



Presentano la ricerca esplorativa pilota

**“Interculturalità e integrazione nella scuola elementare.  
Il punto di vista del bambino straniero.”**



A cura di:  
Paola Pinelli, Maria Cristina Ranuzzi, Daniela Coppola, Lorenza Decarli  
VIS – Settore Educazione allo Sviluppo

## **“Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino straniero.”**

### **Presentazione e metodologia**

Sulla base dell'attività di formazione svolta per anni nelle scuole, il VIS ha siglato nel giugno del 2000 un Protocollo d'Intesa con il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca da cui è scaturita, tra le varie iniziative, la presente indagine che ha visto impegnato un gruppo di lavoro misto MIUR – VIS con il compito di sviluppare progetti legati alla tematica dell'interculturalità. La ricerca è nata dalla considerazione che finora gli studi sul fenomeno della presenza dei bambini immigrati nella scuola elementare, hanno indagato il punto di vista degli insegnanti, dei bambini italiani e dei loro genitori e non quello del bambino straniero, attore a pieno titolo del processo di interazione/integrazione.

Questo è il motivo per cui il presente studio, la cui ottica è eminentemente antropologica e sociologica, si propone di concentrarsi sul bambino straniero indagando il suo approccio, i suoi parametri d'integrazione, le sue difficoltà e aspettative, alla scuola elementare in particolare del secondo ciclo, che, al momento, concentra il numero maggiore di soggetti stranieri e rappresenta la fase formativa per eccellenza. Si propone pertanto come strumento di lavoro per un'attenzione sempre maggiore, in ogni contesto formativo, al bambino straniero e italiano ed al suo benessere inteso come “star bene con sé e con gli altri nel contemporaneo attraversamento dei vari contesti”, ovvero come elemento facilitatore di un clima favorevole alla relazionalità. Il benessere così inteso, fa riferimento ad un bisogno secondario che nasce dalla relazione tra il bambino con i suoi desideri e aspettative e l'ambiente, in questo caso il contesto scolastico.

Dagli studi già effettuati, risulta che, nonostante le difficoltà e le inadeguatezze con cui ci si continuerà a dover misurare, per l'alunno italiano è in genere positivo il fatto di avere in classe dei compagni stranieri e che ciò rappresenti, in teoria, un importante valore aggiunto; ma quale è il parere degli alunni stranieri?

## **Definizione del bambino straniero**

I criteri di classificazione dei minori come stranieri nei vari paesi sono molto diversi e ci si trova pertanto di fronte ad una grande difficoltà di tipo definitorio.

Tale difficoltà è dovuta al fatto che la legislazione italiana nonostante abbia l'obiettivo di garantire la parità di diritti a tutti i minori presenti sul territorio, sembra prospettare alcune contraddizioni nell'applicazione di questo principio riguardo la cittadinanza o la sua acquisizione. In genere vige il principio dello *ius sanguinis*, connesso, si potrebbe quasi dire, ad una concezione "biologica" della nazionalità, contro una tendenza in molti stati europei a temperarlo con elementi che poggiano sul criterio dello *ius solis*. Inoltre la legge attuale divide i minori di origine immigrata presenti sul territorio in tre raggruppamenti differenti: stranieri, cittadini "acquisiti" e cittadini veri e propri. Si creano dunque delle disuguaglianze nel riconoscimento della cittadinanza in base alla provenienza da un paese piuttosto che da un altro.

La classificazione in base alla quale sono stati costruiti e somministrati i questionari non è stata fatta in base al parametro giuridico di "bambini di cittadinanza non italiana" ma, coerentemente con il taglio antropologico della ricerca, i bambini sono stati distinti in tre categorie:

1. bambini stranieri sia per luogo di nascita che per cultura di appartenenza dei genitori (ossia il bambino non nato in Italia e con entrambi i genitori stranieri);
2. bambini con un'esperienza "continuata" di biculturalismo cioè bambini figli di coppie miste, oppure bambini figli di genitori stranieri ma nati e vissuti in Italia, ovvero bambini di genitori italiani ma nati e vissuti all'estero per lunghi periodi; in sintesi bambini che abbiano affrontato comunque, anche senza rendersene conto, le problematiche della diversità culturale vivendo in un contesto familiare in cui esse sono presenti in modo più o meno cosciente;
3. bambini italiani per luogo di nascita e per cultura di appartenenza di genitori (il gruppo di controllo)

Non è stato facile comunque, anche con questi parametri, procedere all'identificazione dei bambini stessi; paradossalmente anche gli stessi insegnanti hanno avuto non poche difficoltà a capire a chi dare un questionario piuttosto che un altro.

Il termine "bambino straniero" è molto spesso usato in maniera impropria. Siamo parlando infatti anche di bambini nati in Italia e che parlano perfettamente la lingua, distinguendosi unicamente per caratteri somatici; dall'indagine condotta, vedremo, con sorpresa, a questo proposito, quanto conti il fattore linguistico e quanto quello somatico.

Un fatto estremamente significativo e non isolato è che le insegnanti, interpellate sul numero dei bambini stranieri presenti nelle loro aule, non hanno considerato dei bambini di colore dalla diversità evidente, secondo i canoni correnti, ed hanno contato bambini dall'apparenza più simili. Interrogate sul motivo, hanno spiegato che sono state tratte in inganno dal fatto che quei bambini di colore conoscono perfettamente l'italiano mentre alcuni bambini dell'Europa orientale sono molto meno spigliati con la lingua.

Ciò dimostra come la definizione di straniero faccia riferimento a molti ambiti ed abbia innumerevoli sfaccettature.

Non esistono nel nostro campione bambini rom; in alcuni casi, ci sono stati consegnati dei questionari in bianco in cui l'insegnante ha annotato per iscritto che il bambino rom non era presente in aula.

### **Contesto generale**

Oramai da una decina di anni, prendendo il Trattato di Schengen del 1992 come data simbolo, l'Europa dei governi e dei mezzi di comunicazione presenta l'immigrazione come un problema sostanzialmente di ordine pubblico.

Per quello che riguarda il contesto italiano la prima legge sull'immigrazione risale all'anno 1986 cui è seguita la legge Turco-Napolitano del 1998, imperniata su tre pilastri: il contrasto dei traffici clandestini, la programmazione dei flussi e la regolamentazione del soggiorno e l'incentivazione delle politiche di integrazione.

Infine la legge Bossi-Fini del luglio 2002 ed entrata in vigore il 10 settembre u.s., con la quale il governo ha voluto dare un segnale forte ed inequivocabile della presa in carico del problema prevedendo una stabilità lavorativa degli immigrati contestualmente ad una disciplinata pratica di ricongiungimenti familiari, probabilmente però non dedicando alle politiche d'integrazione l'attenzione che meriterebbero dato il contesto. L'intento "politico" dell'indagine è quello di sottolineare l'importanza di una maggiore attenzione all'immigrazione soprattutto nella sua espressione di minori immigrati a scuola, certamente in un contesto chiaro di diritti e doveri.

La cultura attuale, che ha orientato la politica e le leggi, vede l'immigrato eminentemente nella prospettiva di un lavoro; il lavoro è fondamentale perché, senza falsa retorica, conferisce dignità all'esistenza, ma non si può considerare una persona solo come forza-lavoro. L'immigrato che, trovando lavoro, si stabilisce in Italia, con ogni probabilità, tende di far venire in Italia la propria famiglia e ad instaurare un rapporto diverso con la società ospite relazionandosi, ad esempio, con il mondo della scuola per mandarvi i propri figli.

E' importante che la persona e la famiglia siano posti al centro con i loro diritti/doveri fondamentali.

La gran maggioranza dei bambini stranieri oggetto della nostra indagine vive in famiglia e questo è un dato per noi molto importante. Sono pochissimi coloro che non sono in Italia con la famiglia, alcuni solo con la madre, altri in case famiglia, altri con genitori adottivi, ma si tratta veramente di una percentuale molto bassa.

L'integrazione culturale fa riferimento a politiche che mirano a coordinare gli obiettivi di un gruppo culturale, permettendo a ciascuno di mantenere la propria cultura ed il proprio stile di vita, nell'ottica comune di un'educazione alla convivenza, e ancor più di un'educazione alla cittadinanza. La scolarizzazione dei figli degli immigrati è un nodo importante nei processi di stabilizzazione, perché da essa dipende, in buona parte, il destino del minore.

La scuola rappresenta per i bambini, stranieri e italiani, il luogo ideale e protetto di interazione-integrazione sociale. Come reagisce il bambino straniero di fronte alla scuola? E di fronte agli insegnanti?

E' fondamentale un sereno inserimento dei bambini immigrati nella società ospite di cui un giorno saranno parte consapevole; questo non solo per una giusta consapevolezza dei loro bisogni, ma anche per una forma di prevenzione sociale razionale che mira ad evitare lo sviluppo di forme di esclusione sociale e di problematicità attraverso un miglioramento delle condizioni per una fattiva integrazione.

## **Il contesto scolastico generale**

Il numero dei minori in Italia è raddoppiato nell'arco di solamente quattro anni, la metà del tempo di raddoppio della popolazione immigrata adulta. Si è infatti passati da 126.000 presenze alla fine del 1996 a 278.000 alla fine dell'anno 2000. Tenendo conto dei nuovi nati (più di 25.000) e dei ricongiungimenti, la soglia delle 300.000 presenze è stata ampiamente superata.

Nell'anno scolastico 2001-2002 il loro numero è arrivato a 182.000 unità. Questa presenza, variegata quanto all'origine, si manifesta maggiormente nelle scuole elementari e negli istituti comprensivi: sei su dieci sono iscritti alle elementari e alle materne. Oggi rappresentano poco meno del 2% della popolazione scolastica ma il dato, irrilevante se confrontato con quello di altri paesi ma molto significativo per il repentino cambiamento che la scuola italiana ha dovuto affrontare e sta affrontando in questi ultimi anni, potrebbe arrivare nell'anno 2017 ad essere 529.000 e incidere per il 6,5% sulla popolazione scolastica (fonte Dossier Caritas 2002).

Infatti, la scuola italiana è cambiata enormemente rispetto anche solo a pochi anni fa a causa di questo costante incremento della presenza di alunni stranieri; si sono così aperti nuovi interrogativi e nuove sfide che, oltre alla sfera della didattica e della psicopedagogia, investono, a livello più generale, quella antropologica e culturale. La grande sfida è quella di riuscire a volgere, attraverso una gestione adeguata delle grandi potenzialità positive insite in questo processo, in valore aggiunto, arricchimento culturale ed umano, nuove sperimentazioni, ciò che, al momento, sembra un miscuglio di esigenze diverse ad uno stato confusionale.

Oramai tutti, dal Ministero dell'Università dell'Istruzione e della Ricerca al corpo docente, dalle agenzie formative ai genitori italiani e ai i loro figli, si sono resi conto di questa trasformazione; sono state realizzate diverse ricerche che, a partire dal dato ormai acquisito di un panorama scolastico di fatto multi-etnico e multiculturale, hanno messo a fuoco esigenze, aspettative e strumenti di tutti gli operatori del settore affinché si tendesse ad una scuola interculturale. Anche la nostra ricerca nasce con questa tensione ma, come detto, intende mettere a fuoco le esigenze e le aspettative del bambino straniero capovolgendo il punto di vista consueto.

### **Riferimenti epistemologici**

Il primo riferimento epistemologico dell'educazione interculturale va ricercato nell'antropologia, nella concezione antropologica della cultura come insieme di opere e pratiche umane e nel relativismo culturale. L'educazione interculturale rappresenta una prospettiva attenta alle dinamiche di un mondo che è sì globalizzato ma dove tutto, differenze, divisioni, inclusioni ed esclusioni, tendono ad essere spiegate attraverso categorie culturali; nello stesso tempo, l'educazione interculturale è decostruzionista o meglio tende ad esserlo, cioè capace di svelare ciò che sta dietro ad ogni costruzione

culturale, oltre ad avere lo scopo di fornire strumenti concettuali adeguati per rispondere a vecchi e nuovi razzismi, ed è diretta a tutti, italiani e stranieri.

Questo fatto è fondamentale ed è una acquisizione degli ultimi anni dato che inizialmente l'educazione interculturale era di tipo compensatorio, ossia solo a sostegno delle fasce deboli.

Il fenomeno della immigrazione in Italia presenta delle differenze rispetto ai precedenti fenomeni migratori dell'Europa settentrionale: la maggiore varietà nell'origine dei migranti, la composizione sociale più varia cioè più donne, più lavoratori qualificati, più studenti, più migranti di origine urbana. Sono coloro che più di altri, a prescindere da quelli che arrivano con le "carrette del mare", si possono permettere di migrare sia economicamente sia si possono permettere di concepire "l'idea" di migrare. Inoltre hanno già sperimentato cambiamenti socio culturali nelle società di origine, sotto il segno della modernizzazione o occidentalizzazione: questo ha significato crisi delle tradizioni, per esempio per quello che riguarda le relazioni di genere e le strutture familiari, e processi di socializzazione cosiddetta "anticipatoria"; ha anche significato reazioni e rivendicazioni di identità minacciate. In pratica, grazie alla diffusione dei mass media, l'immigrato ancor prima di partire è socializzato alle pratiche di vita ed ai valori della società di accoglienza: la globalizzazione ha reso possibile applicare tale concetto alle migrazioni internazionali.

Data la varietà della composizione sociale dei nuovi immigrati e la frammentazione dei loro riferimenti culturali, la scuola, struttura destinata all'integrazione per eccellenza, deve osservare/comprendere come reagiscono i figli degli immigrati.

Il progetto educativo della nostra società si è formato sugli ideali di uguaglianza allo scopo di fornire a tutti i cittadini del nostro paese gli stessi strumenti conoscitivi. L'uguaglianza nasce come aspirazione dell'individuo ad essere considerato, nella sua diversità, uguale agli altri. E' l'uguaglianza, paradossalmente, che deve garantire la diversità e difendere l'unicità di ogni esperienza. La valorizzazione delle differenze, nonostante in teoria tutti ne siano convinti, è un tema molto difficile nella prassi non solo scolastica.

Le ricerche antropologiche, compresa la presente, dimostrano che la maggior parte dei valori fondamentali sono comuni alle diverse culture e che quindi, rispetto a questo punto, abbiamo più consonanze che conflitti.

Per ciò che riguarda la parte conflittuale, che naturalmente esiste, è fondamentale utilizzare i metodi propri del dibattito democratico e del confronto, coinvolgendo non solo la scuola ma anche le famiglie, le associazioni, i mezzi di comunicazione e le agenzie educative. Questo è il motivo per il quale la nostra indagine non ha inteso fare riferimento

solamente all'ambiente scolastico in cui il bambino vive ma anche al suo contesto extrascolastico, quest'ultimo analizzato attraverso la modalità dell'osservazione partecipante. L'educazione interculturale non può essere svolta solo a scuola: l'interculturalità infatti è un campo di discussione interdisciplinare, coinvolge l'intero ambito delle scienze umane, proponendone una rilettura generale a partire da punti di osservazione nuovi; si tratta quindi di una mutazione sostanziale e di metodo nei processi formativi e di socializzazione.

La dinamica culturale è interessante e particolarmente veloce e complessa negli ultimi decenni; i fenomeni di diffusione e contatto sono tra i responsabili di sconvolgimenti totali o settoriali cui la tradizione<sup>1</sup> di una determinata cultura può andare incontro.

Al processo di tradizione corrisponde, nella parte ricevente, il processo di inculturazione per il quale ogni individuo assimila, in un continuum dalla nascita alla morte ma più intensamente nell'infanzia e nell'adolescenza – cioè nel periodo formativo che ci accingiamo ad analizzare - insegnamenti diretti ed indiretti impartitigli dall'ambiente sociale e culturale in cui è immerso.

In questo modo, inizia il processo per il quale tende a divenire, per l'acquisita sintonia di pensiero, di sentire e di conoscenze, parte in qualche misura consapevole di quella determinata società.

L'acculturazione è invece quel processo che conduce all'assunzione, in tutto o in parte, dei modi culturali di un altro gruppo; nessun elemento nuovo può penetrare e quindi stabilirsi nel tessuto connettivo di una cultura diversa se i portatori di questa non lo consentono. L'accettazione passa attraverso un esame a cui l'elemento viene sottoposto da parte di quei gruppi, che si chiamano selezionatori, nella cui sfera di interesse esso ricade o che siano il tramite della sua conoscenza.

Se la selezione dell'elemento è positiva, inizia un processo di adattamento che ha riflessi importanti sia sulla sua costituzione (forma, struttura o uso) sia su altri elementi cui sembra apparentemente estraneo; qualsiasi immissione infatti non significa semplice aggiunta all'insieme che compone una certa cultura, ma significa sostituzioni, modificazioni e una serie di riflessi in settori anche assai lontani da quello in cui l'elemento integrato si colloca.

---

<sup>1</sup> L'insieme degli elementi componenti una specifica cultura che viene trasmesso da una generazione all'altra, non privo di variazioni più o meno inconsapevoli (la cosiddetta "deriva culturale"), motivo per il quale la tradizione non è mai perfettamente uguale a se stessa.



Naturalmente quando i canali di contatto si moltiplicano e la velocità di immissione di elementi esterni aumenta come accade nella realtà odierna, è difficile rintracciare i meccanismi d'integrazione.

Il sincretismo è poi un aspetto del processo di selezione positiva e quindi di integrazione in cui l'elemento estraneo è accettato per la sua analogia formale con un elemento facente parte della propria tradizione ed ha così tratto in inganno sul suo significato, con la conseguenza che la sintesi risulta una nuova cosa rispetto a ciò che l'elemento rappresentava e significava nell'una e nell'altra tradizione.

Alla luce della dinamica culturale sopra illustrata, qual è il modo di pensare e di agire di un bambino straniero a contatto, nel suo periodo formativo, con una cultura diversa quale quella italiana, ospitante e come tale "massicciamente" presente, nella scuola, luogo che per vocazione favorisce ed incoraggia lo scambio e le relazioni reciproche?

### **Obiettivi della ricerca**

Si propone come strumento di lavoro teso ad un'attenzione sempre maggiore, in ogni contesto formativo, al bambino straniero e italiano e al suo benessere inteso come "star bene con sé e con gli altri nel contemporaneo attraversamento dei vari contesti".

A tal fine intende fornire indicazioni circa:

- le aspettative che il bambino straniero ripone nella scuola (se di scolarizzazione o di socializzazione/comunicazione);
  - i parametri d'integrazione dei bambini stranieri secondo i quali gli stessi bambini stranieri si sentono integrati (spesso tali parametri sono stabiliti dalla cultura dominante/accogliente);
  - l'immagine che il bambino straniero ha di sé e della propria cultura, e dell'altro;
  - il valore che il bambino straniero dà alla diversità, propria e dei suoi compagni italiani, ed il suo grado di apertura verso i compagni "altri", i docenti e la scuola stessa.
- dando delle piste di orientamento, degli strumenti didattici e/o organizzativi e modalità nuove per una scuola sempre più interculturale.

## **Strumenti di lavoro**

In merito all'osservazione silenziosa in classe e all'osservazione partecipante presso le famiglie, le comunità, i campi (nel caso dei Rom), si è lavorato seguendo il seguente schema:

- come i bambini stranieri vivono certe esperienze in classe e come le raccontano e le vivono in casa, in famiglia, in comunità, nel campo;
- se il bambino straniero prova a riprodurre con gli amici della comunità esperienze di gioco o altro realizzate a scuola e, in caso positivo, con quali modifiche ossia quale è l'interpretazione che ne dà;
- se si verificano eventuali cambiamenti di atteggiamento in classe ed in famiglia/comunità/campo;
- se, paradossalmente, i bambini stranieri, per il fatto di essere tali, si sentano favoriti o coccolati o ancora soggetti di maggior attenzione;
- quali sono il linguaggio ed i rituali del corpo;
- se esistenti, gli aspetti positivi legati alla presenza di bambini stranieri negli stessi bambini stranieri;
- quali sono, se esistono, gli eventuali insegnamenti trasmessi dal bambino straniero al genitore e con quali modifiche.

## **Relative attività:**

- visite assidue alle comunità / associazioni di provenienza / campi;
- interviste e questionari, anche sotto forma di gioco, a bambini stranieri e genitori;
- giochi di ruoli e simulazioni, come i bambini si rapportano con "l'altro", straniero o italiano che sia, (p.e., il gioco del regalo virtuale, facendo motivare la scelta ed il valore, culturale, affettivo, simbolico, dell'oggetto regalato, oppure la composizione di una lettera ad un compagno straniero o italiano);

## **Modalità di esecuzione:**

La ricerca, circoscritta alle scuole elementari di Roma e Provincia ed in particolare al secondo ciclo (4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementare), si è articolata in vari momenti distinti:

- lo studio sul campo;

- la formulazione, resa possibile dall'osservazione sul campo, di questionari calibrati e differenziati da sottoporre a bambini stranieri, bambini nati in Italia o all'estero da almeno un genitore straniero, e bambini italiani (in uguale numero così da costituire il gruppo di controllo);
- il pre-test dei questionari;
- l'invio dei questionari nelle scuole tramite posta elettronica e posta ordinaria e la loro somministrazione;
- l'elaborazione e l'analisi dei dati contenuti nei questionari compilati;
- la redazione di un documento e la presentazione dei risultati.

