

## **Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico.**

Paola Dusi

**Abstract:** L'articolo muove dall'assunto secondo il quale il bisogno di appartenenza svolge un ruolo cruciale nella vita umana. Pone a tema, poi, la difficile e contraddittoria situazione in cui si trovano i giovani nati in Italia da genitori migranti per quanto riguarda sia il loro senso di appartenenza sia la loro integrazione nel contesto di vita. Molteplici sono i fattori che entrano in gioco nella formazione del senso di appartenenza e nei processi di integrazione sociale che riguardano le seconde generazioni. Il contributo si sofferma sul ruolo svolto dalle politiche educative e dal sistema scolastico in Italia e nel contesto europeo.

The article assumes that the sense of belonging plays a crucial role on the human life. Then it focuses on the contradictory and difficult position of the youth born in Italy to immigrant parents about their sense of belonging and their integration. Many factors are conducive to a sense of belonging and to a inclusion to the society for the second-generation.

The contribution highlights the relevant role played from educational systems in Italy and in Europe.

**Keywords:** senso di appartenenza; studenti con cittadinanza non italiana; inclusione sociale, politiche scolastiche.

Se nelle società tradizionali, l'essere parte di un gruppo costituiva – per lo più – un dato di fatto acquisito per nascita, nelle società contemporanee, contrassegnate dalla multiethnicità, da rapidi cambiamenti ed incertezza, l'appartenenza assume contorni più sfumati ed ibridi. Essa svela le sue forme molteplici (ogni soggetto esprime più di un'appartenenza) ed esaspera la sua naturale tensione ad identificare i 'simili' mediante l'esclusione dell'altro - colui che non appartiene al medesimo gruppo - ma che oggi non abita più la lontananza bensì la prossimità, e la cui differenza è più ambigua a motivo della condivisione di una lingua, di modi di pensare, di habitus ibridi (seconde generazioni). La natura paradossale ed ambivalente dell'appartenenza – strettamente connessa con l'identità dell'individuo – diviene evidente nelle vite dei migranti e dei loro figli.

### **Il senso di appartenenza.**

Il desiderio di legami con gli altri, di essere parte di un gruppo è espressione naturale della dimensione relazionale dell'essere umano:

tutto ciò che tocco - a cominciare dal mio stesso nome – perviene alla mia coscienza dal mondo esterno, passando attraverso la bocca degli altri, con la loro intonazione, la loro tonalità emozionale, e i loro valori. Inizialmente non prendo coscienza di me se non attraverso gli altri... (Bachtin, 1979: 83).

Numerosi sono i bisogni umani, dal bisogno di riconoscimento (Ricoeur, 2005) a quello di uno sguardo positivo (Rogers, 1951); dal bisogno di appartenenza (Baumeister & Leary, 1995; Goodenow, 1993b; Connell & Wellborn, 1991; Maslow, 1987), al bisogno di affiliazione (McClelland, 1987) e di legami (Deci & Ryan, 1991; Ryan, 1993; Vallerand, 1997). Parlare di bisogni umani significa addentrarsi in un territorio sterminato e complesso, affrontato in letteratura da tutte le scienze umane. Innumerevoli sono le definizioni che si possono trovare così come gli autori a cui fare riferimento. Nel presente lavoro ci si soffermerà sul bisogno di appartenenza, la cui mappa concettuale è ampia ed intrecciata con le definizioni che concernono altri bisogni. Appartenenza, relazionalità, senso di comunità, accettazione ed inclusione sono termini che gravitano attorno ai bisogni fondamentali degli esseri umani.

L'etimologia del termine appartenenza rimanda al vocabolo latino *appartenēre*, “essere di proprietà di qualcuno, far parte di”, composto parasintetico di *pārs*, genitivo *pārtis*, parte, col prefisso *ād-* (Zanichelli, 2008: 116). Ciò di cui si fa parte, cui si appartiene, sin dall'inizio, secondo Émile Benveniste è la società:

quella che è esistita, fin dall'inizio, è la società, questa totalità, non la famiglia, poi il clan, poi la città. La società, *sin dalle origini*, è frazionata in unità che si inglobano. Le famiglie sono necessariamente unite all'interno di un'unità più grande e così via (Benveniste, 2001: 239).

