numerosità del primo gruppo (N=10) ci ha impedito di compiere analisi comparative indicative come le precedenti, ma tendenzialmente le distribuzioni dei giudizi per i due gruppi considerati non variano.

Approfondendo l'analisi descrittiva si è voluto verificare se ci fossero significative differenze tra i docenti che optano maggiormente per la strategia di Integrazione duplice (punteggio di risposta maggiore del punto medio della scala) e gli altri.

Confronto tra la composizione del gruppo estratto (orientato all'Integrazione duplice) rispetto all'intero campione **per disciplina di insegnamento.**

Discipline	Frequenza del gruppo estratto	% sul gruppo	Frequenza del gruppo non estratto	% sul gruppo non estratto	Frequenza del campione	% sul campione
Umanistiche	28	26,67%	19	36,54%	47	29,94%
Tecniche	14	13,33%	11	21,15%	25	15,92%
Linguistiche	13	12,38%	6	11,54%	19	12,10%
Artistiche	12	11,43%	5	9,62%	17	10,83%
Matematiche	12	11,43%	7	13,46%	19	12,10%
Scientifiche	11	10,48%	0	0,00%	11	7,01%
Musicali	5	4,76%	1	1,92%	6	3,82%
Non risposte	3	2,86%	0	0,00%	3	1,91%
Religione	3	2,86%	0	0,00%	3	1,91%
Assistenza	1	0,95%	1	1,92%	2	1,27%
Informatica	0	0,00%	2	3,85%	2	1,27%
Altre	3	2,86%	0	0,00%	3	1,91%
	105		52		157	

Dai dati non emergono sostanziali differenze relative alla composizione dei docenti del gruppo estratto (orientato prevalentemente verso l'Integrazione duplice) rispetto al campione complessivo rappresentato per discipline di insegnamento. **La variabile che incide maggiormente nell'orientamento acculturativo dei docenti risulta la permanenza in carriera.**

2.4. Confronto tra strategie e orientamenti relativi all'acculturazione di alunni/e stranieri/e e docenti

Si è proceduto all'analisi delle risposte fornite dal campione composto da docenti che ha compilato il questionario HCAS e all'analisi delle risposte fornite dal campione di studenti migranti di seconda generazione membri del campione a cui è stato somministrato il test IAS.

Lo scopo era quello di verificare le politiche scolastiche di integrazione e l'approccio formativo interculturale presenti negli istituti superiori di Vicenza attraverso il Modello di Acculturazione Interattiva di Bourhis e collaboratori (1997, 2004). Si richiamano i cap. 1.4.; 2.1.; 2.3. della Parte Prima per i riferimenti al modello di cui si riporta la versione originale (Richard Y. Bourhis, Lèna Cèline Moise, Stéphane Perreault, and Sacha Senècal, "Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach", *International Journal Of Psychology*, 1997, 32 (6), 369- 386)

Host Community: Low-Medium High vitality group	Immigrant Community: low, medium vitality groups				
	Integration	Assimilation	Separation	Anomie	Individualism
Integration	Consensual	Problematic	Conflictual	Problematic	Problematic
Assimilation	Problematic	Consensual	Conflictual	Problematic	Problematic
Segregation	Conflictual	Conflictual	Conflictual	Conflictual	Conflictual
Exclusion	Conflictual	Conflictual	Conflictual	Conflictual	Conflictual
Individualism	Problematic	Problematic	Problematic	Problematic	Consensual

Modello di Acculturazione Interattiva (IAM) - versione originale

Lo schema seguente riporta il prodotto relazionale delle strategie e degli orientamenti di acculturazione rilevate tra la comunità di migranti e la comunità ospitante.

Comunità ospitante (docenti)	Comunità immigrata (studenti migranti)				
	<i>Separazione</i>	Integrazione	<i>Assimilazione</i>	<i>Marginalizzazione</i>	<i>Individualismo</i>
<i>Separazione</i>	NO NO	SI NO	NO NO	NO NO	ns NO
Integrazione duplice	NO SI	SI SI	NO SI	NO SI	ns SI
<i>Integrazione con trasformazione</i>	NO NO	SI NO	NO NO	NO NO	ns NO
<i>Assimilazione</i>	NO NO	SI NO	NO NO	NO NO	ns NO
<i>Marginalizzazione</i>	NO NO	SI NO	NO NO	NO NO	ns NO
<i>Individualismo</i>	NO ns	SI ns	NO ns	NO ns	ns ns

Dalle analisi incrociate secondo l'applicazione del Modello di Acculturazione Interattiva (IAM) risulta che la **combinazione relazionale preferita** dal campione degli studenti migranti di seconda generazione e dal campione degli insegnanti è rispettivamente **Integrazione / Integrazione duplice**.

Si è proceduto con il confronto attraverso l'analisi della combinazione dei giudizi relativi alle strategie/orientamenti di acculturazione per ogni subscale per i sei domini considerati (nelle tabelle seguenti si riporta il risultato relazionale complessivo e a titolo esemplificativo solo un item di riferimento).

		Comunità migrante (CM) - strategia di Separazione Es. "Vorrei conservare la mia cultura di origine invece che fare mia la cultura italiana"		
		SI	NS	NO
Comunità ospitante (CO) – orientamento di Separazione Es. "I figli di immigrati possono conservare la loro cultura purché questa non influenzi la cultura italiana"	SI			
	NS			
	NO			Consensuali

		Comunità migrante (CM) - strategia di Integrazione Es. "Vorrei conservare le mie usanze di origine e scegliere gli aspetti importanti della cultura italiana"		
		SI	NS	NO
Comunità ospitante (CO) - orientamento di Integrazione duplice Es. "Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare la loro cultura, adottando, comunque anche quella italiana"	SI	Consensuali		
	NS			
	NO			

		Comunità migrante (CM) - strategia di Integrazione Es. “Vorrei conservare le mie usanze di origine e scegliere gli aspetti importanti della cultura italiana”		
		SI	NS	NO
Comunità ospitante (CO) - orientamento di Integrazione con trasformazione Es. “I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti della propria cultura per integrare veramente gli studenti figli di immigrati”	SI			
	NS			
	NO	Problematici		

		Comunità migrante (CM) – strategia di Assimilazione Es. “Vorrei abbandonare le mie usanze di origine e scegliere le usanze italiane”		
		SI	NS	NO
Comunità ospitante (CO) - orientamento di Assimilazione Es. “Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare la loro cultura per adottare quella italiana.”	SI			
	NS			
	NO			Consensuali

		Comunità migrante (CM) – strategia di Marginalizzazione Es. “Non vorrei conservare le mie usanze ma neppure scegliere quelle italiane, perché non sono a mio agio con nessuna delle due”		
		SI	NS	NO
Comunità ospitante (CO) - orientamento di Marginalizzazione Es. “Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e dalla loro cultura”	SI			
	NS			
	NO			Consensuali

		Comunità migrante (CM) – strategia di Individualismo Es. “Trovo poco interessanti le mie usanze d’origine e anche quelle italiane perché per me sono le mie abitudini personali che contano maggiormente”		
		SI	NS	NO
Comunità ospitante (CO) - orientamento di Individualismo Es. “Che gli studenti figli di immigrati conservino la loro cultura o adottino quella italiana non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere la cultura che preferisce”	SI			
	NS		Consensuali	
	NO			

Dalle tabelle di comparazione tra gli orientamenti e le strategie valutate dai docenti e adottate dagli studenti emergono alcuni elementi salienti:

- entrambe le comunità considerate (studenti e docenti) forniscono la loro **preferenza per la strategia/orientamento di Integrazione (Integrazione duplice nel caso dei docenti)** e concordano su questa scelta.
- **La strategia di Individualismo riscontra in entrambe le comunità un giudizio neutro**, a differenza delle altre strategie considerate. Una possibile interpretazione del motivo per cui alcune strategie riscontrano dei giudizi neutri nella lettura dei risultati della scala IAS sono state evidenziate nel sottoparagrafo 2.3.1 della Parte Quarta. Tuttavia, nell’ambito del confronto tra i comportamenti di risposta di entrambe le comunità, è possibile interpretare questi risultati come l’indicazione che nel rapporto reciproco tra le due culture, **la strategia individualista non è da escludere a priori e non deve neppure essere considerata una strategia dominante rispetto alle altre**. A volte i docenti potrebbero adottare un orientamento individualista rispetto agli studenti, come magari richiede il loro ruolo, altre volte gli studenti potrebbero adottare una strategia individualista verso la cultura rappresentata dalla comunità degli insegnanti. **L’individualismo tende ad essere la strategia complementare che sottende quasi sempre le altre indossate preferibilmente.**

- L'unico elemento di non **corrispondenza tra le preferenze** o i rifiuti delle strategie per quanto concerne il rapporto tra le due comunità considerate in questo studio è legato al **rifiuto della comunità ospitante (i docenti) di adottare la strategia di Integrazione con trasformazione**, che prevede cioè che la comunità ospitante trasformi alcuni aspetti di sé per integrarsi con la comunità di migranti (gli studenti).

Relativamente al punto precedente, si può sottolineare che l'unico **elemento di potenziale problematicità** emergente dal quadro di riferimento è la scelta della comunità ospitante in merito all'integrazione: **si rifiuta l'orientamento di Integrazione che prevede la trasformazione di alcuni aspetti della propria cultura e si accetta l'Integrazione che prevede che la comunità di migranti conservi i propri tratti valoriali ma, allo stesso tempo, adotti anche gli aspetti della comunità ospitante.**

Affiora una sottesa demotivazione e difficoltà da parte dei docenti di governare la realtà che è, già di fatto, interculturale.

Se i ragazzi e le ragazze di origine straniera riproducono la cultura scolastica prevalente, pur partendo da una condizione di svantaggio linguistico e di inserimento anagrafico diversi, la relazione formativa *funziona*.

La scuola italiana si è posta da tempo la questione dell'integrazione dei minori di origine straniera e può essere ritenuta uno degli ambiti istituzionali più sensibili al tema dell'immigrazione (Giovannini, 1998; Besozzi, 1999; Giovaninni, Queirolo Palmas, 2002; Fravega, Queirolo Palmas, 2003). Le iniziative sviluppate in questi anni sono state molte, anche se legate a forme di mobilitazione volontaristica dal basso.

Sembra che il radicamento nel tessuto culturale di accoglienza, tipico del modello di integrazione veneto, pesi maggiormente per gli studenti mentre la percezione del successo del progetto migratorio misurato attraverso il rendimento scolastico sia l'elemento maggiormente condizionante i docenti.

Le strategie più innovative coniugano un mix di scelte: Integrazione duplice, integrazione con trasformazione e Individualismo e vanno considerate a sostegno di una politica formativa interculturale inclusiva.

In linea con il lavoro di ricerca promosso dal M.I.U.R. e realizzato dalla Fondazione ISMU di Milano, a cura di Giovannini, 2004, in cui sono state prese in esame più di cento indagini, svolte negli ultimi cinque anni in Italia per analizzare la condizione dei minori stranieri presenti sul nostro territorio, emerge una immagine complessiva caratterizzata anche da maggiori difficoltà nell'interazione con i propri insegnanti, con i compagni di classe, con i coetanei nell'accezione più ampia.

C'è maggiore incertezza rispetto al proprio futuro, una ridotta fiducia nel fatto che il proprio percorso di vita possa essere determinato dalle capacità personali e non da fattori esterni e, pertanto, poco controllabili.

2.5. L'esperienza di immigrazione nel vissuto delle studentesse intervistate

2.5.1 Genere e immigrazione

La dimensione del genere si propone, nella complessità della realtà contemporanea, quale area semantica in cui singoli e singole si percepiscono e si rapportano “disegnando” i percorsi delle proprie soggettività.

La re-visione dello status ontologico della maschilità e della femminilità, dei modi in cui i sessi si percepiscono e si rapportano, dei mezzi con cui le persone si relazionano con il genere, modifica la dialettica maschile e femminile emancipandola dalle polarizzazioni sessuali.

L'utilizzo dell'ottica di genere facilita la possibilità di conquistare la dimensione della pluralità e della differenza in prospettiva interculturale proprio perché pone l'identità in modo non statico, ma performativo: richiede negoziazione, riconoscimento, impegno.

Guardare alla dimensione di genere come aspetto plurale significa fare spazio all'analisi del costituirsi delle differenze, ai processi complessi di ordine storico, sociale, giuridico che ne sono alla base e alle loro forme di espressione concreta.

In questi ultimi anni, in relazione ai processi migratori internazionali e all'interno della letteratura (*prevalentemente sociologica ed economica*) si è fatto spesso riferimento ad una *femminilizzazione della migrazione*, che non è da riferirsi tanto ad un aumento numerico del genere femminile, ma alla modificazione dei percorsi migratori, in cui le donne sono sempre più indipendenti, si spostano da sole alla ricerca di lavoro, non solo a seguito di ricongiungimenti con i membri della famiglia di sesso maschile (Martin, 2005).

Sono donne che sovente assumono il ruolo e la responsabilità di *breadwinner* partono sole e inviano rimesse alla famiglia, poi quando è possibile compagni e figli le raggiungono attraverso il ricongiungimento familiare.

E' un volume crescente di mobilità internazionale che compone più del 48% delle migrazioni contemporanee (Kofman, Phizacklea, Raghuram, Sales, 2000).

Le mete di questa mobilità sono quelle tradizionali: Stati Uniti, Canada, Francia, Inghilterra, Belgio, Spagna, Grecia, Italia. In tutti questi paesi le donne rappresentano ormai almeno il 45% della popolazione straniera residente ed è un dato che continua a crescere (Morini, 2001; Ambrosini, 2005; Decimo, 2005). Tale realtà pone nuovi indirizzi di studio (Brettel e Simon, 1986; Morini 2001; Ambrosini 2005) :

- per i risvolti legati ai diritti delle donne in contesti culturali differenti da quello di provenienza;
- rispetto al tema del lavoro privato di cura; sulle motivazioni che portano le donne a migrare;
- sui processi discriminatori di cui sono vittime le migranti *in quanto donne e in quanto immigrate*, alcuni studi pongono in rilievo la tripla discriminazione che colpisce le donne immigrate, sulla base del genere, dell'etnia e della classe sociale, altri privilegiano l'interpretazione del fenomeno come azione soggettiva (agency), ponendo in risalto gli spazi di autonomia e il protagonismo delle donne, dentro e fuori la sfera domestico-familiare, gli studi più recenti individuano entrambe le prospettive come motore della femminilizzazione in atto;
- per la realtà familiare in migrazione con particolare attenzione alle seconde generazioni. Gli studi recenti tendono a superare la dicotomia tradizione-modernità applicata al rapporto tra famiglie migranti e società riceventi. La realtà dei numeri ci mostra un universo familiare eterogeneo. Le famiglie transnazionali sono l'aspetto emergente in cui, in modo particolare, le madri vivono in paesi diversi da quelli dei figli, ma mantengono contatti frequenti e mantengono, in virtù del ruolo economico assunto, la prerogativa della responsabilità nelle decisioni familiari. La migrazione familiare assume sostanzialmente tre forme, famiglie ricongiunte (i percorsi sono molteplici: al maschile, al femminile, neocostitutivo, simultaneo, monoparentale, di famiglia mista), migrazioni per matrimonio (la letteratura li distingue in matrimoni di convenienza, facilitatori, riparatori, elettivi, intellettuali, negoziati, per motivi culturali), migrazioni di interi gruppi familiari.

Le ricerche sugli adolescenti stranieri evidenziano che le ragazze sono più propositive rispetto ai ragazzi, i quali tendono ad essere più fatalisti. Sono più esigenti verso se stesse e più consapevoli del loro valore e della possibilità di riuscire nella vita grazie alle loro doti e all'utilizzo intelligente degli strumenti che hanno a disposizione (Cfr. Parte Prima, sottocap. 2.2, Repertorio di alcuni studi italiani).

Desiderano fare il medico, la pediatra, la psicologa, l'infermiera, l'insegnante. Nella ricerca Itagen 2 (Fondazione Ismu, 2007, pubblicata nel 2009) è stata formulata una domanda sulle preferenze per percorsi tradizionali o moderni scegliendo fra due opinioni: la prima sostiene che *“per una donna, la cosa importante è incontrare l'uomo giusto, sposarlo e avere una bella famiglia”*; la seconda invece afferma che *“per una donna, la cosa più importante è studiare e trovare un lavoro dove si guadagna bene”*.

I risultati mettono in dubbio la profondità del cambiamento nella percezione dei ruoli, specialmente fra i figli degli italiani.

I più tradizionalisti sono i giovani italiani, le più assertive verso ruoli meno tradizionali sono invece le giovani straniere.

Questo risultato sembra dire che le traiettorie di vita, percepite dagli italiani, nel complesso sono più arretrate di quelle dei figli di stranieri, con le ragazze meno inclini dei coetanei maschi ad aderire al modello tradizionale di moglie e madre, anche se sono straniere.

Solo tra queste, infatti, si ha una maggioranza propensa a percorsi innovativi. La “radicalità” delle giovani straniere è l'esito della motivazione principale alla migrazione degli adulti di riferimento che è fortemente orientata al lavoro, al miglioramento delle proprie condizioni.

D'altra parte la rapida transizione allo stato adulto e la responsabilizzazione anticipata possono avere l'effetto di ridurre, a queste età, l'adesione a modelli centrati sulla seduzione e sull'attesa del principe azzurro.

La distanza però si riduce decisamente considerando gli oggetti posseduti dai minori stessi: in questo caso sembrano essere condivisi modelli di consumo dominanti fra preadolescenti italiani e stranieri, indipendentemente dalle etnie e dal genere.

Concordemente con altre ricerche (Mazzara, 2007) la maggior parte delle adolescenti straniere intervistate (64.3%) esprime un giudizio positivo e di soddisfazione rispetto alla propria esperienza di migrazione.

2.5.2 Analisi delle storie.

Si sono raccolte 12 storie di ragazze, figlie di persone immigrate, che risiedono nella provincia di Vicenza e frequentano i quattro Istituti Superiori considerati campo di ricerca.

Si è focalizzata l'attenzione sia sugli elementi che hanno caratterizzato l'esperienza migratoria, sia su quanto tali aspetti abbiano giocato un ruolo nel successivo percorso di integrazione nel contesto scolastico e sociale di accoglienza. Il pensiero, la pratica e il linguaggio della differenza hanno trovato una dimensione feconda nella narrazione.

Si ripropongono alcuni frammenti selezionati affinché restituiscano, attraverso la loro concretezza e forza narrativa autobiografica, il senso alla ricerca pedagogica e formativa, consentendo di collegare il vissuto privato al paradigma di un'esperienza comune.

L'esperienza autobiografica consente il ri-mando delle immagini soggettive che costruiscono la realtà ponendosi non come riflesso dei fatti, ma come verità possibile sui fatti stessi. Attraverso le storie diviene evidente la posizione che la ragazza assume di fronte al mondo, ossia la sua esperienza di acculturazione. Il sé perciò non solo è esponibile, ma anche relazionale e contestuale agli altri a cui appare e con cui compare (Cavarero, 2005).

La memoria autobiografica è un potente strumento metodologico-didattico per costruire identità e appartenenza. Attraverso i linguaggi e le rappresentazioni simboliche, modulati in modo differente nei diversi contesti culturali, l'interiorità diviene luogo di dialogo tra coscienza e autocoscienza, muovendosi su piani molteplici: biologico, religioso, filosofico, etico-politico, estetico, poetico narrativo, psicologico, pedagogico (Demetrio, 2000, 2003).

Le ragazze che hanno partecipato all'indagine hanno un'età compresa tra i 14 e i 19 anni.

Sono ragazze che hanno trascorso gran parte della loro storia personale in Italia o nel loro paese d'origine e che soprattutto provengono da varie etnie e

da differenti storie familiari: proprio per questo si raccontano in modo completamente diverso.

In questa diversità è contenuta la ricchezza delle loro vite che trova espressione nella peculiarità della presente analisi. Le storie sono state raccontate attraverso l'intervista diretta. Sono stati incontri individuali al fine di limitare possibili condizionamenti.

E' capitato, tuttavia, di dover ammettere delle eccezioni in modo tale da garantire il rispetto di alcuni assunti culturali propri dell'etnia (le ragazze bengalesi, per esempio, devono sempre essere accompagnate).

In questo caso, nonostante una preoccupazione di possibili influenze bloccanti la spontaneità, la presenza di un'altra donna si è rivelata una risorsa positiva.

La procedura ha previsto una prima fase di colloqui semi-strutturati individuali durante i quali ciascuna narrava le proprie esperienze guidata dagli stimoli forniti dall'intervistatrice secondo una griglia precedentemente preparata.

Considerando il valore e le potenzialità della narrazione personale, non si sono posti vincoli di tempo nella conduzione.

Delle 12 ragazze, tre sono nate in Serbia (L. 16 anni, A. 16 anni, El. 18 anni), una in Croazia (V. 14 anni), una in Italia da genitori serbi (An. 15 anni), una in Moldavia (N. 15 anni), tre in Bangladesh (A.B. 15 anni, A.M. 15 anni, B. 16 anni), una in Italia da genitori albanesi (C. 18 anni), due in Romania (Er.19 anni, Ve, 17 anni).

Le ragazze bengalesi sono state ascoltate in presenza di una parente (sorella più grande in due casi, zia nel terzo caso).

Le ragazze risiedono A Vicenza o nei comuni contermini la città (Altavilla Vicentina, Arzignano, Montecchio Maggiore, Montebello Vicentino, Castelgomberto).

In linea con la realtà in cui si è svolta la ricerca, le nazionalità più rappresentate all'interno del campione sono quelle dei Paesi dell'Europa dell'Est (9 su 12), in particolare Serba.

Si differenziano per età di ingresso in Italia, per provenienza e per le modalità con cui sono arrivate in Italia.

...mamma e papà erano venuti già prima, per cui noi venivamo, ogni estate qui quando eravamo più piccole. Poi siamo venute qui a Vicenza, per viverci... (A.M. 15 anni, Bangladesh)

Le situazioni familiari sono molto eterogenee: alcune vivono con un solo genitore, altre con entrambi, altre ancora hanno fratelli e sorelle.

Alcune di loro hanno vissuto un periodo più o meno lungo di separazione dai propri genitori che, spesso, si sono fatti pionieri del progetto migratorio in seguito esteso a tutta la famiglia. Alcune di loro aveva intrapreso un cammino scolastico nel loro Paese prima della migrazione (6 su 12).

Una volta arrivate in Italia, tre di loro, a causa della lingua, sono state poste in classi precedenti rispetto a quanto sarebbe stato previsto in base alla propria età cronologica.

La composizione del nucleo familiare è, in media, di 5-6 persone, considerato che le famiglie del Bangladesh sono tendenzialmente più numerose rispetto a quelle dell'est europeo (6 in media per famiglia nel primo caso, 4/5 nel secondo). Su 12 ragazze, 9 sono in Italia da più di 5 anni.

Dai racconti delle ragazze sono emerse alcune criticità. L'ostacolo principale con il quale sono costrette a confrontarsi, è quello linguistico e si ripercuote sulle relazioni scolastiche e sociali, determinando vissuti di solitudine, soprattutto nel primo anno, aggravati dalla perdita dei legami con parenti e amici. Si determina un gap tra aspettative e quotidianità.

Questo scarto, a volte, produce nelle ragazze, oltre a forme di disagio, situazioni di disorientamento rinforzate da una appartenenza sociale debole.

Emerge dalle narrazioni che non sono infrequenti comportamenti discriminatori, più o meno pesanti, da parte di compagni di classe, estranei, conoscenti, coetanei e figure istituzionali quali ad esempio gli insegnanti. Tali esperienze, soprattutto se vissute in ambito scolastico, rallentano l'integrazione.

Con la migrazione entrano in un nuovo contesto sociale che non sempre le accoglie.

L'aspetto identitario, da riconfrontare con la nuova realtà, pone le ragazze di fronte all'esigenza di rielaborare codici di valori e comportamenti differenti dovendo scegliere se rimanere legati alla propria cultura d'origine o assumere quella del paese ospitante.

Tale scelta risulta complessa sia per la fase evolutiva in cui si trovano queste giovani donne, sia perché ciò implica spesso la difficoltà a rispondere contemporaneamente a spinte tra loro contraddittorie quali le aspettative della famiglia e della comunità, degli insegnanti, dei coetanei e degli altri attori presenti nelle società ospitanti.

Le ragazze intervistate sembrano essere assertive rispetto il proprio futuro: esprimono desideri e progetti dimostrando di saper far conto sulle proprie risorse per superare le difficoltà.

Collocano l'esperienza di emigrazione e il sentirsi straniere nel paese ospitante all'interno del proprio percorso evolutivo in modo da poterne rielaborare le sofferenze.

Per tutte, la scuola ha un ruolo fondamentale per integrarsi, per affermare se stesse nella realtà italiana e per realizzare i propri obiettivi.

Per contro, le discriminazioni vissute a scuola, l'inadeguatezza delle risposte ai loro bisogni formativi assumono una forte rilevanza e risultano determinanti nella formulazione del loro giudizio sul clima relazionale vissuto durante l'inserimento scolastico.

Di seguito si espongono le testimonianze emerse senza tuttavia conformarle a determinate conclusioni. Ogni testimonianza, ha una specificità essenziale.

Ogni storia di vita ha presupposti, percorsi, protagonisti diversi.

Questa analisi mette insieme aspetti di vita, esperienze, sentimenti, riflessioni e specificità con la finalità di dare valore ad ogni singolo contributo attraverso alcune verità comuni. Nonostante la grande varietà dei racconti emersi dai colloqui condotti, il confronto fra le diverse biografie ha portato all'evidenziazione di un filo comune, una linea che idealmente unisce, in ciascuna storia, un passato lontano con la quotidianità della realtà odierna. Durante le interviste (Cfr. la griglia utilizzata negli Allegati), dopo una breve

ricognizione dei dati identificativi generali (età, paese di nascita, nazionalità, classe frequentata, ecc.), si sono indagati i temi seguenti:

1. La scelta/esperienza di emigrare e la partenza: emozioni, pensieri e vissuti legati all'esperienza di lasciare il proprio Paese e arrivare in Italia, la separazione da luoghi e persone.

Il motivo della scelta di emigrare, espresso da quasi tutte, è la situazione lavorativa dei genitori: in particolare le ragazze bengalesi rivelano che i loro genitori hanno scelto di venire in Italia esclusivamente per trovare lavoro.

Una ragazza dell'est europeo sostiene invece di essere venuta in Italia per motivi di studio. La scelta di trasferirsi per trovare un lavoro è stata affrontata, inizialmente dal padre che ha riunito la famiglia in Italia solamente dopo aver trovato lavoro e un posto dove abitare.

In qualche caso il ricongiungimento è stato al femminile. In alcune interviste emerge chiaramente come questo ricongiungimento sia avvenuto dopo alcuni anni.

Le reazioni e i sentimenti comunicati di fronte alla scelta di venire in Italia non sono stati particolarmente negativi. Le ragazze erano bambine quando sono arrivate in Italia e ricordano soprattutto il distacco dai nonni o dagli amici e le difficoltà vissute dai genitori: problemi burocratici, numerosi spostamenti prima di stabilirsi, condizioni di clandestinità.