### **Lo studio sul campo**

Lo studio sul campo (intendendosi per campo in primo luogo la classe, e, in seguito, le famiglie e comunità di appartenenza), si è svolto in classi di 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementare di 2 scuole di Roma selezionate in base alla tradizionale presenza di alunni appartenenti a culture diverse e in base alla disponibilità delle scuole stesse; la frequenza dell'osservazione è stata di una media di due volte la settimana per classe.

Per la scelta delle scuole campione, sono state contattate dieci scuole di Roma e Provincia a più elevata utenza immigrata situate in quartieri tradizionalmente conosciuti come quelli a più alta concentrazione migratoria. Di queste scuole, due hanno risposto positivamente alla nostra richiesta: si trattava di poter essere presenti nelle quarte e nelle quinte durante l'orario scolastico in maniera silenziosa come osservatori, e poter rimanere oltre l'orario scolastico per conoscere, con la collaborazione delle insegnanti, i genitori dei bambini stranieri per poter instaurare, con quelli più disponibili, un rapporto di amicizia (osservazione partecipante).

Le scuole i cui Consigli di istituto si sono dichiarati disponibili sono state la Grazia Deledda (Distretto 14°) e la Principe di Piemonte (Distretto 19°); queste sono state quindi le nostre scuole campione nelle quali l'osservazione diretta e partecipante è durata oltre tre mesi.

Come anticipato, due sono stati i livelli d'osservazione: un'osservazione diretta e silenziosa in classe senza interferire con il normale corso della didattica ma che naturalmente, data la presenza di una persona estranea in classe, ha indubbiamente modificato qualcosa del normale andamento, ed un'osservazione partecipante, cioè un inserimento amichevole nel "luogo" indagato, presso le famiglie degli stessi bambini osservati, le comunità

d'appartenenza, in ultima analisi nell'ambiente extrascolastico. In concreto, osservazione partecipante, strumento principe dell'indagine antropologica, significa presenza, tentativo di costruzione di amicizie e di affetti, acquisizione di modi ed etichette della cultura presa in esame, per poter stabilire un clima di fiducia e di normalità di rapporti essenziale ad un buon lavoro etnografico di raccolta dati, con piccole interviste, giochi, partecipazioni a feste e riunioni e, in senso più generale, alla vita sociale ordinaria delle comunità. La complementarità dell'osservazione partecipante è dovuta al fatto che se è presumibilmente vero che la condizione d'integrazione del bambino può esprimersi come qualità delle relazioni interpersonali e sociali all'interno della classe è altrettanto verosimile che possa esprimersi come qualità delle relazioni interpersonali e sociali fuori della classe stessa; è fondamentale, quindi, osservare il "fuori classe", cogliere le occasioni di piccole feste, mostre e tutto ciò che le scuole organizzano, per avvicinare le famiglie e di conseguenza le comunità di appartenenza.

L'osservazione ha naturalmente coinvolto sia i bambini stranieri che i bambini italiani, perché il processo di integrazione non ha luogo se non attraverso l'azione reciproca e complementare degli attori che entrano in contatto.

### **Tracce per la formulazione dei questionari**

Una volta acquisita una certa familiarità con il gruppo classe, abbiamo lanciato delle tracce che hanno aiutato, insieme all'osservazione stessa, la formulazione dei questionari.

Le tracce lanciate alla lavagna sono state le seguenti:

Sto bene con i miei compagni quando ...

Sto male con i miei compagni quando ...

lasciando assolutamente aperta la frase in modo tale che i bambini potessero completarla in piena libertà.

Le loro risposte, estremamente significative, ci hanno guidato nell'impostazione dei questionari, i quali sono stati rielaborati e controllati più volte da addetti ai lavori delle più svariate formazioni (pedagogica, psicologica, antropologica, sociologica).

## Il questionario

Durante e sulla base dell'osservazione partecipata nelle scuole campione, sono stati formulati i questionari semistrutturati, ossia con domande aperte e domande chiuse (vedi allegati), differenziati per:

- bambini stranieri nati all'estero da genitori stranieri
- bambini stranieri nati in Italia o all'estero da almeno un genitore straniero
- bambini italiani che hanno avuto la funzione di gruppo di controllo

ovvero, in termini antropologici, la distinzione spiegata introducendo la ricerca.

Tali questionari - dopo un pre-test su un campione casuale di alunni del secondo ciclo della scuola elementare - accompagnati da una breve lettera di istruzioni per i docenti per una corretta somministrazione, sono stati capillarmente distribuiti in formato digitale (grazie all'aiuto della competente Direzione Scolastica Regionale) e cartaceo in tutte le scuole elementari statali con bambini stranieri di Roma e Provincia e sono stati sottoposti alle classi quarte e quinte al completo. I bambini italiani hanno costituito il gruppo di controllo e, al momento dell'analisi dei questionari compilati, sono stati considerati in numero uguale alla somma dei bambini stranieri come prima definiti.

Inoltre, ciascuno dei questionari per 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> elementare differiscono, nella versione per bambini italiani, per bambini stranieri nati in Italia o all'estero con almeno un genitore straniero, ed infine per bambini stranieri nati all'estero con entrambi i genitori stranieri, non solo nelle domande ma anche nel linguaggio, che è diverso e non intercambiabile.

Per quanto riguarda la metodologia di formulazione del questionario, si è scelto il "tu" anziché l' "io", motivato dal fatto che il tu è più distaccato ed il bambino che legge capisce subito che si sta parlando con lui.

Si è fatto uso delle sfumature "sempre", "qualche volta", "quasi mai", "mai", perché le risposte "si", "no" sono sembrate troppo riduttive.

Si è cercato di evitare troppi specchi, nel senso di domande poste in un modo e subito dopo poste nuovamente al contrario perché confondono il bambino.

Si è avuta una particolare attenzione per i termini sia nel senso di usare termini familiari ai bambini sia nel senso di termini effettivamente appropriati: per esempio, non si è mai usata la parola extracomunitario che indica di per sé una condizione di "fuori da", a vantaggio di quella più "neutra" e sicuramente più comprensibile per i bambini di straniero, anche se sono state usate preferibilmente delle perifrasi.

Le domande sono perlopiù chiuse come chiusi, almeno per il possibile, sono i perché di ulteriore specificazione della domanda al fine di evitare di perdere il senso di alcune risposte a causa di una impossibilità di tabulazione.

Ai fini della nostra ricerca non interessa la difficoltà di relazionalità del bambino italiano quanto piuttosto del bambino straniero e questo è il motivo per cui su alcune tematiche, pure fondamentali, abbiamo tralasciato di formulare domande ai bambini italiani.

La parte iniziale è demoscopica, in cui si chiede al bambino italiano e straniero di dare i propri riferimenti tranne il nome, ossia il sesso, l'età, la classe, la scuola, il luogo di nascita proprio e dei genitori; per il bambino nato all'estero, alle generalità appena citate, si aggiunge la richiesta dell'anno di arrivo in Italia.

Il tentativo di comprendere le aspettative scolastiche del bambino straniero, particolarmente difficile in quanto spesso non sono coscienti, mira a scoprire se il bambino si sente parte di questa realtà facendo progetti per il proprio futuro. Per lui la scuola è la scuola, senza distinzione tra la scuola di base, quella superiore, l'università o la scuola professionale; la scuola diventa sinonimo futuro lavoro e quindi la scelta è tra l'andare a scuola ed il non andare a scuola, tra lo studiare e il non studiare, in ultima analisi tra la possibilità di un lavoro e l'impossibilità di farlo.

Per il bambino italiano la scuola elementare non è considerata propedeutica ad un lavoro: la scelta non si pone perché la scuola elementare è la scuola dell'obbligo insieme alla media.

Se il bambino straniero o chi per lui sceglie la scuola, implicitamente sceglie la preparazione per un futuro migliore, è una scelta di emancipazione sociale che per noi italiani si pone alla fine della scuola dell'obbligo.

L'eventuale prospettiva di permanenza in Italia, paventata nel questionario, è per scoprire la strategia familiare ma anche per capire a priori che importanza il bambino conceda alla sua integrazione, alla socializzazione o se abbia unicamente lo scopo di studiare in Italia per tornare al proprio paese con un bagaglio di preparazione superiore o migliore alla media del proprio paese. Tutto questo può essere importante come parametro di integrazione: è diverso se pensa ad un soggiorno più o meno prolungato in Italia perché si preoccuperà di più o di meno di ciò che gli sta attorno e di acquisire strategie che gli possano essere utili per l'inserimento, anche a livello inconsapevole.

La domanda è fondamentale per comprendere non tanto o non solo le aspettative del bambino, cui finiremmo per attribuire un'eccessiva coscienza, bensì le aspettative

dell'ambiente culturale nel quale il bambino vive, che per noi sono comunque sempre interessanti per le possibili ripercussioni che possono avere sul bambino stesso

Sono state anche inserite domande che riguardano l'ambiente extrascolastico, importanti perché l'esigenza di relazionalità lì non è data per scontata come lo è a scuola o quanto meno non è stimolata da influssi esterni, né favorita o incoraggiata, e rivela l'atteggiamento spontaneo del bambino nei confronti del diverso da sé.

### **Domande aperte, limiti e vantaggi.**

Il ricorso a questionari semistrutturati con domande aperte ha apportato degli indubbi vantaggi per quanto concerne la libera espressione dei bambini che hanno così evitato le possibili influenze indotte da risposte pre-codificate. In questa maniera, ciascun bambino ha risposto liberamente in base a quello che la domanda poteva stimolare nella sua mente, a volte anche dando interpretazioni alla stessa domanda non univoche. Per noi che le abbiamo analizzate le domande aperte sono state quelle più arricchenti perché ci hanno dato un'idea della percezione del bambino, idea che naturalmente abbiamo dovuto interpretare arbitrariamente. E' il caso in particolare della domanda "Indica tre cose della vita che ritieni importanti", o anche "Cos'altro ti piacerebbe far conoscere ai tuoi amici italiani?". La varietà di risposte cui danno luogo queste domande non sono facilmente traducibili in dati ma rendono meglio il quadro di una realtà estremamente variegata e complessa. Ricca di sfumature che potrebbero sfuggire ad una elaborazione troppo vincolata al dato quantitativo o ad una schema prestabilito di gamma di risposte. Naturalmente ciò ha comportato alcune difficoltà nella elaborazione dei dati dei questionari, cioè il tramutare le risposte in dati, in quanto si è cercato di contenere tutte le possibili alternative entro alcune voci da noi ritenute rappresentative da utilizzare poi nella composizione delle tabelle di dati. Per questo le voci non sono né esaustive né esclusive: sono il risultato di sintesi necessarie ma risultano fortemente interrelate e sovrapponibili tra loro.

Non è possibile, in una parola, avere una comprensione della realtà dalla sola lettura dei dati inseriti nelle tabelle, in quanto occorre tenere presente tutto ciò che ne costituisce la base da cui sono stati estrapolati, che è la vita dei bambini con sogni e aspettative, delusioni e relazioni umane.

A volte quindi, alcune dichiarazioni sembreranno un vero e proprio arbitrio da parte di chi ha elaborato i questionari ma in realtà, i dati cui si fa riferimento sono evidentemente più ricchi di sfumature di come si presentano.

## **Il campione**

I questionari sono stati inviati a tutte le scuole elementari statali di Roma e provincia (293) con utenza immigrata. Di queste scuole, il 27% ci ha rimesso i questionari compilati. Su questo 27%, abbiamo fatto una campionatura rappresentativa per distretto ovvero di ciascun distretto abbiamo considerato la scuola a più alta utenza immigrata. Abbiamo preso in esame tutti i questionari compilati dai bambini stranieri nelle due accezioni di cui abbiamo parlato, ed un numero di questionari di bambini italiani (gruppo di controllo) uguale alla somma dei due precedenti. Per la scelta del campione dei bambini italiani, abbiamo utilizzato una campionatura casuale estraendo un questionario secondo multipli di tre (il terzo, poi il sesto, poi il nono e via di seguito) fino a raggiungere il numero uguale alla somma dei questionari S ed SI per ciascuna classe.

Le scuole pertinenti a 4 distretti, ed esattamente il 13, 25, 28 e 39, non ci hanno rimandato i questionari compilati. I suddetti distretti corrispondono alle seguenti zone di Roma e Provincia:

13° distr.: Tor Sapienza, Zona Settecamini, Ponte Mammolo, Pietralata, Tiburtina, Colli Aniene, Forte Tiburtino, San Basilio/Nomentana;

25° distr.: Prati, Delle Vittorie, Balduina;

28° distr.: Castel Giubileo, Roma Nord, Zona Isola Farnese, Ponte Milvio;

39° distr.: Velletri, Lariano.

Tali distretti sono fra quelli che fanno riferimento a quartieri dove è molto alta la presenza di immigrati. La motivazione che ci è stata data è che la scuola, già in affanno con i programmi ministeriali, non ha tempo per compilare questionari soprattutto perché è continuamente oggetto di questo genere di richieste per le ricerche più varie.

Altri quartieri che, dall'indagine, sono risultati ad alta incidenza di immigrati sono: Casilina, Prenestina, Tivoli, Guidonia, Castel Madama, Frascati e Grottaferrata; in particolare, la Casilina, la Prenestina insieme alla Tiburtina sono vie che nascono dalla Stazione Termini (considerando Porta Maggiore come fine della stazione stessa), inoltre la stazione è lambita da Piazza Vittorio. Queste zone sono state le prime ad essere popolate



dagli immigrati arrivati ad esempio col treno e lo si comprende molto bene data la vicinanza alla stazione.

## **Gli operatori**

Nelle scuole, come osservatrice, ha lavorato Paola Pinelli, di formazione antropologa, coadiuvata da vari insegnanti, ma in particolare da Maria Cristina Ranuzzi, insegnante e psicologa, che non solo ha facilitato l'osservazione nelle scuole ma ha poi partecipato concretamente all'elaborazione dei questionari e all'analisi dei dati con Daniela Coppola, laureata in scienze politiche ed esperta di Educazione allo sviluppo, ed infine con l'aiuto di Lorenza Decarli, laureata in lingue, operatrice sociale specializzata in migrazioni.

## **Le interviste con i genitori stranieri dei bambini stranieri**

I bambini soprattutto attraverso la scuola, ma anche attraverso la lingua, la gestione del tempo libero, la salute, favoriscono o comunque influenzano il processo d'integrazione culturale dei propri genitori.

I genitori a propria volta influenzano l'approccio integrativo culturale dei propri figli in quanto rappresentano la radice culturale, talvolta l'unica radice culturale, dei propri figli.

Durante l'osservazione partecipante nelle scuole campione, sono state raccolte diverse interviste di cui di seguito diamo qualche esempio.

Intervista a I. (capoverdiana, ca. 45 anni), madre di C. (nata a Roma da entrambi i genitori capoverdiani).

I. è venuta in Italia 25 anni fa, già con un contratto di lavoro come previsto dalla legge italiana di allora e si è sempre trovata bene con i suoi datori di lavoro presso i quali viveva lavorando a tutto servizio.

E' stata seguita in Italia poco dopo dalla sorella, deceduta per malattia qualche anno fa. Conosce bene la lingua italiana e afferma di non aver mai avuto particolari problemi né lei né i suoi figli; infatti dice che suo figlio, il più grande, di 17 anni non ha mai avuto particolari problemi di integrazione a scuola né con gli amici; C., di 7 anni (I. ha un terzo figlio di 1 anno e mezzo) non ha, almeno finora, avuto problemi di alcun tipo.

I. non ha riscontrato alcuna carenza da parte della struttura scolastica né da parte degli insegnanti. La sua famiglia, solida ed unita a detta anche delle insegnanti, sembra dare un

forte sostegno ai figli. I. non appartiene ad alcuna associazione di capoverdiani nel nostro paese anche se qualche volta, perché chiamata, ha partecipato ai loro incontri.

Dall'osservazione in classe, C. risulta una bimba sorridente, a differenza di sua cugina D. di cui si accenna di seguito la storia, ma davvero non si può dire amata dai compagni. In qualche caso anzi l'insegnante ha riferito di veri e propri atti di intolleranza nei suoi confronti da parte di alcuni compagni che non vogliono sedersi vicino a lei, che però apparentemente sembrano non turbarla.

-----  
Intervista alla madre (capoverdiana, ca. 40 anni) di D. (nata a Roma da entrambi i genitori capoverdiani).

La signora non si è presentata dicendo il suo nome e questo è il motivo per cui non lo conosco e quindi non ne riporto l'iniziale; ha sempre mantenuto un atteggiamento diffidente fin dall'inizio dell'incontro. Non conosce bene la lingua italiana. Ha incontrato il marito, vedovo della sorella di I., e si sono sposati; D. è sua figlia ma il marito ha due figli più grandi avuti dal matrimonio precedente.

Nonostante io sia stata chiara sul motivo del nostro incontro (conoscere la storia dell'approccio scolastico di sua figlia e gli eventuali disagi espressi dalla bambina o intuiti dal genitore ai fini di una ricerca), la mamma di D. è convinta che parlandomi della situazione di sua figlia potrà ottenere un'insegnante di sostegno (sarebbe più esatto dire insegnante di recupero) per lei e, sempre fissa sul suo obiettivo, mi racconta delle difficoltà della figlia nel leggere e nello scrivere, oltre al fatto che D. sembra non capire ciò che le si chiede, senza fare cenno ad eventuali problematiche d'inserimento, constatate invece nell'osservazione in classe e confermate dall'insegnante di scienze e matematica.

Sebbene affermi che la figlia non è seguita a sufficienza e se la prenda con la scuola che, a suo dire, da questo punto di vista, è carente, è consapevole che anche da parte di D. non c'è un grande impegno per superare queste difficoltà; mi racconta che quando prova a farle fare i compiti nel poco tempo a sua disposizione dato che lavora tutto il giorno, la trova svogliata e distratta.

Dall'osservazione in classe, la bambina è spesso sola, non viene cercata dai compagni (molto meno rispetto alla cugina C.), ha un atteggiamento scontroso ed il volto è serio, quasi assente. L'insegnante ne denuncia la scarsa volontà e la scarsa applicazione. In questo caso, le differenze comportamentali e probabilmente la diversa situazione familiare

alle spalle sono molto più evidenti delle differenze culturali e fisiche (D. ha la pelle più chiara di C.).

-----  
Intervista a R. (eritrea, 26 anni), mamma di H. (nata in Eritrea da entrambi i genitori eritrei e arrivata a Roma circa alla metà di gennaio 2001).

R. è a Roma da circa 7 anni, conosce bene l'italiano; con l'aiuto di un amico italiano è riuscita a far venire in Italia prima la sorella nel luglio 2000, poi la figlia H..

H. ha incontrato un'operatrice della mensa etiope che le ha chiesto la provenienza. "Vieni da Africa?" – le ha chiesto. "No" – ha risposto H. "Vieni da Etiopia?". "No, vengo da Eritrea" – ha detto H.. Sembra chiaro che per lei l'Eritrea non è Africa.

La bambina è spigliata e sorridente e non sembra avere grandi difficoltà; naturalmente, non conoscendo affatto l'italiano, non comprende quasi nulla di quello che le si dice ma sta facendo grandi progressi nell'apprendimento della lingua.

Nel lavoro di gruppo del laboratorio, sembra avere problemi con una bimba cinese della sua classe tanto da non voler sedersi accanto; la bambina cinese però ha veramente un carattere difficile e prepotente per cui è con ogni probabilità questo il motivo del disagio di H. nei suoi confronti.

Ultimamente le insegnanti hanno riferito di vedere H. con meno entusiasmo, un po' svogliata, talvolta addirittura assente, ma R. assicura che, per il momento, non ha notato niente di strano e che H. le ha detto che non c'è niente che non vada. Probabilmente, mentre all'inizio, a motivo della lingua, veniva lasciata più stare, ora le insegnanti cominciano a pretendere di più e le fanno pressione, senza contare che naturalmente il percorso scolastico man mano che si va avanti si fa più impegnativo.

In più, mentre quando è arrivata, H. era al centro dell'attenzione dei compagni che facevano a gara per parlare con lei, ora è rientrata nella normalità della vita scolastica quotidiana.

Infine, si deve riflettere sulla possibile contestualizzazione culturale di un atteggiamento quale quello di H. (ma questo discorso vale in generale) e sull'indole del soggetto stesso.

R. segue parecchio H. anche grazie al fatto che, mentre prima svolgeva due lavori (pulizie presso un noto giornale per il quale usciva di casa prima dell'alba, e pulizie presso una casa privata), ora ne svolge solo uno (il primo) e sebbene sia in cerca di qualcos'altro, nel frattempo ha l'opportunità di seguire un po' di più H..

---

Intervista alla madre (ecuadoriana, ca. 30 anni) di M. (nata in Ecuador da entrambi i genitori ecuadoriani).