Quattro sono i cerchi dell'appartenenza sociale ed essi riflettono quattro divisioni sociali. I termini che designano i quattro cerchi dell'appartenenza sono i seguenti:

- i. *dam-*, *demāna-*, *nmāna* (forme equivalenti che si suddividono a seconda dell'epoca dei testi) ‘famiglia’ e ‘casa’. La seconda forma, *demāna-*, è derivata dalla prima, *dam-*, per suffissazione; e *demāna-* arriva foneticamente a *nmāna-*;
- ii. Sopra, *vīs* ‘clan’, che raggruppa parecchie famiglie;
- iii. Ancora sopra, *zantu* ‘tribù’, propriamente ‘l'insieme di quelli che hanno la stessa nascita’;
- iv. Infine, *dahyu*, che si può rendere con ‘paese’ (Benveniste, 2001: 227)

L'appartenenza si gioca tra questi cerchi concentrici che si allargano, a partire dall'unità più piccola sino ad inglobare l'insieme della comunità, e che già esprimono la molteplicità dei luoghi di cui l'uomo fa parte.

Per l'essere umano la nascita fisica non è sufficiente, la nascita per essere “reale” ha da essere un fatto sociale. Scrive Benveniste:

In un'organizzazione sociale definita dalle classi, la nascita è una condizione dello status personale. Ci vogliono dei termini che, denominandola, caratterizzino la nascita come legittima, per i diritti che essa conferisce a coloro per i quali è riconosciuta. Inoltre, questa legittimità vale prima di tutto per gli uomini; è agli uomini che si applicano i derivati collettivi tratti da questa radice *\*gen-* che designa coloro che si riconoscono in un antenato comune in linea maschile. Queste condizioni esprimono l'essenzialità della nozione: nascita libera, legittima e discendenza maschile (2001: 243).

In particolare, nel mondo greco e in quello latino, solo l'uomo libero era parte del mondo sociale, era uomo nel senso pieno del termine. Si nasce liberi o schiavi, *liberi* o *serui*, *eleútheros* o *doúlos*, *ārya* (termine con cui si designano gli Indoari) o *dāsa* (schiavi o stranieri). L'etimologia mostra come il vocabolo *liber* rimandi ad un intreccio di relazioni. Il radicale di *liber* e di *eleútheros*, *\*leudh-* in lingue diverse significa 'popolo', 'gente' (slavo e germanico) e 'crescere' 'svilupparsi' (gotico, indoiranico, sanscrito, avestico). Come spiegare la varietà delle significazioni? L'idea espressa dalle forme più semplici, quella della crescita, dello sviluppo che porta alla figura umana adulta, ha dato origine alla nozione collettiva di 'stirpe', 'gruppo di crescita', per indicare "una frazione etnica", degli individui nati e cresciuti insieme. Il valore sociale del termine *\*leudho-* ha poi favorito il passaggio ad un termine dal significato più ampio quale 'popolo'. Il vocabolo *\*(e)leudhero-*, che deriva dal sostantivo *\*leudho-* (o *\*leudhes-*) – viene usato per indicare lo stato di 'uomo libero': essere libero significa appartenere ad un'etnia, ad un gruppo. Il concetto di 'libero' ha origini di natura sociale: Lo schiavo e lo straniero non conoscono mai - scrive Benveniste - questo 'privilegio', quello di essere uomini liberi grazie ad un'appartenenza sancita per nascita. Il matrimonio ha come fine la nascita di esseri liberi; viene istituito per garantire ai nuovi nati «la condizione di uomini liberi legalizzando la loro nascita» secondo la formula latina «*liber(or)um quaesundum causa (o gratia)*», o greca «*epi paidōn gnēsiōn sporai*». Lo schiavo e lo straniero appartengono alla categoria dei 'non nati' dal punto di vista sociale, poiché l'uomo o è libero o non è tale.

La nozione di libertà si costituisce a partire dalla nozione socializzata di 'crescita', crescita di una categoria sociale, sviluppo di una comunità. Tutti quelli che sono usciti da questa 'matrice', da questo 'ceppo', hanno la qualità di *\*(e)leudheros*.