Una ragazza racconta che i genitori per venire in Italia hanno dovuto mettere in vendita la terra della famiglia nel paese d'origine. In alcuni casi, solo qualche tempo dopo l'arrivo in Italia, si sono avvertiti con più consapevolezza la nostalgia del proprio paese e la mancanza dei nonni e degli amici.

Nella prima fase del racconto narrano il momento della migrazione, con un certo distacco, con la cura per il dettaglio dei dati oggettivi. Solo dopo qualche minuto emergono informazioni legate al loro diretto coinvolgimento nella scelta migratoria. Esplicitano il fatto che la scelta di venire in Italia è stata compiuta per trovare un lavoro, per migliorare le loro condizioni di vita e quelle della famiglia, per permettere loro di studiare, per offrire un futuro più sicuro.

Con fatica raccontano diffusamente le difficoltà che i genitori devono aver affrontato per effettuare questo percorso.

Alcune riferiscono che questa è stata una scelta subita passivamente che le ha viste impotenti nella possibilità di esprimersi contro o a favore, emergono sentimenti del malessere vissuto.

...Mi sentivo una valigia...Pensavo “adesso dove mi portano, cosa farò, cosa dirò ai miei amici, come farò senza tutte le persone che ho qui?” (L. 16 anni, Serbia)

Emerge una sofferenza legata non solo al fatto di non aver avuto alternativa, ma anche all'impossibilità di scegliere il momento più opportuno per lasciare il proprio Paese; affermano di essersi sentite senza certezze e poco coinvolte.

...è difficile perché lasci tutto...conoscevo i miei compagni da tanti i anni. Mi consolava sapere che c'era mia mamma e che non la vedevo da tanto perché era già qui e sapevo che venivo a studiare e che ...studiando qua, poi posso tornare là con una laurea che mi vale, per non fare quello che fa mia mamma adesso, quindi è meglio così...(Er., 19 anni, Romania)

... mia mamma è venuta qua da sola per trovarsi un lavoro e una casa poi siamo venute io e mia sorella, io sono stata in Moldavia fino a che finisco la terza media, e dopo sono venuta qua e ho cominciato questa scuola... (N. 15 anni, Moldavia)

In alcuni casi qualche ragazza vede nella propria partenza la possibilità di cambiare la propria vita e, talvolta, anche quella delle persone care da cui si sono dovute separare.

...finito scuola in Serbia ... torno qua perché niente lavoro [...], niente tutto...sempre in giro, tutto il giorno ...niente soldi...niente tutto... allora sono venuta in Italia. In Italia bene, Papà lavora in edilizia io a scuola e mio

fratello piccolo anche e poi...tutta la famiglia in Italia bene...e mandiamo i soldi ai nonni (A. 16 anni, Serbia).

Alcune esprimono il loro disaccordo, non avrebbero voluto separarsi da parenti e amici a cui erano molto legati.

...non volevo venire qua. Perché là stavo con tutti i miei amici, ero con i miei zii, mia sorella e io stavo benissimo là, avevo la mia casa... (B. 16 anni, Bangladesh)

La maggior parte delle ragazze racconta che ha fatto ritorno almeno una volta nel proprio Paese e in molti casi ciò si ripete con estrema regolarità. La provenienza dai paesi dell'Est, relativamente vicini, facilita i contatti e pone confronti e riflessioni sempre nuovi. Per alcune significa sofferenza.

...ogni estate torno, è bello, perché ...senti la tua lingua, capisci il tuo Paese, bello, mi ...dopo....torno qua, perché... i genitori lavorano. (A., 16 anni, Serbia)

2. Il Paese di origine nell'immaginario delle ragazze (cultura, stili di vita, relazioni, esperienze) e l'impatto col nuovo contesto (ostacoli e difficoltà incontrate, elementi positivi emergenti).

Quando arrivano, queste ragazze portano un significativo background di ricordi, di vissuti ed esperienze che hanno segnato la loro vita e che determineranno il percorso di integrazione in Italia. Come evidenziato in premessa le esperienze sono eterogenee.

Alcune hanno vissuto eventi difficili addirittura bellici, altri hanno dovuto convivere con la povertà, precarietà e l'indigenza dovuta alla difficoltà di trovare lavoro nel loro Paese.

La maggior parte ha però ricordi belli e positivi dovuti probabilmente ad un immaginario influenzato dal benessere da cui oggi guardano il loro Paese.

Lo stile di vita nel paese d'origine viene descritto come difficile, soprattutto da un punto di vista economico, soprattutto dalle ragazze del Bangladesh.

Descrivono con partecipazione la sproporzione tra il numero degli abitanti e le possibilità di lavoro. Le loro storie presentano vissuti di povertà estrema. Una ragazza dell'est europeo, invece, considera lo stile di vita del suo paese uguale a quello italiano, ma non approfondisce gli elementi in comune. Non ha avvertito, inoltre, particolari ostacoli nell'arrivo in Italia.

Alcune ragazze hanno raccontato gli ostacoli affrontati dalle loro famiglie, ma solo alcune, le più grandi, li hanno narrati con una specificità e con una testimonianza di sofferenza che solamente il racconto in prima persona riesce a esprimere.

Emerge che all'arrivo in Italia molte famiglie non riuscivano a trovare una casa in affitto, gli italiani non si fidavano di affittare a stranieri. Così, quando si trovava una casa, si era costretti molto spesso a condividerla con altre famiglie: 10-13 persone per casa.

Ma gli ostacoli riguardavano anche la lingua, il permesso di soggiorno, il lavoro, molto spesso in nero, la diversità di trattamento da parte delle persone, dei servizi, delle banche, della gente in generale.

Alcune ragazze, comunicando particolari ostacoli e difficoltà, si identificano nei genitori e concepiscono l'ostacolo e il percorso fatto come fatica comune.

In altri casi invece, sottolineano la loro situazione di figlie: situazione inevitabilmente migliore, con difficoltà minori e diverse rispetto a quelle che hanno dovuto affrontare i genitori.

Al loro arrivo in Italia sono state accolte dal papà (o dalla mamma), che era partito prima alla ricerca di un lavoro e di una sistemazione.

La situazione lavorativa dei genitori era precaria all'inizio. Nella maggioranza dei casi, solo il papà lavorava.

Una ragazza del Bangladesh racconta l'aiuto insostituibile dei vicini di casa: nell'apprendimento della lingua, nell'eseguire i compiti di scuola, nel vestirsi, nell'esserci sempre.

La ragazza moldava comunica invece di essere stata accolta dalla mamma, ma anche da amici di origine italiana; la situazione lavorativa era buona.

In genere non si aveva un'idea precisa dell'Italia, probabilmente perché quando le ragazze sono arrivate qui erano piccole. Mi ha colpito l'intervento di una ragazza del Bangladesh: si aspettava che l'Italia fosse come l'America, piena di case, di palazzi, vuota di verde. Quando è arrivata nella sua casa in Italia, ha visto che da alcune finestre si potevano vedere campi di viti e di grano.

La vista le ha ricordato il suo paese, le ha dato un senso di libertà, ha rappresentato per lei un motivo di felicità.

La maggior parte delle intervistate riferisce di avere incontrato molta difficoltà iniziale nel rapportarsi alla nuova realtà. Molteplici sono le cause che hanno concorso a creare una sensazione di spaesamento, di incertezza e di sconforto durante il primo periodo di permanenza in Italia.

Spesso il momento dell'arrivo viene definito *scioccante*: spazi diversi, una lingua incomprensibile, l'essere trattate come diverse, straniere.

Tutto ciò viene espresso come una situazione che le rendeva incapaci di capire, le faceva sentire inadeguate e bloccate nell'agire liberamente. I sentimenti associati a queste esperienze sono stati la paura, la sofferenza, la nostalgia.

...all'inizio non si capiva, tutto mi sembrava grande, ero abituata a vedere gli stessi luoghi, la casa, l'asilo... non capivo niente, non sapevo cosa fare, cosa guardare...mi sentivo molto sola...(A.M. 15 anni, Bangladesh)

..era difficile i primi mesi non sapevo niente, non capivo niente.. non dicevo neppure le parole semplici , grazie, dov'è, ecc. .non sapevo le strade, finché mi sono ambientata.. È stato difficile, ma credo che cambiare sia duro per tutti (El., 18 anni, Serbia)

il mio paese è piccolo, tutti ci conosciamo, invece qui non mi trovo per niente bene. Appena arrivata non conoscevo nessuno e nessuno mi

parlava, Non avevo mai visto il traffico e la strada mi faceva paura, ma dovevo andare a scuola elementare da sola perché i miei genitori lavoravano.

(V. 14 anni, Croazia)

Molte ragazze , associano il primo periodo trascorso in Italia con la parola solitudine. Approfondendo tale sentimento espresso si coglie soprattutto che la causa era legata all'incapacità di comunicare, della non conoscenza della lingua. Le ragazze raccontano che la televisione è stata in quel periodo essenziale per non deprimersi per imparare l'italiano e per capire in che paese erano arrivate.

...era molto difficile andare a scuola, nessuno ti parlava, a casa non c'era nessuno perché i miei genitori erano al lavoro, non potevo uscire da sola e allora, facevo i compiti e guardavo la tv per imparare la lingua...(Ve, 17 anni, Romania)

...Il primo anno è stato duro, stavo tutto il tempo a casa... non capivo nulla e mi sentivo persa...(El. 18 anni, Serbia)

Emerge che i genitori svolgono lavori per molte ore al giorno. Non hanno la possibilità di essere presenti per aiutare i figli in questo primo periodo di inserimento . Si percepisce nelle testimonianze delle ragazze la difficoltà di affrontare riuscire autonomamente la solitudine.

Padroneggiare la lingua sembra essere l'elemento più importante all'inizio, tanto importante da determinare la percezione della realtà: tanto più riescono a capire e a comunicare, tanto meno ostile sembra il contesto sociale. Il malessere diminuisce con l'integrazione e la comprensione della lingua.

... all'inizio ero disperata . volevo tornare in Serbia, da mia nonna. A scuola era un disastro , andavo malissimo e non ero abituata..., (El. 18 anni, Serbia)

Le ragazze bengalesi esplicitano la difficoltà di gestire due lingue differenti, l'italiano fuori e la lingua d'origine in famiglia e in comunità. L'italiano viene vissuto come lingua del presente mentre la lingua materna come un legame col passato e con la famiglia.

Esprimono disorientamento, non solo legato alla possibilità di esprimersi con correttezza, ma al senso di spaesamento che il passare da un registro all'altro crea loro. Si trovano in difficoltà nel parlare in italiano a casa perché i propri familiari non lo conoscono bene e non riescono a capirli.

...io parlo in italiano tutti i giorni , ma non riuscirò mai a dimenticarmi il bengalese perché mia madre parla solo il bengalese e se voglio parlarle non ho altra scelta... (A.B. 15 anni Bangladesh)

...con mia madre parlavo e parlo solo bengalese, però dopo un po' ho iniziato ad insegnarle l'italiano, mi piacerebbe parlarle anche in italiano, ma lei non vuole tanto imparare...(B. 16 anni, Bangladesh)

Alcune ragazze amano la propria lingua perché è legata ai nonni, ai ricordi infantili. Altre se arrivate molto piccole dichiarano di non aver avuto nessuna difficoltà nell'apprendimento dell'italiano. Le due ragazze nate in Italia dichiarano di non conoscere la lingua dei nonni e di sentirsi spaesate quando vanno in vacanza nel paese d'origine. Non riconoscono quasi più la lingua madre e questo è spesso motivo di attrito con i genitori, che cercano invece di salvaguardarne l'uso e non farne perdere il ricordo.

...quando i miei parlano tra loro, capisco solo il 50%... mia madre mi ripete di parlare bengalese, Lei non vuole che io dimentichi...con la mia lingua chi sono i bengalesi, quali tradizioni hanno,ecc. sinceramente, non ho un buonissimo rapporto con il bengalese, non riesco più ad esprimermi bene questo dipende da come vivo. Insomma preferisco parlare in italiano...(A.B. 15 anni, Bangladesh)

3. L’inserimento scolastico: confronto con i pari e con gli insegnanti, apprendimento della nuova lingua, eventuali sostegni ricevuti, percorsi effettuati, esiti positivi e negativi, aspettative deluse.

Le ragazze dichiarano di andare volentieri a scuola, di non incontrare particolari difficoltà e di riuscire a gestire quelle presenti grazie all’aiuto di alcuni compagni e di alcuni professori.

Dai racconti emerge con chiarezza quanto l’inserimento e il percorso scolastico siano per loro fondamentali. Il primo impatto con la scuola, è descritto come difficile e scoraggiante un possibile iter di successo scolastico.

Il contesto scolastico è considerato come un luogo privilegiato per avere relazioni significative ed esprimere le proprie capacità. E per questo i comportamenti che tendono ad escluderle sono vissute con particolare malessere.

Le ragazze ritengono che gli ostacoli che incontrano nei loro percorsi di integrazione a scuola pregiudichino la possibilità di costruirsi un futuro nel paese ospitante. Nella maggior parte dei casi gli atti discriminatori subito provengono dai compagni di classe o da coetanei all’esterno del contesto scolastico.

La reazione delle ragazze intervistate è un somma di rabbia e incredulità. Non capiscono il perché di ciò che sta loro accadendo, si sentono ferite nell’orgoglio perché ritengono che sia ingiusto. Un altro aspetto che emerge con chiarezza è che la scuola rappresenta un contesto di relazione che permette, soprattutto a chi è giunta in Italia da poco, di uscire dall’isolamento e farsi nuovi amici.

Alcune di loro hanno evidenziato come soprattutto all’inizio hanno dovuto reagire a situazioni e atteggiamenti discriminatori da parte dei compagni di scuola.

Una ragazza bengalese, in particolare, ha comunicato, la sua continua sofferenza per tale discriminazione, messa in atto non solo dai compagni, ma anche dai docenti stessi.

Discriminazione agita spesso in modo sottile, percepibile nel modo di comunicare, nella volontà di proseguire o chiudere un discorso, in alcune frasi gratuite del tipo *“tanto voi extracomunitari non capite niente”*.

La testimonianza di questa ragazza, in Italia dall'età di un anno, colpisce perché è una ragazza particolarmente sveglia e comunicativa, fa danza da moltissimi anni, è molto bella, vestita all'occidentale.

Una ragazza fedele alle sue origini, ma al contempo aperta rispetto alle forme del mondo, una ragazza che non può essere a prima vista oggetto di discriminazione, quanto di ammirazione, esempio lodevole di fusione di tratti culturali differenti.

Racconta, invece, di come viene discriminata dai compagni di classe: se decidono di andare a studiare a casa di un compagno, chiamano tutti fuorché lei e gli altri stranieri. Se è lei a proporre l'invito, nessuno accetta. E' quasi un tabù, per gli italiani, tessere delle relazioni normali con persone dalla pelle di un altro colore.

L'integrazione, diceva, può anche esserci, ma avviene dopo anni. Solo dopo anni gli italiani si accorgono che sei come loro, una persona come un'altra.

La maggior parte delle ragazze (soprattutto bengalesi) non partecipa ad attività al di fuori della scuola, soprattutto per motivi legati ai rientri scolastici. Qualcuna fa sport (danza, nuoto, pallavolo...), una ragazza sta facendo il patentino europeo del computer e il patentino per il motociclo.

Per quanto riguarda l'etnia con la quale si trovano meglio, i pareri sono differenti: qualcuna risponde di andar d'accordo con tutti, senza evidenziare differenze che non dipendano dalla persona, molte sostengono di trovarsi meglio con gli italiani, qualcuna dice di trovarsi meno bene con i ragazzi italiani.

Dopo aver superato la prima fase di assestamento e adattamento al nuovo contesto socio-culturale e scolastico, l'integrazione è fortemente connessa alla competenza linguistica soprattutto a scuola. Apprendono quindi a domandare, a rispondere, a intessere rapporti con gli insegnanti e i compagni.

A volte, però, per fare amicizia questo non basta e le ragazze evidenziano come sia difficile per loro costruire legami profondi, con singole persone, condividere passioni, sogni, paure, confidenze.

Esse sperimentano la diffidenza e l'indifferenza. Si sentono invisibili ai compagni, ma soprattutto alle compagne di classe italiane.

...A scuola Non mi trovo tanto bene nel rapporto con gli insegnanti e con i miei compagni... ti trattano diversamente, tendono ad escludere chi è straniero. C'è differenza anche nel modo di comunicare: se gli insegnanti si rivolgono a un italiano la comunicazione è di un certo tipo, quando comunicano con uno straniero hanno fretta di chiudere il discorso e a volte giustificano il loro atteggiamento dicendo che tanto noi stranieri non capiamo niente...Per la mia esperienza gli insegnanti enfatizzano gli atteggiamenti discriminatori. I miei compagni mi escludono dalle attività. Se ad esempio si organizza qualche festa di compleanno invitano tutti, tranne gli stranieri. Più volte ho invitato alcuni miei compagni a casa mia, ma è inutile: non ci vengono... (B. 16 anni, Bangladesh)

Il vissuto relativamente al modo in cui gli altri le vedono le fa sentire diverse, escluse, sole.

...all'inizio non mi hanno accettato, dopo dicevano "ah, è una ragazza tranquilla".... Ma voleva dire, non ci disturba, ma non mi prendevano mai in considerazione... ero sempre sola...(Ve. 17 anni, Romania)

A volte la differente provenienza viene evidenziata, mettendo in luce, anche senza intenzioni negative, la diversità senza far emergere quello che le lega ai coetanei italiani e che favorirebbe un inserimento scolastico più spontaneo e sereno.

... Ogni volta che devo dire il mio nome e cognome ad una prof. nuova, o che viene a fare supplenza, devo subire un interrogatorio: da dove vengo, ecc.I miei compagni hanno sentito la stessa storia molte volte e si scocciano...mi chiedo come i professori non capiscano che mi sento in imbarazzo... (C. 18 anni, Albania)

Le ragazze cercano in tutti i modi di individuare spazi alternativi a quello scolastico per legare con i compagni e sentirsi più accettate in classe.

Ritengono che bisogna poter far parte di un gruppo che condivide il tempo libero per inserirsi senza esclusioni e poter essere integrate senza pregiudizi sulla loro nazionalità.

Tale possibilità offre punti di riferimento stabili e riconoscimento. E' più frequente per chi è da molto tempo in Italia o è nato qui

L. 16 anni, Serbia, racconta che far parte di una squadra di volley e che essere brava le ha cambiato la vita. Il fatto di essere importante per l'allenatore, per le compagne di squadra e per i tifosi ha avuto il potere di trasformare il suo modo di essere. Crede, quindi, sia possibile costruire rapporti di amicizia con gli italiani intensi e duraturi.

...adesso ho una vita... credo che il volley mi abbia salvata... conosco amici e amiche ...sento che ho ho qualcosa...(L. 16 anni, Serbia)

Diversa l'esperienza di An. 15 anni, nata in Italia da genitori serbi.

... Poiché sono nata qua, non incontro difficoltà nella lingua. Il rapporto con i compagni è buono, nel senso che sono italiana come loro. Penso che per adesso la scuola aiuti abbastanza gli alunni stranieri, tuttavia sono rimasta secca sentendo delle classi per gli alunni immigrati! Penso sia discriminazione!..

E' frequente che la scuola inserisca i ragazzi stranieri in classi pregresse rispetto alla loro età. Le ragazze che hanno vissuto tale esperienza hanno espresso un forte disaccordo. Se questa pratica aiuta i problemi linguistici non si tiene conto di cosa significa stare in classe con compagni tanto più piccoli.

...non volevo perdere un anno...è stato difficile, però alla fine mi sono abituata (N.15 anni, Moldavia)

V. 14 anni (Croazia), ha avuto il sostegno di un'insegnante che aiutava sia lei sia un altro ragazzo straniero per l'apprendimento della lingua.

Da quanto emergeva dai racconti, il rapporto con gli insegnanti è stato determinante nel loro percorso di inserimento a scuola.

Hanno chiaramente la percezione che il successo scolastico sia legato al fatto di avere professori che credano in loro e che non le considerino *ignoranti* perché straniere.

Molte volte, però, l'atteggiamento degli insegnanti è scoraggiante perché vengono sottolineate solo le difficoltà che non dipendono da loro, ma dal fatto di essere straniere e di conoscere poco la lingua italiana. Questo viene percepito come ingiusto.

Come abbiamo visto, i vissuti delle ragazze straniere sono complessi, spesso difficili e incidono nella resa, ma di tutto ciò, sembra emergere dai racconti, la scuola non sembra averne consapevolezza. I professori sembra riconducano tutto al solo ambito didattico e degli apprendimenti.

...i professori mi dicono "devi studiare, devi dimenticare quello che hai imparato nel tuo paese". Come si fa?(A.B.15 anni, Bangladesh)

Una ragazza ha trovato nell'insegnante una figura di riferimento, un modello femminile positivo. Racconta di aver aumentato la fiducia in se stessa, migliorando il rendimento scolastico.

... ho avuto la fortuna di avere un professoressa di italiano cioè mi ha aiutato ...si è fidata, nonostante avessi problemi di ortografia e sintassi, valutava anche i contenuti. Mi dava due voti, uno era negativo, ma l'altro era super...così sono stata promossa. Ha introdotto il doppio voto a tutta la classe per non fare differenze con noi stranieri...era una donna speciale...mai sentito altri casi simili (Er. 19 anni, Romania)

4. Vivere in Italia, l'inserimento extra-scolastico: elementi positivi e negativi presenti nei contatti con i servizi e le istituzioni diverse dalla scuola; discriminazioni e pregiudizi, impressioni sui propri coetanei/e italiani/e.

Le ragazze mettono in evidenza la necessità per una piena integrazione di spazi e opportunità alternativi alla scuola. Lamentano che sono scarsi e che spesso si fa riferimento alla propria comunità etnica, soprattutto all'inizio.

Alcune mettono in evidenza che i tempi sono lunghi e che la brevità del percorso di integrazione dipende molto dal livello culturale ed economico dei loro genitori e dal colore della pelle. I bianchi sono maggiormente agevolati.

Le ragazze rumene però evidenziano un pregiudizio negativo nei loro confronti. Si sentono un gruppo particolarmente svalorizzato e assimilato ingiustamente agli zingari.

Tra le varie domande si è posto un quesito che chiedeva se le ragazze avessero mai avuto contatti con le forze deputate alla sicurezza o con i servizi socio-sanitari del territorio.

Alcune ragazze, con timore, hanno chiesto spiegazioni in merito al significato della domanda. Tale atteggiamento è indicativo della diffidenza ispirata dalla richiesta che è stata letta come pregiudiziale nei loro confronti e troppo invasiva.

Dopo aver spiegato che il senso della domanda voleva essere proprio quello di capire se tali servizi si pongono in modo differente, a loro giudizio, nei confronti degli stranieri, hanno risposto.

Le percezioni emerse sono le seguenti: sono servizi molto utili, funzionano abbastanza bene, ma dovrebbero essere ancora più efficienti e tempestivi. Una ragazza ha espresso la presenza di atteggiamenti *razzisti* soprattutto all'interno degli ospedali.

Da quanto emerge dai resoconti è fondamentale trovare nei servizi un operatore o un'operatrice in grado di stabilire una relazione positiva con gli stranieri. Mettono in evidenza che l'accesso paritario ai servizi è legato alla cultura e sensibilità degli operatori e che, a volte *ci sono poliziotti e infermieri che disprezzano gli stranieri*.

Alla domanda: Cosa pensi delle ragazze e dei ragazzi italiani?

Le risposte sono state: sono molto superficiali. Sono xenofobi, specie qui in Veneto. Qualche ragazza sostiene che i ragazzi italiani si vantano per il loro status sociale, siano troppo liberi e senza disciplina.

Mi ha colpito un intervento che riassume molte delle considerazioni emerse: “i ragazzi italiani non sanno che fare della loro vita”.

Opinioni in disaccordo sostengono che i ragazzi italiani siano molto aperti, simpatici. Qualcuna afferma che non si possa parlare di etnia, di italiani in senso generale, quanto piuttosto di persone. Pertanto, pur considerandoli delle persone aperte, qualsiasi giudizio viene rinviato al singolo.

Nella maggior parte dei casi, comunque, le ragazze affermano di avere sia amici italiani che stranieri e di valutare più la persona per quello che vale, piuttosto che per il Paese dal quale proviene.

Emergono due principali esperienze di vita delle ragazze: esperienze di discriminazione ed esperienze di aiuto. Solitamente una delle due ha avuto nella loro storia un peso diverso e ha motivato un'impressione prevalentemente positiva o negativa: poche ragazze hanno un'idea univoca.

Sull'impressione che le ragazze hanno dei ragazzi e delle ragazze italiani, i punti di vista emersi sono stati diversi. Si pensa, diffusamente, che abbiano difficoltà ad accettare le altre culture e che l'integrazione, proprio per questo, risulti lenta e difficile.

..i ragazzi italiani, che hanno la mia età sono troppo immaturi ...pensano di stare con i genitori fino a quarant'anni e non per amore, ma per sfruttare il loro benessere...(Ve.17 anni, Romania)

... i ragazzi italiani hanno 50 euro alla settimana e si lamentano perché sono pochi...non hanno rispetto per il lavoro dei genitori...

(A.M. 15 anni, Bangladesh)

Alcune ragazze segnalano, con parole diverse, come i rapporti che gli italiani instaurano fra loro e con gli altri, *non sono molto autentici, sono costruiti, si atteggiavano, si danno un tono, fanno finta di essere diversi*. Se vuoi fare amicizia devi essere come loro, altrimenti ti escludono.

Emerge che adattarsi è l'unico strumento attraverso cui sentirsi parte del gruppo dei pari. E' emblematico, in proposito, il caso di A. 16 anni, Serbia, che afferma :

...nessuno non mi ha capito veramente bene...ma ai ragazzi italiani, non interessa capire, loro vogliono che tu ti comporti e pensi come i veneti...

Spesso legano con altri stranieri, di altri paesi , indipendentemente dalla provenienza il sentire che si ha percorso la stessa esperienza avvicina.

...ci troviamo perché alla fine siamo tutti immigrati, siamo tutti in un altro Paese che non è il tuo, ti trovi bene perché sei straniero e capisci cosa vuol dire essere qui..

(Er. 18 anni, Serbia)

...avevo gente di nazionalità diversa in classe, con una ragazza serba siamo ancora amiche perché... abbiamo continuato dalle elementari lo stesso percorso scolastico e viviamo nello stesso paese, prendiamo la corriera insieme e possiamo parlare perché abbiamo gli stessi problemi...(C. 18 anni, Albania)..

Questo aspetto diventa ancora più forte quando la ragazza vive in un contesto comunitario molto radicato, con forti legami all'interno.

La condivisione del tempo libero, delle feste e della religione contribuisce a creare una forte unione, come nella comunità bengalese.

... Siamo tutti amici, perché la nostra comunità si aiuta e abitiamo vicini...(B. 16 anni, Bangladesh)

5. Le relazioni familiari e le relazione tra i generi: famiglie, rapporti con i genitori, con i fratelli e sorelle, eventuali effetti della separazione e del ricongiungimento, uomo e donna: uguaglianza, differenza ?

Le famiglie originarie dell'est europeo sono in genere composte dai genitori e dai figli; le famiglie bengalesi invece risultano talvolta allargate a nonni e cugini.