Di fede evangelica e molto religiosa, la madre di M. dice che la figlia si trova bene a scuola fondamentalmente perché le ha insegnato a non rispondere alle provocazioni e a pensare a fare unicamente il proprio dovere; ha chiesto alla maestra di mettere M. in banco da sola perché il suo compagno le dà fastidio mentre fanno i compiti. E' evidente da come si esprime che non sia preoccupata tanto della socializzazione della figlia quanto della sua riuscita in termini di successo scolastico.

La signora è stata intervistata nel periodo di Carnevale in cui i bambini, di solito il martedì grasso, vanno a scuola mascherati ma non ha voluto che la figlia si mascherasse perché la Bibbia considera pagana questa festa.

La figlia non partecipa alle feste di compleanno degli altri bambini non perché lei abbia qualcosa in contrario alla festa in sé ma perché generalmente i compleanni si festeggiano di sabato o di domenica, giorni in cui la loro famiglia è solita frequentare la chiesa; racconta di chiedere sempre alla figlia cosa preferisca fare, se andare alla festa con i suoi compagni o in chiesa con la famiglia, e afferma che M. ha sempre voluto andare in chiesa con i genitori.

La famiglia è di cultura tipicamente campesina, casa, lavoro e chiesa; la bimba sta molto a casa e risente notevolmente di tale impostazione.

Dall'osservazione in classe, si evince che M. è un tipo sì silenzioso ma, nonostante tutto, abbastanza socievole; non è però molto diretta con i compagni dei quali parla male nascostamente.

### **Conclusioni generali legate all'osservazione nelle scuole**

Dall'esperienza dell'osservazione, si è notato che, dal punto di vista del bambino italiano, il bambino straniero è soprattutto quello che parla in modo diverso e, solo in seconda battuta, che non è nato in Italia; infatti spesso il bambino con la pelle bianca che non sa parlare italiano è considerato più straniero di quello nato in Italia o che comunque parla perfettamente l'italiano pur avendo il colore della pelle diverso.

Il bambino straniero a sua volta non considera quello italiano come straniero, come potrebbe essere visto dal suo punto di vista, bensì sono stranieri tutti quelli che non sono italiani dato che l'italiano si trova nel suo paese.

Il bambino straniero, si è constatato dall'osservazione, mette in atto una serie di meccanismi per "camuffarsi" tra i bambini italiani, per passare inosservato, e tutti gli sforzi dei docenti per valorizzare la sua diversità culturale in realtà vengono male accettati, a volte causando in lui quasi un senso di vergogna.

Un parametro d'integrazione è infatti proprio il "passare inosservati", perlomeno in un primo tempo dalla durata variabile ma comunque abbastanza lungo. Nel binomio integrazione/esclusione naturalmente non vanno sottovalutati i fattori caratteriali, la capacità relazionale, che dirigono e sottostanno alla dinamica stessa del tentativo di integrazione che comunque il bambino straniero mette in atto. Nel bambino straniero c'è in più il problema di una cultura "altra", più "altra" rispetto alle differenze culturali presenti all'interno della stessa cultura accogliente.

Ci si trova sempre più di fronte a bambini molto abili e pronti nel campo delle competenze soprattutto intuitive e allo stesso tempo del tutto incompetenti nel campo della relazionalità; la scuola è quindi necessaria anche come luogo protetto di apprendimento della relazionalità. Questo discorso vale tanto per bambini italiani quanto per bambini stranieri; la relazione tra un bimbo italiano ed uno di cultura "altra" è un caso particolare del discorso sulla relazionalità in generale tra il singolo e gli altri.

Il disagio, prima ancora che per la testa, passa attraverso il corpo e i sensi (gli odori dei cibi, della pelle...).

La visione della propria cultura di appartenenza, o meglio della propria cultura di provenienza, è diversa a seconda della classe sociale di appartenenza e questo vale per tutti, italiani e stranieri: se le condizioni socio-economiche sono buone, si tende a valorizzare la propria cultura di origine, se viceversa non lo sono, si tende a denigrare la propria appartenenza culturale.

Nella relazione alunno - insegnante intervengono vari fattori: dalla parte dell'alunno, la sua biografia, l'ambiente socio-culturale inteso come le sue modalità di relazionalità, le competenze linguistiche proprie e dei genitori; mentre dalla parte del docente, la motivazione, la formazione/aggiornamento, il ruolo e le relazioni, la materia insegnata (non sono coinvolte solo le materie letterarie).

La mediazione tra alunno ed insegnante è una vera e propria strategia che può avere due obiettivi distinti: una prospettiva assimilazionistica che comporta la traduzione dei codici scolastici, il filtraggio e la normalizzazione, ed una prospettiva trans-culturale che significa comunicazione interattiva a tutti i livelli, interscambio di modelli culturali, riferimenti positivi e cambiamento.

Il bambino straniero, a nostro parere, non è portatore a scuola della propria cultura intesa come lingua, tradizioni, usanze; è portatore semmai di tutte quelle modalità di socializzazione, di relazionalità, del rapportarsi con i compagni e con l'insegnante, del misurarsi con la disciplina e le regole proprie della scuola, cui sottostà la cultura di provenienza. Non è quindi la cultura di provenienza intesa in senso classico che per un malinteso, a nostro parere, processo di intercultura debba essere portata alla conoscenza degli altri compagni: non è parlando dell'Islam piuttosto che delle tradizioni albanesi legate alla nascita in una classe con bambini musulmani o albanesi che si fa intercultura bensì favorendo in ogni modo l'incontro-interazione e la socializzazione tra bimbi di culture diverse attraverso laboratori dell'identità in modo tale che l'educazione all'intercultura sia in questa accezione educazione alla convivenza.

La capacità di gestire laboratori dell'identità è, a nostro avviso, una buona competenza che dovrebbero avere gli insegnanti per poter favorire quel benessere inteso come "star bene con sé e con gli altri" così importante per il bambino italiano e straniero nella scuola, per favorire nei bambini, attraverso la ricerca della propria identità e del proprio "esserci", le proprie modalità di relazionalità al fine di aiutarli a socializzare da un lato, e ad apprendere dall'altro.

Dall'esperienza si evince che l'identità è mobile, fluida e plurima, quasi una scelta, una opportunità – un "esserci" che si diversifica nei vari contesti relazionali -, non una costrizione o una modalità fissa: i bambini, in questa ottica, sono visti come ipotesi sincretica e creativa.

Se viene rispettata la diversità evidente, sarà tanto più rispettata la diversità meno palese. Il punto importante è quello di "veicolare l'educazione alla diversità intesa nel senso che tutti abbiamo l'uguale diritto ad essere diversi, ad assumere la propria e l'altrui diversità".

## **Analisi sinottica dei questionari S, S I e I**

Il lavoro si è basato sull'analisi di 265 questionari compilati da bambini S e 216 questionari compilati da bambini SI per un totale di 481 questionari. Ne sono stati analizzati altrettanti compilati da bambini italiani che hanno avuto la funzione di gruppo di controllo. Sono stati elaborati quindi 962 questionari su un totale di ca. 15.000 questionari.

I questionari delle tre tipologie del campione sono stati studiati nella loro interezza e nei seguenti paragrafi vengono riportate le analisi sulle risposte date. Delle molteplici risposte, quelle appartenenti ai questionari S (identificate in questo documento con il colore nero) sono state riportate in estremo dettaglio; quelle inerenti ai questionari SI (di colore rosso) sono state riportate esclusivamente nei loro aspetti più significativi ai fini del confronto con la realtà del bambino S, così come per quelle riguardanti i questionari I (di colore blu) che nei seguenti paragrafi sono state inserite laddove più appropriato fosse il confronto.

### **Presentazione del campione S**

La composizione del campione considerato, come si può vedere dai grafici allegati, è la seguente: i bambini venuti in Italia in età compresa tra 0 e 3 anni sono pochi (14%) rispetto a quelli venuti in età compresa tra 4 e 7 anni (35%) e soprattutto rispetto a quelli venuti in età compresa tra 8 e 12 anni (51%).

Questa composizione ci indica che una parte di immigrati ha già intrapreso una fase di integrazione più attiva, supportata da condizioni di vita migliori. Gli immigrati sono aumentati, è vero, ma sono quelli con un progetto stabile di vita, un lavoro.

Esaminando il grafico della descrizione del campione per provenienza geografica e per classi di età si vede che la maggior parte dei bambini provenienti da ciascun paese è venuta in età compresa tra 8 e 12 anni tranne il campione proveniente dalla UE. Dal 1992, infatti, con i Trattati di Maastricht e di Schengen, i bambini provenienti dalla UE hanno avuto più facilità ad entrare in Italia.

Si può pensare che ci sia stata in Italia una migrazione proveniente inizialmente dalla UE e successivamente da altri paesi, confermata anche dal fatto che per gli altri paesi la quota notevolmente più bassa è comunque quella di bambini arrivati in età compresa tra 0 e 3 anni. Il campione ci indica una presenza massiccia e significativa di bambini provenienti dalla area geografica non UE, seguita a grande distanza da Asia, e successivamente America (prevalentemente Sud America), Africa ed in ultimo proprio dalla UE.

Per quanto riguarda Roma la composizione è la seguente non UE (46%), Asia (26%), America (13%), Africa (9%), UE (6%). Per quanto riguarda la Provincia: non UE (80%), Africa (6%), America (8%), Asia (4%), UE (4%).

### **Presentazione del campione SI**

Per quanto riguarda le provenienze, il campione SI è così composto: Africa (30%), Asia (20%), America (18%), UE (17%), non UE (14%) e Oceania (1%). A Roma così strutturato: Africa (28%), Asia (22%), UE e America (17%), non UE (14%), Oceania (1%); in Provincia: Africa (33%), America (21%), UE e non UE (16%), Asia (12%) e Oceania (2%).

Il campione SI è costituito principalmente da bambini nati da un genitore straniero ed uno italiano (80%), e pertanto cittadini italiani a tutti gli effetti (come si può vedere dai riferimenti legislativi). La coppia mista sembra essere considerata italiana a tutti gli effetti perché, oltre al dato oggettivo legislativo, anche da un punto di vista culturale sembra essere il luogo di residenza a determinare la cultura di riferimento.

Invece, il bambino nato a Roma da genitori stranieri è normalmente straniero da un punto di vista legislativo anche se spesso, e questo dato emerge dai questionari, non viene considerato tale dai compagni e dalle maestre essendo più rilevante, si ribadisce, il dominio della lingua italiana.

In sintesi, infatti, l'unica discriminante chiara per identificare gli SI come stranieri o come italiani sembra essere il dominio della lingua italiana.

### **Con chi vivi in Italia?**

Dall'analisi del campione emerge con grande chiarezza che la maggior parte dei bambini vive con i propri genitori (83%); tuttavia si riscontra soprattutto per il campione americano un valore apprezzabile di bambini che vivono solo con la madre. Questo dato è fondamentale ai fini del processo d'integrazione perché la presenza della famiglia a fianco del bambino si pone come elemento facilitatore nel processo di interazione / integrazione reciproca; non è da dimenticare, infatti, che, se è vero che la famiglia si pone come contesto di rielaborazione dei processi di "appaesamento" del bambino nella cultura di arrivo, è anche vero che il bambino si pone come elemento facilitatore privilegiato di raccordo, fattore di cambiamento e ponte tra la cultura della famiglia d'origine e quella della società nella quale si trova a vivere con i genitori. A ciò si aggiunge come la famiglia, in quanto strumento privilegiato di evitamento del disagio sociale, sia fondamentale nel



processo di integrazione (dai dati del Dossier Caritas 2002, si evince, che solo poco più di un terzo degli immigrati vive con i propri figli). In questo processo è decisivo il ruolo della scuola elementare, nella quale il bambino vive per almeno 6 ore al giorno, e l'importanza delle relazioni che intercorrono tra scuola e famiglia.

### **Ti capita di tornare nel tuo Paese di origine?**

In generale la risposta è positiva. Nel grafico che illustra la domanda in riferimento al paese di origine notiamo che è in tutti i casi maggiore la risposta "qualche volta"; dal grafico delle frequenze, notiamo che il campione non UE torna più spesso, seguito dal campione asiatico; il campione proveniente dall'America ha il valore di rientro più basso di tutti.

La frequenza dei rientri potrebbe dipendere da fattori di distanza, economici e da fattori legati alle difficoltà burocratiche. Probabilmente si muovono tra l'Italia ed il paese di origine, e molto di più coloro che sono in regola e con un buon livello economico.

Notiamo come il campione asiatico, pur essendo molto distante geograficamente, occupa il secondo posto nella frequenza degli spostamenti. Da questo si potrebbe inferire, come accennato, sia un livello economico sufficientemente elevato tale da consentire questa frequenza di viaggi, sia un attaccamento alle proprie origini, che, come si vedrà nel corso di questa indagine, ritorna sotto varie forme. E' probabile, e lo si potrà vedere in seguito nell'analisi degli altri dati, che il bambino asiatico, nel suo processo di adeguamento, tenda a trasferire la propria identità ed i propri contenuti culturali all'interno del luogo dove si trova a vivere.

A tale discorso può essere associato il resto del campione senza distinzione di provenienza.

Per quanto riguarda il campione non UE, che ha la più alta frequenza di spostamento, non va sottovalutata la possibilità di viaggiare attraverso l'Europa con mezzi a basso costo quali autolinee, ferrovie o automobili.

### **Ti piace il Paese dove sei nato?**

#### **Cosa ti ricordi di più del tuo Paese?**

La maggior parte dei bambini rispondono affermativamente alla prima domanda.

Il ricordo degli ambienti rimane pressoché costante in ogni fascia di età mentre il ricordo degli affetti sembra con l'andar del tempo cedere il passo ad una più generica dimenticanza, anche perché il bambino venuto in Italia nella fascia di età 0-3 ha in

generale un ricordo delle persone e dei luoghi in gran parte mediato dal racconto dei genitori.

### **Ti piacerebbe tornare a vivere nel tuo Paese?**

#### **Vorresti continuare a vivere in Italia?**

I grafici relativi a queste due domande sono incredibilmente simili; anche in fase di tabulazione dei dati abbiamo notato che la maggior parte del campione ha risposto positivamente ad entrambe le domande e che tale andamento sembra presentarsi in modo simile anche quando consideriamo il campione in base ai luoghi di provenienza .

Questi dati che, presi da soli potrebbero non essere indicativi ai fini di un'eventuale buona o cattiva integrazione, in realtà fanno emergere con chiarezza l'ambivalenza del bambino nel pieno processo di interazione / integrazione durante il quale si sente "conteso" tra due contesti culturali a volte molto diversi tra loro.

Analizzando la domanda "Ti piacerebbe tornare a vivere nel tuo Paese?" per fasce di età di arrivo in Italia, ci rendiamo conto della progressione del processo di integrazione del bambino. Il desiderio di tornare al proprio paese di origine è infatti tanto maggiore quanto più tardi i bambini sono arrivati in Italia. L'andamento di questo processo emerge chiaramente se prendiamo in analisi il progressivo diminuire del desiderio di tornare al paese di origine, rispetto all'età di arrivo in Italia, trattandosi infatti di un rapporto inversamente proporzionale tra i due parametri.

Possiamo inferire che questo sia indice di una progressiva integrazione, proprio in virtù del fatto che meno si desidera tornare al proprio paese (e questo avviene per i bambini arrivati in Italia nella fascia di età 0—3 anni), più si suppone ci si trovi bene nel paese dove si vive.

D'altro canto, il dato costante che rivela il desiderio di tornare a vivere nel paese di origine, mette in evidenza lo stato di precarietà affettiva e socio-culturale nel quale il bambino, probabilmente, intuisce di vivere.

La distinzione per provenienza del campione, mette in evidenza che soprattutto il campione non UE e Asia sente in misura maggiore il desiderio di tornare a vivere nel proprio paese, ciò è tanto più significativo in quanto il campione non UE ed il campione Asia sono quelli che mostrano i valori maggiori nell'affermare di tornare spesso nel paese di origine.

Altro dato che emerge è la frequenza, non importante ma comunque significativa, di bambini arrivati nella prima fascia di età che, pur dichiarando di voler rimanere in Italia ,

cosa di per sé comprensibile visto il lungo periodo di permanenza nella nostra nazione, dichiarano altresì che desidererebbero tornare nel loro paese di origine.

Questo può essere indice di scarsa integrazione da parte dei bambini che sono qui da più tempo? Noi crediamo sia dovuto al fatto che in qualche modo potrebbero aver mitizzato il proprio paese di origine e riportare in certa misura il vissuto del desiderio di ritorno trasmesso loro dai genitori nel racconto dei loro ricordi, legati spesso alle cose più belle.

### **Pensi che un giorno andrai a vivere nel paese di origine del/i tuoi genitori?**

Confrontando le risposte alla domanda con il luogo d'origine del bambino stesso, si evince che il 35% del campione nato in Italia pensa di tornarvi, contro il 65% che non pensa di tornarvi ed un 1% di "non so". Per quanto riguarda la stessa domanda posta al campione dei bambini SI nato all'estero, si evince che il 58% pensa di tornarvi, contro un 42% che pensa di no. Quindi, il fatto di essere nato fuori, influisce in maniera significativa sull'eventuale progetto di rientro nel paese d'origine del/dei genitori.

A prima vista, si potrebbe inferire che pensare di tornare nel paese d'origine del genitore sia un segnale di cattiva integrazione, ma alla domanda "come ti trovi con i tuoi compagni di classe?" le risposte sono in generale tutte positive o molto positive.

Confrontando la domanda "Pensi che un giorno andrai a vivere nel paese d'origine dei tuoi genitori?" con il fatto che entrambi i genitori siano stranieri o che lo sia solamente uno si vede che, come ci si potrebbe aspettare, è più alta la percentuale di quelli che pensano di tornare al proprio paese avendo entrambi i genitori stranieri.

Indistintamente dalla provenienza del genitore/genitori, tutti i bambini alla domanda "Pensi che un giorno andrai a vivere nel paese di origine dei tuoi genitori?" rispondono prevalentemente di no. L'unico caso che risalta è quello del campione con i genitori/genitore di provenienza asiatica che si divide equamente tra il sì e il no. Questo parrebbe essere un segno per il quale i bambini con genitori asiatici, o meglio le famiglie composte da almeno un genitore asiatico, sono quelle meno integrate o perlomeno con una più alta progettualità futura di rientro.

A ulteriore dimostrazione di ciò, si è presa in considerazione la variabile "conoscenza della lingua italiana" per verificare se esistano delle correlazioni tra la possibilità di un futuro rientro nel paese di origine del/dei genitori del bambino e la riuscita integrazione, considerando la conoscenza della lingua elemento fondamentale di integrazione. Il risultato è che i genitori di provenienza asiatica sono in effetti quelli che conoscono meno la lingua italiana confermando l'intuizione di cui si è parlato nel paragrafo precedente.

Inoltre, si è appurato che in generale, senza distinzione di origine, è superiore la percentuale dei padri (85%) che conoscono la lingua italiana, rispetto a quella delle madri (81%), molto probabilmente per il fatto che gli uomini spesso lavorano fuori casa mentre le donne rimangono in casa o lavorano in casa di altri con poche occasioni di comunicazione con l'esterno.

In conseguenza di ciò si potrebbe anche formulare l'ipotesi che la donna abbia la tendenza a pensare di rientrare nel proprio paese di origine.

Tale ipotesi è confermata dal fatto che effettivamente tutti i bambini SI, sia maschi che femmine, tornano più frequentemente nel paese di origine della propria madre la quale, evidentemente, tiene più vive le tradizioni e la cultura del proprio paese all'interno dell'ambito familiare. Questo nonostante il numero delle madri straniere sia inferiore a quello dei padri, il quale dato rafforza quanto espresso.

### **Ti piace ascoltare i racconti dei tuoi genitori sul loro Paese?**

A questa domanda, i bambini rispondono, indistintamente dal sesso, positivamente in larga maggioranza.

Mentre alla domanda "E ti capita di raccontarli i tuoi amici?" le risposte si dividono quasi equamente tra il sì e il no. Troviamo una lieve differenza in positivo delle femmine che raccontano di più ai propri amici.

Unica eccezione: i bambini con genitori provenienti da non UE cui piace sentire i racconti ma cui non piace a propria volta raccontarli agli amici.

Si può inferire che la socializzazione con gli amici non passi prioritariamente attraverso il racconto della cultura familiare di origine.

Infatti, così come accade in modo più deciso per il campione S, come si è potuto constatare nella pratica dell'osservazione a scuola, il bambino mette in atto tutta una serie di meccanismi atti a camuffarsi, a passare inosservato o comunque uguale a tutti gli altri.

Questo vale in classe, in una situazione coatta e non spontanea che non si colloca nel rapporto diretto e spontaneo tra compagni, ma probabilmente anche fuori classe. Questo è particolarmente vero per i bambini con genitori dell'Europa dell'Est, somaticamente molto simili ai compagni di classe italiani.

## **Conosci la lingua del Paese dove sei nato?**

Il grafico mostra che coloro che sono venuti in età compresa tra 0 e 3 anni conoscono bene la lingua per il 76% ed in parte per il 12%; nella fascia compresa tra 4 e 7 anni, il 75% conosce bene la lingua e il 21% in parte; nell'ultima fascia di età e cioè coloro che sono venuti in età più avanzata, l'87% conosce bene la lingua ed il 13% solo in parte. Da una prima analisi emerge una notevole omogeneità nei valori, peraltro alti, per le fasce di età di arrivo 0 - 3 anni e 4 - 7, e un'impennata di valori, come era prevedibile, nell'ultima fascia di età.