La libertà è un attributo dell'appartenenza ad un preciso gruppo sociale, ad una comunità che riconosce i suoi membri attraverso un'appartenenza che passa di generazione in generazione, nella genealogia degli uomini, maschi, liberi. Il significato originale, primitivo del termine "libero" usato per qualificare un uomo

non è, come si sarebbe tentati di pensare, 'liberato da qualche cosa'; è quello dell'appartenenza a una razza etnica designata con una metafora di crescita vegetale. Questa appartenenza conferisce un privilegio che lo straniero e lo schiavo non conoscono mai (Benveniste, 2001: 249).

Al fine di sottolineare il ruolo centrale svolto dal legame di appartenenza nella vita della persona, l'etimologia ci accompagna oltre il concetto di libertà assunto come condizione che contraddistingue l'uomo. L'etimo dei termini ci mostra come l'appartenenza sia alla radice dell'identità, di ciò che ci è più proprio, di ciò che ci rende unici.

Il termine *\*swe* ha dato origine all'aggettivo che indica l'appartenenza a se stessi (sanscrito *sva-*, latino *suus*, greco *\*sws*): Considerando l'insieme delle derivazioni cui tale radice ha dato vita, Benveniste le riunisce in due gruppi concettuali.

Da una parte *\*swe* implica l'appartenenza a un gruppo di 'suoi propri', dall'altra specializza il sé come individualità. (...) Qui si libera la nozione di 'sé', del riflessivo. E' l'espressione di cui usa la persona per definirsi come individuo e per riferirsi a 'sé stesso'. Ma nello stesso tempo questa soggettività si enuncia come un'appartenenza. La nozione di *\*swe* non si limita alla persona in sé stessa, essa pone all'origine un gruppo ristretto quasi rinchiuso su di sé (Benveniste, 2001: 255).

Il sé che abita lo sforzo per separarsi e divenire ciò che egli è, ciò che gli è più proprio, compie questo percorso solo nel contesto di legami di appartenenza, all'interno del cerchio costituito da coloro che condividono la medesima appartenenza, insieme ai membri di «una confraternita ristretta».

L'etimologia sorregge, con termini e significazioni che emergono dalla notte dei tempi, l'ipotesi elaborata da Baumeister e Leary – «the belongingness hypothesis» – secondo la quale «human beings have a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting, positive, and significant interpersonal relationship» (1995: 497).

Un bisogno che è qualcosa di più del bisogno di contatti sociali (*social contact*) e che viene soddisfatto dalla presenza di legami interpersonali caratterizzati da «stability, affective concern, and continuation into foreseeable future» (1995: 500).

## **I bambini migranti: il ruolo della scuola nella costruzione di appartenenze multiple.**

Secondo Goodenow, il senso di appartenenza di un bambino per la propria scuola riflette «the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment» (1993b: 80). Con il sentirsi accettato, apprezzato, incluso e incoraggiato dai compagni e dagli insegnanti, il bambino impara a riconoscersi come soggetto degno di stima, avente valore e con un ruolo nella vita della classe. In letteratura molte ricerche asseriscono che il bisogno di appartenenza influisce in modo diretto sul benessere e sui risultati accademici della maggior parte degli studenti (Connell e Weelborn, 1991; Deci e Ryan, 1991). Sulla base di un'approfondita analisi della letteratura, Karen Osterman pone in luce come il soddisfacimento del bisogno di appartenenza sia positivamente correlato con il coinvolgimento nelle attività scolastiche, con il comportamento sociale e con il rendimento accademico di uno studente nonché con il suo sviluppo psico-emotivo (motivazione intrinseca, stima di sé, autonomia, ecc.) (2000, 2010). Il sentirsi parte della classe sostiene la fiducia dello studente nelle proprie capacità e nei risultati che grazie ad esse può ottenere (Goodenow, 1993a; Sen, 1993).