Il papà ha un lavoro (il più delle volte in conceria, come operaio se bengalese, nell'edilizia o in fabbrica se serbo o di altra etnia dell'est europeo), la mamma lavora come domestica o come operaia nelle famiglie dell'est europeo, mentre non lavora nelle famiglie bengalesi. I figli vanno tutti a scuola: in genere il figlio maggiore frequenta un istituto tecnico superiore.

Le ragazze sostengono che i genitori adesso si trovano bene in Italia nonostante le difficoltà economiche, accentuate in questo periodo dalla crisi.

Alcuni padri di famiglia lavorano meno ore rispetto a qualche tempo fa e questo pesa inevitabilmente nelle famiglie a reddito unico.

Tuttavia gran parte delle difficoltà che i genitori hanno dovuto affrontare all'inizio sono superate. Molte famiglie hanno ora una casa propria, (occupata esclusivamente dal loro nucleo familiare nel caso dei bengalesi) e un lavoro stabile.

Le ragazze sono d'aiuto ai loro genitori soprattutto nell'apprendimento della lingua e nelle faccende domestiche.

Potremmo dire che la conoscenza che le ragazze hanno dell'italiano è quel tratto distintivo che può essere un determinante fattore d'aiuto ai genitori.

Per quanto riguarda il cambiamento del rapporto con la loro famiglia da quando sono in Italia, alcune ragazze sostengono che il rapporto può essere mutato in modo naturale, nel senso che sono cresciute, hanno meno bisogno di regole, trascorrono buona parte del loro tempo a scuola anziché in famiglia.

Solo poche ragazze non pensano ci siano stati dei cambiamenti evidenti. Diverse ragazze, invece, mettono in evidenza l'influenza occidentale nelle loro famiglie che, per forza di cose, porta ad interrogarsi, a porsi degli obiettivi, al confronto, a riflessioni nuove, ad un cambiamento che risulta inevitabile.

Per la maggior parte delle ragazze bengalesi ci sono delle differenze evidenti tra la loro famiglia e una di origine italiana: differenze legate alla libertà dei figli (i ragazzi italiani vengono visti totalmente liberi dalla famiglia), alla tradizione culturale (matrimoni misti) ma legate anche all'educazione: molte sostengono che in Italia il rapporto tra studenti e professori è amichevole, in Bangladesh anche se il rapporto tra docente e studente è buono, i ruoli sono ben definiti, c'è molto più rispetto reciproco e molta più disciplina.

Anche nelle famiglie italiane, secondo loro, mancano regole e disciplina.

Pensano tuttavia che lo stile educativo della loro famiglia possa cambiare nel corso del tempo, un po' per il passaggio generazionale, un po' per il contesto sociale e culturale in cui vivono.

Un cambiamento che viene concepito come naturale, che non viene visto con timore, quanto piuttosto come desiderabile: un cambiamento che è ritenuto da alcune ragazze una possibilità di apertura, dando continuità agli aspetti positivi della loro cultura e ripensando a quelli che si pongono come un limite.

Il valore del cambiamento è stato avvertito soprattutto dalle ragazze del Bangladesh. Non è stato approfondito invece dalle ragazze dell'est europeo.

Le ragazze intervistate parlano volentieri dei rapporti con la loro famiglia. Le situazioni che vivono sono eterogenee così come la composizione del loro nucleo familiare.

Raccontano di condivisioni, di incomprensioni e di conflitti che probabilmente, in parte, non sono dissimili dai vissuti dei loro coetanei italiani.

Ma è l'esperienza della migrazione, in tutte le sue declinazioni, che connota in modo peculiare i racconti dei rapporti con la propria famiglia.

Spesso le ragazze sono sentono forte la responsabilità rispetto al loro successo scolastico proprio perché lo collocano nell'esperienza post-migratoria e nella storia familiare come momento di emancipazione positiva e come risarcimento alle difficoltà vissute dai loro genitori. Sanno che i genitori hanno compiuto questa scelta in parte per poter offrire loro maggiori opportunità.

...ci sono diversità tra la mia famiglia e una di origine italiana...Nei valori e nelle tradizioni. Anche nella mentalità. I miei genitori sono molto chiusi, perché hanno avuto una vita difficile, io sono già diversa, più aperta e disponibile...(N. 15 anni, Moldavia)

... io voglio studiare per trovarmi un lavoro buono, per aiutare la mia mamma, , perché anche lei, povera, non può far tutto da sola (Ve, 17 anni, Romania)

...se fossi rimasta in Serbia, non sarei andata all'università, io invece l'anno prossimo andrò, sono cosciente che non avrei potuto fare l'università, e quindi che avrei fatto un lavoro qualsiasi. Questo lo devo ai miei genitori, si sono sacrificati, la mamma fa due lavori, il papà è in fabbrica con il turno notturno. Voglio farcela per non deluderli e per ringraziarli ... (El. 18 anni, Serbia)

Uomo e donna: uguaglianza, differenza ?

La maggior parte delle ragazze ha almeno un fratello maschio e sostiene che vi siano delle differenze tra la loro condizione di donne e quella di un coetaneo maschio.

Le ragazze bengalesi mettono in evidenza la profonda radice culturale della differenza tra maschi e femmine. La donna per la loro cultura non è libera e indipendente.

La ragazza giovane che è cresciuta in Italia, incontra ancor più difficoltà, nella possibilità di coniugare dettami culturali con usanze occidentali: alcune ragazze raccontavano che loro, a differenza di un maschio della loro cultura, ma a differenza anche delle ragazze italiane, non possono avere un telefono cellulare, non possono andare ad una festa di compleanno, non possono uscire di sera.

Una ragazza metteva in evidenza come questo aspetto della loro cultura possa in qualche modo sfavorire l'integrazione o dar luogo ad occasioni mancate di integrazione.

Riferiva: *“Se potessi andare alle feste di compleanno dei miei compagni di classe, potrei conoscerli meglio e anche loro, in un contesto diverso da quello della scuola, sarebbero facilitati a conoscermi e ad accettarmi”*.

Inoltre, i matrimoni per cultura bengalese risultano ancora combinati in moltissimi casi: si è avvertita, da parte di alcune ragazze cresciute in Italia, la disapprovazione, quasi la paura, nei confronti di questa usanza.

Anche la condizione lavorativa della donna è subordinata al volere dell'uomo: è il marito che decide se può lavorare o meno.

Tuttavia ci sono donne in Bangladesh che, in seguito al parto, hanno avuto dei seri problemi di salute che hanno compromesso, anche a distanza di anni, la loro possibilità di abilità lavorativa.

... per quanto riguarda il matrimonio, mio papà e mia mamma sono stati combinati: ma mio papà comprende i matrimoni non combinati, basati sulla scelta delle persone, e so che se un giorno mi innamorerò di una persona, lui lo accetterà senza problemi... (A.B. 15 anni, Bangladesh)

...la vita di un mio coetaneo maschio è diversa dalla mia... I maschi sono liberi di uscire, di vestirsi come vogliono, di parlare con altri maschi, di avere il cellulare. Noi non abbiamo tutta questa libertà, non abbiamo le loro stesse possibilità e non è giusto. (A.B. 15 anni, Bangladesh)

Noi ragazze non abbiamo la stessa libertà. Possiamo uscire solo se accompagnate, non possiamo parlare con un maschio, quando camminiamo per strada dobbiamo tenere lo sguardo basso perché se capita di guardare in giro e incrociare lo sguardo di un uomo veniamo sgridate: per la nostra cultura è una vergogna se succede, significa essere una poco di buono. (B. 16 anni, Bangladesh)

I matrimoni poi, sono combinati. Alcuni genitori combinano i figli ancora prima che nascano. E' molto più difficile per la donna trovare un lavoro. Inoltre la donna non è mai completamente libera: quando è figlia deve ascoltare quello che dice il padre, quando si sposa deve ascoltare quello che dice il marito.

Non possiamo fare quello che vogliamo: è sempre il maschio che comanda. Non siamo alla pari. (A.M. 15 anni, Bangladesh)

La percezione della situazione dell'uomo e della donna è differente da parte delle ragazze dell'est Europa che, se intravedono delle differenze, le evidenziano solo sul piano degli interessi personali, ma non per quanto riguarda il genere.

6. L'identità etnica e culturale: senso di appartenenza ad una certa cultura, integrazione degli aspetti della propria esperienza di vita alla cultura italiana, rapporti con altri .

... da piccola, quando ero in Bangladesh c'erano più regole, ma forse ora mi sembrano diminuite perché sono cresciuta. In famiglia sentiamo comunque l'influenza che ci viene dal vivere in Italia.

Ci sono molte famiglie bengalesi che cambiano il loro stile educativo perché vogliono omologarsi agli italiani: secondo me sbagliano ad avere questo tipo di atteggiamento... (A.M. 15 anni, Bangladesh)

...Le diversità, se ci sono, sono poche...Mi sento privilegiata a conoscere due lingue (tante lingue sai, tanto vali), e anche la mia religione è un po' diversa, poiché sono Cristiano Ortodossa. Per il resto, quali altre differenze ci possono essere? Lo stile educativo della mia famiglia non credo possa cambiare, poiché a 16 anni una persona l'educazione se l'è già fatta... (L. 16 anni, Serbia)

I due esempi riportati sono paradigmatici di come sia complesso per i ragazzi stranieri destreggiarsi nel confronto e, talvolta, nello scontro, fra culture diverse.

Qualche volta le differenze culturali e gli stili di vita sono percepiti con molta chiarezza.

.. In Moldavia anche se non hai tanti soldi, sei normaei, sei felice, ti diverti lo stesso, hai una vita normale... qui le persone sono più chiuse e di corsa... per esempio nel condominio di mia nonna in Moldavia ci conosciamo tutti e se c'è una festa, un compleanno, qualcuno che si sposa, sei invitato, se non hai il sale lo vai a prendere dal tuo vicino, invece qui, non conosco nessuno che abita nella mia scala (N. 15 anni, Moldavia)...

Per alcune appartenere ad una comunità etnica significa essere vittime di stereotipi .

...Noi bengalesi, non ci accettano per tutti i lavori, mio fratello per esempio, ha trovato solo iun conceria, perché dicono che siamo pazoieti e bravi in questo lavoro, ma a lui non piace, voleva fare un'altra cosaI(A.M., 15 anni, Bengladesh)

Le ragazze, in merito alla propria appartenenza culturale, pensano sia un vantaggio giungere nel Paese ospitante da piccoli e, ancor più, nascere in Italia. Tutte fanno intravedere di vivere la convivenza tra la cultura di origine e quella del contesto in cui vivono. Per alcune, questo crea disorientamento, per altre è una ricchezza, altre ancora preferirebbero che non si sottolineasse la differenza tra le culture e il modo di viverle .

Alla precisa domanda rispetto a quale nazionalità si sentissero di appartenere, i partecipanti hanno offerto molteplici suggestioni. A fronte di chi ha le idee chiare e sente ancora forte un senso di appartenenza verso il Paese d'origine, ci sono altri per i quali la questione è ben più complessa.

Una delle questioni che emerge più frequentemente è il sentirsi in una zona di confine, dove l'appartenenza identitaria cambia in base alla prospettiva da cui si guarda.

... quando sono in famiglia mi sento più rumena Quando sono tra gli amici mi sento italiana... (Er. 19 anni, Romania)

Le parole di queste ragazze rendono bene la consapevolezza, che spesso hanno i minori stranieri, di avere delle storie complesse rispetto all'origine ed alla provenienza e considerano gli spostamenti geografici solo una parte della propria storia. Una ragazza di 15 anni riferisce di voler mantenere una propria identità anche indipendentemente dal luogo in cui vive o dalla propria origine, sottolineando la possibilità di attraversare le culture senza paura .

...Io mi sento A. ... non mi sento né serba, né italiana, né straniera, solo me stessa...(A. 16 anni, Serbia)

Non sempre, però, dalle narrazioni delle ragazze, emerge questa consapevolezza e questa serenità rispetto al meticciamento culturale. Per alcune significa non stare bene da nessuna parte e sentirsi comunque a disagio, vivono dentro la cultura del nuovo Paese, ma essere straniere è una condizione che difficilmente possono abbandonare.

7. Prospettive future: progettualità e desideri per il proprio futuro.

Rispetto alle prospettive per il futuro le ragazze intervistate hanno espresso risposte eterogenee .

C'è chi si è ben integrato, ha costruito una buona rete di relazioni e vede il proprio futuro in Italia continuando gli studi o cercandosi un lavoro.

L'etnia che le ragazze sentono più vicina è quella italiana, per diversi motivi: perché vivono in Italia, perché gli italiani sono simpatici, perché a loro piace la cultura e la mentalità italiana, perché in Italia c'è maggiore libertà.

A molte di loro, tuttavia, è capitato di essere discriminate per la loro diversità culturale, soprattutto dai compagni di classe, ma anche dai compagni di scuola e di viaggio nel tragitto casa-scuola.

Una discriminazione che ha messo alla prova la capacità di difendersi delle ragazze.

Una di loro raccontava che, all'inizio, quando i ragazzi in corriera la prendevano in giro, si sentiva talmente umiliata da non riuscire a dire una parola; con il tempo ci ha fatto l'abitudine e ha imparato a difendersi e a farsi rispettare. *“Se i ragazzi capiscono di ferirti – diceva- diventano ancora più crudeli, se impari a difenderti, ci perdono il gusto”.*

E' stato difficile far emergere che cosa si ama e non si ama del proprio paese d'origine: molto spesso non lo conoscono bene poiché sono arrivate in Italia da piccole, tuttavia provano un sentimento d'affezione emotiva per il fatto che in quel paese trovano le loro origini.

Alcune ragazze desiderano trascorrere la loro vita in Italia, altre in America o Inghilterra, soltanto una di loro desidera tornare nel paese d'origine.

...Desidero studiare e diventare medico chirurgo per poter aprire un ospedale in Bangladesh per i poveri.

Lo desidero, perché quando ho visto come funziona l'ospedale in Bangladesh, sono rimasta traumatizzata. Ci poteva entrare solo chi aveva i soldi per farsi curare; fuori dall'ospedale c'erano persone che gridavano e che morivano. Mio papà in Bangladesh ha già fatto costruire una casa a tre piani, sopra la nostra. Lì, faremo l'ospedale per i poveri... (A.B. 15 anni, Bangladesh)

Le preferenze emerse per l'America e l'Inghilterra sono abbastanza casuali *hanno la lingua più diffusa, sono paesi molto belli...offrono molte possibilità...*

Le capacità di *resilience* che emergono dalle narrazioni delle ragazze sono molto chiare: nonostante una parte di loro abbia vissuto esperienze molto difficili, dalle storie emerge la volontà di fronteggiare le complessità trovando risorse per progettare un futuro.

Spesso vi è una progettualità ben precisa di acquisire in Italia competenze professionali spendibili altrove.

Si desidera per il futuro di terminare gli studi, di trovare un lavoro grazie al quale poter contribuire al mantenimento della famiglia. Solo poche desiderano continuare la carriera scolastica con l'università: per la maggior parte l'obiettivo centrale è il lavoro.

Questo è motivato dal fatto che molto spesso in famiglia lavora soltanto il padre che deve mantenere da solo la famiglia e, nei casi più difficili, altre persone della famiglia d'origine (genitori, fratelli...).

Alcune ragazze bengalesi vedono il loro futuro abbastanza incerto, ma sperano di poter condurre la loro vita senza l'influenza della loro famiglia, dando priorità ai propri desideri rispetto a quelli dei genitori.

Una di loro diceva che sta vivendo un vero e proprio scontro ideologico con la sua famiglia ed esprimeva il desiderio di voler far capire ai genitori che

la vita è sua e che desidera essere libera. Le ragazze dichiarano di raggiungere i loro obiettivi attraverso lo studio e l'impegno.

...Vorrei diplomarmi e magari, frequentare l'Università di economia. Spero di realizzare i miei obiettivi con molto studio e dedizione...Credo, purtroppo, ma spero di no, che la mia nazionalità non italiana non sia un limite (non per me, intendiamoci) nel mondo del lavoro, poiché gli immigrati o comunque gli stranieri non sono sempre ben visti...Ma io continuo a credere di vivere un privilegio...(El. 18 anni, Serbia)

2.6. Note conclusive

Dalla valutazione complessiva dei dati raccolti, si possono dedurre alcuni elementi di riflessione.

In particolare, i ragazzi e le ragazze che sono stati coinvolti nei due studi e di cui abbiamo raccolto le storie, manifestano il desiderio di poter esprimere il proprio punto di vista.

Partecipare a questa ricerca ha rappresentato, per molti di loro, un'occasione in cui hanno potuto esserci, far pesare il loro orientamento sulle modalità con cui nella scuola e nella società si manifestano i processi di acculturazione e di integrazione.

Hanno saputo contenere le dissonanze culturali entro il livello del confronto. Hanno chiesto un'equa distribuzione delle *chance* di vita e rifiutato lo stigma negativo.

Dallo studio emerge che gli adolescenti e le ragazze in particolare, nonostante la complessità dell'essere seconde generazioni in Italia, sono consapevoli della loro identità plurale e portatori di innovazione fondamentale per la pratica della negoziazione nelle società ospitanti.

A partire dall'esperienza della ricomposizione culturale, e non solo, delle diverse parti del Sé, le seconde generazioni sono l'espressione del processo dialogico interculturale in continuo dinamismo all'interno della realtà scolastica.

Il titolo di studio è, per molti giovani intervistati, caricato del valore simbolico di viatico per poter cambiare la traiettoria della propria vita, altrimenti percepita come inesorabilmente iscritta nelle traiettorie familiari.

La risposta della scuola è fondamentale per credere di poter sviluppare una propria progettualità e integrarsi attivamente nel nuovo contesto socioculturale.

E' fondamentale che la scuola abbia conoscenze e strumenti idonei per calibrare adeguatamente gli interventi con gli studenti stranieri.

Il Veneto, come abbiamo approfondito (Cfr. Parte Quarta, cap.1) propone un modello specifico di integrazione fondato sul policentrismo urbano e sulla centralità del rapporto fra lavoro, comunità e famiglia, come premesse della cittadinanza.

E' un modello, per molti aspetti, diverso da quelli prevalenti in Europa, ma che solo in parte viene trasferito dentro la scuola.

A scuola le carenze strutturali, normative e anche culturali sono tali da impedire l'assunzione di un ruolo protagonista nel determinare la complementarità delle politiche educative a livello locale, nazionale ed europeo con le politiche territoriali (sociali, abitative, economiche, ecc).

Solo la possibilità di riportare l'integrazione su percorsi multidimensionali all'interno della formazione scolastica contribuirà a costruire una realtà mirata alla società delle seconde generazioni.

La scuola ha il compito ineludibile di favorire relazioni interculturali di arricchimento reciproco, di contrastare l'emergere di radicalismi e di immaginare un sistema democratico stabile nei suoi valori di fondo e quanto più possibile inclusivo.

Essa è il luogo fondamentale di conoscenza e aggregazione, ma tende a riprodurre le differenze.

Questo processo fra gli stranieri è favorito da provvedimenti che li indirizzano verso percorsi scolastici brevi e professionalizzanti, quelli che appunto tendono maggiormente a perpetuare le differenze.

Gli Istituti Tecnici rappresentano una scelta di empowerment nei percorsi formativi, costituiscono l'apertura a future scelte orientate maggiormente alla promozione di se stessi, costituiscono l'area della

transizione alla formazione scolastica aperta a sbocchi di istruzione superiore e universitaria.

Gli Istituti Tecnici, in questa fase, rappresentano gli ambiti dove la presenza delle seconde generazioni gioca un ruolo fondamentale nelle società multiculturali. (Cfr. Metropoli, 04.03.2007. Noi, figli degli immigrati. I sogni della Generazione2. La Repubblica; Farina, Terzera, 2007, 2008)

Parte Quinta

Conclusioni

1. L'integrazione nei modelli e nelle politiche scolastiche

Il termine integrazione viene utilizzato facendo riferimento alle seguenti articolazioni:

- **integrazione dei diritti**: riguarda l'acquisizione della possibilità di esercitare in modo pieno e legittimo il permesso di soggiorno, la cittadinanza, la naturalizzazione, il diritto di voto alle elezioni amministrative e politiche, l'accesso alle cure mediche, al welfare, al diritto alla casa, ai permessi di lavoro;
- **integrazione economica**: riguarda le pari opportunità in tema di parità salariale, di accesso al lavoro, al credito e alla formazione;
- **integrazione linguistica** attraverso l'apprendimento della lingua della società d'accoglienza;
- **integrazione culturale** attraverso la partecipazione alle attività culturali del proprio gruppo e della società d'accoglienza;
- **integrazione politica**: riguarda la possibilità di partecipazione alla vita civile, associativa, politica, ai partiti, all'elettorato attivo e passivo.

Il concetto di integrazione nella scuola è multidimensionale, coinvolge aspetti che esulano da quelli specificatamente linguistici e/o di rendimento accademico, si pone sul piano delle relazioni e degli scambi con gli adulti e con i pari, dentro e fuori il contesto scolastico (Favaro, 2005).

La scuola è il primo luogo di inclusione o esclusione sociale ed è quindi proprio a partire dalla scuola che le istituzioni hanno l'obbligo di intervenire per contrastare le discriminazioni e gli stereotipi svalutanti.

L'integrazione a scuola riguarda i diritti, la sfera economica, linguistica, culturale, politica e relazionale delle persone.

Alla scuola, agenzia di istruzione, formazione e acculturazione per eccellenza, è assegnato il compito di costituire il *genius loci* di costruzione della convivenza tra persone appartenenti a differenti gruppi etnicoculturali, secondo principi democratici di rispetto della diversità (Bocchi, Ceruti, 2004).

Le modalità, con cui ciascun paese definisce e tutela il diritto di accesso ai sistemi educativi delle seconde generazioni di immigrati, prefigurano l'atteggiamento dell'intera società rispetto all'accoglienza nei confronti degli stranieri.

Le politiche pubbliche di accoglienza sono importanti per la costruzione della coesione sociale nelle realtà contemporanee caratterizzate da città sempre più disomogenee dal punto di vista etnico, sociale, economico, culturale e religioso poiché possono offrire una alternativa all'assenza di valori condivisi e unificanti attraverso la partecipazione alla vita politica e civile e porre i presupposti a rapporti di riconoscimento reciproco delle rispettive differenze (Crespi 1996).

L'integrazione si persegue, nella complessità odierna, in *prospettiva interculturale* : ciò significa praticare un modello che si snoda attraverso le linee concettuali e di azione riconoscibili nel paradigma educativo interculturale .

Il sistema scolastico del nostro paese ha percorso in modo originale le fasi di evoluzione dell'educazione interculturale attraversate dalle scuole europee e occidentali negli ultimi decenni e riassumibili in :

- **fase di assimilazione** in cui si assiste all'inserimento delle culture minoritarie con assente o scarsa attenzione alla cultura d'origine;
- **fase del multiculturalismo** che considera il pluralismo, ma in uno scenario segnato dal rischio del relativismo delle culture;
- **fase dell' interculturalità**, ancora in divenire, si manifesta con approcci e modelli non sempre coerenti in cui occorre realizzare l'integrazione delle culture nella reciprocità.

I migranti nella scuola italiana hanno vissuto nell'ultimo decennio un percorso che può essere suddiviso in due periodi:

- **il primo periodo** si snoda a partire dalla **invisibilità presto trasformata in problematicità** determinante la lettura dei bisogni degli alunni stranieri come espressione di marginalità da affrontare, come svantaggio recuperabile solo con modalità pedagogiche di tipo compensativo;

- **il secondo periodo** è caratterizzato dalla **percezione della diversità** implicante l'approccio interculturale alla formazione e alla didattica, proposto a tutti gli alunni, stranieri e non.

Tale processo è solo apparentemente lineare. La realtà evidenzia disomogeneità sia nella dimensione temporale, sia in quella spaziale: fasi diverse si sovrappongono nel sistema scolastico nazionale con alternanza, spesso casuale, tra approcci metodologici incuranti della diversità e assunzione di prospettive attente alle differenze.

I modelli pedagogici e didattici, in questi ultimi dieci anni, si sono ispirati a diverse concezioni e, schematizzando, li possiamo riassumere nelle tre seguenti tipologie (Gobbo, 2000):

- **Modello assimilazionista.** Ha lo scopo di assorbire completamente le minoranze nella cultura dominante, sulla base di valori ritenuti universalmente accettati. Questo obiettivo viene conseguito attraverso un'ottica monoculturale che prevede l'insegnamento della lingua e della cultura maggioritaria, escludendo ogni riferimento a realtà culturali diverse. Secondo questo orientamento, la cultura di origine degli alunni stranieri costituisce uno svantaggio da superare per raggiungere la parità con i coetanei. La scuola propone agli alunni appartenenti alle minoranze etniche di abbandonare quanto prima la propria cultura di origine, per recuperare il dislivello che li separa dagli studenti autoctoni appartenenti alla stessa classe di età. La strategia per il superamento di tale svantaggio consiste in una **pedagogia compensativa** la quale, nelle intenzioni dei suoi sostenitori, dovrebbe permettere agli studenti stranieri di raggiungere uno standard che garantisca a tutti la parità delle condizioni di partenza e quindi la parità di opportunità. Un'istituzione scolastica ispirata a questi principi riproduce i propri contenuti e le proprie modalità educative monoculturali escludendo le differenze, causando la probabile perdita di riferimenti identitari.

I minori immigrati sono inseriti in classi composte da minori della loro stessa età, le didattiche di sostegno sono applicate ad ogni alunno durante il normale orario scolastico.

- **Modello esclusionista.** Deriva dalla difesa della pluralità delle culture basata sul principio dell'impossibilità di comparazione tra sistemi valoriali diversi, non commisurabili. Tale posizione, ispirata al relativismo, si fonda sull'irriducibilità degli universi simbolici e asserisce l'impossibilità di applicare i nostri principi di valutazione alle altre culture.

I sostenitori di tale orientamento, diffuso specialmente in Gran Bretagna, chiedono la creazione di scuole separate sulla base di criteri di appartenenza etnica, di genere o religiosa. Questa posizione che considera il pluralismo come un mero accostamento di culture, ha come conseguenza il consolidamento del pregiudizio, poiché non ritiene sia possibile un confronto fecondo tra persone appartenenti a culture diverse.

Tale modello può assumere due forme applicative: una, che attraverso accordi transitori, pone i minori immigrati in gruppi-classe separati rispetto agli altri, per un periodo di tempo limitato, in modo che possano ricevere un'attenzione particolare per i loro specifici bisogni; la seconda che prevede classi speciali all'interno della scuola per uno o più anni raggruppando i minori immigrati in base alle competenze nella lingua di insegnamento.

- **Modello interculturale.** Sostiene l'accettazione attiva della diversità e del meticciato e si propone una scuola capace di garantire la più ampia pluralità allo scopo di conseguire un reciproco arricchimento.

Tale modello pedagogico non elude le conflittualità che possono nascere in situazioni di contatto tra diversità, ma le assume dialetticamente orientandole alla comprensione critica della realtà. Hannoun (1987) afferma che la scuola nella società multietnica e multiculturale ha il compito di problematizzare la differenza tra le varie culture per far emergere il valore aggiunto che si determina dalla numerosità delle proposte che diventa così potenziale generatrice di forme, linguaggi, valori e segni culturali inediti, originali e soprattutto coesistenti. Lo scenario che ne scaturisce è più articolato, complesso, plurale. Secondo la prospettiva educativa interculturale è inaccettabile separare i percorsi scolastici dei vari gruppi etnici perché solo la coesistenza fonda educazione al confronto (Clanet, 1993).