La riflessione su questi dati ci porta innanzi tutto a rilevare quanto sia evidente che nelle famiglie straniere la lingua di origine continui ad essere lingua veicolare nel contesto familiare.

L'abitudine di continuare a parlare in casa la propria lingua, oltre a non essere un segno di scarsa integrazione e a rispondere al desiderio di non recidere un legame con la propria terra, si pone come necessario strumento di lettura del nuovo contesto socio-culturale nel quale la famiglia e il bambino vivono e consente loro di attuare con più equilibrio il processo di integrazione.

Infatti per poter operare delle concettualizzazioni spazio-temporali in un luogo estraneo è necessario tenere sempre presente, più o meno coscientemente, la concettualizzazione spazio-temporale della propria cultura di appartenenza. In questo ambito trova luogo il linguaggio come veste del pensiero e come forma comunicativa. La lingua di origine è pertanto funzionale per l'integrazione nel nuovo contesto perché, attivando silenziosi processi di confronto tra la realtà di appartenenza e quella ospite, si pone come strumento di lettura e costruzione di nuove categorie che consentiranno alla famiglia un'interazione nel nuovo luogo di vita.

Una suggestione: il fatto che i valori di conoscenza della lingua di origine siano pressoché di pari frequenza nelle prime di due fasce di età di arrivo, ci porta a riflettere su quanto essenziali siano per la lingua gli apporti esterni, in termini di conferme / smentite linguistiche. La lingua infatti, come un fiume, ha bisogno di affluenti, per non inaridire. La lingua di origine, in un luogo "altro" non avendo apporti esterni si "cristallizza" nelle forme pertinenti al tempo e allo spazio nel quale essa veniva usata prima della partenza dal luogo di origine.

Altro elemento interessante che avvalorava il discorso precedente, è osservare come il mantenimento della lingua (calcolato come scarto tra le risposte positive e quelle negative

- in cui si è considerata anche l'opzione "in parte" in quanto rivelatrice di un'incompleta conoscenza della lingua) si abbassa significativamente tra la fascia di età di arrivo più antiche e la più recente, tra le quali non si evidenzia nessuna differenza apprezzabile. Questo ci porta a supporre che, dopo una flessione iniziale, il processo di perdita della lingua di origine tende a stabilizzarsi su valori medi, comunque accettabili.

Non va comunque sottovalutato il dato nel quale il bambino recentemente arrivato dichiara di conoscere solo in parte la lingua del paese di origine. Una probabile ipotesi di lettura di questo dato, suffragata dalla letteratura corrente sull'argomento (Susi, Zuccherini), nasce dall'osservazione del comportamento del bambino che, appena arrivato nella società ospite cerca di non evidenziare troppo le caratteristiche che lo rendono "visibile", in quanto estraneo al contesto nel quale si trova a vivere, prima fra tutte la diversità linguistica che, come emerge dai dati di questa ricerca risulta essere il principale carattere distintivo dell'essere "straniero" nella percezione degli altri e, di rimando, nella propria.

A differenza del bambino arrivato in Italia in tenera età (0 e 3 anni) che ha già superato in gran parte il problema di alfabetizzazione della lingua italiana, il bambino arrivato più recentemente deve affrontare l'apprendimento della lingua italiana contemporaneamente al processo di "appaesamento" con tutti i conflitti che da questo derivano.

Per risolvere questo problema il bambino mette in atto una serie di meccanismi funzionali alla lettura della nuova realtà ed al suo posizionamento in essa.

A tale scopo, può risultare funzionale "dimenticare" la lingua di origine nel contesto scolastico, ovvero mettere in secondo piano la coscienza della propria lingua perché si è impegnati cognitivamente ed affettivamente sia sul proprio posizionamento nella realtà attuale ("appaesamento") sia sul proprio desiderio di comunicazione per il quale il codice linguistico risulta essere strumento fondamentale. Ciò agevola il bambino nel vero apprendimento linguistico che non è frutto di una traduzione simultanea ma di un abbinamento a livello cognitivo tra suono, significante e significato. Questo fase, pur ponendosi attivamente all'interno del più ampio processo di interazione-integrazione personale e familiare, non si interrompe ma prosegue sotto altre forme quando il bambino rientra in ambito familiare all'interno del quale torna di nuovo a privilegiare il codice linguistico della cultura di appartenenza.

Se si analizza il fattore "conoscenza della lingua" a seconda dei paesi di provenienza e a seconda dell'età di arrivo in Italia, per la prima fascia di età di arrivo (0 - 3 anni) i campioni provenienti dall'Asia e dall'America sono in prima posizione, seguiti, molto

distanziati, da quelli provenienti da non UE e UE; nella seconda fascia (4 - 7 anni) il campione dall'Asia è in prima posizione seguito da quelli provenienti da non UE, America e UE; nell'ultima fascia (8 - 12 anni), è il campione africano in prima posizione seguito da quello proveniente da non UE, Asia e America.

### **Cosa conosci del Paese di origine dei tuoi genitori?**

In generale, i bambini conoscono di più nell'ordine "cibo", "lingua" "canzoni" e "giochi e favole" senza sostanziali differenze tra maschi e femmine escludendo il fatto che le bambine conoscono più la lingua che il cibo anche se di soli 2 punti percentuale. Procedendo ad analizzare le risposte dei bambini suddivisi per provenienza del genitore straniero, si vede che l'ordine è invariato per Africa, Asia e UE, mentre i bambini con genitori di origine americana e non UE conoscono principalmente la lingua, seguita sempre dal cibo. Si nota pertanto come le famiglie con almeno un genitore straniero mantengano vivo il legame culturale con il paese di origine (del genitore straniero appunto) tramite la conservazione di riferimenti principali come la lingua e il cibo. Esaminando la percentuale della presenza "lingua" rispetto al totale delle risposte, si nota come, per i bambini con genitori provenienti dall'America e dall'Asia, questa occupi una posizione predominante (America 75% delle risposte, Asia 74% delle risposte, seguiti da non UE con il 68% delle risposte). Questo rafforza l'idea elaborata in precedenza riguardo l'attaccamento degli asiatici alla lingua e, per traslato, al paese.

Perché è importante la scelta dell'opzione "cibo"? Il cibo è specchio della propria cultura, origine, concezione di vita; è come se, attraverso il cibo, si rendessero vive le proprie tradizioni. A volte (sempre meno a dire il vero), il cibo tradizionale non lo si può comprare ma occorre farselo mandare e quindi è implicito un rapporto diretto con la propria terra di origine. Tenere sveglia la coscienza dei propri sapori, dei propri odori, è come tenere sveglia la coscienza del proprio corpo e saldo il legame con le origini.

Allo stesso modo, ci si chiede se l'adattarsi ai sapori, agli odori della cucina della cultura ospite, non debba essere dato per scontato ma possa essere considerato come un segno di apertura.

### **Cos'altro vorresti conoscere dei Paesi di origine dei tuoi genitori?**

Dalle risposte del campione, emerge che le usanze sono ciò che si vorrebbe conoscere più di ogni altra cosa (confermato anche dal fatto che risultano essere le cose che si conoscono di meno); un sorprendente "niente" lascia intuire che i bambini si sentano

bene dove sono e che non sentano il bisogno di essere ancora più vicini al proprio paese. La "lingua", essendo ciò che il campione asiatico, americano e dall'Oceania conoscono meglio, non è espresso tra le risposte del campione connesso a questi paesi.

### **I tuoi genitori conoscono la lingua italiana?**

Il grafico evidenzia come sia il padre a conoscere meglio la lingua italiana rispetto alla madre. Questo dato può essere infatti supportato dall'idea che il padre abbia la possibilità di praticare di più la lingua per motivi di lavoro, o comunque per un ruolo più attivo nel contesto di vita quotidiana al di fuori della famiglia.

È bene sottolineare, comunque, il fatto che la conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori, oltre a mettere in luce il loro processo di interazione, influisce positivamente e supporta quello messo in atto dal bambino.

### **E i tuoi genitori conoscono la lingua italiana?**

I genitori che conoscono meglio la lingua italiana provengono nell'ordine dai seguenti paesi: Oceania, Unione Europea, Africa, extra Unione Europea, Asia. Può saltare agli occhi il fatto che al primo posto si trovi l'Oceania ma questo è dovuto alla esiguità del numero del campione con genitori provenienti dall'Oceania.

### **Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?**

Dal grafico emerge come una notevole maggioranza dei bambini riferisca di trovarsi bene o molto bene con i compagni di classe. Unica eccezione è il campione non UE, all'interno del quale si ritrovano gli unici valori negativi ("male") ed una frequenza rilevante di bambini che riferiscono di trovarsi con i compagni di classe "così così". Tuttavia all'interno dello stesso campione è presente un'alta percentuale di dati che mostrano anche qui un'alta prevalenza della risposta "bene".

Interessante notare l'esistenza di una correlazione significativa, un "filo rosso", tra le domande relative alla socializzazione in classe, l'apprendimento di giochi "italiani", la meraviglia del bambino straniero di fronte alla curiosità dei coetanei italiani per le notizie relative al suo paese di origine ed il vissuto essenzialmente di tranquillità riferito nel primo incontro con i bambini italiani.

Il tutto, inoltre, assume anche un significato maggiore se inserito e correlato con la domanda riguardante le tre cose più importanti nella vita, dove si vede una condivisione chiara tra bambini italiani e stranieri nelle scelte attinenti alla socializzazione e alla scuola.



Dalla globalità di queste risposte sembra prendere forma un contesto di scuola elementare non conflittuale o comunque con una conflittualità molto velata.

### **Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?**

Il 55% ha risposto "bene", il 37% "molto bene" e solo un 8% "così così".

### **Aiuti i tuoi compagni che vengono da altri Paesi ad imparare la lingua italiana?**

In generale il 35% dei bambini ha risposto positivamente, il 52% "qualche volta", solo il 13% ha risposto "no".

### **Fai qualcos'altro affinché vadano bene a scuola?**

Il 62% dei bambini ha risposto positivamente.

### **Cosa fai affinché i tuoi compagni che vengono da altri Paesi vadano bene a scuola?**

Le risposte, libere, sono molto simili tra loro ed anche le percentuali che le rappresentano. Si nota una lieve maggioranza di risposte "li aiuto con i compiti" (29%), seguita da "li aiuto quando sono in difficoltà" (25%) e, a poca distanza, "li aiuto a leggere e scrivere" (24%) che fa riferimento all'apprendimento della lingua italiana. All'ultimo posto, ma sempre molto vicino come percentuale "gioco insieme a loro" (22%). Si tratta di un ambito naturalmente diverso ma con questa risposta i bambini italiani sembrano dire che attraverso la socializzazione e l'inserimento favoriscono l'andamento scolastico dei propri compagni stranieri.

### **Quando sei più contento di stare con i tuoi compagni?**

Analizzando la domanda "Quando sei più contento di stare con i tuoi compagni?" notiamo che la preferenza maggiore si riscontra nell'opzione "quando ti chiamano a giocare con loro". Ciò denota una sottolineatura nel desiderio del bambino di sentirsi accettato e "richiesto" nel contesto di gioco. Anche in questo caso ci troviamo in presenza di un parametro di integrazione, avvalorato anche dall'altissima frequenza con la quale viene menzionato da tutti i bambini, indipendentemente dal paese di origine.

Riteniamo interessante fare il confronto tra i parametri "quando ti raccontano i loro segreti" e "quando tu confidi a loro i tuoi segreti" perché l'aspetto della condivisione del privato è considerato come uno dei maggiori parametri di integrazione in tutti i paesi.

Entrambi i suddetti parametri si attestano su valori vicini avvalorando ancor di più la funzione della domanda come rivelatrice di integrazione.

Il "segreto" e la sua reciprocità sono fondanti in un rapporto di relazione e si pongono più che mai come aspetti di integrazione e di interazione tra i mondi culturali dei bambini; il segreto spesso attiene alla sfera dei desideri e delle paure ed è segno di integrazione e reciprocità in quanto meccanismo attraverso il quale si mette a nudo, e quindi si rende vulnerabile, una parte del proprio sé.

Il rapporto tra il confidare ed il raccogliere i segreti altrui, distinto per paese di provenienza, fa emergere differenze significative a carico soprattutto del campione asiatico.

Mentre il campione non UE ed Africa mette in risalto la reciprocità del racconto/ascolto dei segreti, il campione UE e America sembra mettere in risalto una tendenza maggiore a confidare più che ascoltare. Per quanto riguarda il campione proveniente dall'Asia ci troviamo di fronte ad una tendenza inversa: i bambini asiatici tendono a confidare meno i propri segreti ma si rivelano più pronti all'ascolto. Ciò è avvalorato anche dal fatto che il campione asiatico presenta un'alta frequenza nella scelta "quando vuoi stare per conto tuo e ti lasciano in pace".

Questa opzione, che a prima vista può sembrare un indicatore di poca integrazione, in realtà rivela piuttosto una tendenza allo stare per conto proprio "insieme" agli altri, avvalorata dall'alta frequenza in tutti i bambini, compreso il campione asiatico, dell'affermazione di stare bene o molto bene con i compagni di classe.

### **Quando sei più contento di stare con i tuoi compagni di classe?**

La domanda è rappresentativa dei parametri di integrazione sociale dei bambini e rivela quindi che il parametro più importante è "quando ti chiamano a giocare con loro", seguito da "quando dividono con te i loro giochi" e successivamente "quando ti raccontano i loro segreti". Questo è valido indistintamente per i maschi e per le femmine senza sostanziali differenze.

Quello che ora si vuole verificare è se esistano differenze a seconda del luogo di nascita del bambino o della provenienza del genitore straniero. Per quanto riguarda il luogo di nascita del bambino SI, non si riscontrano differenze nella scelta delle risposte: infatti entrambi le classi di bambini (nati in Italia e nati all'estero) confermano la classifica di preferenze enunciata in precedenza.

Se si esaminano i parametri rispetto alla provenienza del genitore straniero, l'ordine di preferenza dei quattro parametri principali non cambia eccetto che per l'Oceania per la quale primeggiano a pari merito le opzioni "quando ti chiamano a giocare con loro" e "quando tu confidi a loro i tuoi segreti".

### **Quando sei più contento di stare con i tuoi compagni?**

La risposta trova riscontro nel questionario somministrato ai bambini italiani che alla stessa domanda rispondono esattamente nella stessa maniera, evidenziando una possibile congruenza di atteggiamenti.

### **In classe, quando devi disegnare o giocare in gruppo, che cosa fai?**

Un terzo dei bambini ha scelto l'opzione "lasci che siano i tuoi compagni a chiamarti", questa scelta può essere letta come la richiesta di una conferma della propria accettazione. A breve distanza segue "fai scegliere alla maestra" che è il parametro indicante, a nostro parere, minore integrazione rispetto alle altre scelte o quanto meno di delega del problema all'insegnante.

Il più indicativo dei parametri offerti come fattore d'integrazione è "vai nel gruppo già formato che ti piace di più", scelto dal 26% del nostro campione, perché il bambino, nell'ambito del gruppo che sceglie, dà per scontata la propria accettazione.

Interessante notare come nel campione asiatico questo parametro risulti essere al primo posto.

Operando inoltre una differenza tra il parametro di maggior integrazione e quello di minor integrazione, possiamo stilare una classifica dei paesi i cui bambini sembrano essere più integrati rispetto ai parametri considerati, e vede la primo posto il campione proveniente dall'America e al secondo posto quello asiatico. All'ultimo posto troviamo il campione proveniente dalla UE.

### **In classe, quando devi disegnare o giocare in gruppo, che cosa fai?**

Come prima scelta si trova "lasci che siano i tuoi compagni a chiamarti", al secondo posto "vai nel gruppo già formato che ti piace di più", "fai scegliere alla maestra" e, in ultimo, "decidi tu chi chiamare nel tuo gruppo" denotando una sorta di insicurezza nell'approccio con il gruppo.

### **In classe, quando devi disegnare o giocare in gruppo, che cosa fai?**

Il gruppo di controllo costituito dagli italiani, si esprime nel modo seguente: "vai nel gruppo già formato che ti piace di più" come prima scelta, in seconda posizione "lasci che siano i tuoi compagni a chiamarti", in terza "decidi tu chi chiamare nel gruppo" e da ultimo "fai scegliere alla maestra". Pur evidenziandosi sempre una certa ritrosia nel decidere, gli italiani sembrano essere più disinvolti.

### **Quando sei più contento di stare a scuola?**

Analizzando in generale le risposte a questa domanda vediamo che la maggioranza dei bambini ha risposto "quando prendo buoni voti" (38%) seguito dalla risposta "quando capisco subito quello che la maestra spiega" (36%).

Passando poi ad analizzare la stessa domanda a seconda delle età di arrivo dei bambini vediamo lo stesso tipo di andamento per tutte tre le fasce 0-3, 4-7, 8-12.

I due valori più alti sono sempre le risposte suddette, solo nel caso della fascia di età di arrivo più bassa riscontriamo che la risposta "capisco subito quello che la maestra spiega" (37%) è lievemente maggiore alla risposta "quando prendo buoni voti" (36%).

L'esame delle risposte a seconda del sesso conferma l'andamento.

Confrontando i paesi di provenienza dei bambini vediamo come, ad eccezione del campione non UE tutti i bambini abbiano scelto al primo posto "quando capisco subito quello che la maestra spiega". In particolare sembra importante sottolineare l'alta percentuale di questa risposta per quanto riguarda i bambini asiatici (71%) e l'assenza totale dell'opzione "quando prendo buoni voti".

Le due opzioni più scelte sembrano descrivere una scuola che si fonda principalmente su un lavoro di tipo individuale e con una prassi di insegnamento nella quale l'insegnante è determinante nella conduzione della classe e dove sembra che "prendere buoni voti" sia ancora più importante del "capire".

Le risposte più scelte sono quelle che riguardano il bambino stesso, senza alcun riferimento verso l'esterno. Il successo scolastico è quindi importante in sé, meno come aspetto della socializzazione scolastica.

Il campione asiatico in tendenza sceglie l'opzione "quando capisco subito quello che la maestra spiega" (71%): questo potrebbe essere sintomo di una maggiore difficoltà di comprensione della lingua, che è più importante del prendere buoni voti che è completamente assente. E' importante, probabilmente, la gratificazione personale nel capire di aver capito.

### **Quando sei più contento di stare a scuola?**

Al primo posto troviamo "quando prendo buoni voti" (38%), al secondo posto (32%) "quando capisco subito quello che la maestra spiega", al terzo "quando aiuto un compagno in difficoltà" (26%). Se analizziamo le risposte suddivise per sesso, troviamo sempre ai primi due posti le stesse opzioni ma invertite. Non ci sono differenze apprezzabili distinguendo il campione tra coloro che sono nati in Italia e coloro che sono nati all'estero.

### **A cosa pensi ti potrà aiutare la scuola?**

Analizzando questa domanda in generale notiamo che i bambini hanno risposto maggiormente "a saper parlare e scrivere bene" (39%). Seguito poi dalla risposta "a fare un buon lavoro in Italia" (26%).

La stessa tendenza si verifica sia nell'analisi a seconda dell'età di arrivo o secondo la provenienza dei bambini.

Molto significativo è il fatto che la risposta "a tornare al mio paese d'origine e fare là un buon lavoro" sia stata la meno scelta, a molta distanza dalle altre.

Nelle risposte dei bambini provenienti dall'Africa notiamo come la risposta "ad avere amici" (31%) superi quella "a fare un buon lavoro in Italia" (22%).

Per i bambini UE prevale "a fare un buon lavoro in Italia" (35%) su "a saper parlare e scrivere bene" (30%).

La stessa situazione è stata riscontrata per gli SI.

Le aspettative dei bambini S sono di scolarizzazione e preparazione ai fini di un lavoro; infatti la scuola è vista come un mezzo di promozione sociale e culturale; la lingua, in particolare il dominio della lingua italiana, è un'aspettativa fondamentale come anche la progettualità futura in Italia, propria e delle famiglie in quanto riflesso. Si nota che i bambini arrivati in età compresa tra 0-3 anni hanno una più alta progettualità futura lavorativa in Italia seguita da coloro che sono arrivati tra 4-7 anni e in ultimo da coloro che sono arrivati più recentemente, confermando quello che si potrebbe intuire.

Il grafico delle aspettative con riferimento ai paesi di provenienza indica che il campione africano, che ha messo al secondo posto l'opzione "ad avere amici" (la quale opzione supera quanto a tendenza tutti gli altri paesi) considera la scuola come fattore di integrazione nei confronti della società, come terreno di socializzazione e di relazionalità.

Il campione asiatico indica chiaramente che considera la scuola italiana come funzionale a fare un buon lavoro in Italia piuttosto che ritornare al paese di origine a fare un buon lavoro, infatti nella tendenza a voler fare un buon lavoro in Italia è largamente primo.