Il bisogno di essere riconosciuti e stimati come soggetti capaci è particolarmente avvertito da coloro che non si sentono parte del contesto in cui sono chiamati a vivere e crescere (Luthar e Becker, 2002). Per i bambini appartenenti a famiglie migranti, abitare il mondo scolastico significa vivere in un mondo che non è in continuità con l'universo domestico. In migrazione i processi logici, le catene simboliche, gli intrecci di significato tra il familiare e il sociale, il privato e il pubblico si interrompono: essi non sono più condivisi tra il dentro e il fuori. I bambini d'altrove sono chiamati a compiere un'opera di rielaborazione del proprio universo di significato per trovare nuove forme di appartenenza, per individuare nuove vie d'accesso al simbolico, per costruire ponti che intersechino il qui sociale con l'altrove familiare.

Tale percorso non è facile da compiere. Esso richiede doti particolari, la presenza di punti di riferimento adulti e di un contesto favorevole all'inclusione dei nuovi membri della società. Secondo M.R. Moro un bambino con alle spalle una famiglia migrante può riuscire nell'arduo compito di intrecciare i due universi simbolici culturali in cui si trovano le

sue radici – quello privato e quello pubblico; quello dell'affetto e quello del cognitivo – e dare vita ad un'identità ibrida solo se sono presenti alcuni elementi: un ambiente familiare sicuro, un adulto che funga da traghettatore tra i due universi culturali in cui il bambino vive, capacità personali particolari (resilienza, forte autostima, creatività) (Moro, 2010).

Numerosi sono i fattori che intervengono nel processo di costruzione identitaria di un soggetto in migrazione, positivi e negativi, dalla classe sociale di appartenenza al livello di integrazione scolastica esperito. «Complessivamente, tutti i giovani con esperienze multiculturali sono stati posti di fronte ad ulteriori fattori negativi (ma anche positivi), connessi con l'emigrazione, che sono andati a sommarsi ai fattori negativi o positivi, presenti nella vita di ogni individuo» (Portera, 2007: 146). L'autore ne individua una decina, tra i quali troviamo il senso di isolamento e la solitudine: più che di una solitudine realmente vissuta, si tratta di un vissuto, di un sentirsi soli anche in ragione del proprio essere diversi dagli altri. Tra i fattori che favoriscono il processo di inserimento sociale e di costruzione identitaria degli studenti con un vissuto di migrazione alle spalle, di particolare significatività è risultato essere l'atteggiamento assunto dagli insegnanti nei confronti degli studenti migranti.

A scuola, un ruolo cruciale è svolto dall'ethos che si respira nei suoi spazi, dalle politiche educative messe in atto dall'istituzione, dal tipo di cultura diffusa tra i docenti e tra i pari (accoglienza-riconoscimento vs. discriminazione-disconoscimento; inclusione vs. esclusione; assimilazione vs. interazione). Il sentirsi parte di un universo altro rispetto a quello familiare, l'essere riconosciuti come soggetti capaci al di fuori delle mura domestiche, permette ad un bambino di crescere nella sicurezza e nella stima di sé; di osare l'attraversamento di confini culturali, etnici, religiosi; di avventurarsi nella costruzione di una nuova identità, radicata nella molteplicità delle sue appartenenze.

La presenza – a scuola – di una cultura che pratica la discriminazione e la separazione rende quasi impossibile ad un bambino il superamento dei confini esistenti tra gruppi etnici, tra autoctoni e nuovi venuti (Aquario et alii, 2009), e lo sospinge all'indietro, verso il suo universo d'origine, tra le braccia protettive ed inclusive dell'etnia di "appartenenza" (Skrobanek, 2009). «Ties with homeland offer a way for the second generation to cope with the ways in which their groups are viewed and often marginalized» (Louie, 2006:542).

Io sono più italiano che srilankese, quasi sempre mi sento italiano, anche se certe volte i professori mi sa che non lo capiscono questo, perché ogni volta che c'è un professore nuovo fanno mille domande, tipo "Da dove vieni?", oppure dicono: "Beh, lui è srilankese". (...) Ma io non sono immigrato, non mi sento immigrato, cioè sono nato qua (ICnI/13 - 18 anni, nato in Italia)<sup>1</sup>.