L'approccio interculturale è generalmente riconosciuto come la metodologia educativa prevalente nei vari curricula scolastici delle scuole degli stati dell'UE, anche se nessuna normativa europea la prevede esplicitamente, quindi, di fatto, ogni stato membro può decidere quale modello adottare.

In poco più di un terzo dei paesi, l'educazione interculturale è compresa nelle lezioni di educazione civica, politica, sociologia, morale, educazione alla cittadinanza.

Con l'obiettivo di raggiungere l'integrazione, i paesi europei tendono a sovrapporre i diversi modelli. Italia, Irlanda, Regno Unito prevedono obbligatoriamente un'integrazione diretta che utilizza in modo complementare il modello assimilativo e interculturale.

L'adozione del modello esclusionista è molto meno diffusa ed è spesso integrata al modello assimilazionista per evitare la segregazione. In Germania si adotta il secondo modello se la percentuale di minori immigrati supera, in una classe, il 20%.

Guardando alle misure scolastiche di sostegno, emerge chiaramente che il sostegno linguistico è il più diffuso, sono frequenti i corsi di lingua L2, anche fuori dal normale orario scolastico, si va infatti dalle 2 alle 14 ore, la scelta varia da paese a paese. Talvolta si opta per la riduzione del numero degli alunni immigrati in ogni classe: spesso è richiesto di non superare un certo numero di immigrati per classe, talvolta si tenta di unire gli immigrati di medesimi gruppi etnici o linguistici all'interno della stessa classe (Italia, Repubblica Ceca, Germania).

La tendenza principale, fra i paesi dell'UE, è quella dell'inserimento nelle classi comuni, ma fra i vari Stati vi sono importanti punti di distinzione legati a molte variabili.

Il **Libro verde su educazione e sistemi di istruzione europei**, elaborato dalla Commissione Europea nel luglio 2008, dà conto di queste criticità e sottolinea come sia necessario:

- ripensare strutturalmente i percorsi didattici e formativi degli attori coinvolti nello sforzo educativo

- insistere su una scuola sempre più multilinguistica
- lavorare per un rinnovamento dell'atteggiamento nei confronti delle diversità di provenienza nazionale e di appartenenza culturale.

In ogni caso il documento prende posizione in modo chiaro nei confronti della segregazione come strategia di politica educativa: *“la segregazione scolastica indebolisce la capacità del sistema d'istruzione di raggiungere uno dei suoi principali obiettivi, vale a dire lo sviluppo dell'integrazione sociale, di amicizie e vincoli fra i figli di migranti e loro coetanei. In generale, quanto più le politiche educative riescono a neutralizzare la segregazione di fatto degli allievi figli di migranti sotto tutte le sue forme, tanto migliore è l'esperienza scolastica”* (Libro verde, p.10).

L'assenza di normative europee che impongano l'iscrizione a scuola dei minori immigrati regolari ed irregolari delega l'integrazione alla *domestic jurisdiction*, rendendo difficile la piena applicazione della normativa europea, mentre norme e procedure comuni favorirebbero il diritto all'istruzione in prospettiva interculturale ad ogni minore immigrato e permetterebbero all'Unione di raggiungere gli obiettivi prefissati a Lisbona nel 2000.

Di fatto, le politiche di integrazione scolastica dei ragazzi immigrati si sono sviluppate, in ciascun paese europeo, con modalità differenti, riconducibili ai modelli cui si è fatto riferimento (European Union, 2005. Common basic principles for immigrant integration in the European Union. Brussels).

La scuola in Francia è considerata un'istituzione fondamentale per l'integrazione degli immigrati e per la loro educazione alla cittadinanza. Ha una forte influenza sulla loro futura collocazione socio-professionale. La scolarizzazione dei ragazzi di origine straniera è improntata alla laicità. Il sistema educativo francese ha come obiettivo primario la costruzione della “cittadinanza repubblicana” (Fischer, L., Fischer, M.G., 2002) . L'integrazione dei minori immigrati, in Francia, passa attraverso la francofonizzazione degli stessi, la neutralità e l'acquisizione dei valori costituzionali e dei principi del sistema scolastico e dell'ordinamento francese. La laicità assicura il rispetto di tutti i sistemi di valori, ma viene tradotta in forme di assimilazione che non ammettono,

costituzionalmente, nessun tipo di minoranza o gruppo sociale che si interponga tra lo Stato e l'individuo.

Il modello assimilazionista francese assicura il diritto all'istruzione a tutti, minori clandestini inclusi ma, come gli altri modelli, deve affrontare le richieste di identità etnica, culturale, linguistica e religiosa da parte dei giovani migranti

I giovani di seconda generazione delle *cités* sono consapevoli dell'importanza del titolo di studio, ma anche della mancanza di uguali opportunità nel mercato del lavoro. I *collèges* a cui possono accedere non hanno la stessa qualità e vengono percepiti come strutture di marginalizzazione e di svalorizzazione dei titoli scolastici. I giovani delle *banlieues* vivono un declassamento socio-professionale di cui sono pienamente consci. (A. Spreafico, 2006).

La realizzazione di una *mixité* sociale in ambito scolastico richiederebbe una profonda redistribuzione delle opportunità di formazione e un netto miglioramento delle prestazioni di tutte le scuole delle periferie .

In Germania sono state istituite classi speciali di inserimento riservate ai figli degli stranieri secondo il principio della segregazione ritenuta necessaria per il superamento del divario tra questi e gli studenti tedeschi.

Nel 2007 il Kultusministerkonferenz (Conferenza dei Ministri della Cultura) insieme ad associazioni di immigrati, ha partecipato alla progettazione di una politica di lungo periodo per l'integrazione degli stranieri. In questo piano, in ambito di istruzione e formazione professionale, si pone l'obiettivo di non negare a nessun alunno l'accesso a pari opportunità formative a causa di un particolare background sociale, etnico, economico, culturale.

In Germania si predispongono percorsi didattici e d'inserimento transitori con classi di preparazione, all'interno della stessa scuola, mirati a bisogni educativi speciali. Viene mantenuta la possibilità di assistere alle lezioni insieme a tutti gli altri allievi della classe principale in cui saranno successivamente inseriti gli alunni. La durata di queste classi transitorie è inferiore a un anno scolastico. Viene previsto anche l'inserimento in classi speciali, rivolte esclusivamente agli alunni neo-arrivati, formate da soli studenti stranieri per un anno scolastico o due in base a significative carenze riferibili alla competenza linguistica, curricolare, affidate a docenti appositamente formati.

Le classi di inserimento hanno lo scopo di facilitare l'ingresso degli alunni di origine straniera nella scuola, ma la frequenza fino a due anni ha come conseguenza la parziale emarginazione di questi ragazzi dalla realtà sociale e culturale dell'ambiente scolastico. La legge tedesca prevede che in caso di classi di inserimento frequentate da alunni provenienti dallo stesso Paese, l'insegnamento possa avvenire nella lingua madre, a patto che si rispettino i programmi normali. Il rispetto del credo religioso è assicurato dalla possibilità di richiedere l'esonero dall'insegnamento della religione, o, quando il numero di studenti professanti una determinata religione è sufficientemente ampio, dalla possibilità di avviare un corso di religione che esprima il loro credo.

Si possono costituire, comunque, classi speciali se l'incidenza di alunni stranieri supera il 20%. facendo ricorso a quel particolare canale del sistema formativo tedesco riservato a chi ha speciali necessità educative (Sonderschulen).

L'autonomia dei singoli Länder, nel campo dell'istruzione, permette che le disposizioni emanate a livello federale siano tradotte in misure differenti in base alle politiche regionali. Si verifica, di conseguenza, che dove si ritenga necessario favorire l'integrazione, si promuove l'inserimento degli alunni stranieri nelle classi ordinarie, mentre, se prevale la considerazione che la permanenza dei ragazzi stranieri in Germania sia da considerarsi temporanea, si promuove l'insegnamento nella lingua d'origine in classi speciali per evitare l'abbassamento degli standard nelle classi ordinarie a causa della scarsa competenza linguistica degli studenti stranieri.

Le stesse esigenze vengono espresse dalle comunità straniere per evitare la deculturazione della comunità di origine.

Le politiche educative succedutesi in Gran Bretagna negli ultimi decenni sono state ispirate a molteplici orientamenti il cui principio unificatore è costituito dal rifiuto di istituire sia scuole separate che riunissero alunni appartenenti alla stessa minoranza, sia classi speciali all'interno delle scuole ordinarie, per evitare la discriminazione dei ragazzi stranieri.

Negli anni sessanta è prevalsa l'ottica assimilazionista. La strategia consisteva nell'attuare interventi compensativi basati sull'aggiunta di un curriculum supplementare dedicato agli studenti stranieri, realizzando classi

provvisorie in cui si tenevano corsi intensivi di lingua inglese, considerata come indispensabile strumento di integrazione.

Successivamente, si è favorito l'inserimento di attività multiculturali all'interno dei curricula. Tali attività sono state omologate molto spesso a una concezione folclorica del multiculturalismo.

Dagli anni ottanta le politiche educative promuovono pratiche didattiche basate sulla valorizzazione delle diversità culturali e attualmente vige un sistema di autonomia delle istituzioni scolastiche, per quanto concerne l'inserimento di alunni stranieri, basato su una legislazione che fa riferimento al documento *The Race Relations Amendment Act* (2000) proponente un modello di integrazione degli alunni stranieri nelle classi comuni.

La politica scolastica spagnola è di competenza delle *Comunidades autonomas* (che corrispondono alle Regioni). La *Ley orgánica de Educación 2/2006*, dedica gli articoli 78 e 79 agli “*alunni con una integrazione debole nel sistema educativo spagnolo*” causata anche alla provenienza da altri paesi. Il governo centrale determina il quadro complessivo d'indirizzo delle politiche educative mirato all'inserimento degli alunni stranieri nelle classi comuni. La *Generalitat de Catalunya* (il sistema amministrativo-istituzionale della Comunità autonoma della Catalogna) ha istituito quattro centri speciali, fuori dal sistema scolastico, per minori stranieri tra gli otto e i diciotto anni propedeutici all'ingresso nel sistema scolastico.

L'itinerario percorso dalla **scuola italiana** è iniziato nell'a.s. 1989-1990 con le prime circolari ministeriali sull'inserimento degli alunni extracomunitari contenenti norme di carattere generale e accogliendo la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 1985, in materia di insegnamento dei diritti umani.

La normativa, basata su pratiche educative e principi riferibili alla pedagogia interculturale, tende all'accoglimento di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro situazione giuridica in piena attuazione del diritto allo studio.

La scuola italiana, di fronte al problema-immigrati è intervenuta con misure minime sull'organizzazione didattica, intesa soprattutto come quantificazione del numero di alunni stranieri per classe o sulle modalità di

individualizzazione degli interventi, precedendo, di fatto, un progetto organico da parte dello Stato.

L'integrazione, più che altrove, è stata segnata dall'emergenza e dalla necessità di risolvere con urgenza i problemi linguistici e di apprendimento.

Le didattiche si sono innovate in modo parziale e frammentario, senza influenzare l'assetto scolastico complessivo attraverso gli spazi concessi dall'autonomia scolastica.

In Italia non sono mai state realizzate classi speciali per alunni stranieri, in linea con la scelta effettuata negli anni settanta di abolire le classi differenziali e le scuole speciali per alunni che presentassero difficoltà o handicap.

Si individuano due modelli a cui riferire gli interventi pedagogici interculturali nel sistema scolastico italiano(Lostia., 2001):

- **il primo, caratteristico del Centro-nord**, nel quale oltre alla scuola hanno un ruolo fondamentale gli enti locali e le associazioni del privato sociale
- **il secondo, prevalente al Sud**, nel quale opera esclusivamente l'istituzione scolastica.

Il sistema scolastico italiano non ha mai risolto lo squilibrio tra Nord e Sud e, a questo storico problema, si sovrappone oggi la questione dei migranti di seconda generazione.

In entrambi i modelli è evidente l'assenza del Ministero dell'Istruzione che non figura in nessuna realtà territoriale tra i promotori delle iniziative attivate all'interno del sistema scolastico. L'integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana è affidata quasi esclusivamente agli operatori scolastici e alle amministrazioni locali.

La natura promozionale del modello italiano emerge dall'articolo 6 della Costituzione italiana dove si riconosce tutela e validità costituzionale a tutte le minoranze linguistiche. Il modello giuridico italiano, a differenza del modello francese, offre possibilità ai singoli studenti di esprimere a scuola la loro appartenenza ad una determinata religione. La richiesta dell'istituzione delle classi islamiche, così come il dibattito sul crocefisso, hanno iniziato a far emergere, anche nel modello italiano, i potenziali conflitti che si possono verificare tra le

richieste delle varie diversità religiose, in ambiente scolastico normato dal Concordato del 1984 tra Stato e Chiesa Cattolica (P. Bonetti, 2004).

Il caso del crocefisso, non sollevato da genitori immigrati, ma da un cittadino italiano di religione islamica, rappresenta un esempio di potenziale scontro fra le diversità.

Il caso delle classi islamiche in Italia rappresenta una problematica tra garanzia del diritto all'istruzione, quale principio universale, integrazione dei minori immigrati, garantita dalla legislazione italiana, principio di laicità dello Stato e, potenziale segregazione, lesiva della natura stessa del modello costituzionale italiano, quale modello democratico promozionale dei diritti universali.

E' elevata la presenza di molti studenti di religione islamica, soprattutto ragazze, che si vedono negare il diritto all'istruzione, poiché i loro genitori, interpretando in modo ortodosso alcuni principi della religione islamica, vedono nella scuola italiana, così come strutturata, un pericolo per l'integrità della loro fede e della fede dei loro figli e decidono, conseguentemente, di non iscriverli nelle scuole italiane.

La problematica del rapporto tra nuove diversità e diversità tradizionalmente conosciute resta una problematica giuridica aperta. Il modello italiano, pur avendo dato attuazione ad una politica d'integrazione dei minori stranieri nel sistema scolastico che si discosta dall'integrazione attraverso l'assimilazione, nell'assenza di una cornice normativa statale strutturata e coerente, mette in discussione la natura di modello promozionale di diritti universali. Entra in crisi, di fatto, l'equilibrio tra tutela del diritto all'istruzione, diritti di pari opportunità delle differenze costituzionalmente affermate ai sensi dell'art. 3 Cost. e sovranità dello Stato.

Si impone un attento ripensamento del **rapporto tra le legislazioni scolastiche e le legislazioni sull'immigrazione** per evitare pericolose derive e discrasie sul piano dell'effettività e certezza di quanto promosso dal diritto scolastico, se limitato dall'applicazione delle legislazioni sull'immigrazione.

Difficilmente, la struttura culturale, sociale e professionale del sistema scolastico italiano è flessibilmente capace, di scomporsi e ricomporsi adattandosi

in tempi utili alle dinamiche quantitative e qualitative degli studenti e ai mutevoli scenari che presuppongono background linguistici, etnici e culturali plurali.

Giovanna Zincone (2003) sottolinea, infatti, che nella scuola ogni azione di assimilazione ed ogni disegno di integrazione funzionale, sono destinati a fallire, se non si ridisegna complessivamente il quadro di riferimento innovandolo attraverso il paradigma educativo interculturale.

La contrapposizione fra le diversità degli studenti italiani e quelle degli studenti migranti di seconda generazione sono molteplici e, a loro volta, differenti. Di conseguenza possono essere causa di discriminazioni ed atti di razzismo o esclusione sociale. L'universalità del diritto all'istruzione (art. 8 del Trattato sull'Unione Europea, firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992 e ratificato dall'Italia con legge 3 novembre 1992, n. 454) diventa effettiva solo se l'ordinamento nazionale presuppone risposte che realmente assicurano l'integrazione.

La risposta delle istituzioni all'ingresso nella società italiana di gruppi crescenti di stranieri non è stata immediata: si è passati dalla disattenzione e sottovalutazione del fenomeno, nei primi anni ottanta, all'emergenza e alle misure settoriali relegate all'ambito lavorativo, negli anni novanta e, solo successivamente, alla presa d'atto della strutturalità della presenza delle seconde generazioni di migranti.

Tra la fine degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta, la presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane assume contorni decisi: nell'anno scolastico 1999-2000 gli immigrati superavano le 100 mila unità. È l'anno della svolta e il dato è da allora in trend di crescita (dati del MIUR).

Gli alunni provenienti da Paesi Terzi sono i protagonisti dell'integrazione e della contaminazione culturale della scuola italiana. Le Seconde generazioni (cfr. Parte Terza, cap. 2) sono i portatori di identità plurali e innovative (G. Favaro, 2002).

Il metodo con cui il sistema scolastico saprà includere le seconde generazioni sarà cruciale per realizzare le condizioni dell'accesso consapevole, trasformativo e creativo, al sapere nelle contemporanee società pluriculturali.

2. Interculturalità e processi formativi: possibile paradigma educativo

La prospettiva interculturale assume il ruolo di metodo nella ricerca educativa perché contribuisce ad elaborare strategie efficaci per affrontare con esiti positivi il complesso problema dell'integrazione delle seconde generazioni di migranti nel sistema scolastico e sociale.

E' necessario attivare processi formativi interculturali per tradurre e trasmettere senso e significati tra universi culturali differenti attraverso il pensiero, la pratica e il linguaggio della differenza, verificando, al contempo, come si determinano integrazione o marginalità, costruzione di vecchie e nuove identità culturali e sociali, nel sistema scolastico.

Nel nostro Paese la realtà dei giovani adulti in uscita dal sistema scolastico è caratterizzata dalla famiglia protettiva, da gerarchie sociali chiuse, da lunghi percorsi formativi, da soglie esclusive ed escludenti di entrata nelle professioni qualificate, dalla difficoltà di accesso al credito.

Le seconde generazioni costituiscono in questo scenario la variabile innovativa .

L'acculturazione è il fenomeno interculturale per eccellenza perché i migranti, attraverso le pratiche di socializzazione, di interazione, sono portatori di esperienze che permettono l'incrocio delle culture (Villano, 2004).

La ricerca educativa e le migliori esperienze pedagogiche indicano che l'acculturazione degli stranieri all'interno della relazione educativa, esperita in ambito formativo scolastico, permette di sperimentare la diversificazione delle strategie didattiche e la pratica di relazioni interculturali con esiti di integrazione positivi.

La realtà scolastica, condizionata dalla prospettiva di riferimento dei termini con cui viene interpretata, assumendo e declinando la prospettiva interculturale all'interno dei processi formativi, può includere le seconde generazioni, portatrici di identità multiple, attraverso l'esperienza di acculturazione.

Le strategie di integrazione, diventano elemento fondamentale per comprendere, attraverso metodologie diverse e punti di vista variabili, le diversità culturali, in quanto capaci di offrire una visione sistemica di tali diversità.

La formazione interculturale deve potersi sganciare dalle categorie interpretative che la condizionano entro campi specificatamente deputati quali i diritti, lo sviluppo, il mero confronto tra culture, storie e geografie differenti e riferirsi ad una prospettiva dialogica **orientata alle zone di confine delle culture**, in quanto ambiti permeabili, aperti al contatto, al meticciamento e allo scambio reciproco. Solo in queste zone franche le identità multiple possono interagire, negoziare e confrontarsi.

Il paradigma interculturale in educazione ha carattere trasversale alle discipline, si fonda sulla contemporanea assunzione di identità e differenza come poli intorno ai quali i processi formativi elaborano i valori riconosciuti come universali e comuni a più culture.

In questo senso, va definita una epistemologia della formazione interculturale che rappresenti, quale obiettivo primario, l'integrazione e la valorizzazione delle differenze (culturali, etniche, sociali, linguistiche, economiche, di genere, di provenienza, di personalità, di storia scolastica, ecc.) e, quale prassi di insegnamento-apprendimento, metodologie didattiche non confinate nelle iniziative speciali con carattere di marginalità.

La pedagogia interculturale, in Italia e in altri paesi industrializzati, manca di chiara definizione semantica e di approfondimento epistemologico. Le applicazioni didattiche spesso sono improntate all'improvvisazione e a letture folcloriche. Fra educatori, insegnanti e responsabili della politica scolastica, molto spesso, i principi fondamentali dell'educazione interculturale sembrano essere fraintesi, poco conosciuti e poco condivisi (Portera, 2003).

In merito, lo stato dell'arte evidenzia alcune criticità :

- **l'educazione interculturale in Europa è considerata un ambito incompiuto.** I diversi modelli sviluppati a partire dall'idea di educazione interculturale non sono attuati pienamente nei sistemi educativi dell'Europa occidentale, storicamente organizzati attorno ad un approccio monolingue e monoculturale;

- **L'interculturalità è intesa nella sua dimensione concettuale più debole**, non come componente strutturale del processo formativo, ma limitatamente alla sua funzione di segmento curricolare che può essere declinato in diverse forme, inserito o meno, a seconda delle esigenze di contesto, alcuni concetti-chiave della ricerca interculturale sono costruzioni storico-culturali (non esiste razza in sé - Segall 1999 -, etnia in sé - Breton 1992, - e cultura in sé - Amselle 2001-) che non trovano spazi di rielaborazione e riflessività nella cultura scolastica, persistono diffuse tentazioni monodisciplinari, mentre sono indispensabili gli apporti concettuali, teorici, metodologici della storia, della sociologia, della demografia, dell'antropologia culturale e della psicologia sociale, in un quadro disciplinare epistemologicamente integrato. Ciò significa evitare di produrre un assemblaggio contenutistico, cronologico, incapace di connessioni ampie, profonde e rigorose, sminuente le specificità disciplinari. Non si deve fare sintesi non motivate culturalmente, ma evidenziare la sistematicità delle idee da approfondire negli specifici ambiti disciplinari, l' autonomia delle singole questioni, la problematica degli approcci e il metodo del confronto per leggere la realtà sociale complessa;
- **la ricerca didattica fatica ad individuare gli strumenti per formare lo sviluppo di una metodologia interculturale riconosciuta** in modo univoco negli studi di riferimento, nella progettazione, nella realizzazione e nella valutazione ponderata dei processi formativi;
- **la progettualità interculturale**, pur diffusa e documentata nel contesto educativo scolastico, **dispone di scarsi e inadeguati strumenti specifici di valutazione**; mancano dati sistematici e opportunamente organizzati relativamente alla rilevazione quantitativa e qualitativa degli approcci interculturali delle prassi didattiche. In particolare si evidenzia come sia indispensabile, nella comunità pedagogica scientifica, condividere un' ottica valutativa in grado di definire limiti e potenzialità degli interventi formativi per evitare che alcune pratiche, diventino *le buone pratiche* e si diffondano senza verifiche oggettive e analisi dei risultati, in coerenza ad

un quadro teorico ed epistemologico solido e paradigmatico rispetto ad obiettivi esplicitati a monte, effetti non previsti, ecc. (Favaro, 2005);

- **la didattica interculturale** **abbisogna di una pianificazione concettuale e formativa** ad un tempo, mirata all'approfondimento dei fenomeni educativi e alla promozione di una competenza interculturale presso tutti gli attori dei processi agiti in ambito scolastico e formativo;
- **il sistema scolastico italiano sottostima la competenza comunicativa interculturale**, centrale, invece, di fronte alla complessità, in quanto implica la sensibilità, le conoscenze e la capacità per poter interagire efficacemente e in modo appropriato con persone di culture differenti (Chen e Starosta, 2003), specialmente se i concetti e strumenti delle discipline hanno come *target* l'interazione comunicativa (Denzin & Lincoln, 2000, 2005);
- **scarseggiano le indagini sistematiche, condotte a livello nazionale ed esplicitamente indirizzate a minori immigrati** (una parziale eccezione è rappresentata dalla ricerca, ITAGEN2, presentata a marzo 2007, realizzata da un'équipe di ricercatori di diverse università italiane in collaborazione con la Fondazione Ismu, che ha coinvolto ventimila studenti, italiani e stranieri, delle scuole medie di 48 province in 9 regioni italiane). Si assiste alla polverizzazione delle ricerche sul territorio nazionale, prevalentemente su scala locale che non garantisce omogeneità di riferimenti teorici, di metodo e comparabilità dei risultati. Sono pressoché assenti le rilevazioni longitudinali, è scarsa la propensione delle scuole ad associarsi in reti transnazionali;
- **è scarsa l'attenzione alle differenze di genere**. Diversi studi dimostrano come l'esperienza migratoria possa avere ricadute differenti su maschi e femmine coinvolti, in particolar modo all'interno di quelle culture dove i ruoli sociali dell'uomo e della donna appaiono molto rigidi e differenziati rispetto a quelli tipici del mondo occidentale (Dion et al., 2004; Arayici, 2003). Non valutare questo aspetto implica pervenire ad una visione parziale del fenomeno studiato.

Le linee e le azioni attraverso cui si snoda la prospettiva interculturale nei processi formativi possono essere individuate (Santerini, 2007; Grange Sergi, Nuzzaci, 2007):

1. **nella proposta di cultura soggettiva.** Per superare sia la pratica della riduzione delle culture ad un nucleo circoscritto di contenuti, atteggiamenti, valori descrittivi e stereotipanti neganti la complessità delle culture altre (la cultura africana, i cinesi sono....), sia la concezione che ogni cultura coincida con un determinato territorio, ignorando la permeabilità dei confini del mondo globale contemporaneo e la trasversalità culturale veicolata anche dalle nuove tecnologie. Si deve prendere atto che il mondo è abitato da individui multiculturali e che ogni cultura è strutturata da sovrapposizioni ibride risultato di scambi e concetti meticciati;
2. **nella dinamicità performativa.** La cultura è permeabile, non è statica, tende a mutare nel tempo senza predefinizioni in modo creativo, originale e non lineare;
3. **nel posizionamento della relazione interculturale al centro del processo formativo** attraverso il quale si sperimentano le diversità (culturale, personale, sociale, di genere, di generazione, etnica, ecc.), spostando il focus dai contenuti alla relazione, si evita di irrigidire il confronto e si decostruiscono i pregiudizi, si declina l'educazione alla cittadinanza verso la valorizzazione di tutte le differenze e verso la coesione sociale;
4. nell' inserimento di **modalità didattiche avanzate e flessibili** che tengano conto delle esigenze sia del comunicare, sia dell'apprendere;
5. nella definizione di **modelli formativi per la professionalità docente** capaci di elaborare metodologie efficaci e verificabili per inserire la prospettiva interculturale nel modello educativo, nelle discipline scolastiche., nella didattica, nella gestione della classe, nella relazione educativa;
6. **nell' approccio euristico** che privilegia un'attività di ricerca e di laboratorio che rende gli allievi educati alla relazione cooperativa e alla gestione del conflitto cognitivo generata dall'ascolto, dall'empatia, dal dialogo e dalla negoziazione argomentata tra le idee (Portera A. 2005).