Secondo il bambino straniero, c'è sintonia tra le aspettative che la scuola gli richiede, e quelle che gli richiede la società: la scuola gli dà buoni voti, in quanto ha imparato a leggere e a scrivere bene. Vi è quindi una correlazione positiva tra quello che la scuola e la società gli richiedono; a livello di intuizione, il bambino sente che esiste una sintonia di intenti tra ciò per cui la scuola ti richiede, su cui ti forma e ti valuta, e la società in cui il bambino vuole inserirsi (quella italiana).

### **A cosa pensi ti potrà aiutare la scuola?**

Alla domanda "A cosa pensi che ti potrà aiutare la scuola?" i bambini rispondono, senza cambiamenti nell'ordine d'importanza per ambo i sessi, nel seguente ordine: al primo posto, "a saper parlare e scrivere bene", e al secondo posto, "ad avere un buon lavoro in Italia quando saranno grandi". Da notare che all'ultimo posto, molto distaccato dal penultimo, vi è la scelta "a tornare nel paese di origine del proprio genitore straniero per poter avere là un buon lavoro". Infatti si è visto precedentemente che i bambini che pensano che un giorno andranno a vivere nel paese di origine del/dei genitori sono una minoranza.

Le aspettative non cambiano nell'ordine di importanza sia in riferimento ai bambini nati in Italia che a quelli nati all'estero per i quali si poteva prevedere una scelta più definita verso l'opzione che include il rientro nel proprio paese di origine.

Non c'è variazione nelle preferenze considerando la provenienza del genitore straniero; l'unico elemento evidenziabile è che, per il campione con genitore/i provenienti dall'America, si equivalgono le risposte a favore del "saper parlare e scrivere bene", e l'"avere un buon lavoro in Italia", entrambi al primo posto.

In sintesi, tutti, indistintamente dal sesso, luogo di nascita e provenienza del genitore straniero, hanno messo al primo posto "a saper parlare e scrivere bene" ovvero la conoscenza della lingua italiana che è quindi confermata come importante parametro di integrazione. Tale dato è confortato dall'ipotesi, formulata in sede di osservazione partecipante nelle scuole, per la quale per il bambino italiano è straniero colui che non parla bene la lingua italiana indipendentemente, o meglio solo secondariamente, rispetto all'origine, al colore della pelle o alla religione.

Queste scelte riflettono esattamente le scelte fatte dai bambini S.

### **Racconti a casa quello che succede a scuola? Se hai risposto sì, cosa racconti?**

Analizzando in generale questa domanda vediamo una netta prevalenza di risposte positive (46% sì – 43% qualche volta – 11% no), che permane anche nell'analisi distinta per sesso.

Andando a vedere le risposte notiamo una netta maggioranza di "in generale" (45%), "voti/interrogazioni" (20%), seguito da "quello che faccio io" (17%).

Nel campione africano è completamente assente il racconto del rapporto con i compagni, riflettendo probabilmente in questo, le priorità della famiglia più interessata ai risultati scolastici.

L'analisi delle risposte a seconda dell'età di arrivo dei bambini conferma l'andamento. Solo nella fascia di arrivo 0-3 anni è leggermente superiore il numero di risposte "quello che faccio io" rispetto a "voti/interrogazioni".

Notiamo come indistintamente dalla provenienza dei bambini rimanga sempre al primo posto la risposta "in generale", al secondo posto troviamo più o meno allo stesso livello "quello che faccio io" e "voti/interrogazioni".

Si potrebbe idealmente rappresentare con un grafico a cerchi concentrici il sistema delle prestazioni e quello delle relazioni, dove l'anello più esterno è rappresentato dal racconto "in generale" seguito da "voti e interrogazioni", da "racconto quello che faccio io" ed infine, nel cerchio più interno, "il rapporto con i compagni". Il bambino attua una sorta di allineamento tra quelle che sono le aspettative della famiglia nei confronti della scuola e le aspettative della scuola nei suoi confronti. Dal grafico dello scarto tra il racconto di quello che faccio io e il racconto del rapporto con i compagni, si ribadiscono le aspettative della famiglia in quanto concentrate sul bambino e sulla sua promozione sociale e di riflesso della famiglia stessa, e le aspettative della scuola che, come detto, invitano al lavoro individuale. In rapporto alle fasce di età di arrivo, vediamo che per i bambini arrivati più tardi il sistema delle prestazioni è più equilibrato con quello delle relazioni. Quello più squilibrato appartiene alla fascia di età di arrivo intermedia.

Se analizziamo la stessa domanda con la provenienza del campione, vediamo che probabilmente il campione dall'Africa e quella non UE sono quelli che più puntano alla sfera delle prestazioni.

### **Ti capita di raccontare a casa quello che ti succede a scuola?**

Alla domanda "Ti capita di raccontare a casa quello che ti succede a scuola?" i bambini rispondono generalmente "sì" e "qualche volta", mentre le risposte negative sono minime. Questo è valido senza distinzione di sesso.

### **Cosa racconti a casa di quello che succede a scuola?"**

Al primo posto troviamo "racconto in generale" (32% delle risposte) seguito da "racconto quello che faccio io" (28%) ed infine "racconto dei voti e delle interrogazioni" (23%). Di nuovo, non si riscontrano sostanziali differenze tra maschi e femmine. Inoltre, queste risposte, come quelle relative alla domanda "quando sei più contento di stare a scuola?", denotano che il bambino non comunica tanto della sua socializzazione a scuola o del suo rapporto all'interno del gruppo-classe, quanto dei risultati personali e di quello che fa individualmente. Stessa osservazione si verifica per gli S per i quali, come abbiamo visto, la 2ª e la 3ª scelta sono invertite.

### **Ti capita di andare a casa di un tuo compagno a fare i compiti o a giocare?**

Questa domanda analizza la socializzazione extrascolastica.

L'analisi della domanda in generale ci mostra una netta prevalenza di risposte affermative, riscontrabile anche nell'analisi della domanda a seconda del sesso dei bambini e delle fasce di età di arrivo. La quantità di sì e di no nella fascia di età 8-12 è molto simile (40% sì – 33% no).

Analizzando questa domanda a seconda del paese di arrivo notiamo una cosa interessante, i bambini asiatici e quelli di provenienza UE hanno risposto per la maggioranza negativamente. Come vedremo dall'analisi dei questionari SI, spesso i bambini asiatici sono quelli con maggiore difficoltà d'integrazione. Mentre la risposta negativa dei bambini di origine UE ci fa riflettere se possa essere o meno un caso di cattiva integrazione. I bambini UE sono quelli che hanno dato meno risposte positive a questa domanda (42% no- 33% qualche volta – 25% sì).

Se congiungiamo i "sì" e i "qualche volta" che comunque indicano un andare a casa di un compagno con la sola variabile della frequenza, troviamo al primo posto il campione non UE seguito subito dopo dall'America. In ultima posizione si colloca il campione asiatico seguito a brevissima distanza dal campione UE.



## **Ti capita di andare a casa di un tuo compagno/amico a fare i compiti o a giocare?**

Si riscontra in generale una buona socializzazione extra-scolastica soprattutto a carico delle femmine che superano i maschi (63% contro 57%) rispondendo positivamente alla domanda proposta.

## **Ti capita di giocare con dei bambini che non vengono a scuola con te?**

### **Se hai risposto sì, dove giocate?**

Per quanto riguarda il luogo dove socializzano, troviamo largamente al primo posto il "parco giochi", seguito da "a casa mia/loro" e, a pari merito, "a casa mia", "in cortile" e "per strada". Sono quindi privilegiati luoghi di aggregazione non precostituiti; infatti vediamo che "oratorio" e "centro sportivo" si trovano agli ultimi posti, senza significative differenze a seconda del distretto e quindi del quartiere.

A partire dal distretto 36 le scuole con bambini SI sono in numero inferiore evidenziando il fatto che, almeno per quanto riguarda Roma, vivono meno in provincia. I bambini che hanno dato una maggioranza di risposte "per strada" sono di scuole, come ci si potrebbe aspettare, appartenenti a quartieri popolari, il "parco giochi" è scelto soprattutto da coloro che abitano in quartieri residenziali, mentre la "casa" è scelta indifferentemente da chi abita in quartieri residenziali ed in quartieri popolari.

## **Conosci i bambini che abitano nel tuo palazzo anche se non vengono a scuola con te?**

Notiamo come la maggior parte dei bambini abbia risposto positivamente, in particolare modo le femmine (60%). I bambini che sono arrivati da più tempo sono quelli che conoscono di più i propri "vicini" (72%), fatto naturale abitando da più tempo in Italia, mentre vediamo che i bambini arrivati nella fascia di età 8-12 anni sono quelli che conoscono meno gli altri bambini che abitano nella stesso palazzo (51% sì – 49% no).

Considerando la provenienza dei bambini notiamo come i bambini UE e quelli americani siano quelli che hanno dato una risposta negativa. Come nella domanda 21 dove i bambini di origine UE rispondevano negativamente alla domanda "Ti capita di andare a casa di un tuo compagno a fare i compiti o a giocare?", questo potrebbe indurci a pensare ad una cattiva integrazione dei bambini UE.

I bambini africani, di cui ben il 70% ha risposto positivamente a questa domanda, sono sicuramente quelli che più degli altri sono attenti a cogliere la presenza degli altri bambini,

in ciò spiegando anche la scelta prioritaria nell'aver amici tra le aspettative esaminate dalla domanda "A cosa pensi ti potrà servire la scuola?".

### **Nel tuo palazzo abitano bambini che vengono da Paesi stranieri?**

La maggior parte dei bambini ha risposto negativamente a questa domanda (64%); solo il 19% ha risposto positivamente e il 17% "non so". Il dato è nella normalità tenendo presente che non è così massiccia la presenza degli immigrati.

### **Ti capita di giocare anche se non vengono a scuola con te?**

Il 45% ha risposto positivamente raggruppando "sì" e "qualche volta"; infatti per l'indagine non è importante la frequenza con cui il bambino italiano gioca con quello straniero ma il fatto che ci giochi o meno.

### **Cosa conosci dei tuoi amici italiani?**

Dall'analisi generale della domanda si vede che la maggior parte dei bambini ha risposto "favole e giochi" seguito al secondo posto da "canzoni" e al terzo posto da "cibi". Per quanto riguarda le "usanze" solo il 4% ha scelto questa risposta.

Analizzando questa domanda a seconda del sesso, vediamo che la risposta "favole e giochi" prevale per i maschi, mentre al primo posto per le bambine ci sono le "canzoni".

L'analisi della domanda a seconda delle fasce di età di arrivo ci fa notare come sia molto diversa la scelta delle risposte. Nelle fasce di età 0-3 e 4-7 al primo posto troviamo le "canzoni", mentre tra gli 8-12 prevalgono nettamente le "favole e giochi".

Chi è arrivato da più tempo (0-3) indica anche la conoscenza, al secondo posto, di "cibi", mentre per le altre due fasce di età risulta sempre al terzo posto.

Distinguendo le "canzoni" come conoscenze "non mediate" e le "favole e giochi" come conoscenze "mediate", cioè, sollecitate dagli insegnanti, i "cibi" mediati e quasi coatti, e le "usanze" mediate e non, si può vedere che i bambini arrivati nelle prime due fasce di età, hanno una conoscenza delle cose dei bambini italiani "non mediata" al contrario di quelli che sono venuti più di recente per i quali è mediata. I bambini arrivati in Italia tra 8 e 12 anni sono più oggetto, rispetto agli altri, di interventi da parte degli insegnanti diretti a migliorare l'accoglienza. L'insegnante porrà l'accento sulle favole e i giochi che sono trasversali a tutti i bambini e che sono oggetto di comune interesse.

A seconda del paese di arrivo l'andamento generale vuole al primo posto le "favole e giochi" seguito dalle "canzoni". Da notare come nelle risposte dei bambini provenienti dalla UE troviamo al primo posto i "cibi".

Per quanto riguarda le "usanze" pochi bambini hanno scelto questa risposta, e nessuno tra quelli provenienti dall'America.

### **Conosci qualcosa dei tuoi compagni che vengono da paesi diversi dall'Italia?**

Il 70% ha risposto sì. Di questi, la maggior parte conoscono i cibi (35%), le canzoni (20%), favole e giochi (18%), usi e costumi (9%), qualcosa della loro lingua (5%), qualcosa delle loro famiglie (2%), le loro abitudini scolastiche (1%), altro (9%) nel quale però sono state raggruppate le risposte singole diverse tra loro che non rientravano in alcuna categoria. E' particolarmente significativo il fatto che a partire dall'opzione "qualcosa della loro lingua", le scelte siano state liberamente espresse dai bambini senza una traccia orientativa e quindi come tali più spontanee. Da considerare comunque che le opzioni proposte sono state individuate sempre e comunque sulla base dei suggerimenti dell'osservazione in classe.

### **E cos'altro vorresti conoscere meglio dei tuoi amici italiani?**

L'analisi in generale della dom. 24 ci fa notare come la maggioranza dei bambini abbia risposto "niente". Al secondo posto troviamo come risposta gli "usi" (22%) e al terzo posto "cosa pensano davvero di me" (12%) e al quarto "abitudini familiari", solo al quinto posto i "segreti".

Analizzando la stessa domanda dal punto di vista del sesso dei bambini, vediamo che qualcosa cambia.

Ai primi due posti troviamo sempre "niente" e "usi" sia per quanto riguarda i maschi che le femmine, mentre al terzo posto nel grafico riguardante le bambine troviamo "cosa pensano davvero di me" (16%), al quarto "segreti" e al quinto "abitudini familiari". Il grafico dei bambini mostra come abbiano risposto al terzo posto "abitudini familiari", al quarto posto allo stesso livello "famiglia", "lingua", "tutto" e al quinto posto con solo l'8% "cosa pensano davvero di me".

L'analisi della domanda a seconda delle fasce di età di arrivo conferma la tendenza delle prime due risposte "niente" e "usi". I bambini arrivati nella fascia di età tra gli 0-3 anni hanno scelto inoltre al terzo e quarto posto "cosa pensano davvero di me" (15%) e

"abitudini familiari" (4%) tralasciando del tutto le altre risposte, con il picco più alto di risposte "niente" (54%).

Nella fascia tra i 4-7 anni troviamo conferma dell'andamento generale al 1° posto "niente" (27%), 2° "usi" (18%), 3° "abitudini familiari" (14%), 4° "cosa pensano davvero di me" (12%), 5° "segreti", al 6° posto allo stesso livello (ma distanziati dai primi cinque) "famiglia" e "lingua" (4%).

Nella terza fascia quella tra gli 8-12 anni si confermano le risposte ai primi due posti (26%- 25%), al terzo posto molto distanziate "cosa pensano davvero di me" e "famiglia" (10%), al 4° "abitudini familiari" (8%) ed al 5° "segreti" (6%).

Analizzando il grafico a seconda dei paesi di provenienza dei bambini si ha conferma dell'andamento generale. Tra le risposte dei bambini provenienti dall'Africa e Asia troviamo al secondo posto "cosa pensano davvero di me". Il che è molto significativo perché forse hanno più timore di essere considerati "diversi".

Altro dato importante da rilevare potrebbe essere il fatto che non è stata considerata importante la risposta "lingua" come nel caso dei bambini UE, dall'Africa e dall'America.

Il campione potrebbe aver dato la risposta "niente" per liberarsi della domanda con facilità oppure per dire che "ne sa quanto basta"; la risposta "usi" è piuttosto distaccata, definendo una conoscenza generica. Entrambe potrebbero sembrare un sintomo di disinteresse al processo d'integrazione oppure un sintomo del fatto che l'integrazione non è più un problema.

Siamo propensi a considerare l'opzione "abitudini familiari" come un buon parametro d'integrazione nel senso che indica il voler conoscere il mondo dell'altro in quella sfera che è più vicina alla propria. Anche le opzioni "cosa pensano davvero di me" e "segreti" indicano un desiderio/richiesta di condivisione della sfera intima dell'altro. Se uniamo le opzioni potremmo dire più "profonde" ossia quelle che definiscono una richiesta di conoscenza più mirata, si raggiunge il 41% del campione mentre il restante 59% si allinea su risposte stereotipate. In sintesi, si può dire che chi vorrebbe conoscere qualcosa dell'altro, ha chiarezza sull'essenzialità delle cose da sapere.

Se consideriamo la stessa domanda facendo una distinzione per sesso, si vede che le bambine sono più preoccupate rispetto ai bambini di cosa pensano i compagni davvero di loro, mentre i maschi sono più interessati a conoscere la lingua.

Se distinguiamo le risposte per fasce di età di arrivo in Italia, scopriamo che coloro che sono venuti da molto piccoli sono i meno interessati alla sfera più intima, coloro che sono venuti in età compresa tra 4 e 7 anni sono quelli più vicini ad una conoscenza più vera.

Interessante la presenza trasversale alle fasce di età di arrivo in Italia dell'item "cosa pensano davvero di me" che, in coloro che sono arrivati tra 0 e 3 anni, è forse rivelatore del fatto che non è vero che ci sia un disinteresse pressoché totale all'integrazione o che l'integrazione non rivesta carattere di problema, essendo una spia che rivela una discrepanza.

Infine, operando una distinzione per paesi, si nota che il campione di provenienza non UE e quello asiatico sono quelli più interessati alla sfera intima dell'altro. Il meno interessato sembra essere il campione proveniente dalla UE.

Sia i bambini giunti in Italia in età compresa tra 0—3 anni che quelli tra gli 8—12 anni, rivelano un approccio più generalizzato alla cultura italiana, al contrario di coloro che sono arrivati tra i 4—7 anni che sembrano già in grado di operare una discriminazione perché da un lato emergono interessi più mirati e variegati, dall'altro si alza il livello di richiesta di conoscenza approfondita a scapito di una conoscenza generica.

E' probabile che coloro arrivati tra 0—3 anni indichino "niente" con maggiore cognizione di causa; in ogni caso non hanno superato del tutto la problematica dell'integrazione perché un 15% di loro a questa domanda rispondono: "cosa pensano davvero di me".

### **"Cos'altro vorresti conoscere?"**

I bambini italiani hanno risposto, come tendenza, usi, seguito da lingua, e poi, a distanza, da famiglia, amici, segreti, cibo, luoghi e ambienti. Questo per dire che la lingua torna sempre come discriminante importante suggerita o spontanea.

### **E i tuoi amici italiani conoscono qualcosa del tuo paese che tu gli hai raccontato? Se hai risposto sì, che cosa?**

Analizzando questa domanda notiamo la prevalenza di risposte "usi" seguito da "ambienti".

Nell'analisi della stessa domanda a seconda delle fasce di età di arrivo dei bambini, vediamo come nella fascia di età dagli 0-3 anni abbia prevalso la risposta "lingua" sugli "ambienti", mentre rimane sempre al primo posto "usi".

Abbiamo poi analizzato la stessa domanda a seconda del Paese di arrivo del bambino. La risposta "usi" è al primo posto e "ambienti" al secondo, come riscontrato sopra.

Notiamo come solo nelle risposte del campione non UE troviamo la risposta "affetti".

In una certa misura, stiamo trattando delle aspettative di conoscenza dei bambini italiani. Le risposte sono abbastanza in linea con quelle date alla domanda "Cosa conosci dei tuoi

amici italiani"; in questo caso però, non sono state date delle opzioni e quindi la risposta è più libera.

Si ribadisce però che le risposte "usi" e "ambienti" non coinvolgono la persona e sono probabilmente la prima istanza stimolata dagli insegnanti, sollecitazione che comunque denota accoglienza e attenzione nei confronti del bambino straniero. Data la maggioranza di risposte di questo tipo, tendenzialmente quindi il racconto è in ambiente strutturato, la classe, e mediato dall'insegnante. La lingua è una curiosità spontanea propria dei bambini e si presume quindi, che sia raccontata insieme agli affetti, in momenti non strutturati della giornata scolastica. Il racconto su questi ultimi contenuti è pressoché uguale in percentuale (ca. 20%) in tutte e tre le fasce di età di arrivo in Italia.

Se distinguiamo il racconto per paese di provenienza, si nota agevolmente che per gli asiatici il racconto è per lo più mediato e questo è in sintonia con il fatto che gli asiatici poco si raccontano; per il campione non UE il racconto è più vario e spontaneo e raccontano dei propri affetti in qualsiasi fascia di età di arrivo.

### **Cos'altro ti piacerebbe far conoscere del tuo Paese ai tuoi amici italiani?**

La domanda era aperta ed i bambini, indistintamente dal sesso, hanno risposto nel seguente ordine: usi e abitudini (42%), luoghi e ambienti (25%), niente (13%), seguito da lingua (9%), affetti – amici e parenti – (8%).

E' interessante notare che una gran percentuale non desidera far conoscere niente altro del proprio paese. Questo può risultare ambivalente: da una parte, può essere un segno di integrazione nel senso che il bambino non sente il bisogno di far conoscere niente di particolare ai suoi amici sentendosi praticamente appartenente allo stesso mondo. D'altro canto, si può anche interpretare questo "niente" come una mancanza di interesse nel far conoscere elementi caratteristici della propria origine e quindi rappresentare un elemento negativo ad una condivisione delle reciproche ricchezze culturali.