Quando l'universo scolastico abita il riconoscimento, l'accoglienza, il pensiero critico ed assume la forma di una comunità d'apprendimento in cui tutti sono membri attivi e legittimati, le possibilità di inserimento, di promozione personale e sociale offerte ad ogni bambino si moltiplicano. Le dinamiche scolastiche, l'ethos, la cultura dei pari, i curricula sono tra i fattori che più di altri influiscono sul processo di formazione identitaria delle nuove generazioni.

Io mi sento appartenere a qualcosa o a qualcuno quando sono accettato. Quando sei accettato dalla comunità puoi a tua volta ritenere di appartenere: nel momento in cui vai a scuola e sei accettato, fai parte di questa comunità (ICnI/17 - 22 anni; nato in Italia).

La scuola, peraltro, da sola non ce la può fare. Le radici del modo di pensare di un bambino si trovano nella sua famiglia, che a sua volta si nutre del *frame* culturale maggiormente diffuso nel contesto sociale in cui vive. La scuola è parte ed espressione della società più ampia. «Tutte le comunità scolastiche che conosco sono inserite nell'ambiente, talora con non poca difficoltà (...) al fine di alimentarsene, e perciò un 'ambiente assimilato' è sempre presente nella didattica della comunità, con le alternative di 'distacco', di 'subordinazione', di 'analogia' che G.M. Bertin indica giustamente come complementari fra loro in un quadro di attività organica».

Un ambiente, quello italiano, che propone un soffitto di cristallo per gli stranieri migranti, che non promuove forme di integrazione all'infuori di quelle di stampo assimilazionista:

faccio sempre un paragone fra Francia e Italia perché sono i due paesi in cui ho vissuto. Sull'inclusione sociale dico che in Italia non la vedo. Faccio un esempio lavorativo: in Francia anche se sei un cinese, un nero, puoi lavorare in una banca. Qui in Italia, te lo dico chiaramente, non ho ancora visto un nero in una banca. Questo per me fa parte dell'integrazione. Ma non dico solo in banca. Qui gli stranieri fanno i soliti lavori: in fabbrica, camerieri, pulizia... un mese fa, per la

---

<sup>1</sup> Le citazioni sono tratte da interviste semistrutturate condotte in una ricerca esplorativa sul senso di appartenenza che ha coinvolto 5 educatori e 30 ragazzi con CnI, di cui 20 nati in Italia.



prima volta, ho visto un cingalese che guidava l'autobus... per me è stato.... Gli ho fatto una foto, non ci credevo... forse finalmente qualcosa comincia a cambiare...(ICnI/3 - 21 anni).

La scuola riflette il sistema sociale di cui è espressione, ma ad essa è chiesto anche di essere luogo di costruzione di nuovi modi di pensare il mondo, come sottolinea Laporta: «Quel che manca finora, invece, è una sperimentazione precisa e decisa sui modi di ottenere che la scuola, oltre ad assimilare l'ambiente esterno, diventi essa stessa elemento attivo di quello» (1963: 17). In questa direzione, una delle prime aree di intervento riguarda il lavoro con le famiglie. La scuola “deve” compiere azioni di accoglienza e collaborazione, soprattutto con le famiglie di questi ragazzi. Come argomenta l'educatrice di un centro diurno,

per combattere l'esclusione è necessario lavorare su due piani, con il minore ma soprattutto con la famiglia.(...) queste famiglie spesso sono escluse dalla scuola per difficoltà nella comunicazione, escluse dal territorio un po' per razzismo, un po' per difficoltà di comunicazione, per un mancato riconoscimento delle loro potenzialità. (...) L'inclusione è il lavoro che svolgiamo costantemente con tutti i genitori e con i loro ragazzi. Nel momento in cui il ruolo di genitore viene riconosciuto, si dà loro importanza di fronte alle altre agenzie educative (la scuola, le attività sociali) ma soprattutto di fronte ai loro figli. Questi ultimi riconoscono questo ruolo ai genitori perché gli stessi sono stati legittimati anche dagli altri. E' questa la chiave di volta perché una relazione genitore-figlio funzioni e perché questa famiglia, questo ragazzo riescano a stare all'interno di un contesto estraneo in maniera sana e positiva (I-Ed/3).