L'organizzazione scolastica, accogliendo le seconde generazioni, non può immaginarsi senza mutamento, non può limitarsi alla registrazione di specifici interventi per rispondere a bisogni circoscritti, non può non affrontare e non riconoscere le differenze, perdendo informazioni essenziali e lasciando gli studenti nell'ignoranza conoscitiva, non può rappresentare, nei contesti scolastici locali, una situazione artificiale rispetto alla vita quotidiana dei migranti favorendo false comprensioni e stereotipi. Solo re-interpretandole con ottica interculturale, le differenze si trasformano in visioni e idee plurali, a patto che siano fortemente basate su presupposti e criteri di coerenza. *...le interpretazioni del significato riflettono non solo le storie particolari degli individui, ma anche le forme canoniche in cui la cultura riconosce la realtà.* (Bruner, 2001)

La scuola superiore, per ruolo e funzione, propone, solitamente, un sapere statico tendente alla conservazione della cultura che, nella complessità del contemporaneo, deve considerare i limiti intrinseci alla capacità di interpretare, deve uscire dall'autoreferenzialità per evolvere in senso interculturale ed evitare di rimanere inesorabilmente separata dalla dinamica sociale.

I giovani stranieri, nella scuola, sperimentano l'inserimento nella nuova realtà educativa, i rapporti con la cultura del paese ospitante, gli orientamenti di acculturazione da parte dei docenti e degli altri adulti di riferimento, nonché del gruppo di pari italiani. Si determinano relazioni sociali e interpersonali che dovrebbero potersi basare su processi formativi caratterizzati dalla mediazione (Tarozzi, 2003) e dalla considerazione degli atteggiamenti, delle percezioni, delle strategie acculturative degli studenti immigrati (Phinney et al. 2001) per promuovere competenze in prospettiva interculturale rifuggendo da approcci stereotipati e/o folclorici.

La formazione scolastica interculturale si fonda sulla reciprocità e amplia le categorie interpretative di fatti e fenomeni, facilitando, di conseguenza, processi di contestualizzazione, decontestualizzazione, ricontestualizzazione del sapere, riconosce i processi di ibridazione culturale presenti nella società e favorendo l'approccio critico contro la generalizzazione che descrive le diversità culturali attraverso classificazioni sterili senza la profondità dimensionale della pluralità e della individualità originale.

Glenn (2004) sottolinea la necessità, da parte degli insegnanti, di concentrarsi sulle capacità e potenzialità del singolo alunno e non del suo gruppo nazionale di riferimento, per evitare obsolete generalizzazioni e stereotipi fuorvianti e predittivi di pregiudizi che precludono, anche se connotano positivamente (... la maggior propensione per le materie scientifiche da parte degli alunni indiani, l'abilità motoria degli alunni africani, la tenacia dei cinesi.....), una valutazione obiettiva.

La formazione scolastica deve praticare il pensiero critico per allontanare le paure provocate dalle differenze, evitando così le banalizzazioni dei percorsi entro schemi rassicuranti. Le componenti culturali delle discipline costituiscono l'asse portante attorno al quale si esercitano le opzioni interculturali generanti sapere e attribuenti valore alle competenze pregresse.

I processi di apprendimento delle seconde generazioni, ancor più che per gli altri studenti, maturano dentro percorsi di negoziazione di significati e non di travaso di informazioni, per effetto di quella doppia transizione che essi vivono verso l'età adulta e verso una cultura differente che li porta più facilmente all'acquisizione di identità multiple anche attraverso forme più complesse di conflitto intergenerazionale. (cfr. Parte Terza, sottocapitolo 2.2.)

L'integrazione scolastica e il rendimento degli stranieri nelle classi italiane sono connessi con l'effetto stigmatizzante dell'insuccesso e della discriminazione che possono essere prevenuti solo favorendo l'interculturalità intesa come contesto, come ottica entro cui la scuola offre i basilari strumenti culturali necessari all'emancipazione sociale.

Se l'interculturalità è interazione dialogica fra culture e non si limita alla trasmissione ed alla comparazione di dati cognitivi, ma produce comportamenti pratici, politiche pubbliche, azioni positive, si pone, coerentemente, tra i valori-principi di riferimento e le azioni che li declinano nella realtà dei bisogni e delle urgenze esistenziali dei giovani di seconda generazione e, di riflesso, del sistema scolastico superiore.

Al sistema scolastico spetta fornire alle seconde generazioni le competenze strutturate e non solo esperienze di socializzazione per rapportarsi efficacemente alla complessa realtà sociale. I processi formativi dare spazio a

meditate forme di insegnamento, comunicazione e confronto interculturale per attivare tali competenze.

Va sottolineato che contesti e spazi educativi extrascolastici sono complementari per compensare le difficoltà di apprendimento e per offrire opportunità integrative di socializzazione (De Bernardis, 2005).

Scuola, istituzioni extrascolastiche, famiglie e società locali sono chiamate a interagire e cooperare per costruire luoghi educativi aperti e processi di inclusione reciproca.

La prospettiva interculturale implica un modo innovativo di considerare i processi formativi nelle scuole contemporanee in cui si devono elaborare nuovi modi di organizzare la trasmissione delle conoscenze, nuovi modelli nei quali è necessario porre al centro la capacità di azione dei soggetti.

Come afferma Bateson “*la relazione viene per prima, precede*”. È solo attraverso relazioni più ampie e vincolanti, relazioni interattive *face to face*, relazioni nutrite di alterità simboliche che i processi formativi interculturali riconoscono la priorità epistemologica della relazione rispetto alla coscienza individuale.

Prendersi cura dell'autonomia personale, della differenza diviene centrale e permette di assumere la responsabilità educativa rispetto allo scenario attuale della globalizzazione e a una sua lettura improntata all'epistemologia della complessità. Siamo gettati, tra incertezze ed illusioni, in un brodo cosmico-relativo, per dirla con Maturana (1999), e siamo sottoposti incessantemente al mutamento che stentiamo a cogliere nella sua complessità.

Patrick Viveret (1996), in una conferenza tenuta alla Commissione Europea, ha osservato che il mondo, l'umanità e l'individuo si trovano di fronte ad un triplice cambiamento: *d'ère, d'air, d'aire*. Cambiamento d'era, inteso come trasformazione tecnologica ed economica dalla società industriale alla società dell'intelligenza, o dal fordismo al postfordismo. Cambiamento d'aria, inteso come mutamento biologico, ecologico, culturale, psicologico, relazionale entro cui si sperimenta la mutazione complessiva del vivente. Cambiamento d'area, inteso come variazione geopolitica e come riorganizzazione dello spazio pubblico e privato.

Questi cambiamenti sono simultanei, sovrapposti e modificano contemporaneamente le relazioni tra i gruppi e tra le persone, il rapporto con i loro corpi, con le loro comunità, con il tempo, con la realtà, con la vita.

Si determina la necessità di affrontare l'aspetto educativo del fenomeno, che a sua volta coinvolge quello epistemologico e metodologico in una visione paradigmatica e sistemica inserita in una logica d'interconnessioni ed interdipendenze in grado di evidenziare le relazioni responsabili dei diversi nodi della nuova realtà planetaria (Damiano, E., 1998).

Il paradigma della formazione interculturale sta nell' approccio sistemico, nelle visioni di contesto, globali e complesse, in quanto rappresentano i momenti fondanti dell'organizzazione del sapere (Morin, 2000).

La pedagogia interculturale è prima di tutto una pedagogia relazionale e si propone, per definizione, di affrontare il problema dei rapporti tra membri di diverse culture ai fini dell'accettazione e del rispetto reciproci ed è l'individuazione di una prassi formativa che deve analizzare approfonditamente il concetto di integrazione culturale. E' una pedagogia di frontiera in cui si integrano i saperi pedagogici, i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici, ecc.

Nei processi formativi esperiti in ambito scolastico l'approccio interculturale si sostanzia definendo progetti educativi intenzionali che tagliano trasversalmente tutti i saperi insegnati e che si propongono di modificare percezioni e abiti cognitivi con cui generalmente si rappresentano gli stranieri e la realtà odierna collocata nelle interdipendenze del mutamento, senza smarrire i presupposti teorici.

Lo specifico strumento cui la scuola ricorre nella sua finalità educativa è la cultura, sono i saperi scientificamente legittimati a sostenere il modello antropologico di riferimento della società educante in un'interazione continua tra antropologia ed epistemologia (Portera, 2004).

Nell'era dell'evoluzione veloce e della comunicazione istantanea i saperi, devono essere aperti, molteplici, dinamici, processuali, a servizio della costruzione di un'identità complessa non più solo nazionale.

Le discipline scolastiche interpretate e lette con canoni monoculturali ed etnocentrici non possono più formulare ipotesi di formazione durature o, comunque, date.

Si parla di processi formativi interculturali quando si lavora attraverso le discipline centrandonle sui punti di vista o sui luoghi di vita, quando si tende a mostrare la pluralità delle concezioni cognitive relativamente a componenti culturali che permettono la comparazione, sulla espressività delle differenze, sulla ricerca delle nuove identità delle seconde generazioni, sulla similarità degli archetipi metaculturali.

L'interculturalità applica ai processi formativi il pensiero complesso indotto dalla contemporaneità ed esprime, attraverso la creatività dei processi conoscitivi, il suo carattere relazionale e complementare (Manghi, 2004).

Questo modo di pensare va alimentato dalla scuola per rendere consapevoli i soggetti in apprendimento che i saperi sono costruzioni, procedure di conoscenza, per cui gli avvenimenti ed il loro livello puramente fenomenologico, non sono altro che la rappresentazione di un dato informativo statico. Solo l'approfondimento ermeneutico, storicizzato e problematizzato consente di appropriarsi dei saperi collocandoli in un tempo e in uno spazio variabili.

L'educazione interculturale, in tale ottica, non può rivolgersi solamente a gruppi sociali specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva costruendo una epistemologia nuova dove ciò che più interessa è l'aspetto di educabilità all'intreccio, al meticciamiento culturale : *“Il mondo viene spesso visto come se fosse un insieme di religioni, di civiltà, di culture, ignorando le altre identità che gli individui possiedono e giudicano importanti, legate alla classe sociale, al genere, alla professione, alla lingua, alla scienza, alla morale e alla politica. Queste affiliazioni concorrenti determinano la realtà degli individui molto più dell'identità unica e omologante. In ogni contesto l'individuo è*

chiamato a scegliere razionalmente a quale di queste appartenenze dare la priorità. La libertà di scelta consente di definire di volta in volta le convergenze o le distanze con altri individui o gruppi, senza con ciò essere assorbiti in una identità cieca e onnivora che, distruggendo tutte le proprie diversità, finisce anche per annientare quelle dell'altro.” (A. Sen, 2006) .

L'esplorazione della nozione di differenza, nella prospettiva sistemica della pedagogia interculturale consente di arricchire di senso la semantica della relazione nella complessità.

L'istruzione e la formazione, da quella di base a quella postuniversitaria dovranno dedicarsi alla costruzione-analisi di ambienti e contesti interculturali e plurali, per soggetti che sappiano cogliere il valore epistemico e formativo della differenza. La ricerca educativa sempre più dovrà formalizzare e connettere differenze, al fine di elaborare mappe concettuali ampie e flessibili in grado di affrontare, in senso cognitivo e secondo un'intenzionalità progettuale, i problemi globali.

La riflessività pedagogica interculturale contemporanea deve essere attraversata criticamente dalla categoria della differenza, la quale:

- persegue una logica comparativa e di rilevazione di fattori di omogeneità;
- percorre un approccio etico;
- integra, con una logica introspettiva e interpretativa, i fattori di eterogeneità, con la volontà di riconoscere la pluralità di culture che ogni individuo/organizzazione si trova ad attraversare.

Gli atteggiamenti delle persone di fronte alla differenza di altri soggetti sono riconducibili a tre modalità: forza, tolleranza e ambiguità. L'antropologo Clifford Geertz (2000) definisce il mondo odierno come un assemblaggio di diversità in cui vivere la differenza è complicato. Occorre imparare a comprendere, a percepire e intuire le diversità, abbandonando il vuoto cosmopolitismo, il campanilismo senza pietà e la tolleranza indiscriminata.

Abdallah-Preteceille (2004) sostiene che non si possono definire le differenze come un fatto naturale, come un dato statistico oggettivo, ma

piuttosto come una relazione dinamica che si stabilisce tra due entità e che conferisce loro significato.

La differenza implica il processo di rispecchiamento che fornisce la base del dialogo interlocutore, qualunque esso sia il campo di applicazione.

La nostra cultura per molto tempo ha affrontato il tema della differenza più attraverso la sua cancellazione che attraverso la sua valorizzazione. Oggi si deve introdurre nelle pratiche educative il concetto di alterità che si esprime nel diritto riconosciuto ad ogni individuo di essere nella sua diversità, uguale agli altri e di svilupparsi a partire da ciò che è.

Attraverso il dipanarsi dei processi di acculturazione all'interno della realtà scolastica la differenza diviene ottica educativa e formativa. Assume centralità perché aiuta a cogliere:

- **il cambiamento incessante che sottende ogni processo formativo.** Il mutamento muove i suoi passi dalla differenza, sia in senso quantitativo che qualitativo, spaziale e temporale, produce differenza ma, al tempo stesso, ne rappresenta il presupposto essenziale;
- **l'espansione della conoscenza** degli aspetti fondamentali dello sviluppo culturale ed umano, dell'apprendimento, dell'insegnamento e dei loro contesti di riferimento (**Margiotta, U. 2007**);
- **i modi per scoprire gli elementi effettivi di cambiamento** dei programmi, dell'istruzione e dell'organizzazione dei servizi formativi;
- **le basi per consentire all'innovazione e alle politiche educative e formative di distinguere tra illusione e pregiudizio;**
- **la struttura che connette la molteplicità all'unità.** Le costituisce reciprocamente, perché è quella struttura che, in larga parte, disegna lo spazio ed il movimento della formazione. Infatti, se non distinguiamo le differenze interne ad un fenomeno non possiamo cogliere l'impianto che lo sostiene, lo legittima, lo costruisce in senso sia logico che fisico o biologico. Quella struttura che in

fondo è il modello di relazione sotteso ad ogni fenomeno: la diversità è il carattere distintivo della natura, della cultura e della società.

Lo sguardo che attraversa questo paradigma svela uno scenario, ove l'unità appare come una molteplicità in costante e reciproca relazione inter e intrasoggettiva con l'ambiente, al punto che quell'unità molteplice partecipa al contesto, nel senso che contribuisce a costituirlo, e nel contempo, ne è partecipata, nel senso che il contesto la fonda.

In quel gioco di relazioni interagenti e mutevoli si colloca il processo trasformativo che, in quest'ottica, appare assai simile al processo stesso della vita.

La relazione è ontologica in quanto fonda sia la vita e sia la formazione: *“Educare lo sguardo in direzione interculturale significa trascendere la direzionalità nella destinalità, attraverso la consapevolezza di come e di quanto la direzione possa escludere o accogliere, cogliere i contenuti e la possibilità di produrli o negarli, affinare una tensione etica, affettiva ed estetica di fratellanza universale. [...] Gli incontri delle differenze, quelli che preludono spazi di dialogo, convivenza o scontro, hanno bisogno di narrazioni, ed è proprio la scuola, insieme alle altre agenzie formative, insieme ai movimenti e ai centri sociali, a dover costruire gli strumenti, le occasioni e le suggestioni di tali narrazioni. Stiamo parlando di un'ermeneutica decostruttrice che vince sia il determinismo delle ricostruzioni a posteriori, sia il nichilismo delle secolarizzazioni, in una narrazione che interpreta l'altro come parte del sé. [...] La relazione è il filo conduttore epistemologico ed etico della nostra ermeneutica. Una formazione in grado di cogliere la cultura occidentale nella sua identità plurale ed evolutiva, che conosce il valore educativo delle diversità ed il ruolo strategico del dialogo [...].(A. Gramigna, 2004, 2005, 2006, 2007)*

Obiettivo formativo imprescindibile è la costruzione di una cittadinanza planetaria e plurale, che può sorgere solo sulle basi di identità soggettive e sociali multiple e consapevoli della loro complessa, incessante, interagente evoluzione. "Soprattutto, questo nuovo umanesimo dovrà valorizzare e connettere le diversità individuali e collettive della specie umana, senza indebitamente appiattirle e dissolverle, perché solo mobilitando tutta la

varietà delle esperienze umane presenti e passate potremo innescare un nuovo, fecondo processo di coevoluzione con il pianeta Terra, nostra unica patria vagante nell'immensità del cosmo" (E. Morin, 2004).

La complessità dei saperi esige un approccio unitario di metodo e contenuto, di sentimenti, di comportamenti che, in ambito scolastico, deve trovare legittimazione. Se l'epistemologia continua ad avallare interpretazioni che misurano lo sviluppo dei saperi con canoni occidentali legati alle scoperte tecnologiche e scientifiche, nessuna dinamica d'accoglienza potrà determinare processi formativi d'insegnamento-apprendimento innovativi e orientati alla costruzione di conoscenze interculturali capaci di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti mentali e dai propri valori, di andare verso le altre culture per riconoscere e comprendere le differenze e le analogie; capace, inoltre, di tornare nella propria cultura avvalendosi dell'esperienza del confronto, per valutare con maggior consapevolezza la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività (Pinto Minerva, 2002) .

L'approccio interculturale non si può limitare alle strategie di accoglienza degli stranieri, pena il ritrovarsi in un ghetto pedagogico, determinante immobilismo le cui cause vanno ricercate sia nella mancanza di modelli politici e sociali che tengano effettivamente conto del pluriculturalismo presente nelle società, sia alle resistenze del sistema scolastico, impermeabile alle riforme e sostanzialmente refrattario ai cambiamenti culturali perché ancora troppo orientato ad ottiche settoriali o strutturali-organizzative.

Parte Sesta

Materiali e riferimenti

1. Allegati

1.1. Questionari somministrati (Modello Iam, Scale IAS e HCAS, integrate con scale di controllo e informazioni socio-demografiche)



UNIVERSITÀ
CA' FOSCARI
DI VENEZIA

Compilazione a cura del ricercatore

Denominazione Istituto

.....

Codice Questionario:

IAS.....

Data di somministrazione

.....

Caro/a Studente/ssa,

Ti chiediamo di partecipare a questa indagine, il cui scopo è la raccolta di informazioni sulle opinioni dei figli di persone migranti iscritti/e nelle scuole superiori della provincia di Vicenza.

Per completare il questionario Ti occorreranno circa 10 minuti.

Ti chiediamo di esprimere con la massima libertà le Tue valutazioni, **indicando la Tua scelta tra le possibili risposte o completando il campo quando richiesto.**

Il questionario è anonimo e non prevede risposte "giuste" o "sbagliate" ma mira a rilevare le Tue valutazioni personali.

Le informazioni ricavate saranno utilizzate per scopi di ricerca. **Soltanto i responsabili dell'indagine potranno accedere ai dati, nessun altro potrà prendere visione dei singoli questionari.**

Informativa ai sensi del D. Lgs. n. 196/2003 (Privacy)

Si informa che i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per fini di ricerca e nessuno, al di fuori dei responsabili dell'indagine, potrà prendere visione dei singoli questionari. Inoltre, i questionari saranno redatti in forma anonima. I suddetti dati saranno conservati in archivi elettronici nel rispetto delle misure di sicurezza previste dal D. Lgs 196/03, provvedimento cui si rinvia anche con riferimento ai diritti spettanti all'interessato ed all'art. 7 per l'esercizio dei diritti.

Il titolare del trattamento è la Pof.ssa Francesca Lazzari, presso Università Ca' Foscari di Venezia, Scienze della Cognizione e della Formazione - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, VEGA - Parco Scientifico Tecnologico, Via Delle Industrie 17/A - Edificio Lybra, 30175 Marghera Venezia.

SEZ. Dati anagrafici (Da)

Da.1 - Generalità

1.1 Luogo di nascita _____ (indicare solo lo Stato)

1.2 Residente nel comune di _____ Provincia (___)

1.3 Et  _____

1.4 Luogo di nascita del padre _____ (indicare solo lo Stato)

1.5 Luogo di nascita della madre _____ (indicare solo lo Stato)

Da.2 - Genere

2.1 Maschio

2.2 Femmina

Da.3 - Nazionalit 

3.1 marocchina

3.2 rumena

3.3 albanese

3.4 pakistana

3.5 serba

3.6 ucraina

3.7 moldava

3.8 cinese

3.9 colombiana

3.10 Altra _____ (indicare)

Da.4 – Da quante persone   costituito il tuo nucleo familiare, oltre a te? (puoi scegliere pi  di una opzione)

4.1 Padre

4.2 Madre

4.3 Fratelli (n. _____)

4.4 Sorelle (n. _____)

4.5 Nonni (n. _____)

4.6 Altre persone _____ (indicare) (n. _____)

Da.5 – Da quale classe hai cominciato a frequentare questo istituto?

5.1 Prima

5.2 Seconda

5.3 Terza

5.4 Quarta

5.5 Quinta

Da.6 - Classe attualmente frequentata

- 6.1 Prima
- 6.2 Seconda
- 6.3 Terza
- 6.4 Quarta
- 6.5 Quinta

Da .7 - Sei sempre stato/a promosso/a?

- 7.1 Sì
- 7.2 No

Da. 8 - Qualora tu sia stato/a bocciato/a, che anno scolastico hai dovuto ripetere? (puoi scegliere più di una opzione)

- 8.1 Prima
- 8.2 Seconda
- 8.3 Terza
- 8.4 Quarta
- 8.5 Quinta

Ti chiediamo di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto ti ritieni in accordo o in disaccordo con le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Leggermente in accordo	Abbastanza in accordo	Fortemente in accordo
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

- Ca. Vorrei conservare la mia cultura di origine invece che fare mia la cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cb. Vorrei conservare la mia cultura di origine e fare miei gli aspetti importanti della cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cc. Vorrei abbandonare la mia cultura di origine e fare mia la cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cd. Non vorrei conservare la mia cultura d'origine, e neppure fare mia quella italiana, perché non sono a mio agio con nessuna delle due. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ce. Trovo poco interessante la mia cultura d'origine e anche quella italiana perché per me sono le mie aspirazioni e i miei bisogni personali che contano maggiormente. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ua. Vorrei conservare le mie usanze di origine invece che scegliere quelle italiane. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ub. Vorrei conservare le mie usanze di origine e scegliere gli aspetti importanti della cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Uc. Vorrei abbandonare le mie usanze di origine e scegliere le usanze italiane. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ud. Non vorrei conservare le mie usanze ma neppure scegliere quelle italiane, perché non sono a mio agio con nessuna delle due. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ue. Trovo poco interessanti le mie usanze d'origine e anche quelle italiane perché per me sono le mie abitudini personali che contano maggiormente. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]

Ti chiediamo ancora di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto ti ritieni in accordo o in disaccordo con le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Leggermente in accordo	Abbastanza in accordo	Fortemente in accordo
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

- Va. Vorrei conservare i miei valori di origine invece che scegliere i valori italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vb. Vorrei conservare i miei valori di origine e scegliere i valori importanti della cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vc. Vorrei abbandonare i valori di origine e scegliere i valori italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vd. Non vorrei conservare i miei valori di origine ma neppure scegliere quelli italiani, perché non mi sento me stesso con nessuno dei due. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ve. Trovo poco interessanti i miei valori d'origine e anche quelli italiani perché per me sono più importanti le mie aspirazioni e i miei valori personali. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ra. Se potessi scegliere, mi piacerebbe abitare in una zona in cui i miei vicini di casa sono per la maggior parte membri della mia stessa comunità di origine. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Rb. Se potessi scegliere, mi piacerebbe abitare in una zona in cui i miei vicini di casa sono sia membri della mia stessa comunità di origine, sia italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Rc. Se potessi scegliere, mi piacerebbe abitare in una zona in cui i miei vicini di casa sono per la maggior parte italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Rd. La cultura di origine dei miei vicini di casa non ha importanza per me, dato che sono a disagio sia con i membri della mia stessa comunità di origine, sia con gli italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Re. La cultura di origine dei miei vicini di casa non ha importanza per me, dato che ciò che mi interessa di più sono le loro caratteristiche personali. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]

Ti chiediamo di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto ti ritieni in accordo o in disaccordo con le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Leggermente in accordo	Abbastanza in accordo	Fortemente in accordo
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

- la. Se potessi scegliere, mi piacerebbe studiare in una classe in cui i miei compagni sono per lo più membri della mia stessa comunità di origine. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- lb. Se potessi scegliere, mi piacerebbe studiare con compagni di classe membri della mia stessa comunità, di origine e con compagni italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- lc. Se potessi scegliere, mi piacerebbe studiare in una classe in cui i miei compagni sono per lo più italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- ld. L'appartenenza culturale di origine dei miei compagni di classe non fa differenza per me, perché mi sento emarginato tanto dai compagni della mia stessa comunità di origine, quanto dai compagni italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- le. La cultura di origine dei miei compagni di classe non ha importanza per me, perché ciò che mi interessa di più sono le loro caratteristiche personali. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ma. Preferirei convivere stabilmente o sposarmi con una persona della mia stessa comunità di origine piuttosto che un italiano/a. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Mb. Conviverei stabilmente o mi sposerei sia con una persona della mia stessa comunità di origine, sia con un/a italiano/a, a patto che la cultura d'origine di entrambi sia rispettata. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Mc. Preferirei convivere stabilmente o sposarmi con un italiano/a piuttosto che con una persona della mia stessa comunità di origine. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Md. Non voglio convivere stabilmente o sposarmi né con una persona della mia stessa comunità di origine, né con un italiano/a, dato che mi sento a disagio con persone appartenenti ad entrambe le culture. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Me. La cultura della persona con cui convivrò stabilmente o mi sposerò non è importante dato che ciò che conta maggiormente per me sono le caratteristiche personali del partner. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]

Infine, ti chiediamo di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto PENSI SIANO VERE le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Per nulla vero			Totalmente vero
[1]	[2]	[3]	[4]

se1	Riesco sempre a risolvere problemi difficili se ci provo abbastanza seriamente	[1] [2] [3] [4]
se2	Se qualcuno mi contrasta, posso trovare il modo o il sistema di ottenere ciò che voglio	[1] [2] [3] [4]
se3	Per me è facile attenermi alle mie intenzioni e raggiungere i miei obiettivi	[1] [2] [3] [4]
se4	Ho fiducia di poter affrontare efficacemente eventi inattesi	[1] [2] [3] [4]
se5	Grazie alle mie risorse, so come gestire situazioni impreviste	[1] [2] [3] [4]
se6	Posso risolvere la maggior parte dei problemi se ci metto il necessario impegno	[1] [2] [3] [4]
se7	Rimango calmo nell'affrontare le difficoltà perché posso confidare nelle mie capacità di fronteggiarle	[1] [2] [3] [4]
se8	Quando mi trovo di fronte ad un problema, di solito trovo parecchie soluzioni	[1] [2] [3] [4]
se9	Se sono in "panne", posso sempre pensare a qualcosa da mettere in atto	[1] [2] [3] [4]
se10	Non importa quello che mi può capitare, di solito sono in grado di gestirlo	[1] [2] [3] [4]

GRAZIE DELLA TUA COLLABORAZIONE



UNIVERSITÀ
CA' FOSCARI
DI VENEZIA

Compilazione a cura del ricercatore

Denominazione Istituto

.....

Codice Questionario:

HCAS.....

Data di somministrazione

.....

Egregio/Gentile Prof.re/Prof.ssa,

Le chiediamo di partecipare a questa indagine, il cui scopo è la raccolta di informazioni sulle opinioni verso i figli di persone migranti iscritti/e nelle scuole superiori della provincia di Vicenza.