Per il gruppo di età di arrivo 8-12, ancora "carico" di usanze e tradizioni e di memorie di luoghi è verosimile che tenda a trasferirle, come conoscenza, ai compagni italiani. Anche la lingua, per lo stesso gruppo di età, è un'opzione comprensibile perché è il primo ostacolo nella comunicazione e quindi nell'integrazione. Tra le risposte dei bambini venuti in età più precoce (0-3) si nota l'assenza della scelta "lingua". Si può presumere che ciò avvenga perché probabilmente hanno già superato l'ostacolo comunicativo da una parte e dall'altra probabilmente non hanno una lingua d'origine così forte.

Per il gruppo di età 4-7, troviamo la "lingua" e "niente" ugualmente al terzo posto, ribadendo nuovamente l'importanza di tale parametro.

Oltre il 20% di ciascuna classe di età di arrivo, non ha risposto alla domanda; questo potrebbe dimostrare che non c'è altro che vogliono far conoscere o che non sappiano cosa dire.

Seppure i dati non siano comparabili tra classi di età, in quanto il nostro campione è vario, sono comunque comparabili all'interno di ciascuna classe di età. Detto questo, vediamo che il parametro "lingua" è scelto dalla classe di età di arrivo 8-12 per il 9%, mentre per la classe di età 4-7 per il 7%. Si deduce pertanto che i bambini arrivati in Italia in età più avanzata ritengono la lingua una cosa ancora più importante da far conoscere.

In sintesi, si può dire che gli usi e le abitudini, e gli ambienti sono sentiti da tutti come le cose che vorrebbero far conoscere di più agli amici italiani, accompagnati da un "niente" al terzo posto che può essere segnale di grande integrazione ma pure di disinteresse come più sopra anticipato.

Interessante è che la lingua compare come elemento da voler far conoscere nel gruppo venuto in Italia in età compresa tra 4 e 7 anni e soprattutto nel gruppo venuto in età più avanzata (8-12); gli affetti sono scelti di più da chi è venuto in Italia dagli 8 ai 12 anni, seguito da chi è venuto dai 4 ai 7 anni, ed infine da coloro che sono venuti molto piccoli, i quali è probabile che, essendo venuti con la famiglia, non abbiano lasciato nella propria terra di origine degli affetti. "Tutto", seppure in piccolissima percentuale, compare solo tra quelli che sono venuti in età più avanzata, e si comprende per il fatto che hanno un intero mondo alle spalle da poter condividere.

La domanda è particolarmente interessante perché va oltre una situazione di fatto e cioè quello che hai fatto conoscere. Sviluppa piuttosto le aspirazioni del bambino o comunque il suo desiderio di far conoscere qualcosa collegato al tempo di permanenza del bambino in Italia.

Le risposte a questa domanda e alla domanda "Cos'altro vorresti conoscere meglio dei tuoi amici italiani?" sono quasi sovrapponibili.

Analizzando la medesima domanda distinguendo per paese di provenienza, vediamo che:

- Campione UE: la cosa da sottolineare è che la lingua è presente come scelta con il 33% delle preferenze solo tra coloro che sono arrivati in Italia in età compresa tra 4 e 7 anni. A nostro parere il fatto che nel primo intervallo di età il 40% non abbia risposto, nel secondo intervallo il 50% non abbia risposto, e nell'ultimo intervallo di

età il 50% abbia risposto che non vorrebbe far conoscere niente altro ai propri amici, può essere considerato come un segno di integrazione.

- Campione non UE: la risposta "niente" e la "non risposta" sono sempre presenti rispettivamente con una media dell'11 e del 19%.

Nel primo gruppo (età di arrivo 0—3) le percentuali delle non risposte (23%) e del niente (18%) sono maggiori denotando una maggiore integrazione rispetto alle altre fasce di età di arrivo. L'opzione lingua appare solo negli ultimi due gruppi quasi raddoppiando nell'ultima fascia (8—12) cosa piuttosto naturale essendo venuti da poco in Italia. Usi e ambienti sono costantemente presenti in tutte le fasce di età di arrivo con alti valori denotando comunque una grande voglia di comunicazione le proprie abitudini e di raccontarsi negli ambienti che un giorno erano propri.

- Campione Africa: a prima vista sembra essere in presenza di una situazione di grande integrazione date le numerose risposte vuote; solo nell'ultimo gruppo di età, i bambini esprimono il desiderio di far conoscere in particolare gli affetti, la lingua e gli ambienti. Gli usi che sono comunque trasversalmente espressi in maggioranza da tutti i bambini a prescindere dalla nazionalità, sono presenti nei primi due gruppi.
- Campione America: significativa l'opzione "affetti", derivante da una domanda aperta e quindi risposta spontanea, che presuppone un volere condividere qualcosa di intimo, personale, profondo.
- Campione Asia: i più integrati sembrano essere gli ultimi arrivati che non rispondono o rispondono niente in maggioranza. L'opzione lingua è presente negli ultimi due gruppi. Usi e ambienti permangono nelle scelte di tutti i gruppi. In generale, la disposizione d'animo a condividere qualcosa è molto forte e varia tra gli ultimi arrivati.

L'opzione affetti, che nel campione Asia è presente esclusivamente nel gruppo 4-7. (6%); nella UE non è per nulla presente; per bambini dei paesi fuori UE è sempre presente con una media del 6% per ciascun gruppo di età di arrivo; in Africa è presente molto significativamente (20%) nel gruppo di età 8-12. In Asia è presente esclusivamente nel gruppo 4-7. (6%); in America è presente negli ultimi due gruppi con una media del 10%. La qual cosa è, a nostro avviso, molto significativa perché in generale tutti i bambini di tutti i paesi, a parte l'Unione Europea, con preferenza per quelli che sono da poco in Italia, sentono il bisogno/desiderio di interazione profonda.

Il dato è trasversale a tutti tranne al campione non UE, in cui è presente il parametro anche nella prima fascia di età di arrivo.



Si può pensare che in un primo momento possa far comodo presentarsi come appartenente ad un gruppo, ma in seguito si tenta di individuarsi come persona.

Ci poniamo ora una domanda euristica: perché, secondo le risposte che abbiamo, l'opzione "usi" permane in coloro che sono arrivati da 0—3 anni e che sembrano quindi volersi continuare ad identificare con il proprio gruppo di appartenenza? E ancora: questo frastagliamento di interessi è indotto dalla scuola, dalla strategia di accoglienza, o è spontaneo? L'assenza di frastagliamento di opzione come si vede tra coloro che sono arrivati tra gli 0—3 e 4—7 anni, potrebbe voler significare da un lato che comunque il bambino rimane connotato come appartenenza culturale forse negli interventi mediati (dagli insegnanti) e dall'altro che egli stesso non legge più i suoi rapporti con i compagni sotto il profilo della diversità in quanto appartenente ad un gruppo. Si può trattare infatti di una diversità individuale, fatta di interessi e curiosità che sono trasversali nei bambini, che non pertiene direttamente ad un gruppo. Infatti il bambino costruisce una rete di relazioni sociali e di contenuti che condivide con i bambini italiani, ovvero, quanto più a lungo il bimbo è in Italia, tanto più condivide con i coetanei italiani un patrimonio comune fatto di giochi, interessi, etc.. In questo senso, quindi, ribadiamo, l'assenza di varietà è con ogni probabilità dovuta al fatto che il bambino venuto in Italia da molto piccolo non legge più le sue relazioni con gli altri bambini con gli "occhiali" (che noi gli porgiamo) della diversità culturale o della diversità di origine: se l'ipotesi fosse vera, sarebbe rivelatrice di grande integrazione.

Da un certo punto di vista, stiamo misurando l'integrazione con il dato "se vuole conoscere o meno qualcosa" e, se la risposta è vuota o negativa (niente), stiamo dando per scontato che sappia già tutto e quindi si senta parte dello stesso mondo degli altri bambini.

Potrebbe però essere molto interessante anche un altro dato ovvero la disponibilità a far conoscere qualcosa del proprio mondo, a condividere il proprio mondo interiore o quanto meno familiare.

Dato che la ricerca si situa in una prospettiva interculturale per noi è significativamente più importante il discorso della disponibilità, dell'accoglimento, della capacità di svelarsi.

Dalla nostra indagine infatti, risulta che usi e abitudini, sono le cose che con più facilità si vorrebbero far conoscere ma sono anche quelle che non implicano alcun coinvolgimento serio personale. In questo senso infatti abbiamo appurato che coloro che sono arrivati in età compresa tra 8 e 12 anni, sono meno integrati nel primo senso, ma sono sicuramente più disponibili a mettersi in gioco nel secondo senso.

In generale abbiamo un quadro decisamente positivo perché nonostante la mancanza di integrazione di fatto dovuta al poco tempo passato in Italia, dall'altra parte troviamo una grande disponibilità e voglia ad integrarsi.

### **I tuoi amici italiani sono curiosi delle cose che racconti?**

Da una prima disamina, si può vedere che l'80% dei bambini stranieri risponde positivamente contro un 19% di no ed un 1% di non so. Facendo una distinzione per sesso sul totale delle risposte ricevute, si nota come le femmine ritengano che i propri amici italiani siano più curiosi di ascoltare i loro racconti (87%) contro una percentuale più bassa di maschi (76%). Un'ulteriore suddivisione interessante riguarda quella per fasce di età di arrivo rispetto alla medesima domanda. Il campione si esprime nel modo seguente: i bambini appartenenti alla fascia di età intermedia e quelli venuti da minor tempo in Italia sono quelli che rispondono positivamente in percentuale maggiore (78% e 74%). In sintesi sono coloro che ritengono i propri compagni più curiosi dei loro racconti; naturalmente questi due gruppi sono anche quelli che hanno più da raccontare rispetto a chi è arrivato in Italia da piccolissimo.

Un'ultima distinzione è quella per paese di provenienza, in cui è abbastanza evidente la tendenza del campione in primis americano e in secundis africano a classificare come più curiosi i propri compagni italiani e, aggiungiamo noi, evidentemente sono anche quelli che raccontano di più e che sono più "distanti", anche se non troppo come gli asiatici, e quindi più "interessanti". Si nota infatti come il campione asiatico abbia dato la maggior percentuale di risposte negative (27%) alla domanda stessa contro la media generale di risposte negative che si riferisce ad un 19%. Approfondendo il caso asiatico, si nota come la maggior parte delle risposte negative sia stata data dai bambini arrivati in Italia in età più avanzata (8-12).

Analizzando in dettaglio la correlazione tra la domanda "E i tuoi amici italiani conoscono qualcosa del tuo paese che tu gli hai raccontato?" e "I tuoi amici italiani sono curiosi delle cose che racconti?" si vede che il campione asiatico che ha risposto positivamente alla prima domanda, è assai inferiore a quello che ha risposto positivamente alla successiva nonostante un sostanzioso gruppo di "no"; in sintesi, quest'ultimo congruo gruppo di "no" dipende dal fatto che i bambini asiatici non raccontano e non che quelli italiani non sono curiosi.

Detto in altro modo, per gli asiatici vediamo che ci sarebbe più disponibilità ad ascoltare (da parte degli italiani) che disponibilità ad aprirsi (da parte degli stessi asiatici) su questi

contenuti. Dato che sono gli stessi asiatici che ce lo dicono attraverso le loro risposte, la cosa acquista un valore ancor più significativo. Vi è poca interazione quindi tra asiatici e italiani sulla conoscenza del proprio paese di origine. Di fatto abbiamo visto che questo medesimo comportamento si ha anche con contenuti differenti. La correlazione che esiste tra la percezione della curiosità dell'altro (bambino italiano o altro bambino straniero) e quello che il bambino asiatico è disposto a mettere in gioco non sembra evidenziare un interesse su questi contenuti.

Gli asiatici sono più ricettivi, forse vengono considerati più discreti degli altri. Il comportamento e anche il rituale del corpo è estremamente misurato. E' un modo di porsi piuttosto che un modo di essere, ovvero si tratta di atteggiamento culturale e non naturale. Quando con lo sguardo si riesce ad entrare in contatto rispondono con sguardo espressivo.

Per quello che riguarda il campione UE, c'è comunque una percezione della curiosità che è superiore alla voglia di raccontare.

La domanda "I tuoi amici sono curiosi delle cose che racconti?" implica che il bambino straniero racconti, quindi anche se ha risposto negativamente alla domanda precedente che gli chiedeva se raccontava ai suoi amici, e ha risposto che i bambini sono più o meno curiosi, vuol dire che almeno un po' racconta. In sintesi la domanda I tuoi amici sono curiosi delle cose che racconti? Rivela la capacità che il bambino straniero ha di capire cosa succederebbe se raccontasse, quindi la si può considerare come "percezione di una curiosità verso ...".

E' più facile che ci sia poca differenza nella cultura e nei contesti del campione non UE rispetto agli italiani: la curiosità degli italiani verso i bambini provenienti dai paesi fuori la UE può non essere molta perché percepiscono il bambino più simile a sé. Ciò non toglie che, almeno su questi contenuti, non c'è tanta interazione.

In sintesi, si racconta meno di quanto si intuisce che gli altri vogliono sapere. Questo potrebbe far parte del meccanismo di "camuffamento" che il bambino S mette in atto per gestire la propria diversità, prendendo le distanze da ciò che può essere una conoscenza per stereotipi. Ovvero il bambino S probabilmente intuisce la curiosità del bambino italiano, ma "finge" di non accorgersene per non "avallare" una conoscenza per stereotipi, quasi a voler dire che non si sente così diverso.

Esiste una correlazione tra la percezione della curiosità dell'altro e quello che il bambino è disposto a mettere in gioco. Per questo motivo abbiamo analizzato insieme la domanda "E

i tuoi amici italiani conoscono qualcosa del tuo paese che tu gli hai raccontato?” con “I tuoi amici italiani sono curiosi delle cose che racconti?”.

Incuriosiva il dato che all’interno del campione proveniente dall’Asia ci fossero state molte risposte negative e quindi si è voluto vedere se esisteva una scelta preponderante a seconda dell’età di arrivo in Italia; di fatto esiste nel campione venuto in Italia in età compresa tra 8 e 12 anni, mentre è del tutto assente nella prima fascia di età.

### **I tuoi amici italiani ti hanno insegnato qualche gioco che non conoscevi? Se hai risposto sì, lo rifai anche a casa?**

Ala domanda 28, il 90% del nostro campione risponde positivamente, l’8% risponde di no e il 2% non dà risposta. Analizzando la tendenza, vediamo come in ogni fascia di età ci sia un’altissima percentuale di risposte positive; la fascia di bambini venuti in Italia molto piccoli è quella che meno ha imparato nuovi giochi. Questo crediamo perché non sono stati giochi trasferiti da bambini italiani agli stessi bambini stranieri quanto piuttosto giochi appresi insieme al gruppo.

Se invece analizziamo le risposte considerando la composizione del campione per fasce di età di arrivo in Italia, si evince che coloro che sono arrivati in età più tarda sono quelli che imparano naturalmente più giochi dai bambini italiani.

Se confrontiamo i bambini per paese di provenienza vediamo che coloro cui i bambini italiani hanno insegnato di più provengono dalla UE e dall’America (92%), seguiti dalla non UE (90%), dall’Asia (87%) e infine dall’Africa (85%).

In questo caso, strano per quanto si è visto finora, i bambini asiatici dimostrano una notevole integrazione.

Alto livello di scambio di interazione quindi sul contenuto “giochi” a differenza per esempio del contenuto “ciò che racconti del tuo Paese”

La domanda successiva, intimamente correlata alla prima “Rifai a casa qualche gioco che hai imparato dai tuoi amici italiani?”, mira a capire se ciò che il bambino apprende a scuola dai compagni al di là dell’ambiente strutturato scolastico, viene trasferito all’interno del contesto familiare. Questo perché i bambini stranieri sono spesso privilegiati nell’avvicinare la cultura di accoglienza proprio grazie alla scuola. I genitori, o i fratelli minori che ancora non vanno a scuola e non hanno occasioni di socializzazioni protette, rimangono paradossalmente più lontani. Molto interessante è quindi la risposta che hanno dato i bambini stranieri, rispondendo positivamente per il 78%. Questo fatto indica che il nuovo gioco è radicato in quanto il bambino lo ha interiorizzato e fatto proprio anche al di

fuori del contesto scuola. Si riscontra un alto livello di trasmissione culturale e di interazione sotto il profilo dei giochi. Unico caso a se stante.

Suggerimento: il fatto che il campione UE non rifaccia a casa i giochi potrebbe dipendere dal fatto che non abbia fratelli o quasi con cui ripeterli? D'altro canto il campione africano e asiatico sono la prima scelta in questa scelta. Oppure che i giochi dei bambini UE somigliano a quelli italiani e quindi non vengono nemmeno percepiti come nuovi?

Di nuovo, la fascia di quelli arrivati recentemente è quella che più ripropone a casa i giochi imparati fuori (80%) seguita stavolta dalla fascia 0—3.

Analizzando la stessa domanda per paese di provenienza del bambino, vediamo che i bambini africani sono quelli che più rifanno a casa i giochi nuovi che hanno imparato dagli amici italiani, seguiti dagli asiatici (altro dato positivo per questo gruppo), dalla non UE e dall'America quasi alla pari, e, molto distanziati, dalla UE che assolutamente non ripropone a casa i giochi imparati fuori.

Per quanto riguarda i bambini arrivati in Italia da più tempo, l'esperienza dei giochi del paese di origine è minima; probabilmente però i fratelli o i genitori stessi glieli hanno fatti conoscere (la famiglia è infatti veicolo di trasmissione culturale anche sotto il profilo dei giochi: conoscenza mediata). I bambini che invece sono giunti in Italia più recentemente hanno ancora memoria/coscienza dei propri giochi e, quando ripetono quelli nuovi, notano le differenze che esistono tra i giochi dell'una e dell'altra cultura.

### **Cosa ricordi della prima volta che hai incontrato i bambini italiani?"**

Il campione ha risposto nel modo seguente: "tranquillità", seguita da "smarrimento" – abbiamo constatato che lo smarrimento nella maggioranza dei casi è derivato dalla poca conoscenza della lingua - e al terzo posto da "non comunicazione" che quindi rafforza quella sensazione di disagio linguistico che, come abbiamo già visto, è la discriminante fondamentale di integrazione. A pari merito, troviamo anche "grande accoglienza" che quindi denota, comprovata dal gruppo di controllo, una disposizione assolutamente positiva dei bambini italiani.

### **Cosa ricordi della prima volta che hai incontrato i bambini italiani?"**

Analizzando il gruppo di controllo composto dai bambini italiani alla domanda corrispondente: "Cosa ricordi della prima volta che hai incontrato un bambino di un paese straniero?" in testa troviamo "simpatia" (35%), poi "curiosità" (19%), infine "non comunicazione" (17%). Questo potrebbe confermare la buona disponibilità e apertura dei

bambini italiani nei confronti dei bambini stranieri non scissa da una curiosità naturale verso il "diverso"; la cosa interessante è che torna, sentita come limite, la non comunicazione direttamente collegata alla conoscenza della lingua. Dall'analisi delle singole risposte si è potuto vedere come molte di esse rivelassero che il bambino straniero era quello che non conosceva la lingua italiana (esempio: "lo salutavo e non mi capiva"). Non si sono riscontrate differenze nelle risposte a seconda del sesso.

### **Cosa ricordi del primo giorno di scuola?**

Questa domanda è stata sistemata a questo punto per analogia con le precedenti perché si è pensato che il primo giorno di scuola potesse rappresentare il primo incontro con ... chi? Quale bambino? Italiano o straniero? Proprio per la difficoltà di definire la possibile controparte per il campione SI, si è preferito non fare ricorso ad alcuna figura connotata di bambino ma far riferimento ad un evento quale appunto il primo giorno di scuola. Infatti così come per il bambino straniero l'incontro con il bambino italiano e viceversa è comunque un'esperienza che avviene con un estraneo in un luogo estraneo, il vissuto che più somiglia a questo, spesso corrisponde o ad un inserimento in una nuova scuola o/e al passaggio dall'asilo alla prima elementare che si caratterizza in genere per il trovarsi a contatto all'improvviso con persone nuove in un ambiente nuovo seppure ascrivibile ad un contesto di scolarizzazione.

Alla domanda "Cosa ricordi del primo giorno di scuola?", hanno risposto in larga maggioranza (52%) "tranquillità" senza alcuna apprezzabile distinzione a seconda del sesso e a seconda della nascita in Italia o all'estero; al secondo posto troviamo sia "smarrimento" che "felicità" con il 14% del totale delle risposte.

### **Indica tre cose della vita che pensi siano importanti per te.**

Alla domanda: "Le tre cose della vita che ritieni più importanti" i bambini hanno messo al primo posto la sfera della relazionalità con il 54% delle risposte, al secondo quella del futuro con il 33% e al terzo posto la sfera della sopravvivenza con il 13% delle risposte.

Parliamo di sfera di scelta perché abbiamo dovuto categorizzare le scelte espresse e che si sono definite in molteplici item. In questo senso abbiamo categorizzato gli item "famiglia, amicizia, amore" sotto la sfera della relazionalità; "scuola, dovere, lavoro" sotto quella del futuro; "mangiare, bere, dormire" sotto quella della sopravvivenza; "la giustizia, la bontà, la pace" sotto l'etica e così via.