### **Quale appartenenza nella società multiculturale?**

Nella società post-moderna, i cerchi dell'appartenenza si moltiplicano e, nel contempo, si irrigidiscono. Oltre agli insiemi che raggruppano coloro che condividono la stessa nascita, si assiste al formarsi di gruppi basati su di un'appartenenza culturale, religiosa, utilitaristica sempre più personale (Kramsch, 2011) e sempre meno stabile. Come scrive Todorov, nelle società contemporanee ogni individuo

*ha già vissuto dentro di sé, sia pure in misura diversa, questo incontro di culture: siamo tutti meticci. L'appartenenza culturale nazionale è soltanto la più forte di tutte perché vi si mescolano le tracce lasciate – nel corpo e nella mente – dalla famiglia e dalla comunità, dalla lingua e dalla religione (Todorov, 1997: 12).*

Così, nell'eterogeneità culturale che contraddistingue le società contemporanee, l'incontro ravvicinato con l'altro, considerato straniero, anche se nato nello stesso paese, sembra ridare energia alle identità nazionali. «Identificare un 'noi' e un 'loro' sulla base delle caratteristiche fisiche, razionalizzare questa separazione associando ad essa comportamenti sociali è il modo più facile di orientarsi in una società nelle quale gli altri punti di riferimento sono scomparsi» (Todorov, 1997: 98).

Sebbene le identità culturali non siano solo nazionali e ne esistano altre, legate al gruppo d'età, al sesso, alla professione, all'ambiente sociale, pregiudizi radicati nella storia, modi di pensare nutriti dall'ignoranza, dalla demagogia e dalla paura sopravvivono nella società globale. L'incertezza alimenta una lettura dell'altro come individuo da assimilare o un nemico da cui difendersi. La presenza significativa dell'altro – in termini numerici – e il peggioramento delle condizioni economiche incrementano la rabbia e la paura tra gli autoctoni. Queste si traducono in attitudini e atteggiamenti negativi nei confronti dei “newcomers” con origini etniche altre (Davidov e Meuleman, 2012).

La presenza dell'altro e l'eterogeneità etnico-culturale costituiscono una scommessa per le società democratiche. Per queste ultime, una delle principali sfide socio-politico-culturali contemporanee è quella di saper generare il senso di una comune appartenenza. Appartenere, nell'accezione di Nussbaum, significa «poter vivere con gli altri e per gli altri (...). Avere le basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui» (2001: 94).

La scuola può svolgere un ruolo significativo nel tentativo di estirpare modi di pensare attraversati da pregiudizi, nel promuovere inclusione sociale e senso di appartenenza tra i bambini che si trovano sui suoi banchi. Essa può perseguire un progetto educativo centrato sull'inclusione sociale, una didattica fondata sulla promozione delle capacità di ogni studente e di un pensiero che è proprio dell'habitus dei bambini: lo stupore e il desiderio di conoscere il mondo.

Il futuro delle società multiculturali è strettamente correlato con il benessere psico-emotivo e socio-economico dei figli di migranti, come

dimostrano le rivolte nelle *banlieue* parigine e svedesi. I risultati di processi di assimilazione forzata sembrano – nel lungo periodo – non essere soddisfacenti. Essi paiono alimentare la costruzione di identità incerte o rigide, certamente frustrate ed arrabbiate. Così sembra almeno per i figli di migranti negli Stati Uniti, i quali «*the more 'Americanized' they become, the more likely they are to engage in risky behaviors such as substance abuse, unprotected sex, and delinquency*» (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001: 5).

La scuola svolge una funzione identitaria poiché concentra il capitale sociale da tramandare alle nuove generazioni (Hohl J., Normand M., 1996). Per questo «*se c'è un luogo potenzialmente alienante per i figli degli immigrati, ebbene, questo è la scuola, l'istituzione mirata a immergere nella cultura di approdo lo straniero, fino a renderlo domestico*» (Damiano, 2008: 108). Ma divenire “domestici” significa correre il rischio di perdersi, di non riconoscersi più, poiché i figli di migranti sono individui chiamati ad individuarsi nelle terre di mezzo.