Per completare il questionario Le occorreranno circa 10 minuti.

Le chiediamo di esprimere con la massima libertà le Sue valutazioni, **indicando la Sua scelta tra le possibili risposte o completando il campo quando richiesto.**

Il questionario è anonimo e non prevede risposte "giuste" o "sbagliate" ma mira a rilevare le Sue valutazioni personali.

Le informazioni ricavate saranno utilizzate per scopi di ricerca. **Soltanto i responsabili dell'indagine potranno accedere ai dati, nessun altro potrà prendere visione dei singoli questionari.**

Informativa ai sensi del D. Lgs. n. 196/2003 (Privacy)

Si informa che i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per fini di ricerca e nessuno, al di fuori dei responsabili dell'indagine, potrà prendere visione dei singoli questionari. Inoltre, i questionari saranno redatti in forma anonima. I suddetti dati saranno conservati in archivi elettronici nel rispetto delle misure di sicurezza previste dal D. Lgs 196/03, provvedimento cui si rinvia anche con riferimento ai diritti spettanti all'interessato ed all'art. 7 per l'esercizio dei diritti.

Il titolare del trattamento è la Pof.ssa Francesca Lazzari, presso Università Ca' Foscari di Venezia, Scienze della Cognizione e della Formazione - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, VEGA - Parco Scientifico Tecnologico , Via Delle Industrie 17/A - Edificio Lybra, 30175 Marghera Venezia

SEZ. Dati anagrafici (Da)

Da.1 - Generalità

1.1 Età _____

Da.2 - Genere

2.1 Maschio

2.2 Femmina

Da.3 – Carriera professionale

3.1 in ruolo da più di 5 anni

3.2 in ruolo da meno di 5 anni

3.3 a tempo determinato

Da.4 – Disciplina insegnata

4.1 lettere

4.2 lingua straniera

4.3 storia

4.4 geografia

4.5 scienze sociali (sociologia, psicologia, economia, diritto,...)

4.6 matematica e fisica

4.7 scienze (naturali, biologiche)

4.8 discipline tecniche specifiche dell'indirizzo

4.9 educazione motoria

4.10 discipline artistiche e visive (disegno, storia dell'arte, grafica, ...)

4.11 altra _____ (indicare)

Da.5 – Ha studenti, studentesse stranieri/e in classe?

5.1 si

5.2 no

Da.6 - Se si, in che classe ?

6.1 Prima

6.2 Seconda

6.3 Terza

6.4 Quarta

6.5 Quinta

Da.7 - Se si, quali di queste strategie didattiche utilizza?

7.1 - didattica dell'accoglienza nei diversi aspetti:

7.1.1. burocratici

7.1.2. organizzativi

7.1.3. affettivo-relazionali

7.1.4. educativo-didattici

7.1.5. cognitivi

7.2 - didattica per la promozione e il confronto delle culture:

- 7.2.1. selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricula
- 7.2.2. svolgimento di interventi integrativi alle attività curriculari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali
- 7.2.3. altro _____

7.3 - didattica per il decentramento dei punti di vista:

- 7.3.1. valorizzazione della lingua e cultura d'origine
- 7.3.2. analisi critica dei libri di testo
- 7.3.3. altro _____

7.4 - didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi:

- 7.4.1. percorsi sul tema delle migrazioni
- 7.4.2. percorsi di educazione alla gestione creativa e nonviolenta dei conflitti
- 7.4.3. percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo
- 7.4.4. percorsi sull'identità (di genere, culturale, etnica)
- 7.4.5 altro _____

7.5 - didattica dell'italiano come lingua seconda

7.6 - adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità

7.7 - formazione interculturale degli insegnanti

7.8 - altro _____

Le chiediamo di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto si ritiene in accordo o in disaccordo con le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Leggermente in accordo	Abbastanza in accordo	Fortemente in accordo
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

- Ca. I figli di immigrati possono conservare la loro cultura purché questa non influenzi la cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cb1. Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare la loro cultura, adottando, comunque anche quella italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cb2. I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti della propria cultura per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cc. Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare la loro cultura per adottare quella italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Cd. Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e dalla loro cultura. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ce. Che gli studenti figli di immigrati conservino la loro cultura o adottino quella italiana non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere la cultura che preferisce. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ua. I figli di immigrati possono conservare le loro usanze di origine purché queste non influenzino le usanze italiane [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ub1. Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare le loro usanze, adottando, comunque, anche quelle italiane. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ub2. I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti delle proprie usanze per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Uc. Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare le loro usanze per adottare quelle italiane. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ud. Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e delle loro usanze. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ue. Che gli studenti figli di immigrati conservino i loro valori o adottino quelli italiani non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere i valori che preferisce. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]

Le chiediamo di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto si ritiene in accordo o in disaccordo con le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Leggermente in accordo	Abbastanza in accordo	Fortemente in accordo
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

- Va. I figli di immigrati possono conservare i loro valori di origine purché questi non influenzino i valori italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vb1. Gli studenti figli di immigrati dovrebbero conservare i loro valori, adottando, comunque anche quelli italiani. (ID) [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vb2. I docenti dovrebbero trasformare alcuni aspetti dei propri valori per integrare veramente gli studenti figli di immigrati. (IT) [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vc. Gli studenti figli di immigrati dovrebbero abbandonare i loro valori per adottare quelli italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Vd. Gli italiani non hanno niente da guadagnare dalla presenza degli studenti figli di immigrati e dei loro valori. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ve. Che gli studenti figli di immigrati conservino i loro valori o adottino quelli italiani non ha alcuna importanza poiché, secondo loro, ciascun individuo è libero di scegliere i valori che preferisce. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]

Le chiediamo di segnare con una croce il numero che corrisponde a quanto si ritiene in accordo o in disaccordo con le frasi riportate qui sotto. Il significato dei numeri è il seguente:

Fortemente in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Leggermente in disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	Leggermente in accordo	Abbastanza in accordo	Fortemente in accordo
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]

- la. Il sistema scolastico dovrebbe prevedere programmi didattici riservati agli studenti figli di immigrati ed altri per gli studenti italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- lb1. La scuola dovrebbe accogliere allo stesso modo gli studenti italiani e i figli di immigrati, qualunque siano le loro pratiche culturali. (ID) [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- lb2. La scuola dovrebbe accogliere allo stesso modo gli studenti italiani e i figli di immigrati, anche a costo di modificare i propri modelli di insegnamento (IT) [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- lc. La scuola dovrebbe accettare i figli di immigrati a patto che questi accettino i metodi di apprendimento italiani. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- ld. Gli studenti e i professori delle scuole italiane non hanno niente da guadagnare dalla presenza dei figli di immigrati in aula. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- le. Che lo studente sia italiano o figlio di immigrati non fa differenza poiché comunque il programma scolastico ha la stessa difficoltà per tutti. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Ma. Preferirei sposare un italiano piuttosto che un figlio di immigrati, perché è preferibile non mescolare le culture. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Mb1. Accetterei di sposare un figlio di immigrati come un italiano purché la cultura dei due coniugi sia rispettata. (ID) [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Mb2. Accetterei di sposare un figlio di immigrati sapendo che entrambi dovremo trasformare le nostre abitudini per adottare alcuni aspetti della cultura dell'altro. (IT) [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Mc. Accetterei di sposare un figlio di immigrati a condizione che abbandoni la sua cultura di origine per adottare la cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Md. Rifiuterei di sposare un figlio di immigrati per preservare la forza della cultura italiana. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]
- Me. Sposerei un figlio di immigrati come un italiano poiché il matrimonio non dovrebbe essere influenzato dalla cultura d'origine. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]

GRAZIE PER LA SUA COLLABORAZIONE

1.2. Griglia per le interviste alle studentesse

Le principali aree tematiche da investigare:

a) Per chi non è nata in Italia ed è arrivata ad una età oltre i 5 anni

- **La scelta di emigrare:** indagare il modo in cui questa decisione è stata presa all'interno del nucleo familiare, il suo grado di partecipazione ad essa, come le è stata comunicata la notizia ? quali effetti ha avuto su di lei? Quali aspettative, paure, sentimenti, riflessioni....
- **Esperienze:** comprendere la situazione pregressa, lo stile di vita nel Paese di origine, le consuetudini consolidate...
- **La partenza:** indagare il vissuto connesso con i momenti precedenti la partenza e le emozioni legate al distacco da persone e luoghi familiari; approfondire l'esperienza e gli eventuali ostacoli incontrati.
- **L'impatto del confronto con il nuovo contesto:** l'accoglienza ricevuta dalla propria comunità, dagli italiani con cui è entrata in contatto; soffermarsi sugli effetti di un eventuale ricongiungimento con figure significative (genitori, fratelli/sorelle, etc.); analizzare le condizioni abitative e la situazione lavorativa del/dei genitore/i; cercare di porre a confronto le aspettative e la realtà in cui è ora inserita, eventuali contrasti e i sentimenti.

B) per tutte

- Situazione di contesto :

1. la composizione del nucleo familiare
2. le attività svolte in famiglia sia dalle adolescenti figlie, sia dai loro familiari, (verificare l'esistenza di una diversa divisione dei ruoli genitori/figli e marito/moglie fratelli/sorelle...nelle famiglie immigrate rispetto a quelle autoctone, aiuto nelle attività lavorative dei genitori, aiuto nella gestione della casa e cura degli eventuali fratelli/sorelle, ...)

3. verificare se svolgono il ruolo di “mediatori” dei genitori, tanto da accompagnarli nel loro inserimento sociale e non solo per motivi legati alla sola padronanza della lingua

4. se nell’esperienza delle adolescenti si riscontra una maggiore *segregazione domestica*. Una delle rappresentazioni maggiormente diffuse in tal senso è quella che vede nelle culture *altre* di cui sono portatori gli immigrati una oppressione nei confronti delle donne e delle ragazze.

- **L’inserimento a scuola:** cercare di indagare tutti gli aspetti implicati nell’inserimento scolastico (contatto con i pari, confronto con gli insegnanti di entrambi i sessi, problematiche linguistiche, nuove modalità didattiche e di relazione con l’altro/a, ...) Cercando di porre particolare attenzione alle eventuali misure di sostegno utilizzate per favorire la sua integrazione (inserimento in “classi speciali”, insegnanti di sostegno, impiego del mediatore interculturale, ...) , qualità e tipologia dei rapporti instaurati tra la scuola e la famiglia.

- **L’inserimento extrascolastico:** tipologia e qualità di relazioni con i pari all’esterno del contesto scolastico, distinguendo anche la differenza di genere, ponendo particolare attenzione alla fruizione di luoghi di aggregazione, alle modalità di frequentazione, alle eventuali difficoltà incontrate nell’interazione, alla preferenza o meno per coetanei/e italiani/e, della propria etnia o di altre etnie non italiane (evidenziandone le motivazioni); indagare le modalità di fruizione del tempo libero (attività sportive praticate, associative, religiose e culturali....).

- **Le relazioni familiari:** indagare quali sono i rapporti con le proprie figure di riferimento, se e come sono mutati in seguito all’esperienza di emigrazione, quali sono i punti di contatto e le differenze principali che individua fra la propria famiglia e quelle dei/delle suoi coetanei/e italiani/e; cercare di comprendere quali sono gli stili educativi adottati, se ci sono scontri

intergenerazionali e quanto di questi è eventualmente riconducibile al fattore migrazione.

- **L'identità etnica e culturale:** cercare di comprendere con quale gruppo etnico si identifica e il significato che a ciò attribuisce; cercare di capire se ha mai subito discriminazioni connesse alla sua diversa provenienza e all'appartenenza di genere, analizzandone eventualmente autori/autrici, modalità e vissuti connessi; indagare il modo in cui si rapporta al proprio Paese di origine, se mantiene contatti con qualcuno, se aspira a ritornarvi e/o se lo ha già fatto (ed eventualmente che effetto ha avuto quest'esperienza).

- **Desideri e prospettive future:** quali aspirazioni rispetto al proprio futuro? In che misura, incide su di esse l'esperienza di migrazione e il sentirsi parte di un gruppo non dominante, l'essere una ragazza.... Come pensi sarà il tuo futuro? Cosa ti aspetti? Cosa desideri? Come realizzerai i tuoi obiettivi? Quali saranno i tuoi punti di forza? E i tuoi punti di debolezza?

- **Che cosa pensa dei ragazzi – ragazze italiani/e rispetto al loro considerare e rapportarsi alle culture diverse dalla loro.....**

1.3. Scheda di rilevazione delle variabili del contesto scolastico

Data di somministrazione _____ Codice Istituto _____

Denominazione dell'Istituto _____

Via _____ n.civ. _____ Comune _____

Cap _____ Provincia _____

Recapito telefonico _____ Indirizzo e-mail _____

Dirigente dell'Istituto

Cognome e Nome _____

Anni di servizio nell'Istituto _____

Caratteristiche dell'Istituto

N° di studenti iscritti: Tot. _____ F. _____ M. _____

N° studenti stranieri iscritti: Tot. _____ F. _____ M. _____

N° tot. di classi: _____

N° classi in cui sono presenti studenti stranieri _____

- Quali sono le tre etnie con maggior presenza di studenti stranieri iscritti nell'Istituto (in ordine di prevalenza):

- 1.
- 2.
- 3.

- Quali delle seguenti strategie didattiche sono presenti nel Piano di offerta formativa del Vs. Istituto ? (segnare anche il numero degli a. scolastici di attivazione a fianco di ogni didattica selezionata)

1 - didattica dell'accoglienza nei diversi aspetti:

- 1.1. burocratici
- 1.2. organizzativi
- 1.3. affettivo-relazionali
- 1.4. educativo-didattici
- 1.5. cognitivi

2 - didattica per la promozione e il confronto delle culture:

- 2.1. selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricula
- 2.2. svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali
- 2.3. altro _____

3 - didattica per il decentramento dei punti di vista:

- 3.1. valorizzazione della lingua e cultura d'origine
- 3.2. analisi critica dei libri di testo
- 3.3. altro _____

4 - didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi:

- 4.1. percorsi sul tema delle migrazioni
- 4.2. percorsi di educazione alla gestione creativa e nonviolenta dei conflitti
- 4.3. percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo
- 4.4. percorsi sull'identità (di genere, culturale, etnica)
- 4.5 altro _____

5 - didattica dell'italiano come lingua seconda

6 - adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità

7 - formazione interculturale degli insegnanti

8 – altro _____

9 – Elenco documentazione raccolta (progetti didattici, POF, altro....)

-.....

-.....

-.....

Informativa ai sensi del D. Lgs. n. 196/2003 (Privacy)

Si informa che i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per fini di ricerca e nessuno, al di fuori dei responsabili dell'indagine, potrà prendere visione dei singoli questionari. Inoltre, i questionari saranno redatti in forma anonima. I suddetti dati saranno conservati in archivi elettronici nel rispetto delle misure di sicurezza previste dal D. Lgs 196/03, provvedimento cui si rinvia anche con riferimento ai diritti spettanti all'interessato ed all'art. 7 per l'esercizio dei diritti.

Il titolare del trattamento è la prof.ssa Francesca Lazzari, presso Università Ca' Foscari di Venezia, Scienze della Cognizione e della Formazione - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, VEGA - Parco Scientifico Tecnologico, Via Delle Industrie 17/A - Edificio Lybra, 30175 Marghera Venezia.

2. Riferimenti bibliografici

Abdallah-Preteille, M. (1984). Pédagogie interculturelle: de la pratique à la théorie. In M. Rey, *Une pédagogie interculturelle*. Berne, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1984, p. 42.

Abdallah-Preteille, M. (2001). Vers une pédagogie interculturelle. Paris, Publications de la Sorbonne.

Abdallah-Preteille, M. (2004). L'éducation interculturelle. in *Que sais-je?*, Paris, PUF.

Allal, T., Buffard, J. P., Marié, M., Regazzola, T. (1974). La Fonction miroir. Grenoble, PUG.

Allemann-Ghionda, C. (1998). Innovation pédagogique en Europe: l'exemple du traitement de la pluralité socioculturelle in *Education comparée*, n. 52.

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Reading, Addison Wesley. (trad.it. La natura del pregiudizio. Firenze, La Nuova Italia).

Altschul, I., Oyserman, D., and Bybee, D., (2006). Racial-Ethnic Identity in Mid-Adolescence: Content and Changes as Predictors of Academic Achievement. *Child Development*, vol. 77, 5, pp. 1155-1169.

Ambrosini, M. (2005), Sociologia delle migrazioni. Bologna, Il Mulino.

Ambrosini, M. (2009). Nuovi concittadini? I giovani di origine immigrata, vettore di cambiamento della società italiana. in *Altre Modernità*, Nord America, 0, nov. 2009. consultabile nel sito:
<http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/270/381>.

Ambrosini, M., Caneva, E. (2009). Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione. in *Sociologia e Politica sociale*, n.2.

Ambrosini, M., Bonizzoni, P., Caneva, E. (2009). Fra genitorialità a distanza e progressivi: famiglie migranti in transizione. in Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, *Gli immigrati in Lombardia. Rapporto 2008*, Fondazione Ismu-Regione Lombardia, Milano, pp.177-194.

Ambrosini, M., Cominelli, C., (a cura) di, (2004). Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo. Milano, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu.

Ambrosini, M. e Molina, S., (a cura di), (2004). Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia. Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli.

- Amin, M. (2005).** L'identità. Milano, Bompiani.
- Amselle, J.L. (1999).** Logiche meticce. Torino, Bollati Boringhieri.
- Amselle, J.L. (2001).** Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture. Torino, Bollati Boringhieri.
- Andall, J. (2002).** Second Generation Attitude? African-Italians in Milan. In *Journal of Ethnicity and migration studies*, vol. 28, n. 3, 389-407.
- Andall, J. (2003).** Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia. in Sciortino G., Colombo A. (a cura di), *Un'immigrazione normale*, Bologna, Il Mulino, pp. 281-378.
- Arayici, A., (2003).** The Problems of Immigrant children in Europe: The case of the Turks. *Prospects*, vol. 33(4), 453-466.
- Archer, S. L. & Waterman, A. S. (1994).** Adolescent identity development: Contextual perspectives. in C. B. Fischer & R. M. Lerner (Eds.), *Applied developmental psychology*. New York, McGraw-Hill.
- Ardone, R., Chiarolanza, C. (2003).** Cultura & differenze. Workshop di Psicologia Culturale, G. Mantovani e C Zucchermaglio (a cura di). Padova, Domeneghini editore, 10-11 aprile, p. 125-129.
- Arends-Tóth, J., Fons Van de Vijver, J.R. (2003).** Multiculturalism and acculturation : Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social psychology*, 33, 249-266.
- Arends-Tóth, J., Van de Vijver, F.J.R. (2004).** Domains and Dimensions in Acculturation : Implicit Theories of Turkish-Dutch, in *International Journal of Intercultural Relations*, 28, (pp. 19 - 35).
- Aronowitz, M. (1984).** The social and emotional adjustment of immigrant children. *International Migration Review*, 26, 89-110.
- Baldassare, L. e al. , (a cura di), (2005).** Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia. Roma, Unicef.
- Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1999).** The self in social psychology. Key readings in social psychology, Philadelphia, Psychology Press/Taylor & Francis, 285-298.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1993).** Multicultural Education: Issues and perspective (2nd. Ed.), Boston, Allyn & Bacon.

Barbara, A. (1989). Avoir des parents analphabètes, ou l'enfant précaire et responsables, *Migrants-Formation*, 79, pp. 54 – 78.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M., Personnaz, B., Montreuil, A., Schmidt, R. (2001). Psychological profile of acculturation orientations: comparing host majority in Los Angeles, Paris and Montréal. Working paper. Département de psychologie Université du Québec à Montréal, Canada.

Barrette, G., Bourhis, R.Y., Personnaz, M., & Personnaz, B. (2004). Acculturation orientations of French and North African undergraduates in Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, pp. 415-438.

Barrette, G., Bourhis, R. Y., Capozza, D., Hichy, Z. (2005). La scala di acculturazione HCAS per la comunità che ospita. Verifica della validità del contesto italiano. *TH, Testing, psicometria Metodologia* n.12, pp.221-246.

Barth, F. (1969). "Introduction" in Barth F. (a cura di), *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little Brown & Co. (trad. it. "gruppi etnici e i loro confini" in Maher V. (a cura di), *Questioni di etnicità*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1994, pp. 33-72.

Basso, P., Perocco, F., (a cura di), (2002). *Immigrazione e trasformazione della società*. Milano, F. Angeli.

Bastienier, A. (2004). *Qu'est-ce qu'une société ethnique? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, Puf.

Bastienier, A., Dassetto F. (1986). Le particularités d'un jeune prolétariat non fixé: les jeunes issus de l'immigration italienne en Belgique. *Studi Emigrazione*, n. 81, pp. 37-49.

Bauman, G., (2003). *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*. Bologna, Il Mulino. tit. orig. (1999) *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*, New York- London, Routledge.

Bedogni, S., (2004). *Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multietnica. Uno sguardo antropologico*. Torino, L'Harmattan Italia.

Benhabib, S. (2006). *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*. Press Syndicate, Cambridge 2004, trad. it. *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Milano, Raffaello Cortina.

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era.* Routledge, New York (trad. it. *L'enigma multiculturale. Stati, etnie e religioni.* Bologna, Il Mulino, 2003).

Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, pp. 239–252.

Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered. *Topics in Culture Learning*, 2, pp. 17–22.

Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation.* New York, Sage/Halsted.

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings.* Boulder, Westview, pp. 9–25.

Berry, J. W. (1989). Imposed etics, emics, derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, 24, pp. 721–735.

Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In R. Brislin (Ed.) *Applied Cross-Cultural Psychology*, London, Sage.

Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, pp.69-85.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, pp.5-34.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, pp. 5–68.

Berry J. W. (1998), Acculturation and health: theory and research, in S. S. Kazarian, D. R. Evans (a cura di), *Cultural clinical psychology: Theory, research, and practice*, London: Oxford University Press, pp. 39-57.

Berry, J. W. (1999a). Emics and etics: A symbiotic conception. *Culture & Psychology*, 5, pp.165–171.

Berry, J. W. (1999b). Aboriginal cultural identity. *Canadian Journal of Native Studies*, 19, pp.1–36.

Berry, J. W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative approaches. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 197–205.

Berry, J. W. (2001), A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, pp.615-631.

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation*. Washington, APA Press, pp. 3–37.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp.697–712.

Berry, J. W. (2007). Acculturation. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialisation theory and research* New York, Guilford, pp. 343–558.

Berry, J. W. (2008). Integration: A psychological and cultural perspective. The meaning of integration. Tallinn, Estonian Integration Foundation, pp. 23–32.

Berry, J.W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations* 33 ,2009, pp. 361–371.

Berry, J. W., Georgas, D. (2008). An ecocultural perspective on cultural transmission: The family across cultures. In U. Schoenflug (Ed.), *Cultural transmission*. Cambridge, Cambridge University Press, pp.95–125.

Berry, J. W., Kalin, R., & Taylor, D. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa, Ministry of Supply and Services.

Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, pp. 491–511.

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, pp.185–206.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across nations*. Mawah, Lawrence Erlbaum Associates.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2008). Response to Rudmin's book review of immigrant youth in cultural transition: Acculturation identity and adaptation across nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, in J. W. Berry, Y. H. Poortinga, J. Pandey, P. Dasen, T. S. Saraswathi, M. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology (Three Vols)*. Boston, Allyn & Bacon, pp. 517–520.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications (2nd ed.)*. New York, Cambridge University Press.

Berry, J. W., & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. In Berry, J. W., Segall, M. H., *Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications*. Boston, Allyn & Bacon. Vol. 3 , pp.291–326.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (2003). Accuracy in scientific discourse. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, pp.65–68.

Berry, J. W., Van de Koppel, J. M. H., Sénéchal, C., Annis, R. C., Bahuchet, Cavalli-Sforza, L. L., et al. (1986). On the edge of the forest: Cultural adaptation and cognitive development in central Africa. Lisse, Swets and Zeitlinger.

Besozzi, E., (a cura di), (1999). Crescere tra appartenenze e diversità. Milano, F. Angeli-Ismu.

Besozzi, E., Tiana, M.T., (a cura di), (2005). Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale, Milano, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu.

Bhattacharya, G., Schoppelrey, S.L., (2004). Preimmigration Beliefs of Life Success, Postimmigration Experiences, and Acculturative Stress: South Asian Immigrants in the United States. *Journal of Immigrant Health*, vol.6 , 2, pp. 83-92.

Billig, M., Tajfel, H. (1973). Social Categorization and Similarità in Intergroup Bheaviour, *European Journal of Social Psychology*, n.3, pp. 27 -52.

Bocchi, G., Ceruti, M., (2004). Educazione e globalizzazione, Milano, Raffaello Cortina.

Bonetti, P. (2004), La laicità dello Stato di fronte alle proposte di intesa con la confessione islamica, in R. Bin, G. Brunelli, A. Pugiotto, P. Veronesi, (a cura di), *La laicità crocefissa?, Il nodo costituzionale dei simboli religiosi nei luoghi pubblici.* Torino, Giapichelli Editore, p. 41 ss.

Bosisio, R., Colombo, E., Leonini, L., Rebughini, P. (2005). Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori. Roma, Donzelli; pp. 125-164.

Boubeker, A. (2003). Les Mondes de l'ethnicité. La communauté d'expérience des héritiers de l'immigration maghrébine. Paris, Édition Balland.

Bourhis, R.Y. (2001a), Acculturation, language maintenance, and language shift. In J.Klatter-Folsner and P. van Abermaet (Eds.). *Theories on maintenance and loss of minority languages.* Münster & New York, Waxmann.

Bourhis, R. Y. (2001b). Reversing language shift in Quebec. In J. A. Fishman (Ed.), *Can Threatened Languages Be Saved?*. Clevedon , Multilingual Matters, pp. 101–141.

Bourhis, R. Y. (1994). Ethnic and language attitudes in Quebec. In J. W. Berry & J. A. Laponce (Eds.), *Ethnicity and Culture in Canada.* Toronto, University of Toronto Press, pp.322–360.

Bourhis, R. Y. (1984). Conflict and language planning in Quebec. Clevedon, Multilingual Matters.

Bourhis, R. Y. , Barrette, G. (2004). Notes on Immigrant Acculturation Scale (IAS). Working Paper, LECRI, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal, Canada.

Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S., & Schmidt, R. (2007). Acculturation orientations and social relations between immigrants and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.

Bourhis, R.Y.; Barrette, G ; Moriconi, P.A. (2008). Appartenances nationales et orientations d'acculturation au Québec .Université du Québec à Montréal *Canadian Journal of Behavioural Science* Vol. 40, No. 2, 2008, , pp. 90–103.

Bourhis, R. Y. , Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19, pp.75-114.

Bourhis, R. Y. & Dayan, J. (2004). Acculturation orientations towards Israeli Arabs and Jewish immigrants in Israel. *International Journal of Psychology*, 39, pp. 118-131.

Bourhis, R. Y. & A. Gagnon. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R. J. Vallerand (Éd.). *Les fondements de la psychologie sociale*, 2e édition. Montréal, Chenelière Education, pp. 531–598.