Se invece andiamo a vedere le scelte più rappresentative dei singoli item, possiamo vedere che la primo posto abbiamo trovato la famiglia (36%), seguita dalla scuola (35%) ed infine dagli amici (29%).

Il lavoro è, piuttosto distanziato, al quarto posto, con l'8% delle risposte seguito dall'esser in salute (con il 6% delle risposte). Le altre risposte sono molto diversificate ma non sono estremamente rappresentative in sé.

Da tutto ciò si evince chiaramente che l'aspetto della relazionalità (famiglia e amici) è il più sentito. In ogni caso le scelte sono tutte estremamente serie nel senso che il gioco, il divertimento, lo sport, i soldi, etc, pur trovandosi delle espressioni di questo tipo, non sono davvero la norma.

Una annotazione: per le femmine abbiamo notato che in generale la famiglia viene prima della scuola, mentre l'opposto avviene per i maschi.

I fattori scelti da tutte e tre le tipologie del campione (S, SI ed I) sono gli stessi ma variano nella misura e nell'ordine. I 3 parametri sono prioritari indipendentemente dal desiderio o meno d'integrazione.

Se è vero che la relazionalità e la scuola sono per entrambi i campioni S e SI ai primi posti, la scuola supera nelle preferenze la sfera della relazionalità nelle risposte dei bambini S. Per i bambini S che hanno preferito il parametro "famiglia" a quello "amici" o "scuola", vuol significare che sono meno integrati, in quanto più legati all'ambiente familiare perché probabilmente, arrivati da poco tempo, non hanno avuto modo di interessare relazioni di amicizia significative in ambito scolastico o extrascolastico.

Al contrario il bambino SI ha già superato il problema dell'adattamento al contesto in quanto appartiene o per nascita propria o per cultura e nascita di almeno un genitore, alla società italiana, è quindi più integrato e difatti nella sua scelta ha preferito l'amicizia alla scuola e alla famiglia. Infatti per gli SI non esiste il problema di contesto familiare e la scuola rappresenta meno un fattore di promozione sociale di quanto non lo sia per i bambini S e quindi mette la primo posto l'amicizia. Per lui è questo il segno di integrazione.

**S: 1) famiglia 2) scuola 3) amici**

**SI: 1) amici 2) famiglia 3) scuola** (rispetto agli I la scuola rappresenta di più un fattore di promozione socio-culturale e di integrazione ma meno rispetto agli S e la famiglia è meno significativa che per gli S poiché ha meno problemi di contesto)

**I: 1) amici 2) famiglia 3) scuola** (la scuola è meno un fattore di promozione socio-culturale in generale e la famiglia è meno significativa poiché non ha problemi di contesto e si sente a proprio agio).

I due parametri d'integrazione per gli S sono la scuola e l'amicizia. Se il bambino S sceglie la famiglia si presume sia meno integrato. Per il bambino S I invece, più simile al bambino I che non al bambino S, è, o comunque dovrebbe essere, più importante l'amicizia che non la scuola.

Il bambino S I ha già superato l'adattamento al contesto, si è già appaesato e sembra essere più integrato se, tra le opzioni, preferisce l'amicizia alla scuola come i bambini italiani.

Mentre le risposte dei bambini S I sono identiche nella priorità a quelle dei bambini italiani, per i bambini S troviamo un cambiamento di ordine.

Il punto che si vuole analizzare è il fatto che la "scuola" ha per i bambini S un peso maggiore e quindi si trova in una posizione più alta rispetto a quella che occupa nelle risposte degli S I ed I. Ciò avviene perché, secondo noi, la scuola è per i bambini S fattore fondamentale di promozione socio-culturale e di integrazione ed è propedeutica ad un lavoro futuro.

In pratica più il bambino è integrato, più mette al primo posto gli amici; meno è integrato, più mette al primo posto la famiglia.

Quanto detto sopra è particolarmente vero per il campione asiatico. Se l'alta incidenza del parametro scuola è segnale di integrazione, negli asiatici ciò si accentua di più in quanto sembra esser minore l'interesse a una integrazione culturale. Gli asiatici intraprendono attività di tipo commerciale come i ristoranti o i negozi, utilizzando i canali della cultura ospite per trasmettere i propri contenuti.

La diversità culturale (etnicità) è molto valorizzata; è quindi presente un'alta percezione del valore della propria appartenenza culturale. A riscontro di ciò, abbiamo una bassa frequenza del parametro scuola.

Il bambino in generale porta avanti contestualmente due processi, l'uno di assimilazione l'altro di accomodamento che in linguaggio antropologico si definiscono l'uno di acculturazione l'altro di sincretismo; il processo di integrazione è basato sull'equilibrio tra queste due tendenze e cioè la propria capacità di modificare l'ambiente circostante e quella di modificare se stesso.

Per gli asiatici sembra prevalere il processo di assimilazione in quanto selezionano gli elementi del mondo circostanti più vicini al proprio mondo, alla propria cultura e vi



riversano i propri contenuti (sincretismo) in modo tale che il risultato è un elemento diverso da entrambi i contesti, quello in cui ci si trova a vivere e quello di origine.

Allo stesso tempo però gli asiatici sono coloro che raccolgono di più i segreti dei propri compagni quasi a poter presumere che la conoscenza dell'altro sia di carattere funzionale. Sembra emergere una cultura radicata più nel luogo di origine che in quello in cui ci si trova a vivere, seppure il futuro, e quindi il lavoro, la famiglia, gli amici, sia immaginato in quest'ultimo.

Se analizziamo le priorità a seconda delle fasce di età di arrivo, notiamo che coloro che sono arrivati in età compresa tra 0—3 anni hanno messo al primo posto gli amici, e quelli che sono arrivati più tardi (8—12 anni) hanno messo al primo posto "la famiglia" quando per i coetanei italiani è esattamente il contrario.

Ciò ci induce a supporre, che i bambini arrivati da più tempo si sentano più integrati ed accettati dal gruppo dei pari a differenza dei bambini arrivati da poco che hanno ancora come forte punto di riferimento la famiglia di appartenenza. E' probabile che si sia in presenza di un processo di integrazione che va in progressivo aumento a partire dall'età di arrivo in Italia.

Nessuno dei bambini arrivati in Italia tra 0—3 anni e che non vogliono tornare nel paese di origine, ha scelto l'opzione "famiglia", bensì l'opzione "amici", dimostrando ulteriormente di essere bene integrati (al contrario dei bambini arrivati in età compresa tra 8—12). Vi è quindi una tendenza a spostare l'equilibrio tra la scelta "famiglia" e quella "amici" a seconda delle fasce di età di arrivo.

Analizzando la domanda secondo il paese di provenienza si rilevano le seguenti percentuali di risposte:

UE	Non UE	Africa
1. Lavoro 46%	1. Scuola 40%	1. Scuola 35 %
2. Amore/Scuola 38%	2. Famiglia 37%	2. Amici/Famiglia 30%
3. Famiglia 31%	3. Amici 34%	3. Amore 20%

  

America	Asia
1. Amore/Famiglia 46%	1. Famiglia 33%
2. Amici 31%	2. Amore/Lavoro 24%
3. Scuola 27%	3. Scuola 22%

## Indica tre cose della vita che pensi siano importanti per te

Il 38% delle risposte sono state a favore della "sfera relazionale" (amicizia, famiglia, amore), al secondo posto (25%) troviamo la sfera del futuro o dei doveri (lavoro, scuola), seguita dalla sfera riguardante i bisogni primari (mangiare, bere, casa, salute, vita). In valore assoluto, ossia scorporando le varie voci dalle nostre categorizzazioni, le risposte sono state: "amicizia" (20%), "famiglia" (18%) e "scuola" (17%).

Una cosa anche molto interessante è l'analisi della stessa domanda per ciascun paese.

I risultati sono i seguenti:

UE	Non UE	Africa
4. Scuola 17%	4. Scuola 19%	4. Famiglia 17.4 %
5. Famiglia 15%	5. Amicizia 18%	5. Scuola 16.5%
6. Amicizia 14%	6. Famiglia 11%	6. Amicizia 16%
America	Asia	Oceania
1. Amicizia/famiglia 8%	1. Famiglia 22%	1. Amicizia 67%
2. Scuola/lavoro 9%	2. Amicizia 21%	2. Amore 33%
	3. Scuola 14%	

Mentre quasi tutti i risultati si somigliano, quello che salta agli occhi è quello riguardante l'Asia e quello riguardante l'Oceania.

Nel primo caso, anche se si tratta sempre delle medesime scelte, la scuola distanzia decisamente la famiglia e l'amicizia, quasi a dimostrare ulteriormente che non è la scuola (e quindi il futuro, il lavoro connesso alla scuola) ad interessare gli asiatici piuttosto la famiglia e l'amicizia (e questo potrebbe denotare una scarsa integrazione). D'altra parte si è visto che sono quelli che con più probabilità pensano di tornare al proprio paese.

Su cosa potrebbe fondarsi questa presunta forte appartenenza culturale per gli asiatici? Forse, e la si lascia come possibile pista di riflessione, l'Occidente inconsciamente non ha mai valutato l'Asia, nel senso che non la conosce al di fuori di una immagine stereotipata e mitizzata.

Per quanto riguarda l'Oceania, nelle risposte non è contemplata la scuola; sebbene sia vero che il campione è minimo (non c'è una grande rappresentanza proveniente dall'Oceania), potremmo intendere queste risposte in ogni caso come una tendenza.

Infine non dimentichiamo che abbiamo analizzato le risposte dei bambini che hanno uno o entrambi i genitori provenienti da paesi diversi dall'Italia, e quindi le risposte le possiamo riferire alla stessa progettualità familiare ovvero da qui emergono le priorità culturali delle famiglie di appartenenza.

I bambini con genitori provenienti da paesi al di fuori della UE non hanno grandi problemi di integrazione sociale. Ecco perché l'autopercezione del fatto di essere stranieri è legato prima al fattore "lingua" e poi all'aspetto fisico. Per il bambino non c'è la visibilità linguistica ma per la sua famiglia sì. Se il bambino avrà un amico italiano, presto o tardi quest'ultimo conoscerà la famiglia d'origine del suo amico SI, connotata linguisticamente.

Per bambini SI provenienti da UE e non UE prevale la scelta "scuola" intesa come senso del dovere, per le altre provenienze prevale la scelta della sfera riguardante la relazionalità.

Il campione con genitori provenienti da UE e non UE, avendo risolto il problema dell'essere percepito dall'altro come straniero, può essere più concentrato sulla propria promozione sociale, probabilmente tale campione non UE non ha un'alta percezione della propria diversità culturale, dovuta anche ad un basso rimando dal campione italiano perché fisicamente molto simili.

### **Indica tre cose della vita che pensi siano importanti per te.**

Proviamo a questo punto a fare un confronto con quello che hanno espresso i bambini italiani. Per quanto riguarda i bambini italiani, hanno scelto, per il 44% la relazionalità, per il 17% il futuro, per il 16% l'etica. Questo per ciò che concerne le categorie da noi arbitrariamente fatte. Per quanto riguarda le singole scelte dei bambini italiani, al primo posto troviamo l'amicizia (21%), la famiglia (15%), la scuola (12%), l'amore (10%) e la salute (7%). Quindi le prime scelte sono le medesime e quindi questo significa che sono scelte comuni per tutti i bambini indipendentemente dalla nazionalità; sono però interessanti il 3° e il 4° posto: infatti per i bambini italiani non è assolutamente contemplato l'aspetto lavoro, che per loro interviene in una fascia di età successiva. Si vede che il campione italiano è a suo agio nel contesto e, non vedendo la scuola come promozione sociale e culturale, mette al primo posto il gruppo dei pari, ovvero gli amici.

Se approfondiamo l'analisi e consideriamo le singole risposte fuori dalle categorizzazioni da noi effettuate, troviamo amicizia (21%), seguito da famiglia (15%) e da scuola (12%). Inoltre al quarto e quinto posto, vi è rispettivamente amore con il 10% e salute con il 7%. Se confrontiamo queste risposte con quelle date dai bambini stranieri e stranieri nati in Italia, si nota che nelle prime tre posizioni le scelte magari cambiano nell'ordine ma non nella tipologia; per quanto riguarda le scelte successive, i bambini italiani mettono l'amore, mentre i bambini stranieri scelgono il lavoro.

Il bambino, italiano e straniero, ci descrive il suo mondo ed i suoi punti di riferimento ossia "amicizia", "famiglia" e "scuola", che segnano quasi il confine e la cadenza delle sue azioni quotidiane, sia che preferisca essere chiamato giocare e poter condividere i giochi ed i segreti, sia che preferisca star solo a meditare e rielaborare silenziosamente gli eventi quotidiani della sua vita.

## Scheda sintetica dell'analisi dei questionari

### Presentazione generale del campione

S	28%
S I nato all'estero	1%
S I nato in Italia	21%
I	50%

### Presentazione del campione S

#### Età di arrivo in Italia

tra 0 e 3 anni	14%
tra 4 e 7 anni	35%
tra 8 e 12 anni	51%

#### Provenienza complessiva

non UE	62%
UE	5%
Africa	7%
America	10%
Asia	16%
Oceania e/o apolidi	0%

**Roma:**

non UE	46%
Asia	26%
America	13%
Africa	9%
UE	6%

**Provincia:**

non UE	80%
Africa	6%
America	6%
Asia	4%
UE	4%

---

### Presentazione del campione S I

Entrambi i genitori stranieri	20%
Un solo genitore straniero	80%

#### Provenienza complessiva:

Africa	30%
Asia	20%
America	18%
UE	17%
non UE	14%
Oceania e/o apolidi	1%

**Roma:**

Africa	28%
Asia	22%
UE e America	17%
non UE	14%
Oceania	1%

**Provincia:**

Africa	33%
America	21%
UE e non UE	16%
Asia	12%
Oceania	2%

## **Il bambino straniero e i suoi parametri di integrazione**

### **Il bambino straniero e i suoi compagni:**

- Il parametro d'integrazione con i compagni è "quando ti chiamano a giocare con loro" per tutti i paesi di provenienza
- Il raccontare/confidare i segreti è il secondo parametro d'integrazione
- Si trovano bene e molto bene con i propri compagni per l'85%
- Campione S I - il 94% si trova bene e molto bene con i compagni
- Il primo incontro con i bambini italiani è stato connotato da tranquillità / buona accoglienza per il 56% dei bambini stranieri, smarrimento (21%), non comunicazione e vergogna per la lingua (13%), emozione/curiosità (10%) tranne che per il campione proveniente dalla UE in cui ha prevalso lo smarrimento
- Campione S I - Il primo incontro con i bambini italiani è stato connotato da tranquillità (52%), smarrimento (14%), felicità (14%)
- Il campione dall'America è più disponibile a confidare i propri segreti ai compagni; tutti gli altri paesi ed in particolare quelli asiatici confidano poco o non confidano affatto
- Sulla disponibilità a raccogliere i segreti il campione Asia è la primo posto distanziando nettamente gli altri paesi
- Il 90% dichiara di aver appreso dai compagni italiani dei giochi e di rifarli a casa per il 78%
- Il campione non UE, seguito a grande distanza da quello America, va qualche volta a casa di un compagno a giocare o a fare i compiti
- Degli amici italiani conoscono soprattutto favole e giochi ma vorrebbero sapere "cosa pensano davvero di loro" e conoscerne la lingua
- Riguardo all'interazione intesa come rapporto tra la percezione dell'interesse/curiosità verso i racconti del proprio paese, il campione UE è quello con il più alto indice di percezione mentre in quello non UE si riscontra il più basso
- Riguardo all'interazione intesa come grado di correlazione tra il raccontare e la corrispondente curiosità per ciò che si ascolta, è il campione dall'America ad avere l'indice più alto, seguita a pari merito da quello proveniente dall'Africa e dall'Asia
- Il 60% dei bambini stranieri conosce i bambini che abitano nel proprio palazzo anche se non ci va a scuola insieme

### **Il bambino straniero e la scuola:**

- La scuola elementare è fondamentalmente terreno di consensi e non di conflitti, piattaforma fertile per un'integrazione proficua
- Il parametro d'integrazione a scuola è "quando prendo buoni voti" seguito da "quando capisco subito quello che la maestra spiega"
- Le aspettative scolastiche sono: "saper parlare e scrivere bene" e "fare un buon lavoro qui in Italia" (anche per il campione S I) ed è per questi due obiettivi che i bambini stranieri si impegnano
- Le stesse aspettative si incontrano per tutte le provenienze tranne che per il campione UE per il quale è più importante "fare un buon lavoro in Italia"
- Il campione proveniente dall'Asia, seguito a distanza da quello della UE, è quello che ha più la tendenza a voler fare un buon lavoro in Italia
- Migliore integrazione riguardo all'indicatore "In classe quando devi disegnare o giocare in gruppo che fai?" figura l'America seguita dall'Asia per aver scelto in maggioranza "Vai nel gruppo già formato che ti piace di più"

### **Il bambino straniero e la sua famiglia:**

- Il bambino straniero è "ponte culturale" tra la famiglia di origine e la società ospite
- La famiglia è un elemento facilitatore dell'integrazione in quanto strumento privilegiato di evitamento del disagio sociale
- Per tutte le provenienze, il racconto a casa di ciò che succede a scuola riguarda maggiormente la sfera delle prestazioni che quella delle relazioni riflettendo le aspettative scolastiche familiari

### **Il legame col paese di origine:**

- A tutti, eccetto che ai sudamericani, capita di tornare qualche volta nel proprio paese, in particolare al campione non UE e Asia
- Tutti in generale amerebbero tornare a vivere nel proprio paese e allo stesso tempo continuare a vivere in Italia
- Si ricordano in particolare gli ambienti e gli affetti a prescindere dall'età di arrivo e dal paese di provenienza

### **Peculiarità culturali e relative all'età di arrivo:**

- Gli asiatici hanno un atteggiamento culturale di grande ricettività

- Chi è venuto più di recente adotta un adeguamento formale alla società ospite per passare inosservato sebbene contemperato da una grande disponibilità ad aprirsi verso l'altro

### **Il bambino straniero e la lingua:**

- La discriminante principale per l'identificazione del bambino straniero è la lingua che quindi diventa un parametro d'integrazione forte
- Conoscono bene la lingua del proprio paese in qualsiasi fascia di età siano arrivati; specialmente nell'ultima
- Conoscenza della lingua a seconda dei paesi di provenienza e a seconda dell'età di arrivo in Italia: per la prima fascia di età di arrivo (0 - 3 anni) i campioni provenienti dall'Asia e dall'America sono in prima posizione, nella seconda fascia (4 - 7 anni) il campione dall'Asia è in prima posizione, nell'ultima fascia (8 - 12 anni), è il campione africano in prima posizione seguito da quello non UE, Asia e America
- I padri stranieri conoscono meglio la lingua italiana rispetto alle madri straniere

### **Le cose più importanti nella vita:**

- Campione S - Le cose più importanti sono nell'ordine: la famiglia, la scuola, gli amici
- Campione S I - Le cose più importanti sono nell'ordine: gli amici, la famiglia, la scuola
- Campione I - Le cose più importanti sono nell'ordine: gli amici, la famiglia, la scuola
- Campione S distinto per provenienza
  - UE: lavoro 46%, amore/scuola 38%, famiglia 31%
  - non UE: scuola 40%, famiglia 37%, amici 34%
  - Africa: scuola 35%, amici/famiglia 30%, amore 20%
  - America: amore/famiglia 46%, amici 31%, scuola 27%
  - Asia: famiglia 33%, amore/lavoro 24%, scuola 22%
- Campione S I distinto per provenienza
  - UE: scuola 17%, famiglia 15%, amici 14%
  - non UE: scuola 19%, amici 18%, famiglia 11%
  - Africa: famiglia 17.4%, scuola 16.5%, amici 16%
  - America: amici/famiglia 8%, scuola/lavoro 9%
  - Asia: famiglia 22%, amici 21%, scuola 14%
  - Oceania: amici 67%, amore 33%

## **Proposte e piste di orientamento per una scuola interculturale**

### **Il bambino di cultura straniera**

Il ritratto che, sia pure a grandi linee, emerge da questa ricerca ci tratteggia un bambino che vive principalmente in famiglia, ama e ricorda il paese di origine, ne conosce la lingua e vorrebbe ritornarci a vivere (soprattutto il bambino proveniente dall'Europa non comunitaria e dall'Asia) ma, nello stesso tempo, vorrebbe continuare a vivere qui, in Italia.

Un bambino sospeso tra il passato fatto di ricordi, nei bambini venuti in Italia molto piccoli spesso mediato dal racconto dei genitori, e di un presente fatto di legami con la famiglia, di desiderio di amicizia con i compagni e di considerazione nei confronti della scuola.

Sente di essere diverso dalla percezione che i suoi compagni gli rinviano (trasmettono e comunicano) della sua diversità, ed esprime una sorta di disagio perché intuisce che gli altri leggono in lui caratteristiche che egli non ha mai considerato di se stesso e che sono ascrivibili a parametri più generali, riguardanti gli usi ed i costumi, che, con suo stupore, sono le cose che più gli sono chieste dalla scuola e dai suoi compagni e sono anche quelle che meno ha considerato di se stesso, all'interno delle quali, a volte, prova un senso di disagio ad essere collocato.