Essendo nata in questa realtà, ma con genitori che hanno origini diverse, una mentalità diversa, tu cresci cercando di capire qual è il tuo gruppo, il gruppo a cui appartenere. Diventi grande continuando a cercare di capire a quale gruppo vuoi appartenere (ICnI/7 - 18 anni, nata in Italia).

La scuola partecipa al processo continuo di socializzazione della persona, e svolge un'azione centrale nella costruzione della sua identità e del suo capitale socio-culturale, poichè «*schooling is at the heart*» delle dinamiche sociali che promuovono la loro inclusione nel nuovo contesto di vita (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2001).

Per i bambini della migrazione, anche a motivo dello status sociale riconosciuto ai loro genitori, «*doing well in school is more important today than ever before*». Tuttavia, il sistema scolastico italiano percorre vie spesso distanti da quelle indicate dai documenti ufficiali (Santerini, 2010) e, di fatto, «*in Italy (...) the realisation of intercultural education varies from city to city, from school to school and even from class to class*» (Alleman-Ghionda, 2008: 22).

## **Il futuro è già qui**

Nelle città europee sono sempre più numerose le persone con origini migranti. Le seconde (e terze) generazioni costituiscono, in Francia, in Belgio, in Olanda, in Germania, un numero sempre più significativo di cittadini. In Italia, gli studenti (per i quali è indispensabile trovare le forme atte a «garantire loro una piena integrazione formativa e sociale», come “dichiara” il ministro dell’istruzione) nati nel nostro paese, con una famiglia migrante alle spalle, sono 415.283, il 51,7% degli alunni con CnI (a.a. 13714 - Quaderni Ismu 1/2015). I dati statistici narrano una storia di svantaggio formativo che si traduce in una “disuguaglianza strutturale” nella carriera scolastica di questi ragazzi, anche se ci si riferisce all’insuccesso scolastico degli studenti con CnI presi nel loro complesso. Di fatto, nell’a.s. 2013/14 (Quaderni Ismu 1/2015), la “lettura” dei risultati ottenuti dagli studenti che frequentano il nostro sistema scolastico, evidenzia quanto segue:

- Primaria: il 14,7% degli studenti con CnI sono in ritardo rispetto all’1,9% degli italiani.
- Secondaria di 1° grado: il 41,5% dei ragazzi CnI sono in ritardo rispetto al 7,4% degli autoctoni.
- Secondaria di 2° grado: il 65,1% degli studenti CnI sono in ritardo contro il 23,3% degli italiani.

I dati italiani riflettono la difficoltà che incontra il sistema scolastico nell’affrontare l’inserimento di bambini con un diverso background culturale, una difficoltà che si riscontra in tutti i paesi europei. Ma diverse possono essere le politiche educative adottate per gestire tale inserimento. Un ruolo importante è giocato dal contesto nazionale in cui questi ragazzi e ragazze si trovano a vivere (Heckmann et al. 2001), così come dal mercato del lavoro esistente, ma secondo i risultati di un’ampia ricerca condotta in 8 paesi europei (Olanda, Belgio, Svezia, Austria, Germania, Spagna, Svizzera, Francia), «*education is one of the most crucial indicators for assessing the overall position of the second generation*» (Crul et al., 2012: 102).

I risultati emersi dal TIES project (<http://www.tiesproject.eu>), mostrano come la carriera scolastica di ragazzi che condividevano medesime condizioni di partenza (sono stati intervistati 10.000 giovani adulti, tutti nati in Europa da famiglie turche di bassa estrazione sociale), compia traiettorie ben diverse a motivo delle diverse politiche educative poste in atto nei singoli paesi europei. Se si compara il grado di mobilità sociale e lo status sociale raggiunto dalle seconde generazioni in Germania con quello dei coetanei in Francia e in Svezia, i risultati sono radicalmente diversi. «Perché?» si chiedono i ricercatori. La differenza inizia alla scuola dell'infanzia per poi proseguire alla scuola primaria.