Bourhis, R. Y., & Lopicq, D. (2004). La vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec : Bilan et perspectives depuis la loi 101. *Cahier de recherche no 11*. Montréal, Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.

Bourhis, R. Y., Leyens, J.P. (1999). Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. 2e édition, Sprimont (Belgique), Mardaga.

Bourhis R. Y., Moise L. C., Perrault S., Senecal S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach, in *International Journal of Psychology*, 32, pp. 369-86.

Bourhis, R. Y., Montreuil, A. (2002). Some methodological issues related to the Host Community Acculturation Scale (HCAS). Working Paper, LECRI, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal, Canada.

Bourhis, R. Y., Montreuil, A. , Helly, A. , Jantzen, L. (2009). Discrimination et linguicisme au Québec, Enquete sur la diversité ethnique au Canada. *Etudes ethniques au Canada - Canadian Ethnic Studies*.

Boyd, M. e Grieco, E.M.(1998),Triumphant transitions: socioeconomic achievements of the second generation in Canada, in *International Migration Review*, vol.XXXII, n.4 (Winter), pp.853-876.

Boyd , M. (2002). Educational Attainments of Immigrants Offspring: Success or Segmented Assimilation?. *International Migration Review*, n. 4.

Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.) *Social Identity* (pp. 35-58). Oxford: Blackwell.R. Breton, Les ethnies, in *Que sais-je?*, Paris ,1992, PUF.

Breakwell, G.M. (2001). Social Representational Constraints upon Identity Processes, in (a cura di) Deaux, K. , Philogene, G., *Representations of the Social*, Breakwell, Oxford, pp.271-284.

Breton, P. (1992). L'utopie de la communication, La Découverte. Traduzione italiana: L'utopia della comunicazione. Il mito del villaggio planetario. Torino, ed. Utet, 1995.

Brewer, M. B., Miller, N. (1984), Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller, & M. B. Brewer (Eds.). *Groups in contact: The psychology of desegregation* Orlando, FL, Academic Press of Social Psychology, 34, pp.281-302.

Brown, D.H. (1986). Learning a second culture, in Valdes J.M., *Culture Bound*, C.U.P., Cambridge.

Brown, R., Capozza, D., Licciardello, O., (2007). Immigrazione, Acculturazione. Modalità di contatto. Milano, F. Angeli.

Brubaker, R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States. in “Ethnic and racial studies”, vol.24, n.4, pp.531 -548.

Bruner, J.S. (2001a). La cultura dell'educazione. Milano, Feltrinelli.

Bruner, J.S. (2001b). La ricerca del significato. Per una psicologia culturale. Torino, Bollati Borighieri.

Bruner, J.S. (2003). La mente a più dimensioni. Roma – Bari, Editori Laterza, Collana Scienze della mente.

Burnett Tylor, E. (1871). Primitive Culture. New York, J.P. Putnam's Sons.

Cambi, F. (2002). L'autobiografia come metodo formativo. Roma- Bari, Editori Laterza.

Camilleri, C. (1979). Crise socioculturelle et crise d'identité dans la société du Tiers-Monde. *Psychologie Française*, n. 24, 3-4, 1979, pp. 259-268.

Camilleri, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. in Ruano Borbalan J.-C. (a cura di), *L'identité. L'individu. Le Groupe. La société*, Auxerre Cedex, Édition Sciences Humaines, pp. 253-258.

Campbell, D.T. (1965). Ethnocentric and Other Altruistic Motives, in Levine, D. (a cura di) *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 283 – 311, www.pch.gc.ca/progs/multi/policy/acCe.cfm.

Capozza, D., Brown, R. (2005). *Identità sociale. Orientamenti teorici di ricerca*. Bologna , Patron ed.

Caritas/Migrantes, (2008). *Immigrazione, Dossier statistico, XVIII Rapporto*. Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS.

Caritas/Migrantes, (2009). *Immigrazione, Dossier statistico, XIX Rapporto*. Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS.

Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., Terzera, L. (2008). *Studiare insieme, crescere insieme?* Milano, F. Angeli.

Castiglioni, M. (2001). *Percorsi di cura delle donne immigrate*. Milano, F. Angeli.

Catani, M. (1986). Emigrazione, individualizzazione e reversibilità orientata alle referenze: le relazioni tra genitori e figli. in Di Carlo A., Di Carlo S. (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*. Milano, Franco Angeli, pp. 139-162.

Cavarero, A. (2005). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli editore, Collana Elementi.

Ceccagno, A., (2004), *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, F. Angeli.

Chen, C.C., Starosta, W.J. (2003). Intercultural awareness. in L.A. Samovar e R.E. Porter (a cura di), *Intercultural Communication: A Reader* , Wadsworth-Thomson Learning, Belmont.

Chrysochoou, X. (2000). Multicultural societies: Making sense of new environments and identities. *Journal of Community and Applied Psychology*, 10, pp. 343-354.

Chrysochoou, X. (2004). *Cultural diversity. Its social psychology*. Oxford: Blackwell.

Chrysochoou, X. (2006). Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza. Torino, Utet Universitaria.

Clanet, C. (1993). L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail.

Clauss-Ehlers, C. S., Yang, Y. T., Chen, W. (2006). Resilience from childhood stressors: The role of cultural resilience, ethnic identity, and gender identity, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 5(1), pp. 124-138.

Coleman, H.L.K., (1995). Strategies for Coping with Cultural Diversity, in *The Counselling Psychologist*, 23, pp. 722 -740.

Cologna, D., Breveglieri, L., (a cura di), (2003). I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano, Milano, Franco Angeli.

Colombo, C. (2002). Le società multiculturali, Roma, Carocci.

Colombo, A. , Sciortino, G., (a cura di), (2002). Assimilati ed esclusi. Bologna, Il Mulino.

Colombo, E., Romaneschi. L., Marchetti, C. (2009). Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati. Milano, F. Angeli.

Corbetta, P. (1999). Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Bologna, Il Mulino.

Costa-Lascoux, J. (1989). La difficulté de nommer les enfants d'immigrés. in Lorreyte B. (a cura di), *Les politiques d'integration des jeunes issus de l'immigration. Situation française et comparaison européenne*, Paris, CIEMI-L'Harmattan, pp. 175-182.

Crespi, F. (1996). Manuale di sociologia della cultura, Roma – Bari, Editori Laterza.

Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Psychology*, 24, pp.349 – 354.

Crul, M. e Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe, in "International Migrations Review", vol. XXXVII, n.4 (Winter), pp. 965-986.

Damiano, E. (1998). Homo migrans: discipline e concetti per un curriculum di Educazione interculturale a prova di scuola. Milano, F. Angeli.

De Bernardis, A., (a cura di), (2005). Educare altrove, Milano, F. Angeli.

De Certeau , M. (2001). L'invenzione del quotidiano, trad. it . M. Baccianini, prefazione di A. Abruzzese e postfazione di D. Borrelli, Roma, Meltemi.

Dalla Zuanna, G. , Farina, P., Strozza , S. (2009). Nuovi italiani. Bologna, Il Mulino, Fondazione Ismu, Itagen2 2007.

Demarie, M. (2003). Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia, in Colombo e Sciortino, (a cura di), (2002), Assimilati ed esclusi, Bologna, Il Mulino, pp.281-307.

Demetrio, D. (1997). Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia, Roma, Me!temi.

Demetrio, D. (2000). L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva. Milano, RCS.

Demetrio, D. (2003). Ricordare a scuola: Fare didattica autobiografica. Roma-Bari, Laterza.

Demetrio, D. e Favaro, G., (1992). Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione. Firenze, La Nuova Italia.

Denzin, N.K. and Lincoln Y. S. (eds.) (2005). Handbook of Qualitative Research, Third Editing, (second editing , 2000), London, Sage.

De Stefani, P. , Butticci, A., (a cura di),(2005). Migranti Minori, Cleup, Padova

Devereux, G. (1975). Saggio di etnopsicologia comparata. Milano, Mondadori.

Diamanti, I. (2005). Quelle persone speciali che ci faranno crescere, La Repubblica, 20 Marzo.

Diamanti, I. (Treviso, 27 marzo 2007). Immigrazione e integrazione: il modello del Nordest. Traccia della comunicazione al seminario promosso in occasione della visita del Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano.

Dion, K.K. and Dion, K.L. (2004). Ethnocultural Identity. Sex Roles, vol.50(5/6), pp. 347-355.

Dovidio, J.F., Kawakami, K., Gaertner, S.L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 82, pp.62-68.

Dubet. F. (1994). Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil.

Eisenstadt, S. N. (1956). From generation to generation, Free Press, Glencoe. Da generazione a generazione (tr. it. Etas Kompass, Milano, 1971).

Eller, A., Abrams, D. (2004). Come together: longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the common ingroup

identity model in Anglo French and Mexican-American contexts. *European Journal of Social Psychology*, 34 (3), pp.229-256

Eisikovits, R.A., and Shamai, S., (2001). Adolescents, Parents, and Residential School in Intercultural Transition: One Story from Three Angles. *Child & Youth Care Forum*, vol. 30(1), pp. 19-34.

Elster, J. (ed.) (1995). *The Multiple Self*. Cambridge: Cambridge University Press

Erikson E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. (trad. it., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1973).

Esses, V. M., Haddock, G., & Zanna, M. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. In Mackie, D. M. & Hamilton, D. L. (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*, pp. 137–166.

Esses, V. M., Dovidio, J. F., Semanya, A. H. & Jackson, L. M. (2005). Attitudes toward immigrants and immigration: The role of national and international identity. in D. Abrams, M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.) *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*, New York: Psychology Press, pp. 317-333.

Falcone, E. (2005). *Adolescenti e immigrazione: processi di acculturazione*. Vertici Network.

Falkman, P., Irish, D.P. (1974). Socialization-resocialization-reverse socialization: Analysis and societal significance. paper presentato al The Midwest Sociological Societal annual meeting, Omaha, Nebraska, 5 aprile, cit. in Robertson I. (1981), *Sociology*, Worth Publisher, Inc. (trad. It. a cura di Barbagli M., *Elementi di sociologia*, Bologna, Zanichelli, 1988).

Falomir-Pichastor, J.M., Muñoz-Rojas, D., Invernizzi, F., Mugny, G. (2004). Perceived in-group threat as a factor moderating the influence of in-group norms on discrimination against foreigners. *European Journal*.

Farina, P., Terzera, L. (2007). *L'integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma, Rapporto di ricerca per il Ministero della solidarietà sociale.

Farina, P., Terzera, L. (2008). Sogni, desideri e realtà dei figli degli immigrati in Lombardia in A. Colombo, G. Sciortino *Trent'anni dopo*, Bologna, Il Mulino.

Farley, R. e Alba, R. (2002). The new second generation in the United States. in *International Migration Review*, vol.36, n.3, pp.669-701.

Favaro, G. (2000). Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca, in AA.VV., *Costruire spazi di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*. Milano, Centro Ambrosiano, pp.63-90.

Favaro, G. (2002). Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi, in G. Favaro e M. Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua*. Milano, Guerini e Associati.

Favaro, G. (2005). Futuri cittadini: l'integrazione scolastica dei minori stranieri. *Cittadini in crescita*, vol. 1, pp. 57-70.

Favaro G., Napoli, M. (2002). *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati.

Fischer, L., Fischer, M.G. (2002). Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, pag. 18.

Fiske, A.P. (1991). *Structures of Social Life: the four Elementary Forms of Human Relations*. New York, Free Press.

Florack, A., Bless, H., Piontkowski U. (2003). When do people accept cultural diversity? Affect as determinant, *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (6) , pp. 627-640.

Florack, A., Piontkowski, U., Rohmann, A., Balzer, T., & Perzig, S. (2005). Perceived intergroup threat and attitudes of host community members towards immigrant acculturation. *Journal of Social Psychology*, 143, pp. 633–648.

Forbes, H.D. (1997). *Ethnic Conflict: Commerce, Culture and the Contact Hypothesis*. London, Yale University Press.

Fraccaroli, F., Rania, N, (2003). Les compétences sollicitées dans les processus d'intégration sociale et professionnelle des immigrés. in N. Delobbe, C. Karnas e C. Vandenberghe, a cura di, *Développement des compétences, investissement professionnel et bien – être des personnes*. Louvain. Presses universitaires.

Fravega, E. e Queirolo Palmas, L., (a cura di), (2003). *Classi meticce. Giovani, studenti e insegnanti nelle scuole delle migrazioni*. Roma, Carocci.

Frisina, A. (2007). *Giovani Musulmani d'Italia*. Roma, Carocci

Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London, Methuen.

Gaertner, S.L., Dovidio, J.F. (2000). Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model. *Journal of social Issue*, 3, pp. 615-631.

- Gallo ,C.(2006).** Multiculturalismo, ideologie e sfide, Bologna. Il Mulino.
- Gardner, H. (2001).** Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico. Milano, Feltrinelli,
- Gasperoni, G. (2002).** I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni. in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino; pp. 73-96.
- Gans, H.J. (1965).** Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-American immigrants, in "Ethnic and racial studies", a.15, n.2, pp.173-192.
- Geertz, C. (1973).** The interpretation of cultures. New York: Basic Books. Trad .it. Interpretazione di culture. Bologna: Il Mulino, 1987.
- Gobbo, F. (2000).** Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse. Roma, Carocci.
- Geertz C. (2000).** Gli usi della diversità. in *L'antropologia culturale oggi*,(a cura di)R. Borofsky, Roma, Carocci.
- Giovannini, G. (1987).** I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo formativo. Studi di Sociologia, 1, pp. 3-17.
- Giovannini, G. (1998).** Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione. Milano, Franco Angeli.
- Giovannini, G., (a cura di), (2004).** La condizione dei minori stranieri in Italia. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca – Fondazione ISMU – consultabile solo sul sito www.ismu.org .
- Giovannini D., Pintus A. (2005).** Acculturazione, contatto interetnico e relazioni intergruppi. in G. Sarchielli, B. Zani (a cura di), *Persone, gruppi e comunità*, Bologna, Il Mulino, pp. 53-80.
- Giovannini, G., Queirolo Palmas L. (2002).** Una scuola in comune- Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Giusti, M., (a cura di), (1998).** Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie. Firenze, La Nuova Italia.
- Glenn, C. (2004).** I figli degli immigrati a scuola, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni*. Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.

- Goffman, E. (1963).** Stigma. Notes on The Management of Spoiled Identity, Simon & Schuster, Inc. (trad. it., Stigma. L'identità negata, Verona, Ombre Corte, 2003).
- Gordon, M.M., (1964).** Assimilation in american life. New York, Oxford University Press.
- Gozzoli, C., Regalia, C. (2005).** Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali. Bologna, Il Mulino.
- Gramigna, A. (2006).** La ragione sensibile Estetica della differenza ed ermeneutica pedagogica . DOSSIER Diversioni in *Pedagogika.it* - Anno X n. 4
- Gramigna, A. (2007).** Itinerari formativi nell'integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo. Roma, Anicia
- Gramigna, A. (a cura di) (2005).** Semantica della differenza. Roma, Aracne.
- Gramigna, A. , Escolano, B., (a cura di), (2004).** Formazione interpretazione. Itinerari ermeneutici nella Pedagogia sociale. Milano, F. Angeli.
- Grange Sergi, T., Nuzzaci, A. , (a cura di), (2007).** Interculturalità e processi formativi. Roma, Armando.
- Graves, T. (1967).** Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, pp. 337 – 350.
- Green, P., (a cura di), (2000).** Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Gudykunst, W.B. (2004).** *Theorizing about Intercultural Communication*, London, Sage Publications.
- Hall, S., & Du Gay, P. (1996).** *Questions of Cultural Identity*. London, New Delhi.
- Hannoun, H. (1987).** Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle, Esf, Paris , pag. 112.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. (1998).** Moving Cultures: The Perilous Problems of Cultural dichotomies in a Globalizing Society, in *American Psychologist*, 60 (1), pp. 27 – 36.
- Hervieu-Léger, D. (2003).** Il pellegrino e il convertito. La religione in movimento, trad. it. Bologna, il Mulino.
- Hewstone, M., Brown, R. (1986).** *Contact and conflict in intergroup encounters*, Oxford, Blackwell.

Hofstede, G., (1980). Culture's consequences: International Differences in work-related values. Newbury Park (CA), Sage.

Inghilleri, P. (2003). La buona vita. Per l'uso creativo degli oggetti nella società dell'abbondanza. Milano, Guerini.

Inghilleri, P. (2004). Il Diversity Management in una prospettiva transculturale, in Visconti L., Mauri L. (a cura di), Diversity Management e società multiculturale. Teoria e prassi. Milano, FrancoAngeli.

Inghilleri P. (2006). L'esperienza soggettiva della cultura. *Giornale Italiano di Psicologia* XXXIII, n. 2, pp 313-317.

Inghilleri, P., De Cordova, F. (2004). Identità molteplici e culture: la buona costruzione del Sè in un mondo globale. in Mantovani G., Zucchermaglio C. (a cura di), *Psicologia Culturale*, n. monografico Ricerche di Psicologia, Milano, FrancoAngeli, n. anno 27, numero 3, pp.191-206.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. (2000). Predictors of The Actual Degree of Acculturation of Russians-speaking Immigrant Adolescents in Finland, in *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pp. 503-518.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Horenczyk, G., Schimtz, P. (2003).The Interactive Nature of Acculturation: Perceived Discrimination, Acculturation Attitudes and Stress among Ethnic Repatriates in Finland, Israel and Germany, in *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 79 -97.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.

Kaplan, W. (1993). Who belongs? Changing concepts of citizenship and nationality. In W. Kaplan (Ed.), *Belonging: The meaning and future of canadian citizenship* Montreal, Canada, McGill - Queen's University Press, pp. 245-264.

Kofman, E., Phizacklea, A., Raghuram, P., Sales, R. (2000). Gender and international migration in Europe. London. Routledge.

Komisarof, A. (2009). Testing a modified Interactive Acculturation Model in Japan: American–Japanese coworker relations. Reitaku University, International School of Economics and Business Administration. *International Journal of Intercultural Relations* n. 33, pp. 399 – 418.

Kosic, A., Manetti, L., Sam, D.L. (2005). The Role of majority Attitudes Towards Out-group in the Perception of the Acculturation Strategies, in *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 273 - 288.

- Kroeber, A. L. (1974).** La natura della Cultura, Il Mulino, Bologna.
- Kroeber, A. L., Kluckholm, C., (1952),** Culture: A critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge, Peabody Museum.
- Kymlicka, W. (1995).** Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights. Oxford, U.K, Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1999).** La cittadinanza multiculturale. trad.it. Bologna, Il Mulino.
- LaFromboise T., Coleman H., Gerton J. (1993).** Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory, in *Psychological Bulletin*, 114, pp. 395-412.
- Larson, R., Wilson, S. (2004).** Adolescence across place and time. Globalization and the changing pathways to adulthood. in Lerner R. M., Steinberg L. (a cura di), Handbook of adolescent psychology, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.; pp. 299-330.
- Leman, J. (1991).** Intégrité, intégration. Innovations pédagogique et pluralité culturelle. Bruxelles, De Boeck.
- Le Goff, J.,** Intervista da La Repubblica del 7.11.2005.
- Lévi-Strauss, C. (1966).** Antropologia strutturale, Il Saggiatore, Milano.
- Lévi-Strauss, C. (1990).** Razza e Storia. in *Antropologia strutturale due*, Milano, Il Saggiatore, pp. 366-408 (ed. or. 1973).
- Leunda, J. (1996).** Relaciones entre grupo y sociedad, in A. Acoge (ed), El Acercamiento al otro: formacion de mediadores interculturales, Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales, Sevilla, Espana, pp. 100 – 109.
- Lewin K. (1951).** Field Theory in Social Science, New York, Harper & Row (trad. it., Teoria e sperimentazione in psicologia sociale, Bologna, Il Mulino, 1972).
- Libro verde su educazione e sistemi di istruzione europei (2008, luglio).** Commissione Europea
- Liebkind, K. (1994).** Ethnic identity and acculturative stress-Vietnamese refugees in Finland, *Migration (Nordic Issue)*, 23-24, pp.155-177.
- Liebkind, K. (2001).** Acculturation. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.) Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes. Oxford, Blackwell, pp. 386-406.
- Liebkind, K. & Kosonen, L. (1998),** Acculturation and adaptation: A case of Vietnamese children and youths in Finland. In J.-E. Nurmi (Ed.), Adolescents,

cultures and conflicts-Growing up in contemporary Europe, European advances in adolescent research New York, Garland, pp.199-224.

Lorenzi-Cioldi, F. (1996). Metodologia per la ricerca psicosociale. Bologna, Il Mulino.

Lostia, A. (2001). Allievi da tutto il mondo in una scuola che cambia, in Zincone, G. (a cura di), Secondo Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia. Bologna, Il Mulino, pp. 259-260.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. Psychological Methods, 7, pp. 83-104

Malagoli Togliatti, M., Ardone, R. (1993). Adolescenti e genitori: una relazione affettiva tra potenzialità e rischi, Roma, Nis.

Malewska-Peyre, H., Zaleska, M. (1980). Identité et conflits de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins”, Psychologie Francaise, 25, n. 2, pp. 125-138.

Malewska-Peyre, H., Zaleska, M. (1984). Differenziazione sociale nell'adolescenza: il caso dei nordafricani in Francia. in Doise W., Palmonari A. (a cura di), Interazione sociale e sviluppo della persona, Bologna, Il Mulino, pp. 199-212.

Mana, A.; Orr, E. (2009). An Integrated Acculturation Model of Immigrants' Social Identity. Ben-Gurion University of the NegevKaye Academic College Yossi Mana, Psychological Service Center, Kiryat-Gat, Israel. The Journal of Social Psychology, 149(2).

Mancini T. (2001). Sé e identità. Roma, Carocci.

Mancini, T. (2006). Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali. Roma, Carocci.

Manghi, S. (2004). La conoscenza ecologica: attualità di Gregory Bateson, Milano, Cortina.

Manganelli Rattazzi, A.M., Canova, L., Marcorin, R. (2000). La desiderabilità sociale. Un'analisi di forme brevi della scala di Marlowe e Crowne. Testing, Psicometria, Metodologia, 7, pp.5 -16.

Manganelli, A.M. , Volpato, C. ,(2001). Forme sottili e manifeste di pregiudizio verso gli immigrati. Giornale Italiano di Psicologia, 28, 2, pp.351-375.

Mantovani, G. (1995). Comunicazione e identità. Bologna, Il Mulino.

Mantovani, G. (1998). L'elefante invisibile: Tra negoziazione e affermazione delle diversità : scontri e incontri multiculturali. Firenze, Giunti Editore.

Mantovani, G. (2004). Intercultura. Bologna, Il Mulino.

Mantovani, G. (2008). Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze. Roma, Carocci.

Mantovani, G. (2008a). Deuxièmes générations immigrées" ou citoyens de notre nouveau monde? Dialogues(s) Interculturels(s) en Europe, Paris: Culture Europe International/IEE Université de Paris VIII, pp. 51-55, 2008.

Mantovani, G. (2008b). Intercultura: la differenza in casa. in G. Mantovani (a cura di), Intercultura e mediazione. Roma, Carocci, pp. 17-31.

Mantovani, G., Spagnoli, A., (2003). Metodi qualitativi in psicologia. Bologna, Il Mulino.

Margiotta, U. (2006). Logica e metodologia della ricerca educativa. (Materiali per il Seminario dottorandi 2006/2007)

Margiotta, U., Cipriani R., (a cura di), (2007). La ricerca pedagogica in Italia. Venezia, Mazzanti Ed.

Markova, I. (1993). Le problematiche intergenerazionali nelle famiglie migranti E. Scabini, P. Donati (a cura di), La famiglia in una società multietnica, Milano, Pensiero, pp. 191-212.

Massimini, F., Inghilleri, P, Delle Fave, A. (1996). La selezione psicologica umana. Teoria e metodo di analisi, Milano: Cooperativa Libreria IULM McGarty, C., (1999). Categorization in Social Psychology, , London, Sage .

Maturana, H., Varala, F.J. (1999). The tree of knowledge. Boston: Sgambala. Trad. it. L'albero della conoscenza. Milano, Garzanti.

Melotti, U., (2004), Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche. Milano. Bruno Mondatori.

Merton, R. (1949), Social Theory and Social Structure. (I, II, III), Glencoe, Free Press.

Metropoli. Noi, figli degli immigrati. I sogni della Generazione2. **04.03.2007,** La Repubblica

Mininni, G. (2000). Psicologia del parlare comune. Bologna: Editoriale Grasso.

Mininni, G. (2003). Il discorso come forma di vita. Napoli, Guida.

Mininni, G. (2007). L'assetto discorsivo della psicologia culturale. in Mazzara B.(a cura di), Prospettive della psicologia culturale. Roma, Carocci, pp. 77-104.

Mininni, G. (2008). What is like to be a person? The contribution of discursive psychology to idiographic science. in J. Valsiner, S. Salvatore (eds.), The Idiographic Science Yearbook.

Moghaddam, F. M. (1992). Assimilation et multiculturalisme: Le cas des minorités ethniques au Québec. *Revue Québécoise de Psychologie*, 13, pp.140-157.

Moïse, L. A., & Bourhis, R. Y. (1996). Identité sociale, discrimination et modèles d'acculturation chez des Antillais à Montreal. Communication présentée au 6e Congrès International de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Montréal, Québec, Canada.

Molina, L.E., Wittig, M.A, Giang, M.T. (2004). Mutual Acculturation and Social categorization: A Comparison of two Perspectives on Intergroup Bias. *Group Processes and Intergroup Relations*, 7, pp. 239-266.

Montreuil, A. , Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturations towards *valued* and *devalued* immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, pp. 698-719.

Montreuil, A. Bourhis, R.Y. (2004). Acculturation orientations of competing hostcommunities toward valued and devalued immigrants. Département de psychologie, Université du Québec à Montréal. *International Journal of Intercultural Relations* 28, pp. 507–532

Montreuil, A. & Bourhis, R. Y. (2005). Acculturation orientations of competing host communities toward valued and devalued immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*

Morin, E. (2000). La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina, Milano.

Morin, E. (2004). Prefazione a G. Bocchi e M. Ceruti. Educazione e globalizzazione, Milano, Cortina.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge, England, Cambridge University Press. *Journal of Social Psychology*, 18 , pp. 211–250.

Mottura, G. (2002). Non solo braccia. Condizioni di lavoro e percorsi di inserimento sociale in un'area ad economia diffusa, Modena, *Materiali di Discussione – Dipartimento di Economia Politica dell'Università di Modena e Reggio Emilia*, n. 416.

Moulins, C., Lacombe, P. (1999). La socialization des jeunes filles maghrébines. *Migration Société*, vol. 11, pp. 91-104.

Mucchi Faina, A. (2006). Comunicazione Interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale. Roma-Bari, Editori Laterza

Nanni, W. (2005). La famiglia straniera con figli al seguito: il sostegno della genitorialità nei luoghi d'incontro della vita quotidiana. *Cittadini in crescita*, vol. 1, pp. 71-82.

Navas, M., Garcia, M.C., Sanchez, J., Rojas, A.J., Pumares, P., Fernandez, J.S. (2005). Relative Acculturation Extended model (RAEM) : New Contributions With Regard To The Study Of Acculturation, in *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp.21 – 37.