In realtà, come emerge dai dati della ricerca, sarebbe più propenso a sapere "cosa i compagni pensino davvero di lui", come vivono quotidianamente nelle loro famiglie, ascoltare i loro segreti, raccontare i propri.

Il bambino straniero, bruscamente inserito in un contesto sconosciuto, riprende il cammino di scoperta della propria e altrui diversità, già intrapreso nel suo Paese ma in base a parametri di tipo diverso.

Questo processo crea in lui un forte conflitto identitario, che cerca di risolvere accentuando il valore dato alla famiglia, alla scuola e all'amicizia, come emerge dalle priorità da lui espresse di fronte alla richiesta di indicare le tre cose che ritiene più importanti nella vita.

La famiglia, la scuola e l'amicizia, se da un lato sembrano circoscrivere il mondo del bambino, dall'altro si pongono come segnali rivelatori dei punti di riferimento da lui utilizzati nel processo di "appaesamento", di interazione/integrazione tra sé, gli altri ed i contesti che s'intersecano nella sua vita.



Proprio in virtù di quanto emerso ora, il bambino considera il lavoro scolastico determinante perché è fermamente convinto che la scuola gli consentirà di parlare e di scrivere bene, di avere un buon lavoro in Italia quando sarà grande e di avere amici.

L'attenzione attribuita alla scuola come veicolo di integrazione e promozione socio-culturale, alla quale certamente contribuisce l'aspettativa della famiglia non deve, tuttavia, far passare in secondo piano la sua (della scuola) opera di formazione alla socializzazione, che trova un'ulteriore conferma nella quasi totalità di risposte nelle quali il bambino afferma di trovarsi bene e molto bene a scuola.

Egli, infatti, vive la sua presenza nella scuola elementare fondamentalmente senza apparenti conflitti, afferma di trovarsi bene, ritiene importante poter prendere buoni voti e dichiara di trovarsi meglio a scuola quando capisce subito ciò che spiega l'insegnante.

Come la maggior parte dei bambini, il bambino straniero racconta a casa ciò che accade in classe come un elenco di attività; ciò accade non tanto per disinteresse, ma perché privilegia come pista di lettura e filtro degli avvenimenti accaduti a scuola ciò che è considerato importante dagli adulti e che corrisponde all'idea ed alle aspettative che questi hanno sulla scuola.

Forse, a suo parere, sarebbero più degni di nota e raccontati con più partecipazione fatti che rispondono soprattutto al desiderio di entrare in rapporto con altri bambini, il racconto di conflitti su chi, quando e con chi, viene chiamato o non chiamato a giocare.

Appare, infatti, chiaramente dalle sue risposte quanto desideri essere chiamato a giocare, condividere giocattoli, ascoltare i segreti dei compagni e poter raccontare i propri, o semplicemente, come emerge dalle risposte del bambino proveniente dall'Asia, stare per proprio conto ed essere lasciato in pace senza per questo star male a scuola ma, forse, come modalità di partecipazione fatta più di ascolto e di osservazione.

Il gioco con gli amici ed i compagni di scuola appare, comunque, fondamentale per tutti i bambini ed a riprova di questo, c'è il gran numero di risposte nelle quali afferma di andare a casa dei compagni di classe o di invitarli nella propria sia per giocare che per fare i compiti insieme.

La conferma di quanto siano importanti per il bambino i suoi coetanei la ritroviamo anche nell'alta frequenza delle risposte nelle quali dichiara di giocare e/o conoscere altri bambini che vivono vicino alla sua abitazione, nell'affermazione di voler conoscere meglio il modo di comportarsi dei suoi amici e soprattutto, come abbiamo già accennato prima, nel desiderio di sapere "cosa pensino davvero di lui".

Questo dato, anche se non di alta incidenza, c'induce a riflettere sull'eventuale presenza di un'insicurezza di fondo nella certezza dell'accettazione dei compagni e nel considerare importante l'idea, il giudizio che questi hanno su di lui.

Attraverso l'ascolto e lo scambio delle canzoni, dei giochi, delle storie, delle barzellette preferite, il bambino mette a punto un processo di interazione/integrazione, di reciproca conoscenza, intessuto quasi silenziosamente ed all'ombra dei contenuti scolastici che informano la vita di classe e che si pongono quasi da silenzioso contraltare: due mondi relazionali che s'intersecano, scorrono paralleli, si confermano, si smentiscono e si alternano nel prendere il sopravvento all'interno della vita scolastica quotidiana.

L'impatto con la realtà italiana, misurato attraverso il ricordo del primo incontro con un bambino italiano ci riporta un vissuto di tranquillità dal quale traspare il disagio ed a volte la meraviglia, per l'incontro con persone che parlano una lingua diversa dalla propria.

Come già accennato in precedenza, è interessante il parallelismo tra la curiosità e la simpatia mostrati dal bambino italiano nei confronti del coetaneo straniero ed il reciproco disagio provocato dall'impossibilità a comunicare.

A tale proposito è bene soffermarsi sul ruolo determinante dell'apprendimento e del dominio della lingua italiana.

Dall'analisi dei questionari emerge che la discriminante straniero/italiano percepita sia dai bambini che dagli insegnanti, soprattutto nei confronti dei bambini stranieri nati in Italia, sia la conoscenza della lingua italiana.

Il risalto dato alla dimestichezza della lingua traspare anche nella difficoltà da parte di tutti (il bambino stesso, i compagni di classe, l'insegnante) a definire come straniero il bambino nato a Roma da genitori stranieri e che parla perfettamente la lingua italiana (considerato di esperienza biculturale nella nostra ricerca).

Tale difficoltà emergeva fino ad alcuni anni fa anche nel lavoro di raccolta dati sui bambini stranieri nella scuola elementare, operata dal Provveditorato agli Studi e dal Ministero dell'Istruzione, che si scontrava con una regola non detta per la quale il bambino nato in Italia era considerato italiano a tutti gli effetti proprio in virtù della sua nascita e della sua perfetta conoscenza della lingua italiana oltre che per una non eccessiva chiarezza sotto il profilo legislativo.

L'importanza che il bambino dà alla conoscenza della lingua italiana si ritrova, sia pure con una bassa frequenza, anche tra ciò che vorrebbe conoscere meglio dei suoi amici italiani, e, ad ulteriore conferma di quanto sia importante la conoscenza della lingua, ritroviamo la difficoltà di comprensione linguistica come principale ostacolo presente nel primo incontro

tra bambini italiani e bambini stranieri, senza tuttavia che questo infici il clima di generale tranquillità con il quale il primo incontro con la realtà italiana è connotato dal bambino.

### **Il bambino con esperienza biculturale familiare**

Il bambino con esperienza biculturale familiare che emerge dalle risposte date al questionario è in gran parte "posizionato" nella realtà italiana, tanto da presentare difficoltà nell'autopercezione e nell'eteropercezione dell'essere o meno straniero, confermando una volta in più quanto, a tale fine, sia determinante la conoscenza della lingua italiana e quanto questa sia percepita come carattere discriminante sia dal bambino stesso che dai compagni e dall'insegnante.

A differenza del bambino straniero che non ha chiarezza di fronte alla scelta se rimanere in Italia o tornare nel paese d'origine, il bambino con esperienza biculturale familiare, pur ascoltando volentieri i racconti del genitore che riguardano il suo paese d'origine, vede come remota la possibilità di tornarvi nonostante sia presente con una certa frequenza attraverso la consumazione di cibi tipici.

La convinzione che la scuola consenta di parlare e scrivere bene è considerata più importante della possibilità che sia d'aiuto nell'avere un buon lavoro in Italia, come affermato anche dai i suoi coetanei stranieri.

Per il resto non si evidenziano sostanziali differenze, ad eccezione delle priorità, peraltro tutte all'interno degli stessi tre parametri: famiglia - scuola - amici, che, nel caso del bambino con esperienza biculturale familiare e nel bambino italiano risultano essere: amici - famiglia - scuola.

Questa differenza che all'apparenza sembra non essere sostanziale, correlata con alcune altre risposte relative all'area della socializzazione, ci fa supporre che il bambino con esperienza biculturale familiare, abbia risolto alcune delle problematiche che accompagnano il processo d'integrazione, di "appaesamento" .

### **Proposte e piste di orientamento per una scuola interculturale**

Qual è il ruolo della scuola nel processo di integrazione e, prima ancora, cosa si intende per processo di integrazione?

Noi preferiremo sempre abbinare il termine "integrazione" al termine "interazione" nel tentativo di una ricerca linguistica utile a sottolineare quanto sia importante ed ineliminabile il convincimento che una vera integrazione non è tale se non lo è per tutti, e diventa per tutti nella misura in cui tutte le componenti che entrano in campo nel

processo di integrazione/interazione prendono coscienza del fatto che ogni contatto trasforma, cambia ciascuna delle parti che entra in gioco (o che tenta di non entrare in gioco).

È da questa affermazione, da questa consapevolezza, che è nata l'intercultura nella scuola; è nata, diremmo, dalla costola della multiculturalità se ci è lecita la metafora.

L'intercultura è la sfida che la scuola, in quanto agenzia di formazione, raccoglie al fine di trasformare i processi multiculturali (in atto quando in uno stesso territorio si trovano a coesistere culture diverse) in rapporti di "intercultura" cioè di "trasformazione di tutti" attraverso una lettura delle diversità e delle molteplici e coesistenti appartenenze di ciascuno come risorsa per sé e per gli altri, alla ricerca ed alla costruzione di un progetto di vita e di azione comune che stimoli il senso di responsabilità e di partecipazione di ciascuno, sia nella costruzione che nella gestione di un progetto di società che privilegi i meccanismi di partecipazione alla vita civile e democratica.

Attraverso quali modalità la scuola attualizza questo progetto concretizzando la sua azione pedagogica e didattica ?

La scuola possiede uno strumento di forte valenza pedagogica: il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.).

È l'articolazione di questo strumento in ottica interculturale che consente una rilettura di tutte le progettualità scelte dalla scuola e le conferisce un ruolo fondamentale nella opera di promozione socio-culturale di tutti i bambini come è emerso dalle aspettative messe in luce dalla nostra ricerca.

A tale scopo riteniamo fondamentale che il Piano dell'Offerta Formativa privilegi:

- **Un insegnamento dell'italiano come L2 che non sia un mero meccanismo di trasmissione di lingua e cultura ma un campo di confronto e di co-costruzione linguistico-culturale**

Dai dati emersi nella nostra ricerca abbiamo visto quanto sia importante la conoscenza della lingua italiana e come, a volte, questa si ponga come unica discriminante dell'essere considerato straniero nell'autopercezione e nell'eteropercezione, soprattutto nel caso del campione da noi definito "con esperienza biculturale".

Abbiamo anche visto quante volte la difficoltà linguistica sia emersa all'interno dell'esperienza del primo incontro tra bambini stranieri ed italiani, dato trasversale ad entrambi i campioni presi in esame, e quanto, pur rivelandosi la difficoltà maggiore, non

abbia inficiato il clima del primo incontro connotato essenzialmente da un vissuto di tranquillità.

Questi dati all'apparenza contraddittori riconfermano la scuola nel suo porsi come contesto facilitatore all'interazione/integrazione del bambino straniero e si pongono come parole chiave nella costruzione delle linee guida dell'agire pedagogico.

La conoscenza della lingua italiana, che di per sé appare primaria, giustifica ed avvalorata la messa in campo di strategie e progettualità mirate specificatamente al perseguimento di questo obiettivo.

Tuttavia, ciò non può e non deve farci perdere di vista il fatto che qualsiasi intervento di apprendimento della lingua italiana come L2 se non è inserito nel contesto più ampio di una progettualità interculturale rischia di trasformarsi in una sottile opera colonizzatrice piuttosto che integratrice e questo è ben lontano dalle finalità stesse della scuola e dalla sua identità che nel suo ruolo di agenzia di trasmissione e di trasformazione culturale, vive le contraddizioni proprie delle molteplici appartenenze.

A tale scopo è ineliminabile mettere in campo interventi di raccordo, di costruzione di reti che formino un più ampio contesto all'interno del quale si contemperino, prendendo forma e significato, i rapporti con le agenzie formative presenti nel territorio e che possono essere di valido sostegno al lavoro messo in campo dalla scuola nei suoi interventi di insegnamento della lingua italiana come L2.

In quest'ottica diventa determinante il ruolo del mediatore culturale che, ben oltre l'opera di affiancamento e facilitazione linguistica, si pone come interlocutore e portatore, attraverso la sua persona, di una lingua che diventa risorsa, non in sé, ma come incontro tra modi diversi di parlare, diverse visioni del mondo, diverse accentuazioni, diverse sfumature linguistico-culturali, stimolando un'opera di riflessione sulla lingua che, attraverso la presa di coscienza delle sottigliezze linguistiche di ciascuno, aumenti il bagaglio lessicale e culturale ad essa connesso e susciti delle "contaminazioni" che inserite all'interno di contesti laboratoriali stimolino la creazione di nuovi contenuti culturali.

- **Un'opera di rivisitazione e di decentramento culturale dei contenuti didattici, lontana da uno sterile relativismo culturale che, attraverso la scoperta di irrinunciabilità e di condivisioni, incoraggi la costruzione di interventi di mediazione**

La conoscenza, lo studio e la riflessione di alcuni eventi, ci porta spesso a riflettere su quanto sia inscindibile il rapporto tra evento e contesto ai fini dell'attribuzione dei significati, e su quanto influisca sul significato dell'evento stesso il suo inserimento in un contesto "altro" all'interno del quale assume un significato molto diverso ma certamente non più eccezionale rispetto ai significati attribuiti all'evento stesso negli altri contesti di riferimento.

Sarebbe interessante se la congruenza tra evento e contesto si ponesse come prassi di riflessione e di studio all'interno delle reti di scuole spingendole ad approfondire le implicazioni che da questo fenomeno derivano attraverso la costituzione di commissioni che si interessino della ricerca e della divulgazione di materiali, pubblicazioni, esperienze di costruzione di curricoli, analisi critica dei testi didattici, che siano traducibili e spendibili nella formulazione di unità didattiche, di laboratori, di progetti e si pongano come supporto all'attività dell'insegnante, esplicitando la loro funzione di auto ed eteroformazione.

➤ **Un'attenzione alla trasversalità delle discipline per la promozione di capacità "trans-curricolari" quali la capacità critica, il senso di responsabilità ed il rispetto degli impegni, la partecipazione e la cooperazione nella costruzione di progettualità**

La scuola che emerge dalla nostra ricerca sembra fondata essenzialmente su una prassi didattica che privilegia il lavoro di tipo individuale; questo tipo di scuola, che senz'altro è funzionale ai fini di parametri che si basano su alcuni criteri legati al concetto di efficienza, a nostro avviso, si presta poco ad un proficuo inserimento del bambino straniero.

La società attuale, caratterizzata dalla complessità e da meccanismi di contrazione spazio-temporali, tende ad accrescere negli individui il senso di insicurezza suscitato dalla difficoltà di lettura di eventi complessi e sfuggibili oltre che soggetti a molteplici piste di lettura.

A tale scopo risulta fondamentale che la scuola aiuti il bambino nella costruzione di strumenti che da un lato gli consentano di affinare le sue capacità percettive e discriminatorie e, dall'altro, di sviluppare una capacità sempre maggiore di decentramento e di lettura dei contesti che, attraverso una prassi di temporanea "sospensione del giudizio", gli consentano una possibile identificazione delle logiche sottese all'attribuzione dei significati.

A tal fine è fondamentale che la relazione docente-allievo e la vita all'interno della classe sia improntata ad un apprendimento di tipo cooperativo e ad attività che consentano una capacità di percezione e di rielaborazione dei vissuti esperienziali attraverso attività laboratoriali.

Utile a questo fine anche la strutturazione delle aule e della scuola che dovrebbero porsi, sia per gli insegnanti e per gli allievi, come fonti di stimolo per la formazione all'autonomia nella gestione degli spazi e dei tempi di esecuzione delle attività didattiche.

Queste modalità agevolano l'inserimento del bambino straniero anche quando non è ancora in grado di esprimersi nella lingua italiana perché lo stimolano, lo accompagnano nell'opera di appaesamento nella nuova realtà scolastica, e lo orientano nella ricerca e nella scoperta delle attività che più possono sembrargli in sintonia con le competenze apprese nella scuola del suo Paese di origine. A ciò può affiancarsi, in seguito, un'opera di confronto tra le varie modalità dello "stare a scuola" che possono essere oggetto di successivi approfondimenti da parte sua, dei suoi compagni e delle insegnanti.

➤ **Un'attenzione, nella prassi educativa quotidiana, agli aspetti dell'accoglienza e della socializzazione che affianchino ad un'immagine dell'altro stereotipata e densa di potenziali pericoli un'immagine più frastagliata e poliedrica, frutto di una continua messa a punto della dialettica relazionale all'interno dei vari contesti**

La nostra ricerca ha messo in luce che il bambino straniero si mostra meravigliato della curiosità dei compagni italiani sulla realtà del suo Paese di origine, evidenziando, nel contempo, come questa modalità di approccio si riveli quella più frequentemente usata nella prassi didattica e venga anche privilegiata a volte nella strutturazione di attività tendenti all'accoglienza e, più generalmente, alla valorizzazione della cultura di origine del bambino straniero.

Questi tentativi, come abbiamo già espresso in precedenza, spesso si scontrano con un disagio manifestato a volte goffamente dal bambino, o dalla sua famiglia, che si concretizza nel non voler manifestare la propria appartenenza ad una cultura o ad un Paese straniero, o quanto meno ad assecondare senza eccessivi entusiasmi gli stimoli che accetta, perché consapevole del messaggio di "ospitalità" e di "accettazione" che questi intenti vogliono trasmettere.

Questa esigenza spesso nasce dalla difficoltà per il bambino straniero di identificarsi nell'immagine, a volte stereotipata, del suo mondo e del suo luogo di origine che la realtà italiana gli rimanda anche attraverso i suoi compagni e gli insegnanti.

La tendenza della scuola a valorizzare le diversità culturali è di per sé lodevole e necessaria ai fini della presa di coscienza delle proprie molteplici appartenenze. È importante però, a tal fine, "sfumare" le affermazioni e le descrizioni sui luoghi e le abitudini dei Paesi stranieri, ed attuare una prassi laboratoriale che, privilegiando il percorso narrativo di ciascuno, consenta di far trasparire il contesto di riferimento culturale più ampio attraverso il racconto di episodi di vita contenenti gioie, credenze, valori, abitudini.

La prassi della narrazione, infatti, consente non solo di trasmettere i propri vissuti culturali attraverso una trama narrativa individuale, ma innesca automaticamente una prassi di condivisione che, attraverso una lettura di tipo analogico, consente l'esplicitazione e la condivisione dei vissuti emotivi tra coloro che sono intenti sia all'ascolto che al racconto. Inoltre un laboratorio che utilizzi la metodologia della narrazione come trama di lavoro, oltre a consentire a ciascuno un'opera di trasformazione e di arricchimento dei significati dati in precedenza a cose od eventi, può suscitare la coscienza di sensi di appartenenza sempre più ampi e coesistenti.

- **Un'educazione interculturale che attraverso la metodologia laboratoriale consenta una presa di coscienza delle identità e delle appartenenze di ciascuno, nel tentativo di costruzione di "cultura altra"**
- **Un'educazione alla cittadinanza che contemperi le istanze di attenzione alle differenze con quelle di coesione sociale**

È in quest'ottica che prendono senso e forma non solo gli interventi di educazione interculturale volti alla presa di coscienza della propria identità come frutto delle continue, mutevoli e coesistenti appartenenze, ma anche tutte le azioni che entrano in sinergia con gli interventi più specificatamente pertinenti all'area dell'educazione alla cittadinanza, che focalizza la propria azione in interventi miranti a mettere in atto dei processi che formino al senso di responsabilità ed al suo esercizio.

Potremmo quindi affermare, anche se rischiando un'eccessiva semplificazione, che l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza siano due aspetti diversi della stessa realtà, due approcci complementari alla formazione della persona. L'uno più attento ai processi relazionali all'interno dei vari contesti ed ai conflitti che si generano nel loro



attraversamento a volte simultaneo, più attento al concetto di diversità e di percezione di sé come frutto di un'infinita serie di rimandi e di messe a punto continue e silenziose delle discrepanze tra l'immagine che si ha di se stessi e l'immagine che invece viene rimandata dai contesti che ci si trova ad attraversare.

L'altro, l'educazione alla cittadinanza, più attento all'individuo che, proprio in virtù della presa di coscienza della propria individualità, delle proprie potenzialità e delle proprie capacità, è chiamato ad un'opera di condivisione e di azione più ampia volta all'esercizio del diritto di cittadinanza, al quale tutti sono chiamati in quanto abitanti di uno stesso luogo, inteso come diritto/dovere di partecipazione e di assunzione di senso di responsabilità per la costruzione di un progetto di società fondata sull'inclusione e non sull'esclusione dei propri componenti.