*The strong emphasis in the integration debate on the characteristics of parents appears to only partly explain why children succeed or fail at school. The school system is at least as important, if not more so. The differences in outcomes from country to country are often greater than the differences in outcomes between pupils of native parentage and pupils of migrant parentage within one country (Crul et al., 2013: 52).*

Visto il ruolo cruciale svolto dalla scuola nei processi di inclusione delle seconde generazioni, appare evidente la necessità di elaborare politiche educative significative, atte a promuovere prassi scolastiche efficaci. L'analisi delle politiche adottate in merito in Europa, nel corso degli ultimi venti anni, indica come particolarmente efficaci in vista dell'inserimento e del successo scolastico degli studenti con un background migrante, le seguenti tipologie:

- a. l'adozione di politiche volte a combattere il pregiudizio, la discriminazione e il razzismo, e a promuovere una reale integrazione scolastica e sociale dei bambini con cittadinanza non italiana.
- b. L'inserimento precoce di tutti i bambini nel sistema educativo pre-scolastico (reso possibile anche grazie all'adozione di misure di sostegno per le famiglie migranti).
- c. Il miglioramento della qualità della scuola e del livello professionale dei docenti, da reclutare anche tra quelli madrelingua.

- d. La formazione in servizio dei docenti, con particolare attenzione all'approccio educativo interculturale e all'insegnamento della lingua del paese ospite come L2.
- e. La formazione di classi con un ridotto numero di alunni.
- f. L'estensione dell'orario scolastico per i bambini con origini migranti da dedicare all'insegnamento della L2.
- g. La presenza di personale educativo ausiliario di origini etniche diverse in grado di curare le relazioni con i genitori con un diverso background culturale.

In sintesi, molteplici sono i fattori che influiscono sui processi di integrazione delle seconde generazioni. Dal supporto che le stesse ricevono dalla famiglia e dalla comunità di origine alla religione professata; dall'area di residenza alle politiche locali, dalla qualità della scuola frequentata alla possibilità di proseguire i percorsi educativi. I processi di segregazione involontari che conducono all'esclusione sociale sono per lo più prodotti da fattori socio-economici (Mehan, Hubbard & Villanueva, 2008), da segregazione abitativa (Mc Andrew, 2007), e da *politiche educative insufficienti*. «*Immigrant youth's life chances and future careers are shaped not only by family and community resources but by the opportunities offered by the educational institutions they attend*» (Crul, 2007: 213). Così, molti studenti – non solo di seconda generazione -, oggi, in Europa e in Italia, oltre ad esperire una vita di privazioni socio-economiche, ricevono anche un'educazione di seconda classe.

## **Bibliografia**

Alleman-Ghionda, C. (2008), *Intercultural Education in Schools*, European Parliament, Brussels.  
<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=en>

- Bachtin, M. (1988), *L'autore e l'eroe nell'attività estetica* (1979), tr. It. di C. Strada Janovič, Einaudi, Torino.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995), *The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation*, in «Psychological Bulletin», 117: 497-592.
- Benveniste, É. (2001), *Il vocabolario delle istituzioni europee. Economia, parentela, società* (1969), tr. It. di M. Liborio, Vol. I. Einaudi, Torino.
- Crul, M. (2007), *The integration of immigrant youth*, in M. M. Suarez-Orozco (ed.), *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*, Berkeley, University of California Press, pp. 213-231.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (eds.), (2012), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Imiscoe Research – Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F., (2013), *Super diversity. A new perspective on integration*, VU University Press, Amsterdam.
- Damiano, E. (2008), *Intercultura a scuola. Stato dell'arte*, in «Pedagogia e Vita», 66(1): 104-123.
- Goodenow, C. (1993a), *Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement*, in «Journal of Early Adolescence», 13: 21-43.
- Goodenow, C. (1993b), *The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale development and Educational Correlates*, in «Psychology in the Schools», 30: 70-90.
- Louie, V. (2006), *Second Generation Pessimism and Optimism: How Chinese and Dominicans understand Education and Mobility Through Ethnic And Transnational Orientations*, in «International Migration Review», 40(3): 537-572.
- Nussbaum, M.C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti* (2000), tr. It. di R. Falcioni, il Mulino, Bologna.
- Portera, A. (2007), *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano.
- Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco, M. (eds.) (2001), *Children of Immigration*, Harvard University Press, Cambridge.

Todorov, T. (1997), *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza (1996)*, tr. It. di M. Baiocchi, Donzelli Editore, Roma.