Neto, F. (1994). Le stress d'acculturation chez des jeunes d'origine portugaise en France. *Enfance*,1, pp. 83-94.

Neto, F. (2002). Social adaptation difficulties of adolescents with immigrant backgrounds, *Social Behaviour and Personality*, vol. 30 (4), pp. 335-346.

Niccollet, A. (1999). Jeunesse sans pagnes ni tambours. *Migration société*, 11, n. 61.

Noels, K. A., Pon, G. & Clement, R. (1996). Language, identity and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process, *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (3), pp.246-264.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182.

Ogden, D.T., Ogden, J.R., Schau, H.J. (2004). Exploring the Impact of Culture and Acculturation on Consumer Purchase Decisions: Toward a Microcultural Perspective. *Academy of Marketing Science*, 4, 3, pp.1-22.

Oropesa, R.S e Landale N.S., (1997). In search of the new second generation. Alternative strategies for identifying second generation children and understanding their acquisition of English, in "Sociological Perspectives", vol.40, n.3, pp. 427-454.

Padoan, I. (2007). Il sistema della ricerca . Materiali per il Seminario dottorandi 2006/2007).

Pagani, C., Robustelli, F., (2005). Marek a scuola. Gli insegnanti e l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana, Milano, F. Angeli.

Pagé, M. (2001). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In F. Gagnon, M. Mc Andrew, M. Pagé, a cura di, *Pluralisme, citoyenneté, education*. Paris. L'Harmattan.

Palmonari, A. (2001). Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità, Bologna, Il Mulino.

Palmonari, A., Gavazza, N., & Rubini, M. (2002). *Psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino.

Palmonari, A. (a cura di) (1993a), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

Palmonari, A. (1993b). Gruppi di adolescenti e costruzione dell'identità. in Ansaloni S e Borsari M. (a cura di), *Adolescenti in gruppo. Costruzione dell'identità e trasmissione dei valori*, Milano, Franco Angeli; pp. 45-62.

Patuelli, M. C. (2005), *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti*. Bologna, Giraldi Editore.

Perlmann J., Waldinger, R. (1997). Second generation decline? Children of immigrants, past and present – A reconsideration, in *International Migration Review*, vol.XXXI, n.4 (Winter), pp.893-921.

Personnaz, M., Bourhis, R. Y., Barrette, G. & Personnaz, B. (2002). Etude sur les orientations d'acculturations de Maghrébins et de Français en région parisienne. In C. Sabatier, H. Malewska & F. Tanon (Eds.) *Identités, acculturation, altérité* . Paris. L'Harmattan, pp. 123-147.

Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, pp.65-85.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research, *Psychological Bulletin*, vol. 108, (3), pp. 499-514.

Phinney, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and investigation, *Hispanic Journal of Behavioural Science*, 13 (2), pp. 193-208.

Phinney, J. & Alipuria, L. (1996). At the Interface of Culture: Multiethnic/Multiracial High School and College Students, *Journal of Social Psychology*, 136, (2).

Phinney, J., Cantu, C. & Kurtz, D. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino and White adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp.165-185.

Phinney, J. S. & Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity, *Journal of Research on Adolescence*, 5 (1), pp. 31-53.

Phinney, J., Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, pp. 3-52.

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being, in *Journal of Research on Adolescence*, 21, pp. 16-43.

Phinney, J. S. & Rotheram, M. J. (1987). *Children's ethnic socialization*, Newbury Park, (CA), Sage.

Pinto Minerva, F. (2002). *L'Intercultura*. Roma-Bari, Laterza.

Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, Obdzàlek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant group. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pp. 1-26.

Piontkowski, U., Florack, A., Rohmann, A. (2002). Concordance of Acculturation Attitudes and Perceived Threat, in *Group Processes and Intergroup Relations*, 5 (3), pp. 221-232.

Pomicino L., Paci D., (a cura di), (2008). con la collaborazione di Patrizia Romito. *La realtà nascosta: esperienze di minori immigrati in provincia di Trieste. Una ricerca multimetodo su risposte e interventi nei percorsi di integrazione, Rapporto di Ricerca.*

Portera, A. (2001). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*. Padova, Cedam.

Portera, A. (2002). Identità culturale. in *Enciclopedia pedagogica, Appendice AZ*. Brescia, La Scuola.

Portera, A., (a cura di), (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano, Vita e pensiero.

Portera, A. (2004). *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia, La Scuola.

Portera, A. (2005). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. 4a ed., Milano, F. Angeli.

Portera, A. (2005). *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano, F. Angeli.

Portes, A.(1995). The economic sociology of immigration. N.Y., Russel Sage Foundation.

Portes, A. (2003). L'assimilazione segmentata: la nuova seconda generazione al passaggio all'età adulta. paper presentato al convegno: *Un futuro per l'immigrazione in Italia: l'orizzonte delle seconde generazioni*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 10/6/2003.

Portes, A. (2004). For the second generation, one step at the time, in T. Jacoby, a cura di, *Reinventing The Melting Pot*. New York, Basic Books, pp. 155 -166.

Quadrelli, E., (a cura di), (2003). Consumi ed esclusione sociale. in Fravega E., Queirolo Palmas L. *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.

Quadrio, A. , Fasulo, A., Magrin, M.E., (cura di), (2005). Identità e cambiamento. L'esperienza lavorativa come processo di mediazione culturale, Milano, F. Angeli

Queirolo Palmas, L., Torre, A.T, (a cura di), (2005). Il fantasma delle bande. Genova e i Latinos. Genova. Fratelli Frilli Editori.

Quintana, S.M., Chao, R.K., Cross, W.E., Hughes, D., Nelson-Le Gall, S., Aboud, F.E., Contreras-Grau, J., Hudley, C., Liben, L.S., and Viete, D.L. (2006). Race, Ethnicity, and Culture in Child Development: Contemporary Research and Future Directions. *Child Development*, vol. 77(5), pp. 1129-1141.

Ravecca, A., (2009). Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrate nella scuola superiore. Milano, F. Angeli.

Rea, A.,Wrench, J., Ouali, N. (1999). Introduction: Discrimination and diversity, pp.1-18.

Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation, *American Anthropologist*, 38, pp.149-152.

Repetti, M. (2006). Intercultura e formazione universitaria nell'Europa a 25, in *Africa e Mediterraneo*, Bologna.

Rice, D. R. & Mullen, B. (2005). Cognitive representations and exclusions of immigrants: Why Red-Nosed reindeer don't play games. In D. Abrams, M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.) *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 293-315). New York. Psychology Press.

Rich, Y., Ben Ari, R., Amir, Y.m and Eliassy, L., (1996). Effectiveness of schools with a mixed student body of natives and immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 20(3/4), pp. 323-339.

- Riva, G., (2004).** Psicologia dei nuovi Media. Bologna, Il Mulino.
- Rivera, A. (2001).** Etnia-etnicità. in Galissot R., Kilani M., Rivera A., L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave, Bari, Dedalo.
- Ryder, A., Alden, L.E., Paulhus, D.L. (2000).** Is Acculturation Unidimensional or Bidimensional? A Head-to-Head Comparison in the Prediction of Personality, Self identity, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, pp. 49-65
- Rumbaut, R.G., (1997).** Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality, in "International Migration Review", vol.XXXI, n.4 (Winter), pp.923-960.
- Rumbaut, R.G., (2004).** Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States, in "International Migrations Review", vol.38, n.3 (Fall), pp.1160-1205.
- Rumbaut, R. G., Portes, A., (a cura di), (2003).** Legacies. The Story of the Second Immigrant Generation. University of California Press, Berkeley, New York, Russel Sage Foundation. (first edition, 2001).
- Sabatier, C., & Berry, J. (1999).** Immigration et acculturation.
- Safdar, S., Dupuis, D.R., Lewis, R. J. , El-Geledi, S. , Bourhis, R.Y. (2008).** Social axioms and acculturation orientations of English Canadians toward British and Arab Muslim immigrants. *International Journal of Intercultural Relations* 32, pp. 415-426
- Salvador, F., Forza, C. (2004).** Configuring products to address the customization-responsiveness squeeze: A survey of management issues and opportunities. *International Journal of Production Economics*, Volume 91, Issue 3, 18 October 2004, pp. 273-291.
- Sam, D. L., Virta, E. (2003).** Intergenerational Value Discrepancies in Immigrant and Host-national Families and their Impact on Psychological Adaptation, in "Journal of Adolescence", 26, pp. 213-31.
- Santerini, M., Reggio, P. (2007).** Formazione interculturale. Teoria e pratica. Milano, Unicopli.
- Saulini, A., (a cura di), (2006).** I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia . 2° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Roma, anno 2005-2006.
- Sayad, A. (2002).** La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato. Milano, Raffaele Cortina Editore.

Schiavinato, V. E., Mantovani, G. (2005). Ripensare i concetti di cultura e di identità in un contesto interculturale. *Famiglia interdisciplinarietà ricerca*, 2, pp.145-156.

Schmidt, R. (2000). Orientations d'acculturation envers les immigrants "valorisés" et "dévalorisés": Comparaison de collégiens à Paris, Montréal et Los Angeles. *Cahiers de la Chaire Concordia-UQAM en études ethniques*. Cahier 9, 67pp.

Schimmenti, V. (2001). *Identità e differenze etniche*. Milano, F. Angeli.

Schleyer-Lindenmann, A. (2006). Developmental Tasks of Adolescents of Native or Foreign Origin in France and Germany, in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (1), pp. 85-99.

Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. In *Applied Psychology: an international review*, n. 48, pp.23-47.

Schwartz, S.H. (2004). Mapping and interpreting cultural differences around the world. In H. Vinken, J. Soeters, P. Ester (a cura di), *Comparing Cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective*. Brill, Leiden.

Sciortino, G. (1991). La sociologia delle relazioni etniche tra primordialismo e multidimensionalità: una rassegna. in Ardigò A., De Bernart M., Sciortino G. (a cura di), *Migrazione, risposte sistemiche, nuove solidarietà*, Milano, Franco Angeli, pp. 58-98.

Segall, M. H. (1999). Why is there still racism if there is no such thing as race? in W. Lonner, D. Dinnel, D. Forgays, S. Hayes (a cura di), *Merging past, present, and future in cross-cultural psychology*, Swets & Zeitlinger, Lisse.

Sen, A. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori*. Bologna, Il Mulino.

Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Roma – Bari, Editori Laterza.

Sherif, C.W. (1984). Sociological and Psychological Coordinating in Adolescent Interactions. in Doise W. e A. Palmonari (a cura di), *Social Interaction in Individual Development*, a cura di W., Cambridge, Cambridge University Press (trad. it., *La coordinazione sociologica e psicologica nelle interazioni fra adolescenti*, in Doise W. e Palmonari A., *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino, 1988; pp. 171-198.

Sibilia, L., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Italian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale: Self-Efficacy Generalizzata. Retrieved May 6, 2003 from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/italian.htm>.

Sidanius, J., Pratto, F. (1999). *Social dominance: an intergroup theory of social hierarchy and oppression*, New York, Cambridge University Press.

Simmel, G. (1890). Uber soziale Differenzierung. Soziologische Untersuchungen, Duncker & Humbolt, Leipzig (trad.it., La differenziazione sociale, Bari, Laterza, 1982).

Simmel, G. (1908). Sociologia. Roma, Edizioni di Comunità, ed. 2000.

Simon, P., (2003). France and the unknown second generation, in “International Migrations Review”, vol. XXXVII, n.4 (Winter), pp.109-119.

Singelis, T. M. (2000). Some Thoughts on the Future of Cross-Cultural Psychology, in Journal of Cross-Cultural Psychology, 31 (1), pp. 76-91.

Spensieri, S. Seimandi, G.L. (2004). Trappole e gabbie per i giovani immigrati. Quando l'intervento istituzionale ostacola l'integrazione. in *Animazione Sociale, Mensile per gli operatori sociali*, n. 10 (ott. 2004), pp. 63-67.

Spreafico, A., (2006). Politiche di inserimento degli immigrati e crisi delle banlieues. Una prospettiva comparata. Milano, F. Angeli.

Stella, G. (2002). L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi. Milano, Rizzoli.

Stephan, W. G., Martin, T., Esses, V. M., & Stephan, C. W. (2000). The effects of realistic and symbolic threats on attitudes towards immigrants. Unpublished Manuscript, New Mexico State University.

Taylor, D.M., McKirnan, D.J. (1984). A five-stage Model of Interroup Relations, in British Journal of Social Psychology, n. 23, pp. 291-300.

Tajfel, H. (1978), The Social Psychology of Minorities, London, Minority Rights Groups.

Tajfel, H. (1981), Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology, Cambridge, England, Cambridge University Press.

Tajfel, H. Billig, M., Bundy, R. P., Flament, C. (1971). Social Categorization and Intergroup Bheaviour, European Journal of Social Psychology, n.1, pp. 149 - 177.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations. Monterey, pp. 7-24. CA, Brooks/Cole.

Thomas, W., Znaniecki, E. (1920). Il contadino polacco in Europa e in America. Milano, ed.Comunità, ed.1968.

Thränardt, D. (2004). Le culture degli immigrati e la formazione della “seconda generazione” in Germania, in Ambrosini e Molina , pp. 129-168.

Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K. K., Shapiro, R. B., Garcia, W., Wright, T. J., Oetzel, J. G. (2000), Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups, *International Journal of Intercultural Relations*, n. 24, pp.47–81.

Tognetti Bordogna, M. (2004). La famiglia e i ricongiungimenti familiari. in Tognetti Bordogna M. (a cura di), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*. Milano, F. Angeli, pp. 19-50.

Tognetti Bordogna, M. (2005). Struttura e strategie della famiglia immigrata. *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 4, pp. 171-197.

Tognetti Bordogna, M., (a cura di), (1996). Legami familiari e immigrazione. I matrimoni misti, Torino, L'Harmattan.

Touraine, T. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Librairie Arthème-Fayard.

Triandis, H. C. (1989). The self and behaviour in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, pp. 506-520.

Triandis, H.C., (1995). Individualism and collectivism. Westview Press, Boulder.

Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Ed. La Découverte, Paris Tylor E.B. (1871). *Primitive culture*. London: Murray.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England, Basil Blackwell.

Van de Vijver, F. J. R., Helms-Lorenz, M., & Feltzer, M. J. A. (1999). Acculturation and cognitive performance of migrant children in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 34, pp149–162.

Van Oudenhoven, J. P., Prins, K. S., & Buunk, B. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, pp. 995-1013.

Vallet, L. A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: un examen sur les données françaises. *Revue Française de Pédagogie*, 117.

Vedder, P., Boekaerts, M., Seegers, G. (2005). Perceived Social Support and Well Being in School; The Role of Students' Ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.34,3, 269-278.

- Vega, W. A., Khoury, E. L., Zimmerman, R. S., Gil A.G. & Warheit, G. J. (1995).** Cultural conflicts and problem behaviours of Latino adolescents in home and school environments, *Journal of Community Psychology*, 23 (2), pp.167-179.
- Villano, P. (2004).** Riflettendo sulle diversità culturali. in *Ricerche di Psicologia*, 27, 3, pp. 57-69.
- Villano, P. (2005).** Minori due volte: i figli dell'immigrazione. in G. Speltini (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*. Bologna, Il Mulino, pp. 201-28.
- Villano, P., Zani, B. (2004).** Donne forti, in *Psicologia Contemporanea*, 185, pp. 34-41.
- Visconti, L. e Mauri, L., (2004).** *Diversity Management e società multiculturale. Teorie e Prassi*, Milano, F. Angeli.
- Viveret, P. (1996).** *Démocratie, passions, frontières*. Paris : Éditions Charles-Léopold Mayer.
- Vogler, M., & Rotte, R. (2000).** The effects of development on migration: Theoretical issues and new empirical evidence. *Journal of Population Economics*, 13,3, pp.485-508.
- Volpato C. (1996).** *La diffusione del sapere scientifico. Acquisizione delle conoscenze psicosociali*. Milano, F. Angeli.
- Volpato, C.; Manganelli Rattazzi, A. M.. (2000).** Pregiudizio e immigrazione. Effetti del contatto sulle relazioni interetniche. *Ricerche Di Psicologia*, vol. 24 pp. 57-80.
- Ward, C., Chang, W. & Lopez-Nerney, S. (1999).** Psychological and sociocultural adjustment of Filipina domestic workers in Singapore. In J.-C. Lasry, J. Adair & K. Dion, *Latest contributions to cross-cultural psychology*, Lisse, Swets & Zeitlinger, pp.118-134.
- Ward C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001).** *The psychology of culture shock*, Hove, Routledge.
- Warner, W.L. e Srole, L. (1945).** *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven, Yale University Press.
- Waters M. (1989).** The Everyday Use of Surname to Determine Ethnic Ancestry. *Qualitative Sociology*, 12, 3, pp. 303-324.
- Weber, M. (1958).** *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Einaudi, Torino

Webster, M. D., Kruglanski, W. A. (1994). Individual differences in need for cognitive closure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp.1049-1062.

Webster, M. D., Kruglanski, W. A. (1998), Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. In *European Review of Social Psychology*, Vol. 8, eds. W. Stroebe and M. Hewstone (Chichester: John Wiley), pp.133-173.

Wentzel, K. R. & Feldman, S. S. (1996). Relations of cohesion and power in family dyads to social and emotional adjustment during early adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 6, 2, pp. 225-244.

wieviorka, M., (2002). La differenza culturale, una prospettiva sociologica. Bari .Edizione Laterza. *Social Work in Education*, 13 ,4, pp.m 209-279.

Wittenbrink, B., Judd, C. M., & Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp.262-274.

Wittig, M. A., Molina, L. (2000). Moderators and Mediators of Prejudice Reduction in Multicultural Education. In S. Oskamp (ed.). *Reducing prejudice and discrimination*, Mahwah, NJ: Erlbaum Ass. Inc.

Zagefka, H. & Brown, R. (2002), The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, pp.171-188.

Zagefka, A., Brown, R. , Gonzales, R. (2008). Antecedents and consequences of acculturation preferences of non-indigenous Chileans in relation to an indigenous minority: longitudinal survey evidence. *European Journal of Social Psychology* 39, 558–575 (2009). Published online 25 June 2008 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).

Zani, B., Villano, P., Cicognani, E. (2005), Ethnic Attitudes and Acculturative Stress: A Research on Immigrant Adolescents, paper presented at the 14th General Meeting EAESP, Wurzburg.

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent resaearch on the new second generation, in “*International Migration Review*”, vol.31, n.4, pp.975-1008.

Zick, A., Wagner, U., Van Dick, R., Petzel, T. (2001). Acculturation and Prejudice in Germany: Majority and Minority perspectives, in *Journal of Social Issue*, 57, pp. 541 -557.

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

Zincone, G. (2003a). Cittadinanza e migrazioni: un'applicazione al caso italiano. Fondazione Cesifin.

Zincone, G. (2003b). Immigration policy implementation in Italy: organisational culture, identity process and labour market control. in *Journal of ethnic and migration studies*, vol. 29, n. 2, March, pp. 257-297.

Zincone G., (a cura di), (2006). Familismo legale. Come (non) diventare italiani. Roma – Bari, Laterza.

Zucchetti, E., (2002). La cittadinanza economica. in G.C. Blangiardo, a cura di, (2002), Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Regione Lombardia.

3. Siti internet consultati

www.anafe.org
www.assemblee-nationale.fr
www.associazionedeicostituzionalisti.it
www.caritas.org
www.cestim.org
<http://Chaire Concordia-UQAM en études ethniques. Cahier 9>
www.comune.torino.it
www.comune.vicenza.it
www.costituzionalismo.it
www.defenseurdesenfants.fr
www.didaweb.net
www.dossierimmigrazione.it
www.edscuola.it
www.education.gouv.fr
www.educational.rai.it
www.eius.it
www.elsevier.com/locate/ijintrel
www.etnica.biz
www.europa.eu/education/focus
www.eurydice.org
www.expatica.com
www.fondazione Nordest.net
www.governo.it
www.hrw.org/children
www.immagineimmigratitalia.it/rapporto/
www.immigrazione.it
www.immigrazionelavoro.it
www.interscience.wiley.com
www.isae.it
www.ismu.org

www.istat.it
www.istruzione.it
www.istruzioneveneto.it
www.lawandeducation.com
www.legambiente.it
www.legifrance.gouv.fr
www.legislationline.org
www.meltingpot.it
www.migrantes.it
www.miur.it
www.neodemos.it
www.olir.it
www.orizzontescuola.it
www.pch.gc.ca./progs/multi/policy/acCe.cfm
www.provincia.vicenza.it
www.psychomedia.it
www.psycho.uqam.ca/NUN/d_pages_profs/d_bourhis/lecri.htm
www.pubblica.istruzione.it
www.regione.veneto.it/istruzione
www.regione.veneto.it/statistica
<http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/270/381>
<http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/6/698>
<http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/3/443>
www.savethechildren.it
www.scuola.it
www.secondegenerazioni.it
www.senat.fr
www.tuttoscuola.com
www.tuttostranieri.it
www.unesco.org
www.unhchr.ch
www.unicef.fr

www.unicef.it

www.unioncameredelveneto.it

<http://userpage.fu-berlin.de/~health/italian.htm>

www.vie-publie.fr

www.zadig.it/bio

4. Ringraziamenti

Innanzitutto, desidero ringraziare il Prof. Umberto Margiotta, coordinatore del Dottorato e Tutor che, con le sue lucide e puntuali osservazioni, ha guidato sapientemente il percorso del mio lavoro. Ringrazio, per avermi aiutato con consigli e suggerimenti nelle diverse fasi di applicazione del Modello Iam, la prof.ssa Chiara Volpato, Ordinario di Psicologia Sociale all'Università Bicocca di Milano e il dott. Manuel Fochesato della Fondazione G. Rumor del Centro di Produttività di Vicenza.

Infine, un grazie speciale, per l'apporto determinante, va agli studenti e alle studentesse, ai dirigenti scolastici e ai docenti degli Istituti Tecnici di Vicenza che hanno aderito alla ricerca permettendo così, con la loro piena collaborazione, che il lavoro sul campo raggiungesse gli obiettivi previsti dal progetto.

Ricade, comunque, sull'autrice la responsabilità di quanto scritto nel presente studio.

5. Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Francesca Lazzari, matricola n. 955307

Dottorato di ricerca in scienze della cognizione e della formazione - XXII ciclo . A. A. 2005/2006 – A.A. 2008/2009

Titolo della Tesi: Acculturazione e formazione scolastica. *Strategie e processi di acculturazione delle seconde generazioni di migranti nella scuola secondaria superiore*

Parole chiave. Strategie di acculturazione; Orientamenti relativi all'acculturazione; Seconde generazioni di immigrati/te; Contesto formativo e scolastico interculturale della Scuola Secondaria Superiore; Fattori economici, sociali, culturali, ambientali e di genere correlati ai processi di acculturazione.

Il programma di ricerca considera il fenomeno dell'acculturazione affrontandolo, in un'ottica integrata pedagogica, sociologica e psicosociale, sia dal punto di vista dei migranti di seconda generazione in età adolescenziale inseriti nel sistema scolastico, sia dal punto di vista degli insegnanti, individuati quali attori significativi della società di accoglienza. La valenza formativa ed educativa si posiziona sul fronte della riflessività pedagogica interculturale.

Per misurare le strategie di acculturazione adottate dagli studenti migranti di seconda generazione e gli orientamenti di acculturazione adottati dalla comunità ospitante in seguito al contatto esperito nel contesto scolastico, sono state utilizzate versioni adattate della Immigration Acculturation Scale (IAS) e la Host Community Acculturation Scale (HCAS) elaborate da Bourhis & Bougie (1998) e da Bourhis e Barrette (2004) che si basano sul Modello di Acculturazione Interattiva (Interactive Acculturation Model – IAM) di Bourhis, Moïse, Perreault, & Senecal (1997).

Dopo una breve contestualizzazione della ricerca in prospettiva interculturale, la Parte Prima presenta una rassegna dei principali risultati della ricerca scientifica teorica ed empirica internazionale e italiana sul tema dell'acculturazione.

La Parte Seconda, a partire dal percorso che ha condotto all'elaborazione degli obiettivi e delle ipotesi esplorate, illustra metodologie, tecniche di rilevazione e

criteri adottati per l'analisi dei risultati, per l'elaborazione dei dati e per la procedura di adattamento al contesto scolastico italiano delle scale IAS e HCAS del modello IAM. Nella Parte Terza si delinea lo scenario culturale di riferimento dei processi identitari e di acculturazione dei migranti con un approfondimento sulle seconde generazioni di adolescenti stranieri inseriti nel contesto sociale e scolastico. Nella Parte Quarta si illustrano i caratteri e le peculiarità del fenomeno migratorio nel contesto territoriale. Si procede alla verifica delle ipotesi di ricerca, dei risultati e delle tendenze emerse. A partire dalla comparazione trasversale delle analisi descrittive dei due studi, si teorizzano i risultati relativi alle strategie di acculturazione degli studenti migranti di seconda generazione e agli orientamenti espressi dai docenti. Si analizzano le esperienze di immigrazione delle studentesse. Infine, si propone una riflessione sulle risonanze virtuose tra acculturazione e formazione scolastica per individuare un possibile paradigma educativo interculturale. Nell'ultima parte si documentano i riferimenti bibliografici e gli strumenti d'indagine utilizzati.

Francesca Lazzari

Acculturation and Education. *Acculturation strategies and processes of the second generations immigrants students in the secondary school.*

Abstract. The research program consider the acculturation phenomenon dealing with it, thanks to an integrated pedagogical, sociological and psychosocial perspective, both from the point of view of second generation immigrants in their adolescence age who are integrated in the school system, and from the point of view of teachers, recognized to be significant actors in the receiving society. The formative and educative value takes its place on the front of pedagogical reflexivity/reflection on intercultural issues. In order to measure the acculturation strategies adopted by the second generation immigrant students as well as the acculturation orientations chose by the host society as a result of the tested contact in the scholastic context, several adapted version of the Immigration Acculturation Scale (IAS) and of the Host Community Acculturation Scale (HCAS) were used. These two measure instruments were elaborated by Bourhis & Bougie (1998) and by Bourhis and Barrette (2004), basing on the Interactive Acculturation Model – IAM thought by Bourhis, Moïse, Perreault, & Senecal (1997).

In the first part a survey of the main results of Italian and international scientific research, both theoretical and empirical, on the subject of acculturation.

The second part, starting from presenting the process which led to the formulation of objectives and explored hypothesis, illustrate methodologies, survey techniques and the criterions adopted in order to analyse results, to process data and to adapt IAS and HCAS scales, from the IAM model, to the Italian school context.

In the third part the cultural scenario of reference for identity and acculturation processes is outlined, through an intercultural perspective and an in-depth study on second generation of teenager immigrants, integrated in the school and social context.

In the fourth part the characteristics and the particularities of the migration phenomenon in the territorial context are presented. We will proceed to verify the research hypothesis, the results and the emerged tendencies. Starting from a transversal comparison of descriptive analysis of the two studies, we will theorize the results dealing with the acculturation strategies of second generation immigrant students and the orientations expressed by teachers. We will analyse the migration experiences of students, particularly girls. Finally we will propose a reflection about virtuous resonance between acculturation and education in order to determine a possible paradigm of intercultural education.

In the last part we will document the bibliographical references and the investigation instruments which were used.